

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

**EMA LUELE PAIXÃO DE MEDEIROS**

**TAREFAS NO ENSINO DE ESPANHOL-LE PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DE  
ANÁLISE E PROPOSIÇÃO SOB A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

PORTO ALEGRE

2015

**EMA LUELE PAIXÃO DE MEDEIROS**

**TAREFAS NO ENSINO DE ESPANHOL-LE PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DE  
ANÁLISE E PROPOSIÇÃO SOB A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do grau  
de Licenciada em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra<sup>a</sup>. PhD. Lucia Rottava

PORTO ALEGRE

2015

**TAREFAS NO ENSINO DE ESPANHOL-LE PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DE  
ANÁLISE E PROPOSIÇÃO SOB A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

*Ema Luele Paixão de Medeiros*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. PhD. Lucia Rottava

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Me. Marcelo Gonçalves Maciel**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Da Silva Campelo Costa Barcellos**

**Porto Alegre, 2015.**

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Jozania, por ser um exemplo de mulher forte, guerreira e independente, por sempre acreditar em mim até quando nem eu mesma acreditava e por se orgulhar tanto da filha professora, fazendo com que eu admirasse ainda mais a profissão que escolhi, apesar de a sociedade pouco a reconhecer. Ao meu padrasto, Juarez, que há mais de vinte anos assumiu em minha vida o papel de pai e que sempre se orgulhou da filha “estudiosa” e “dedicada”. À minha avó, Ema, que, por muitas vezes, foi mãe, pai, amiga, conselheira e que sempre entendeu os meus momentos de isolamento familiar durante os cinco anos de graduação. Aos meus irmãos, Lucas e Arthur, por se preocuparem comigo e serem sempre tão atenciosos e amigos. Ao meu namorado, Victor, por seu companheirismo e paciência e por me motivar nos momentos mais difíceis deste percurso.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todo o conhecimento e todas as experiências de aprendizagem que me proporcionou.

Ao PIBID-Espanhol da UFRGS que me permitiu conhecer o contexto escolar público no segundo ano de faculdade, fazendo-me perceber que apesar de todos os desafios e dificuldades da vida docente, este é o caminho que devo seguir.

Ao NELE-UFRGS, que além de ser a inspiração para este trabalho, foi onde descobri que lecionar para crianças é o que eu amo fazer.

Aos meus colegas e amigos da faculdade, Caroline, Évelyn, Henrique, Vinicius, pela amizade e companheirismo e, em especial, ao Alexandre e à Daniela, por estarem ao meu lado nesta reta final, aguentando minhas reclamações e ajudando-me a solucionar os problemas que pareciam impossíveis.

À minha amiga, Carolina, por ser a pessoa a quem eu sempre pude recorrer nos momentos difíceis, não importando o tempo ou a distância. Aos amigos Antônio, Matheus, Jonas, Vini e Rinco, pelos momentos de risada e descontração nas fases mais tensas e atribuladas. Foi a eles que procurei quando queria esquecer os problemas e sentir-me acolhida.

À minha orientadora, Lucia Rottava, por aceitar orientar-me e acompanhar-me no desafio de escrever este trabalho.

À minha professora, companheira e amiga, Monica Nariño, por dar-me a oportunidade de trabalhar com o espanhol e por estar ao meu lado durante estes cinco anos de graduação, sempre de forma generosa e sensível.

Vocês todos fazem parte deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo refletir sobre a experiência inicial da autora como professora de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, Espanhol-LE) para crianças e, a partir desta reflexão, propor tarefas que visem à interação de alunos entre oito e onze anos. Como parte da reflexão, um conjunto de tarefas propostas inicialmente para complementar as aulas de Espanhol-LE foi analisado, a fim de entender seus pontos positivos e negativos. A partir dessa análise, foram elaboradas novas tarefas, configuradas com base na abordagem comunicativa de ensino, que buscam contemplar a linguagem concebida como interação e o aprendiz como sujeito autônomo e participante do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo pretende ser um recurso para professores de Espanhol-LE para crianças, pois destaca a importância de se pensar em tarefas que proporcionem aos alunos situações reais em que precisem se comunicar na LE, como uma forma de emancipá-los e, ainda, de ajudá-los a atingir a competência comunicativa na LE.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira (Espanhol-LE). Tarefa. Interação.

## RESUMEN

La presente tesina tiene por objetivo reflexionar sobre la experiencia inicial de la autora como profesora de español como Lengua extranjera (Español-LE) para niños y, a partir de esta reflexión, proponer tareas que objetiven la interacción de alumnos entre ocho y once años. Como parte de la reflexión, se ha analizado un conjunto de tareas propuestas inicialmente para complementar las clases de español-LE, con el fin de entender sus puntos positivos y negativos. A partir de ese análisis, se han elaborado nuevas tareas configuradas con base en el abordaje comunicativo de enseñanza, que buscan contemplar lenguaje como interacción y estudiante como sujeto autónomo y participante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio pretende ser un recurso para profesores de español-LE para niños, pues destaca la importancia de pensarse en tareas que proporcionen a los alumnos situaciones reales en que necesiten comunicarse en la LE, como una forma de emanciparlos, además de ayudarlos a alcanzar la competencia comunicativa en la LE.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera. Tarea. Interacción.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1 A EXPERIÊNCIA INICIAL.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>15</b>
2.1 Concepções de língua e linguagem .....	15
2.2 A abordagem comunicativa para o ensino de Espanhol-LE.....	17
2.3 O ensino de Espanhol-LE .....	19
2.4 O ensino de LE para crianças .....	20
2.5 O ensino de LE por tarefas: conceito.....	24
2.6 Os ciclos da tarefa.....	26
<b>3. ELABORAÇÃO DE TAREFAS.....</b>	<b>27</b>
3.1 Tarefa 1: criação de um animal híbrido.....	28
3.2 Tarefa 2: repórter por um dia.....	34
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira (doravante, LE) para crianças pode ser fascinante e compensador, já que as crianças costumam ser alunos empolgados e dedicados; é também uma grande responsabilidade, uma vez que a criança está em processo de formação e desenvolvimento e a LE contribui para a sua formação pessoal. Para que isso aconteça, professor e aluno devem ser agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor motivar e proporcionar aos alunos tarefas relevantes que favoreçam a interação. Tomando como base este pressuposto, o presente trabalho faz uma reflexão sobre a experiência inicial da autora como professora de Espanhol-LE para crianças, analisando tarefas elaboradas e implementadas no início de sua formação, as quais a levaram a uma reflexão que orienta a proposição de tarefas com vista à promoção de momentos de interação entre os estudantes em sala de aula. Este estudo, de natureza teórico-prática, visa a uma reflexão ligada ao processo de formação de professor de Espanhol-LE.

Como base para essa reflexão, a abordagem comunicativa, apresentada por Almeida Filho (2008) e Widdowson (1991), orienta as tarefas propostas e objetiva além da centralização e autonomia do aluno, proporcionar-lhe os elementos necessários para a produção de sentido na LE aprendida. Com isso, ele pode se comunicar, interagindo primeiro com os outros integrantes do processo ensino e aprendizagem e, mais tarde, em contextos dos quais faça parte.

Este estudo foi motivado por inquietações sobre o ensino de Espanhol-LE e pelo interesse em entender como o processo de ensino e aprendizagem se dá em sala de aula, durante a graduação e, principalmente, com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante, PIBID). O PIBID é organizado em subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas. O subprojeto PIBID-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Doravante, UFRGS), do qual faz parte a autora deste trabalho desde agosto de 2012, data em que foi criado, iniciou com o objetivo de ensinar cultura de espanhol-LE aos alunos do ensino fundamental e médio atendidos pelo projeto. As seis primeiras aulas focaram, então, na contextualização dos alunos à cultura e aos costumes dos países hispano falantes, como uma forma de despertar o interesse

para o ensino da língua. Os próximos semestres abordaram outros subprojetos<sup>1</sup>, com temáticas variadas aliadas ao ensino de gramática.

As experiências de docência contribuíram para uma reflexão, que é neste trabalho delineada. A decisão pelo foco no ensino e aprendizagem de Espanhol-LE para crianças nasceu e amadureceu através da atuação da autora no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS (doravante, NELE), que teve início em março de 2013. Durante sua atuação no NELE, cabia à autora a função de elaboração de atividades e de materiais didáticos, além do auxílio ao professor em sala de aula e o trabalho com as crianças. Nessa experiência, o contato com a abordagem comunicativa de ensino foi recorrente, pois a metodologia utilizada pelos professores tem ancoragem nessa perspectiva teórica que também está presente nos livros didáticos adotados.

Durante o planejamento das aulas e a elaboração das atividades para o curso *Espanhol para crianças*, pensou-se em como estimular a interação das crianças aprendizes de Espanhol-LE, através de tarefas que lhes estimulassem a se comunicar e trocar conhecimentos para resolvê-las. A esse respeito, Rocha (2007) traz uma revisão teórica sobre o tema para fazer uma reflexão sobre “*a pressão por um início da aprendizagem de LE na infância*” e ressalta que essa pressão ocorre pela ideia de que “*a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e de que, quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor*” (p. 275). A partir da leitura de Rocha (2007) surge, então, um questionamento: é possível pensar que a facilidade das crianças em aprender uma LE está diretamente relacionada à facilidade que elas possuem em interagir umas com as outras? Assim, foram propostas tarefas formuladas a fim de visar à interação entre as crianças aprendizes de Espanhol-LE.

Os objetivos específicos, deste trabalho, são 1) analisar o primeiro conjunto de tarefas elaboradas, apontando seus pontos positivos e negativos e 2) elaborar tarefas para o ensino de espanhol-LE para crianças, orientadas pela abordagem comunicativa. Desse modo, este estudo pretende contribuir para a prática de professores de Espanhol-LE para crianças que tenham interesse em trabalhar com tarefas.

Para dar conta da reflexão proposta, este trabalho está dividido em três seções, além desta introdução. A primeira trata da experiência inicial da autora como professora de Espanhol-LE para crianças e descreve as primeiras tarefas elaboradas e implementadas. A segunda seção faz uma revisão teórica sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira,

<sup>1</sup> Nos semestres subsequentes o trabalho do subprojeto PIBID Espanhol passou a estar mais relacionado com o trabalho dos professores regentes das escolas atendidas pelo programa. Os professores regentes informam aos bolsistas os conteúdos que devem ser contemplados e cabe aos bolsistas relacionar esses conteúdos a um subprojeto elaborado com base em uma temática, que pode ser cultural, social ou tecnológica, assim os conteúdos não são trabalhados de forma isolada e descontextualizada.

contemplando os conceitos de língua e linguagem e de abordagem comunicativa para o ensino de LE, além de fazer um breve panorama sobre o ensino de Espanhol-LE e sobre o ensino de LE para crianças no Brasil. A segunda seção trata ainda do ensino de LE por tarefa, trazendo a revisão teórica sobre o seu conceito. Na terceira seção tem-se a proposição de tarefas elaboradas com base na abordagem comunicativa de ensino. Por fim, são trazidas as considerações finais seguidas pelas referências bibliográficas.

## **1 A EXPERIÊNCIA INICIAL**

No curso *Espanhol para crianças* do NELE, as aulas são elaboradas para serem implementadas semanalmente. Há um livro didático que serve como apoio, contudo, propõe-se que o professor elabore tarefas complementares, pois se entende que o livro didático não dá conta de todas as necessidades interacionais dos estudantes.

Considerando a formação do professor como um processo de construção constante e progressiva, a elaboração das tarefas aconteceu com base nos primeiros contatos com as aulas de Espanhol- LE da autora na graduação em Letras. Além disso, resgataram-se os discursos escolares vividos pela autora, ou seja, sua experiência como aluna de LE, ainda na escola, foi a principal influência no planejamento de suas primeiras tarefas como professora. Sendo assim, a partir do estudo teórico feito para este trabalho, é feita uma reflexão sobre os acertos e desacertos na realização das tarefas, de modo a complementar o que foi positivo e reconfigurar o que foi negativo.

As quatro tarefas iniciais descritas nesta seção foram elaboradas no período de agosto a dezembro de 2013 e são tomadas como pressuposto para uma reflexão dos pontos positivos e negativos de sua elaboração e implementação. O objetivo é pensar em alternativas de tarefas, cujas bases teóricas e conceitos centrais estejam de acordo com a abordagem comunicativa de LE e que levem em conta duas especificidades: tratar-se de ensino de Espanhol-LE e envolver a aprendizagem de LE por crianças. Assim, o relato da experiência com as quatro tarefas é descrito no que segue.

A primeira tarefa consiste no trabalho com os alunos para que pudessem escolher palavras favoritas da língua espanhola. O objetivo da tarefa era, além de revisar o conhecimento de vocabulário dos alunos, estimular a sua aproximação cultural e afetiva com o idioma. Para introduzir a atividade, os alunos assistiram aos vídeos do *Día E*, campanha criada pelo Instituto Cervantes na qual artistas, atletas, escritores e outras personalidades hispânicas declaram qual é a sua palavra favorita no idioma e o motivo para tal. Feita a

apresentação, a proposta era que cada aluno escolhesse uma palavra que acreditasse que, sonoramente, era bonita ou com a qual se identificasse e que explicasse os motivos de sua escolha. A apresentação das palavras foi gravada pelas professoras seguindo o exemplo da campanha do Instituto Cervantes. Essa tarefa foi planejada para ser aplicada na comemoração do *Dia da Hispanidade*, dia das pessoas que falam espanhol, que acontece em outubro. Os alunos estavam no nível dois do curso *Espanhol para crianças*, que é dividido em oito níveis, pois era necessário que já possuíssem algum conhecimento de vocabulário para escolher sua palavra favorita. Pensar em uma palavra com a qual haja uma identificação, aproxima as crianças da LE e as faz refletir sobre as palavras que já aprenderam e o que elas significam. No entanto, corre-se o risco de a palavra ser pensada como um vocábulo isolado, ignorando-se os diferentes contextos em que ela pode aparecer no discurso dos falantes.

Quando a tarefa fora proposta aos alunos, eles se mostraram bastante empolgados com a escolha da palavra favorita, alguns apontavam palavras que haviam sido aprendidas em suas aulas anteriores, outros as remetiam a sua fruta ou animal preferidos. Nesse sentido, a tarefa se mostrou válida, uma vez que acionou a memória dos alunos no que se refere ao vocabulário que conheciam. Entretanto, percebeu-se que as crianças, muitas vezes, procuram imitar os gestos uns dos outros, o que não foi diferente na escolha da palavra favorita Espanhol-LE. Por exemplo, um dos alunos escolheu a palavra *cucaracha*, que em português significa *barata*; ele afirmou que gostava da palavra porque ela aparece em uma música que lhe foi apresentada em uma das aulas, além de aparecer também na série televisiva *Chaves*<sup>2</sup>, a qual as crianças costumam assistir. Quando os outros alunos se deram conta dessa palavra, todos afirmaram que era também a sua palavra favorita. Assim, acabaram todos gravando um mesmo vídeo, contando o porquê de *cucaracha* ser a palavra favorita do grupo. Desta forma, a tarefa deixou de ser sobre a palavra favorita de cada um.

A segunda tarefa tinha como objetivo familiarizar os alunos com a cultura hispânica, pois se entende que é importante a não dissociação entre o ensino de língua e o ensino de cultura. Para isso, lhes foi apresentada umas das mais importantes tradições do México, as festividades do Dia dos Mortos. As crianças assistiram ao curta-metragem de animação *Día de los Muertos* da *GGI Student Academy*, que ilustra, de maneira leve e divertida, como os mexicanos costumam lidar com a data. Em seguida, foram contemplados alguns ditos populares que abarcam essa temática; os ditos populares são uma forte marca cultural de uma determinada comunidade, através deles os alunos podem entender, de forma simplificada, as

---

<sup>2</sup> *El Chavo del Ocho* (*Chaves* no Brasil) é uma série de televisão mexicana de comédia, criada por Roberto Gómez Bolaños, conhecido no México como Chespirito, produzida pela Televisión Independiente de México (posteriormente, Televisa). ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) – acessado em 23/11/2015).

experiências e costumes de um povo que tem como idioma oficial a LE que estão aprendendo. Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCNs), recursos como frases feitas, pequenos poemas e até mesmo ditos populares

são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagens da sala de aula, etc). Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. (PCNs 1998, p. 22)

Para que os alunos se envolvessem com o tema do dia dos mortos mexicano, a sala de aula foi decorada com elementos que fazem parte desta manifestação cultural e as crianças foram maquiadas de caveiras, assim como os mexicanos fazem no dia 2 de novembro, como uma forma de tornar o ambiente o mais real possível para a execução da tarefa. Assim que estavam integrados ao assunto, os alunos apresentaram oralmente os ditos populares que aprenderam. A importância de se expor a criança à cultura é destacada por Rocha (2007), que afirma que o ensino de LE não pode ter foco apenas nas habilidades linguísticas da criança, mas deve atentar também às capacidades de comparação e reflexão acerca das diferenças culturais, ampliando assim, a visão de mundo do aprendiz. Dessa forma, faz-se importante a execução de tarefas que ofereçam à criança os elementos culturais que estão por traz da LE, dando-lhes a possibilidade de fazer comparações com a cultura de seu país.

Essa tarefa possibilitou que os alunos comparassem o Dia dos mortos mexicano, com o dia dos finados do Brasil. Eles questionaram os motivos de, no México, essa ser uma data de festa e comemoração, enquanto no Brasil, é uma data de luto. Essa observação foi positiva, pois as crianças puderam refletir sobre as diferenças de costumes entre os países. No entanto, as crianças apresentaram certa dificuldade em entender o significado dos ditos populares mexicanos, já que eles estavam relacionados a uma cultura distinta da deles.

Percebeu-se, ao longo das aulas, que os alunos conversavam entre si sobre os motivos de estarem estudando espanhol e não inglês ou francês, que eram alternativas de LE que possuíam no momento da matrícula. Levando em conta essa escolha dos sujeitos, a terceira tarefa consistiu em primeiro, falar sobre a importância de aprender uma LE e no que isso contribui para as suas vidas culturalmente e, segundo, pedir que eles fizessem um desenho que, para eles, representasse a sua escolha de estudar espanhol e o que essa LE significa para eles. O objetivo era entender os motivos que os levam até as aulas de Espanhol-LE. Essa tarefa pretendia dar voz ao aluno, saber o que ele pensa em relação à LE e o que ela representa em sua vida enquanto estudante e indivíduo. Contudo, entende-se que essa é uma questão complexa para as crianças, já que as decisões a cerca de suas vidas são tomadas por

seus pais. Nesse sentido, a resposta dada poderia não ser tão reflexiva, mas influenciada pelo que se escuta em casa ou pelo desejo de agradar ao professor.

A execução dessa tarefa foi bastante complexa para os alunos, pois apesar de eles conseguirem apontar os motivos de terem escolhido o Espanhol-LE como, por exemplo, “estudo inglês na escola e queria aprender outra língua”, “não gosto de francês porque é muito difícil e não entendo nada do que eles falam”, eles não conseguiam concretizar isso em forma de desenho. Além disso, alguns alunos apenas disseram que quem escolheu a Língua Espanhola foram seus pais, mas que eles estão gostando de aprender essa língua porque “é bonita” ou porque “querem conversar com os argentinos quando vão à praia de Santa Catarina”. A tarefa demandou mais tempo do que se esperava e, no fim, todos os alunos associaram o aprendizado de espanhol a algo bom, desenhando corações e pessoas felizes. Acredita-se que o objeto final, o desenho dos alunos, tenha sido o reflexo do que elas imaginavam que o professor desejava receber, ou seja, a relação da aprendizagem de Espanhol-LE com elementos positivos.

A quarta e última tarefa relatada nesse trabalho foi baseada na temática do livro *Superdrago*, da Editora S.A SGEL, em que os personagens são monstros e todos os conteúdos apresentados estão contextualizados com base nesse tema. A partir disso, a proposta consistiu em os alunos escolherem um personagem do livro com o qual mais se identificassem para representá-lo em uma breve apresentação com informações como o nome, idade, local onde mora, gostos pessoais e nome dos familiares. O objetivo dessa tarefa era que os alunos conhecessem melhor o livro didático, para que seu uso não se tornasse uma ação descontextualizada e sem propósitos claros para eles. Além disso, a tarefa também objetivava trabalhar com a habilidade oral dos alunos. Assim, a tarefa mostrou-se positiva, pois os alunos puderam falar em espanhol, mesmo que alguns o tenham feito a partir da leitura em voz alta. Ademais, meses depois da execução da tarefa, as crianças ainda demonstram afinidade com o personagem que escolheram e veem nele uma justificativa para realizarem as atividades do livro. A tarefa os ajudou a entender o funcionamento do livro didático e sua importância para as aulas, bem como despertou o seu interesse em trabalhar com ele.

Dessa forma, o objetivo inicial das tarefas discutidas era que os alunos interagissem com os colegas para buscar suas resoluções e, com isso, passassem a se identificar com a LE. Contudo, por meio das análises, chegou-se a conclusão de que elas poderiam propiciar mais a interação das crianças entre elas, isto é, a comunicação com o “outro” em Espanhol-LE teve papel secundário nessas tarefas. Além disso, as tarefas não contemplam completamente as habilidades de produção e compreensão oral e escrita da língua. Assim, percebeu-se que a

prática do professor, no que diz respeito à concepção que se tem por tarefa, pode mudar ao decorrer de sua formação, uma vez que ela é construída constantemente a partir de novas experiências e reflexões teóricas.

O quadro 01, a seguir, apresenta as tarefas, sua descrição, conteúdos e objetivos.

<b>Tarefa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Palavra favorita em espanhol</b>	Escolher a palavra favorita em espanhol e gravar um vídeo dizendo quais são os motivos para gostar dela.	Iniciar um processo de identificação e afetividade do aluno com a LE.	Vocabulário
<b>Apresentação sobre o <i>Día de los Muertos</i></b>	Gravar um vídeo contando como se dá o dia dos mortos no México e falando sobre alguns ditos populares ligados a essa festividade.	Conhecer o dia dos mortos celebrado no México e alguns ditos populares relacionados à temática; aproximar-se da cultura de um país hispano falante.	Aspectos culturais
<b>Por que estudar espanhol?</b>	Gravar um vídeo dizendo por que escolheu estudar Espanhol-LE.	Refletir sobre os motivos que o levaram a estudar Espanhol-LE ou que levaram seus pais a optarem por isso. Entender que, aprender uma LE, deve ser antes de tudo, algo prazeroso.	—
<b>Que monstro sou eu?</b>	Escolher um personagem do livro didático com o qual mais se identifica para interpretar.	Fazer o aluno se identificar com a temática do livro didático; trabalhar aspectos de apresentação.	Apresentação pessoal

Quadro 01 - Tarefas

No que segue, será feita a revisão teórica de conceitos que se fazem importantes para a proposta das novas tarefas, norteadas pela abordagem comunicativa de ensino e pelo conceito de linguagem como interação. Além disso, se falará mais especificamente do ensino de Espanhol-LE e do ensino de LE por tarefas.

## **2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O ensino e a aprendizagem de LE são processos que se complementam, mediados pelo uso da linguagem. Segundo Altet (1999), a aprendizagem é o objeto do ensino, ou seja, ensinar é correlato a aprender que é, por sua vez, um processo complexo e que depende de vários elementos: cognitivos, afetivos, socioeconômicos e políticos. Isto é, o aluno desloca para o seu processo de aprendizagem suas habilidades e dificuldades cognitivas, além disso, sua relação emocional-afetiva com o que está sendo ensinado, bem como sua relação com o professor e os colegas, sua situação socioeconômica e seu pensamento crítico também influenciam neste processo.

Ensinar também envolve inúmeros fatores tais como conhecer a singularidade dos sujeitos, a relação de afetividade de quem está ensinando com o processo de ensino e a promoção de um ambiente de aprendizagem cooperativo. Ensinar pode ainda ser concebido por práticas dialógicas e interacionais, nas quais a comunicação entre os sujeitos integrantes é considerada fundamental para a construção de conhecimento. Tal concepção de ensino está diretamente relacionada à abordagem comunicativa. Por abordagem entende-se:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.13)

Para compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, no que segue, são trazidas definições de língua e linguagem.

### **2.1 Concepções de língua e linguagem**

A importância de se discutir as concepções de língua e linguagem se dá, uma vez que esses conceitos determinam como acontecerá o processo de ensino e aprendizagem em cada abordagem. A visão estrutural da língua de Saussure, como um elemento sistemático que possui forma e estrutura, por exemplo, é a base para alguns métodos de ensino de LE, tais como o método da gramática e tradução, cujos passos essenciais para a aprendizagem da LE são, de acordo com Leffa (1988), a memorização prévia de uma lista de palavras, o conhecimento das regras para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão.

Para refletir sobre o ensino de LE e a interação dos aprendizes, é necessário fazer um breve panorama das diferentes concepções de linguagem. Quanto a esse aspecto, Geraldini

(1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos que busca estabelecer uma relação com o ensino, renomeia e explica as concepções de linguagem bem como suas trajetórias de acordo com a linha teórica na qual estão baseadas e a época em que foram criadas.

A linguagem, primeiramente, foi concebida como expressão do pensamento, isto é, o falante produz a linguagem no interior de sua mente, e realiza seus pensamentos através dela. Considerando-se tal definição, compreende-se que, se o falante não sabe expressar-se bem é porque não tem a capacidade de organizar seus pensamentos. Além disso, a linguagem seria definida como correta e incorreta dependendo da forma como o falante a utiliza, e línguas mais bem faladas e estruturadas seriam classificadas como melhores que as outras. Nessa concepção, que norteia o método da gramática e tradução, acredita-se que um sujeito aprendeu uma LE quando domina por completo o seu sistema de regras abstrato e fechado; apenas a norma padrão da língua é considerada, enquanto todas as suas outras formas de uso são ignoradas ou consideradas incorretas.

Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação é vista como um código e para que os indivíduos se comuniquem efetivamente é necessário que esse código esteja dominado por completo. Dessa forma, considera-se que um aluno aprendeu a LE quando atinge o pleno domínio de suas regras gramaticais, destacando assim a ideologia de uma língua correta e marginalizando qualquer variação linguística. Essa abordagem entende o erro como um obstáculo na aprendizagem e, portanto, deve ser evitado. A língua, apesar de servir como meio de comunicação, permanece sendo um sistema de regras fechado. No ensino de LE, privilegia-se a forma, isto é, comunica-se bem apenas aquele que conhece as regras e a forma da língua.

Finalmente, ao se pensar na linguagem como forma de interação, concepção desenvolvida no círculo de Bakhtin e que guia as reflexões deste estudo, define-se o falante como aquele que coloca a língua em funcionamento, a interação é o ponto central da linguagem que é analisada no contexto ideológico e sociocultural em que se manifesta. O sujeito, conforme Geraldi (1984), não só recorre à linguagem para expressar o pensamento, mas também para atuar sobre o outro e sobre o mundo. Nesta visão, a variação linguística finalmente conquista seu espaço, já que se considera o diálogo entre os sujeitos e o uso real da língua.

Para Bakhtin (1997b), a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta e é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pelos processos de enunciações. Desta forma, todos os âmbitos da atividade humana estão relacionados com a

utilização da língua, que não é, portanto, apenas um sistema de regras. Estes preceitos são a base da abordagem comunicativa de ensino.

A língua é um recurso social, com a qual o homem interage na sociedade. A partir disso, é possível pensar que aprender uma LE aumenta o repertório interacional de um indivíduo. Ao aprender uma LE, o estudante tem contato com os aspectos culturais que estão subjacentes ao uso desta LE, o que lhe proporciona se comunicar por meio dela. A abordagem comunicativa, que é descrita a seguir, trata da concepção de linguagem que confere ao indivíduo realizar ações autênticas e, também, interagir com outros falantes.

## **2.2 A abordagem comunicativa para o ensino de Espanhol-LE**

A abordagem adotada pelo professor está diretamente relacionada ao objetivo que deseja alcançar com relação ao percurso do estudante em busca de aprendizado em dada LE. Nesta perspectiva, determinadas abordagens parecem ser ineficazes no que diz respeito à autonomia e à instrumentalização do aluno para o uso da língua nas mais diversas situações, isto é, o aluno não participa ativamente do processo de aprendizagem, tampouco é visto como usuário da língua. Em meados de 1970, na Europa, surge a abordagem comunicativa de ensino, que se baseia nos pressupostos do estudo da linguagem como forma de interação. A seguir é contemplada esta abordagem e como ela se reflete em sala de aula no contexto ensino-aprendizagem de LE.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, a forma deixa de ser o foco e o sentido, construído na interação, assume o protagonismo. A interação passa a ser o princípio organizador das técnicas de ensino e a LE é vista como estrangeira apenas no início do processo de ensino e de aprendizagem, pois conforme o aluno se desenvolve na língua, ela passa a construí-lo como indivíduo e a lhe permitir significar o mundo. Isso só é possível porque a língua é “aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 12).

A abordagem comunicativa parte das experiências e de conhecimentos prévios do aluno, além das motivações e aspectos culturais que ele traz para a aprendizagem. O objetivo principal é que o aprendiz alcance o uso comunicativo da língua e desenvolva quatro habilidades: *dizer, ouvir, escrever e ler* (WIDDOWSON, 1991). O aluno tende a acreditar que não sabe falar ou escrever na sua língua materna e isso se intensifica ainda mais quando se

trata de uma LE, fazê-lo perceber que a língua só está viva quando ele se apropria dela é uma forma de motivá-lo e de romper o estranhamento que existe entre ele e a LE.

Assim, na abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (2008), o aluno, além de conhecer o conjunto de regras da gramática, precisa dominar principalmente as regras de uso da língua, relacionadas ao contexto sócio histórico e cultural onde precisar comunicar-se, ou seja, o aluno precisa saber usar a língua alvo nas mais diferentes e imprevistas situações, que vão de uma conversa entre colegas, a pedir informações em uma viagem. De acordo com D. Hymes (1971), diz-se que o aluno alcançou a competência comunicativa, quando é capaz de formar enunciados não só gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados, isso significa que ele precisa saber o que dizer e como dizer, dependendo do momento, do lugar, da situação e de com quem estiver se comunicando.

Pensando em um exemplo prático, em uma aula, foram trabalhados com as crianças do curso *Espanhol para crianças* os cumprimentos em língua espanhola: *hola, ¿cómo estás? Buenos días, buenas tardes, buenas noches*. Na sequência, quando no intervalo os alunos foram ao bar, um deles cumprimentou o atendente em espanhol - quando o atendente lhe deu *bom dia*, o aluno respondeu *Buenos días, ¿cómo estás?* A exemplo do colega, todos os outros alunos também cumprimentaram o atendente do bar em espanhol. Nesse caso, evidenciam-se exemplos de internalizações na LE, visto que os alunos entenderam que ela não está apenas no papel, mas que pode ser usada para se comunicar e interagir com outras pessoas.

Na abordagem comunicativa o professor atua como mediador e facilitador. O aluno, por sua vez, é autônomo e participante direto do processo, constrói suas próprias ideias e organiza o seu conhecimento gradativamente até chegar ao ponto de usar a língua de forma adequada. Essa abordagem acredita que o aluno só aprende se estiver inserido em um contexto real de comunicação da língua, as aulas então devem ser contextualizadas social, histórica e culturalmente e a língua jamais deve ser ensinada de forma isolada. A interação é completa, tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno, é importante que todas as atividades propostas envolvam textos de diversos gêneros e que os alunos possam trabalhar em grupo, para que haja troca de informações, dúvidas, conhecimentos e opiniões.

Em uma determinada tarefa, por exemplo, propôs-se às crianças que, em duplas, criassem uma pequena história em quadrinhos em que aparecessem diálogos entre dois personagens do livro didático *Superdrago*. Os alunos se mostraram engajados no trabalho cooperativo, assumiram a personalidade de seus personagens e criaram desenhos e diálogos como se fosse uma situação natural, uma conversa entre eles durante a aula. Foi possível perceber que quando tinham dúvidas com relação a alguma palavra ou construção em

espanhol, os alunos perguntavam um para o outro, antes de perguntarem para a professora, trocando conhecimentos entre eles, inclusive corrigindo um ao outro quando cometiam equívocos. Nessa situação, o professor se constitui como mediador que fornece aos alunos as instruções necessárias para a execução da tarefa, enquanto os alunos exercem o papel de construtores do próprio conhecimento e do conhecimento do colega.

O professor que orienta suas práticas pela abordagem comunicativa deve, antes de tudo, perguntar-se quais são as necessidades de seus alunos e que objetivos querem alcançar na LE. Pensando nisso, no que segue, são trazidas algumas reflexões a respeito do ensino de Espanhol-LE, principalmente no território brasileiro educacional com relação ao ensino para crianças.

### **2.3 O ensino de Espanhol-LE**

O Espanhol como língua oficial prepondera na América Latina, com exceção do Brasil e o Haiti e, isso implica no desleixo do estudo do idioma em ambos os países. De acordo com Camargo (2004), que aborda a história do ensino de Espanhol-LE no Brasil, apesar de o Espanhol ser a língua falada por seus vizinhos mais próximos, o sistema educativo brasileiro tardou a dar importância ao ensino do idioma, que fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras, junto com o inglês, o francês, o latim e o grego entre a década de 40 e 60, quando após uma reforma, os idiomas foram excluídos deixando lugar apenas para o inglês.

Tratando-se do ensino de LEs no Brasil, Moraes (2010) afirma que “o ensino de um novo idioma em nosso território sempre esteve ligado a fatores econômicos, políticos e sociais” (p.25), por isso, em uma época em que cresciam os interesses econômicos e políticos em comum com os países pertencentes ao Mercosul<sup>3</sup>, implantou-se a Lei 11.161/2005, de 05 de agosto de 2005, que determina obrigatório o ensino de Língua Espanhola nos cursos de Ensino Médio. Mesmo com esse avanço, o ensino de Espanhol-LE não alcançou o mesmo nível de valorização que o inglês, pois há quem acredite que, pelas semelhanças gramaticais e fonéticas com o português, não se faz necessário um estudo aprofundado para que se domine o idioma.

Com relação ao ensino de espanhol-LE nos dias de hoje, os PCNs (1998) preveem que linguagem e aprendizagem sejam abordadas segundo uma visão sociointeracional, ou seja, a comunicação entendida como um processo relacionado a contextos de uso. Assim, no que diz respeito à linguagem, espera-se que os aprendizes, “ao se engajarem no discurso, consideram

<sup>3</sup> Mercado Comum do Sul é uma organização intragovernamental que estabelece integração econômica e política comercial entre seus membros. Atualmente fazem parte a Argentina, o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. (Fonte: <http://www.mercosul.gov.br/> acessado em 23 de setembro de 2015)

aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (p. 15). Já com relação à aprendizagem:

Pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. (PCNs, 1998, p.15)

No processo de aprendizagem pautado na interação, os métodos tradicionais de ensino de LE, impostos e legitimados na década de 30 com o surgimento das primeiras gramáticas de espanhol para estudantes brasileiros, são considerados obsoletos e pouco eficazes. Espera-se que as escolas e, sobretudo, os professores de espanhol-LE foquem suas práticas de ensino na construção de sentidos e no uso da LE para comunicação por parte dos alunos, em detrimento da forma e do conteúdo.

O ensino de LE deve levar em conta o seu papel social, deve ter seu foco centrado nas habilidades comunicativas e não nas regras gramaticais isoladas. Os PCNs (1998) afirmam que:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em uma capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCNs 1998, p.15)

No que segue, aborda-se mais especificamente o ensino de LE para crianças, viés que norteia as discussões feitas nesse estudo.

## **2.4 O ensino de LE para crianças**

Ensinar LE para crianças é uma experiência de constante troca, aprende-se na mesma proporção – ou mais, do que se ensina e implica compreensão e criatividade. É preciso levar em conta que, para crianças, aprender não pode ser um processo linear e monótono, deve ser uma aventura e elas precisam ser provocadas a descobrir enigmas e resolver problemas.

Sobre o ensino de LE para crianças, muitos questionamentos ainda não foram respondidos uma vez que poucos estudos foram feitos sobre a idade ideal para a criança iniciar a aprendizagem de uma LE. A esse respeito, Rinaldi (2006) resgata o que aparece no documento oficial Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sobre o acesso a outras realidades e culturas que um indivíduo pode ter por meio da linguagem. O documento afirma que a linguagem “oferece à criança acesso a mundos distantes e

imaginários, mas também a mundos distantes e reais, a outras culturas, como outros países e outros povos, por exemplo” (RCNEI, p. 21). Desse modo, a criança pode – e deve ser exposta a uma LE, mesmo que precocemente, pois, isso além de aumentar o seu repertório linguístico, proporciona-lhe contato com outras culturas, impedindo possíveis futuros preconceitos e comportamentos de intolerância com o novo e o diverso. Sobre o acesso de crianças a outras culturas, Rocha (2007) afirma:

Ensinar LE para crianças é por meio do trabalho com a interculturalidade, buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua autoestima e identidade, capacitando-a a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue e pluricultural em que está inserida (...).

(Rocha (2007, p. 286)

Ainda com respeito ao aspecto etário, Rinaldi (2006) faz uma revisão de pesquisadores do ensino de LE para crianças que concordam que crianças até os 11 anos se apropriam da LE de forma bastante eficaz. A criança tem a oportunidade de ser sensibilizada na LE antes de ser exposta ao ensino de conteúdos e de regras gramaticais, isto significa que primeiro se chamará sua atenção para a existência de outra língua e cultura. A LE lhe será apresentada de “maneira natural, entre brincadeiras que são próprias para essa faixa etária, uma forma de garantir a motivação dos alunos para o aprendizado, além de não os sobrecarregar com a formalidade estrutural que verão num momento mais adequado” (Rinaldi, 2006, p.29). Com crianças, mesmo em situação formal de sala de aula, é possível e necessário trabalhar com jogos, brincadeiras e todo o tipo de atividade lúdica, dessa forma a criança adquire a LE de forma inconsciente e natural. Para Rocha (2007), os jogos e brincadeiras são considerados atividades sociais e, através delas, as crianças podem usar a linguagem de forma organizada, interativa, flexível e dinâmica.

A propósito do ensino de LE para crianças, Rinaldi (2006) afirma que elas podem apresentar melhor aproveitamento principalmente no que tange à memorização e à pronúncia. O bom desempenho de crianças aprendizes de LE se deve, pois, sua apropriação vai além das questões formais, aspecto supervalorizado pelos adultos, ademais, as crianças quando aprendem uma LE tendem a não fazer comparações frequentes com a língua materna, já que esta ainda não foi totalmente adquirida. Além disso, Rocha (2007) destaca que as principais diferenças entre aprendizes crianças e aprendizes adultos estão relacionadas à energia física elevada que as crianças possuem, ademais de “serem facilmente instigadas emocionalmente” e “apresentarem-se, geralmente, entusiasmadas perante o aprendizado da língua-alvo”. (Rocha 2007, p. 283).

Também com relação a facilidade da criança em aprender LE antes dos 12 anos, Schutz (2003) aponta diversos fatores que justificam isto, entre eles, os *fatores biológicos*, em que estariam envolvidas as estruturas neurais, auditivas e articulatórias. Para Schutz (2003), o adulto apresenta mais dificuldades, pois os conceitos da língua materna já estão internalizados e não estabelecem relação com os conceitos da LE que pretendem ser aprendidos.

No estudo de Schutz (2003), aparecem também os *fatores cognitivos*, que tratam basicamente da capacidade que a criança possui em expandir sua matriz fonológica por ter hábitos menos enraizados com relação à língua materna. A cognição das crianças está em construção e depende de situações concretas e percepções diretas, por isso as crianças aprendem através do desenvolvimento de habilidades funcionais e assimilações naturais e inconscientes, enquanto o adulto aprende de maneira formal, acumulando informações e transformando-as em conhecimento. Isso explica a superioridade das crianças no aprendizado de LE, já que a proficiência linguística pouco depende do armazenamento de conteúdos, mas sim de “habilidade assimilada na prática”, afirma Schutz (2003 p. 3).

Schutz traz também os *fatores afetivos e psicológicos*, bloqueios de ordem afetiva e psicológica aos quais os alunos estão suscetíveis. Abarcado nesse fator, está o conceito de desmotivação, que é a ausência de identificação do aluno com a cultura da LE, assim como a frustração por ter dificuldade em atingir proficiência. A criança, diferentemente do adulto, “tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia” (p. 3), o que faz com que a desmotivação não seja um empecilho inicial no seu processo de aprendizagem. Ademais, a criança não é perfeccionista, isto é, não está preocupada com a forma e não tem medo de se arriscar e cometer erros. Pressupõe-se ainda que a criança não teve traumas com o ensino de LE, o que lhe dá autoconfiança, elemento importante para a aprendizagem. Partindo dessa premissa, a criança, ao contrário do adulto, não tem ansiedade em obter resultados, tampouco se preocupa com o que os outros sujeitos pensarão dela, volta-se novamente ao fato de que a criança aprende uma LE de forma inconsciente.

Por fim, o autor fala do *ambiente e input linguístico*, elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem de LE e que tem a ver com a forma com que o professor se dirige aos alunos e com o ambiente que lhes é oferecido. Com crianças, o professor tende a falar de forma mais facilitada para se aproximar ao seu nível de compreensão. Já os adultos por terem a linguagem mais desenvolvida e objetivos determinados, ao estudarem uma LE, recebem um tratamento mais complexo, que pode estar além do seu nível de entendimento.

Conclui-se então, que “os ambientes de convívio das crianças são, por natureza, mais propícios ao aprendizado de línguas do que os ambientes dos adultos.” (Schutz 2003 p. 4)

Com base no que afirmam Rinaldi (2006) e Schutz (2003), pressupõe-se que as aulas de LE para crianças devem ser organizadas e ministradas de maneira diferente das aulas destinadas a adolescentes e adultos. Primeiro porque ainda estão em processo de aquisição da língua materna e, segundo, porque de acordo com Lima (2008), as crianças são mais entusiasmadas, aceitam realizar as tarefas propostas sem precisarem ser convencidas, ao mesmo tempo em que perdem o interesse rapidamente e sem nenhum motivo e se desmotivam quando a tarefa apresenta um grau de dificuldade elevado. A autora trabalha com o princípio da psicologia vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem e defende que “o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da língua materna” (p.296). A partir disso, Lima (2008) faz um apanhado de teóricos que defendem a viabilidade do ensino de LE para crianças e da sua superioridade no processo de aprendizagem em comparação com os adultos.

Segundo Lima (2008), o ensino de LE para crianças deve ser prazeroso e ter foco no lúdico, isto é, deve acontecer naturalmente através de tarefas contextualizadas e que possuam temáticas de conhecimento e interesse dos alunos, bem como de jogos e brincadeiras. A autora ressalta ainda a necessidade que as crianças possuem de concretizar o que estão aprendendo, nesse sentido os jogos e brincadeiras exercem um papel importante, pois proporcionam ao aluno situação real do uso da LE. Além disso, é importante atentar-se para as singularidades das crianças, que devem ser respeitadas e utilizadas a favor de sua aprendizagem.

Sobre o ensino de LE para crianças alunas da rede pública, os Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul (RC-RS) apontam a importância do ensino de línguas adicionais, incluindo-se o Espanhol-LE, nas escolas como um acréscimo ao repertório do aluno, considerando a sociedade atual diversificada social e culturalmente. No entanto, os RC-RS destacam a dificuldade de um estudante do contexto público atual atingir o mínimo de proficiência comunicativa na língua adicional e tampouco fazem menção direta ao ensino de LE para crianças.

Conclui-se que, quando se trata de crianças, não basta a exposição à LE, é necessário que haja constante motivação, pois elas tendem a apresentar dificuldade em aprender algo pelo qual não tenham gosto e interesse. De acordo com Rocha (2007), ligada à motivação, está também a afetividade, que relaciona-se à importância de a criança sentir-se confortável nas situações de aprendizagem e também com a sua autoestima e segurança. Ainda com relação à motivação do aluno, Rocha (2007) destaca o papel do professor que, na visão do

aluno, é quem irá aprovar os seus resultados, podendo desmotivá-lo quando isso não acontecer.

Do ponto de vista de Rinaldi (2006), os professores devem estar “muito bem preparados e qualificados porque depende deles incutir nos alunos o gosto pela aprendizagem e pela LE que ensinam” (p. 13). Acredita-se que se a criança não tiver um primeiro contato prazeroso com a LE, essa experiência pode se tornar traumática e trazer consequências para toda vida, daí a importância do papel do professor como sensibilizador e motivador do gosto do aluno pela aprendizagem de LE.

## 2.5 O Ensino de LE por tarefas: conceito

O ensino de LE por tarefa possui diversas definições, no entanto, todas as visões o descrevem como um programa de ensino por processo, isto é, um plano de ensino composto por diversas atividades de aprendizagem que visem o engajamento e a interação dos alunos para a troca e construção de conhecimento. A tarefa, então, não desempenha apenas o papel de fixadora do conteúdo aprendido previamente, como acontece nos moldes tradicionais de ensino, cujo objetivo é o produto.

Conceituar tarefa acaba por ser uma difícil missão, devido a diferentes interpretações e variantes que o conceito pode suscitar, bem como o modo como ele é deferido. Para elucidar essa questão, recorre-se a Haupt (2010). O autor traz conceitos de tarefa de diferentes autores, em particular, no que diz respeito ao processo de interação.

O quadro 02, no que segue, apresenta as principais definições de tarefa destacadas por Haupt.

<b>Autor</b>	<b>Definição de tarefa</b>
<b>Scaramucci (1996)</b>	“As tarefas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real”. (1996, p. 4-5 apud Haupt, p.4)
<b>Xavier (1999)</b>	A tarefa deve ter foco na interação e no significado e deve refletir ações realizadas pelo indivíduo no cotidiano, isto é, que ele pratique no contexto de aprendizagem, atividades realizáveis no mundo real.
<b>Ellis (2003)</b>	“A tarefa é um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. ” (2003a, p.16 apud Haupt, 2010, p.4) Para Ellis, a tarefa deve resultar no uso da língua realizável no “mundo real”.
<b>Haupt (2010)</b>	“Uma atividade só é considerada uma tarefa quando permite ao aluno adequar seu enunciado ao interlocutor e ao propósito comunicativo”. (2010, p.4)

Quadro 02 – Conceito de Tarefa

A partir das definições de tarefas trazidas por estes autores, é possível concluir que o principal objetivo da tarefa é propiciar aos alunos o acesso ao uso da LE como ferramenta de comunicação, para além da memorização de regras gramaticais. Percebe-se que ambos os autores mencionam o uso da língua no “mundo real” e adequação da língua para um propósito comunicativo, isto é, as tarefas em LE devem preparar os aprendizes para possíveis contextos reais em que eles precisarão se comunicar na LE. Neste sentido, a tarefa deve abordar um tema relevante para os alunos, no que diz respeito não somente a comunicar-se, mas a entender a cultura em que a LE está inserida.

No que segue, apresenta-se de forma mais detalhada a definição de tarefa de Ellis (2003), que contribui para as reflexões feitas neste estudo. O autor, além de reiterar a importância dos elementos pragmáticos e cognitivos, dá conta deles no que se referem ao uso da LE e às informações linguísticas que contribuem para a aprendizagem do aluno, desempenhados pela tarefa. Por consequência disso, sua definição de tarefa foi escolhida como principal referencial para esta pesquisa. Haupt (2010, p. 5) destaca as características que Ellis utiliza para definir mais precisamente uma tarefa como:

- 1) Um plano de trabalho elaborado pelo professor e realizado pelo aluno que nem sempre tem os resultados esperados pelo professor. Neste sentido, a tarefa não possui uma solução correta pré-determinada, pois o desempenho dos alunos depende não somente das instruções do professor, mas também do seu conhecimento prévio;
- 2) O foco da tarefa é o significado, isto é, “o aluno usará a língua pragmaticamente, desenvolvendo sua proficiência na LE através da comunicação.” O objetivo da tarefa é, portanto, propiciar aos alunos usar a LE em situações de interação;
- 3) A tarefa deve ser sempre contextualizada, se assemelhar o máximo possível ao mundo real, não necessariamente de forma direta, mas que de alguma forma reflita situações reais de comunicação. A tarefa constitui-se de uma sequência de atividades de aprendizagem que devem estar relacionadas a uma mesma temática. Os alunos, por sua vez, devem ser inseridos nesta temática antes de começarem a realizar as atividades, de maneira que a tarefa lhes seja útil para o alcance da proficiência comunicativa na LE;
- 4) “A tarefa envolve processos cognitivos, como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações. A carga de processos cognitivos envolvidos pode influenciar na dificuldade da tarefa.” A tarefa deve contribuir para a construção de

conhecimento dos alunos, estimulando-lhes a refletir durante cada etapa da sua realização;

- 5) A tarefa deve dar conta das quatro habilidades da língua: produção e compreensão oral e escrita. Ou seja, cada etapa da tarefa deve trabalhar com pelo menos uma das quatro habilidades.
- 6) A tarefa visa um resultado comunicativo não-linguístico, que deve funcionar como um objetivo para os alunos. Neste sentido, a tarefa deve possuir um produto final que deve ser construído gradativamente ao longo da realização da tarefa.

Percebe-se que a tarefa exige do aluno um envolvimento maior que as atividades ou exercícios pensados apenas para a fixação do conteúdo. Na tarefa, o aluno se apropria da língua, ela deixa de ser um pretexto e passa a ser o elemento mais importante das ações em sala de aula. Para Haupt (2010) e Xavier (1999), o termo *tarefa* possui diversas definições, cada uma com uma visão distinta, porém todas as definições trazem o foco na interação e no significado. Ainda de acordo com Haupt (2010), quando se fala em tarefa não se deve excluir a importância da forma, aspecto que não é contemplado quando a língua é processada apenas para a extração do significado. Para Xavier (1999) é importante que a tarefa reflita ações realizadas pelo indivíduo no cotidiano, isto é, que ele pratique no contexto de aprendizagem, atividades realizáveis no mundo real. Vale ressaltar que a autora não exclui a realidade da sala de aula do mundo real e, por isso, resalta que as tarefas não podem ser mecanizadas e descontextualizadas, mas sim ter um propósito comunicativo a fim de torná-las significativas.

A tarefa deve ser, portanto, um conjunto de atividades que deem conta de questões de contexto, interação e também dos componentes estruturais da língua. A seguir, aponta-se a divisão de tarefas por ciclos, que são etapas responsáveis por abordar cada elemento de aprendizagem da LE.

## **2.6 Os ciclos da tarefa**

Willis (1996) determina que a tarefa seja dividida em três ciclos: a *pré-tarefa*, a *tarefa* e o *foco na linguagem*. Esta divisão será aplicada na elaboração das tarefas propostas neste estudo por apresentarem hipóteses teóricas e pragmáticas adequadas.

A *pré-tarefa* é um estágio anterior à execução da tarefa, no qual os alunos devem ser introduzidos ao tema da tarefa e contextualizados com perguntas, palavras e expressões que

serão relevantes para o entendimento do ciclo seguinte. Ao professor cabe introduzir e definir o tema, utilizando-se de atividades que auxiliem o aluno a retomar aprendizados anteriores. É importante salientar a importância de se ilustrar exemplos de tarefas já realizadas semelhantes a que está sendo proposta, para que as instruções se tornem concretas para os alunos.

A *tarefa* deve ser executada em pares ou grupos pequenos. Este é o momento em que os alunos usarão a LE, de forma interacional, para se expressarem em resposta ao *input* apresentado no primeiro ciclo, que pode ser uma imagem, um texto escrito ou um material de compreensão oral. O papel do professor neste ciclo é monitorar o desempenho comunicativo dos alunos, dando o suporte necessário sem fazer correções, além de encorajá-los e estimulá-los a participarem independente de sua competência linguística.

No último ciclo, o *foco na linguagem*, o professor pode propor tarefas com foco nas formas linguísticas, a partir dos materiais utilizados como *input* no primeiro ciclo. É também neste momento que os alunos se preparam para apresentar para a classe o que aprenderam, através de um texto escrito ou de uma apresentação oral. Deve ser concedido aos alunos um tempo para que eles se preparem e ensaiem, enquanto o professor age como conselheiro linguístico, certificando-se que o propósito está claro para os alunos e os ajudando a ensaiar os relatórios orais e organizar as anotações escritas.

### **3. ELABORAÇÃO DAS TAREFAS**

A partir da análise das tarefas elaboradas pela autora deste trabalho em sua experiência inicial como professora de Espanhol-LE para crianças, elaborou-se novas tarefas sob um viés comunicativo, indicadas para alunos de 8 a 11 anos. Os objetivos das tarefas descritas a seguir são: (i) estimular a produção oral dos alunos a partir de um determinado léxico da LE, motivar sua aprendizagem para o tema proposto, levando em consideração seus possíveis conhecimentos léxicos prévios, e (ii) propiciar aos alunos situações de interação, uma vez que eles serão orientados a tentar utilizar a LE, sob supervisão do professor, em suas conversas e debates durante a realização da tarefa.

### 3.1 Tarefa 1: criação de um animal híbrido

Esta tarefa pretende abordar o vocabulário referente ao reino animal. É possível que a tarefa seja executada em, aproximadamente, quatro aulas, de duas horas cada uma.

**Aula 1 - Pré-tarefa:** para introduzir os alunos ao tema e estimular seu interesse, algumas perguntas prévias devem ser feitas:

- 
- 1) ¿Ustedes tienen mascotas? ¿Cuáles? ¿Cómo son tus mascotas? ¿Cómo se llaman?  
¿Te gustaría tener otros animales como mascota?
  - 2) ¿Qué animales más te gusta? ¿Por qué?
  - 3) ¿Todos los animales pueden ser mascotas? ¿Hay animales que no pueden? ¿Por qué?
  - 4) ¿Ustedes tienen miedo a algún animal? ¿Cuál? ¿Por qué?
  - 5) ¿En tu opinión, cuál es la importancia de los animales para la vida del planeta en general?  
¿Y para la vida de las personas?
- 

O momento inicial de contextualização ao tema da tarefa é, de acordo com Ellis (2003), importante para que a tarefa seja significativa para os alunos. Assim, após esta primeira discussão, o professor deve deixar claro para os alunos que, durante as próximas aulas, eles farão diversas atividades que estão norteadas pelo tema *reino animal*. Em seguida, devem ser entregues aos alunos imagens de animais variados, as quais servirão de *input* para a execução dos próximos ciclos da tarefa. Em algumas fotos aparecem os nomes dos animais, para que eles os associem as suas imagens visuais. Seguindo o exemplo das imagens nomeadas, as crianças devem nomear, em espanhol, as outras imagens, e isso deve ser construído em conjunto, entre alunos e professor. Desta forma, os alunos acionam os elementos cognitivos necessários para selecionar e classificar os animais. É importante aclarar que alguns nomes são mais fáceis, como forma de estímulo, enquanto outros possuem um maior grau de dificuldade, tornando a nomeação dos animais um desafio, de modo a instigar os alunos.

Figura 1 - Sugestão de imagens:



O próximo passo da *pré-tarefa* consiste em fazer com os alunos, no quadro, uma *chuva de ideias* com o léxico de animais, apontando os nomes que apareceram na discussão sobre os animais de estimação das crianças e também nas imagens que foram trabalhadas. O objetivo da *chuva de ideias* é fazer com que os alunos organizem o léxico de animais, retomando aprendizagens anteriores, novamente acionando processos cognitivos, além de os estimularem a criar um maior envolvimento com a temática da aula. Os alunos podem copiar as palavras que aparecem na *chuva de ideias*, isto os ajuda a fixar as imagens gráficas do léxico apresentado.

**Tarefa:** a tarefa consiste na retomada das imagens dos animais apresentadas na *pré-tarefa*. Em duplas, os alunos escolhem dois animais e apresentam para a classe os seus nomes e o porquê de os terem escolhido. O professor faz o monitoramento do desempenho comunicativo na LE e auxilia os alunos no que necessitarem. Este momento é importante, pois os alunos discutem e contrapõem opiniões para escolher os animais, com vista à negociação de quais elementos serão apresentados. Assim, o uso da LE aparece com a necessidade de interação por parte dos alunos, pois como afirma Ellis (2003a, p.16 apud Haupt, 2010, p.4), na tarefa “o aluno usará a língua pragmaticamente, desenvolvendo sua proficiência na LE através da comunicação.”

Após as apresentações, duas duplas juntam-se, formando grupos de quatro, e iniciam uma dinâmica de perguntas e respostas sobre os gostos e preferências deles com relação aos

animais. O propósito desta etapa é que os alunos entendam os motivos de a outra dupla ter escolhido determinados animais em detrimento dos outros. Neste momento, os alunos podem utilizar verbos de opinião e adjetivos conhecidos para justificar suas predileções pelos animais escolhidos. Ao final da discussão, os grupos apresentam ao restante da turma os motivos identificados.

Esta fase da tarefa contempla elementos importantes, além da construção e troca de conhecimentos através da interação entre os alunos, como a produção oral, levando em conta a adequação do enunciado e o propósito comunicativo desta produção.

**Aula 2 - Foco na linguagem:** como forma de revisar o vocabulário trabalhado até o momento, cada aluno recebe uma cópia de uma “sopa de letras” onde deve encontrar os nomes de quinze animais. O professor dita oralmente os quinze nomes para que os alunos anotem, como forma de orientar a sua busca e, também, para que possam treinar sua capacidade auditiva de reconhecer os elementos da LE. Assim que as crianças terminem, é possível chamar voluntários para que anotem no quadro os animais que encontraram, a fim de que se verifique se todos os alunos encontraram as mesmas palavras.

Sopa de letras:

R	A	P	Z	S	L	N	T	W	O	L	J	N
A	F	A	X	K	A	Y	O	N	G	N	W	R
L	A	J	M	L	J	P	I	E	T	Y	J	M
O	R	A	A	V	D	R	O	I	L	G	D	D
P	I	R	D	Z	A	D	G	T	A	B	P	B
O	J	O	C	M	U	R	R	L	G	A	T	O
S	T	O	N	O	E	H	L	O	R	R	O	Z
O	M	O	R	B	N	I	C	O	V	E	J	A
D	E	O	R	R	N	E	Y	E	P	M	L	X
L	N	Y	N	A	E	M	J	R	L	D	K	M
Q	W	J	Z	O	L	P	B	O	D	N	D	K

Palavras da sopa de letras: *gato, perro, jirafa, oso polar, lechuza, mono, gallina, pajaro, zorro, sapo, leon marino, tigre, leon, oveja, conejo.*

No segundo momento da aula, os alunos dividem-se em dois grupos. Os integrantes de um grupo recebem uma folha com frases desordenadas sobre os animais em que eles terão que ordená-las. Exemplo: tienen/ las aves/ plumas.

---

### Modelo 1

#### Ordena las siguientes oraciones

1. en el mar / los leones marinos / viven
2. tiene / la lechuga / grandes ojos
3. blanco como la nieve / el oso polar / es
4. es / del hombre/ el perro / el mejor amigo
5. muy feroz / los tigres/ son
6. no le gusta / al gato/ la lluvia

Os integrantes do segundo grupo selecionam, nas frases, as formas verbais corretas. Por exemplo: *El oso polar es/son blanco como la nieve*. Terminada esta etapa, os grupos trocam as folhas, para que um corrija as resoluções do outro.

---

### Modelo 2

#### Selecciona la opción correcta, según la persona correspondiente:

1. El gato es / son un animal de estimación
2. A los monos le gusta / les gustan los plátanos
3. La jirafa tiene / tienen el cuello largo
4. El pez viven / vive en el agua
5. Los leones son / es el rey de la selva
6. El pájaro vuela / vuelan

Esta etapa da tarefa, embora seja mais estrutural e tenha foco nas formas linguísticas, está inserida no contexto da temática da tarefa. Desta maneira, é importante ressaltar que a construção do conhecimento se dá de forma gradual e todas as atividades fazem parte de um propósito comunicativo.

Para finalizar, indica-se uma dinâmica de adivinhação. O professor deve pedir que as crianças pensem nos animais que já foram trabalhados e que tentem defini-lo através de frases simples, por exemplo: *tiene cuatro patas/ vive en el mar*. O propósito desta atividade é que os alunos escrevam suas frases e depois compartilhem com os colegas para que eles adivinhem de qual animal está sendo falado. Novamente os alunos são estimulados a raciocinar, selecionar e organizar as ideias referentes ao léxico aprendido. Neste momento também, os alunos terão o primeiro contato com a produção escrita durante a elaboração desta tarefa.

### **Aula 3 - Tarefa:** criação do animal híbrido

Neste momento, as duplas reúnem-se novamente para trabalhar com as duas imagens de animais que escolheram na aula 1. Os alunos devem combinar as características físicas desses animais para criarem um terceiro, um animal híbrido com aspectos de dois animais distintos. A ideia é que se utilize massa de modelar para as criações. Para servir de modelo, pode-se mostrar às crianças a imagem de um ornitorrinco, por exemplo, que é um animal real com características de, pelo menos, três outros animais. O objetivo desta fase da tarefa é dar aos alunos a oportunidade de ativar processos criativos através da interação. Por meio disso, eles se envolvem com a tarefa, além de manifestar estilos de aprendizagem visuais.

**Foco na linguagem:** Assim que as crianças criam o seu personagem, elas preenchem uma ficha identificativa sobre ele:

<b>Datos</b>
Nombre
País de origen
Edad
Fecha de cumpleaños
Preferencias alimenticias y de ocio
Cosas que no le gusta hacer
Amigos preferidos

O professor deve mostrar aos alunos um exemplo de ficha preenchida por ele para servir de modelo. Para completar as fichas, as crianças retomam uma série de conteúdos que devem ter sido vistos anteriormente.

A ficha identificativa tem a função de tornar o personagem criado pelos alunos mais próximo a um personagem real. Além de estimular a imaginação e facilitar a visualização dos alunos, já que o animal criado terá nome, idade, gostos e amigos.

A partir das informações apontadas pelos alunos na ficha identificativa, eles devem criar um pequeno parágrafo que descreva o perfil de seu personagem. Seria como transformar as frases que estão soltas na ficha em um pequeno texto. Esta se constitui a terceira produção escrita dos alunos nesta tarefa, nota-se que o grau de dificuldade é maior comparado às duas primeiras produções, que consistiam na elaboração de frases e pequenos tópicos.

O professor pode criar texto com as informações da ficha de seu personagem fictício para dar aos alunos um exemplo de como fazerem o seu. De acordo com Willis (1996), o papel do professor neste momento é orientar os alunos, auxiliando-os a organizar as ideias que estão dispostas em tópicos, na forma de um texto, além de ajudá-los a sanar suas dúvidas com questões linguísticas, nunca entregando as respostas prontas, mas estimulando-lhes a retomar seus conhecimentos e a trocar informações com seus colegas.

**Aula 4 - Tarefa:** ¿Quién es tu animal híbrido?

Nesta aula os alunos são instruídos a fazer aos colegas o maior número possível de perguntas sobre os personagens que foram criados. Eles podem seguir como modelo as próprias fichas identificativas de seus personagens, podendo acrescentar outras perguntas. Dez minutos devem ser reservados para que as duplas pensem para quem querem dirigir suas perguntas e elaborá-las.

O propósito desta etapa é estimular os alunos a participarem de uma entrevista em que terão a oportunidade de serem entrevistadores e entrevistados. A ideia é que os entrevistadores utilizem as informações que estão na ficha para fazer as perguntas, enquanto os entrevistados respondem utilizando o texto que criaram para delimitar o perfil de seus personagens. Assim, os alunos retomarão as suas criações textuais prévias para interagirem uns com os outros.

Os alunos então formam duplas, as mesmas que confeccionaram o personagem. Uma dupla, por vez, faz a dinâmica da entrevista enquanto as outras crianças assistem e interveem fazendo perguntas sobre o personagem dos colegas, como uma entrevista coletiva. Os alunos trocam de posição para que todos tenham a oportunidade de entrevistar e de falar sobre o seu animal. Neste momento, o professor deve estar atento ao desempenho oral e comunicativo dos alunos na LE, mas não deve fazer interrupções corretivas, pois isso pode ser um desestímulo às crianças. Depois que todos os alunos fizerem a dinâmica, os animais feitos de massa de modelar, juntamente com as fichas e os textos de perfil, podem ser expostos para que se faça uma votação em que se escolherá o animal híbrido mais interessante. A criação do animal de massa de modelar será o produto final da tarefa e tem o objetivo de tornar concreto para os alunos todos os ciclos que foram realizados, uma forma de tornar o personagem algo pertencente ao mundo real. Desta forma, as crianças poderão visualizar o seu animal híbrido, com todas as características pensadas e apontadas por eles durante a realização da tarefa.

As características da tarefa 01 podem ser resumidas no Quadro 03, em particular, as descrições e objetivos de cada ciclo.

Ciclo	Aula	Descrição	Objetivo
<b>Pré-tarefa</b>	1	- discussão inicial sobre o tema, através de perguntas introdutórias; - informar aos alunos sobre as atividades que eles executarão, além de receberem o <i>input</i> para a execução da tarefa, que, neste caso, serão imagens de diferentes animais.	- contextualizar os alunos ao tema da tarefa e aos passos que eles deverão executar. Neste ciclo, os alunos retomam seu conhecimento sobre animais, pensando nos animais que conhecem, que gostam, que sentem medo e também nos seus animais de estimação.
<b>Tarefa</b>	1,3 e 4	- Na aula 1, os alunos, em duplas escolhem dois animais e os apresentam para a classe. Em seguida, em grupos de quatro alunos, eles fazem uma dinâmica de perguntas e respostas sobre os animais escolhidos por cada dupla; - Na aula 3, os alunos, em duplas, criam o ser fabuloso combinando as características de dois animais; - Na aula 4, eles entrevistam os outros colegas a fim de conhecer os personagens criados por eles.	- estimular a interação entre os alunos e o engajamento coletivo deles na execução da tarefa. Neste ciclo, os alunos devem negociar a escolha dos animais, colocar em prática seus conhecimentos artísticos de forma interdisciplinar com a LE e interagir constantemente com a classe e com o professor.
<b>Foco na linguagem</b>	2 e 3	- Na aula 2, os alunos revisam o vocabulário de animais através de uma “sopa de letras”. Além disso, colocam em prática seus conhecimentos linguísticos através de atividades de ordenar frases e selecionar as formas verbais corretas. - Na aula 3, os alunos confeccionam fichas identificativas com os dados dos personagens que criaram, que posteriormente devem se transformar em pequenos textos.	- Propor atividades com foco na forma linguística. Através das atividades executadas neste momento, os alunos podem revisar seus conhecimentos linguísticos e sanar as dúvidas que possam existir.

Quadro 03 – Tarefa 01

### 3.2 Tarefa 2: repórter por um dia

Esta tarefa pode ser aplicada como revisão de diversos conteúdos ao final de um ciclo letivo, seja de um trimestre, semestre ou ano e está prevista para duas aulas de 2 horas. O objetivo específico desta tarefa é que os alunos retomem o que foi aprendido em aulas anteriores de forma lúdica e interacional.

**Aula 1 – Pré-tarefa:** Nesta aula os alunos são contextualizados na temática e confeccionam os materiais necessários para a execução da tarefa. Como forma de

contextualizar e introduzir os alunos ao tema da tarefa, algumas perguntas prévias devem ser feitas:

---

1) ¿Ustedes ven programas periodísticos en la televisión? ¿Y sus papas y mamas?

2) ¿Cómo es un programa periodístico? ¿Qué pasa en programas así? ¿Quién los presenta?

3) ¿Ustedes ya vieron una entrevista? ¿Cómo es? ¿Quién son los participantes?

---

Programas jornalísticos de televisão costumam ser parte do contexto de vida dos alunos, uma vez que em casa os pais e familiares costumam reunir-se para assistir a este tipo de programa. As perguntas iniciais de contextualização têm, portanto, o objetivo de aproximar o contexto real dos alunos, resgatando seus conhecimentos prévios sobre programas jornalísticos e entrevistas, ao contexto da tarefa.

Após a discussão inicial, as crianças confeccionam câmeras filmadoras e microfones com materiais recicláveis. Existem vídeos tutoriais em sites como o *YouTube* que podem ser apresentados aos alunos<sup>4</sup>. O objetivo desta etapa da tarefa é proporcionar aos alunos um momento interdisciplinar, no qual os alunos colocarão em prática suas habilidades artísticas. Além disso, os materiais produzidos por eles tornarão a tarefa um contexto real de comunicação e eles poderão sentir-se verdadeiros repórteres com câmeras e microfones em mãos.

**Aula 2 - Tarefa:** esta aula será dedicada à realização das entrevistas e às apresentações dos alunos, em que eles relatarão as informações fornecidas pelos seus entrevistados.

Neste momento, propõe-se que os alunos, juntamente com o professor, construam uma entrevista com perguntas relacionadas aos conteúdos lexicais que eles já aprenderam, por exemplo:

---

1) ¿Cuál es tu color preferida?

2) ¿Qué comidas te gustan?

3) ¿Tienes mascota?

4) ¿Con quién vives?

5) ¿Cuál es la profesión de tu mama? ¿Y de tu papa?

6) ¿Qué quieres ser de mayor?

---

<sup>4</sup> Link para confecção de filmadora com material reciclável: <https://www.youtube.com/watch?v=4mSD52sBbF4>  
 Link para confecção de microfone com material reciclável: [http://www.ehow.com.br/microfone-brinquedo-criancas-como\\_10745/](http://www.ehow.com.br/microfone-brinquedo-criancas-como_10745/) (acessado em 25/11/2015).

Após a elaboração da entrevista, o professor deve entregar a cada aluno um roteiro, com orientações que ele deve seguir para entrevistar os colegas, por exemplo: “*Busca entre tus compañeros a alguien que esté de camisa azul y preguntáale quién le ha regalado la camisa. Entonces empieza la entrevista.*” “*Busca a alguien que le guste jugar video juego y preguntáale cuál juego le gusta más. Haz con él la entrevista*” “*Busca a alguien que sea gremista. Entrevistálo*”. Enquanto os alunos executam as entrevistas, o professor deve estar disponível, pois dúvidas com relação ao léxico podem surgir. O propósito desta etapa é que os alunos conduzam a tarefa, e o papel do professor é mediar e monitorar.

**Foco na linguagem:** assim que os alunos conseguirem as respostas das suas entrevistas, eles as apresentam ao restante do grupo, é necessário que alguns minutos sejam reservados para que os alunos se preparem para esta apresentação, recebendo o auxílio do professor no caso de dúvidas. Neste momento da tarefa, o objetivo é que eles possam compartilhar o que descobriram sobre seus colegas. Todos poderão contribuir com as apresentações, acrescentando informações que não aparecem ou fazendo outras perguntas.

As características da tarefa 02 podem ser resumidas no Quadro 04, em particular as descrições e objetivos de cada ciclo.

Ciclo	Aula	Descrição	Objetivo
<b>Pré-tarefa</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos são instigados a pensar no tema Jornalismo, programas jornalísticos e entrevista.</li> <li>- Os alunos são questionados se conhecem este tipo de programa, se tem interesse, e em como acontece uma entrevista.</li> <li>- Assistem a vídeos tutoriais para produzirem o microfone e a câmera filmadora com materiais recicláveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir os alunos ao tema da tarefa. Os materiais produzidos, além de proporcionarem a interdisciplinaridade entre artes e a LE, tornarão o contexto de execução da tarefa mais real para a comunicação entre os alunos.</li> </ul>
<b>Tarefa</b>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos elaboram, juntamente com o professor, o roteiro de entrevistas. Em seguida, eles entrevistam uns aos outros, seguindo as orientações propostas pelo professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A execução da entrevista é um momento de interação recorrente entre os alunos. O objetivo da tarefa, além da interação, é estimular a criatividade e autonomia dos alunos quando construírem as entrevistas.</li> </ul>
<b>Foco na linguagem</b>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos apresentam para a classe as respostas que obtiveram durante as entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar as respostas das entrevistas para apresentar aos colegas, compartilhando todas as informações descobertas. Além disso, os alunos podem interagir, contribuindo para as apresentações dos colegas.</li> </ul>

Quadro 04 – Tarefa 02

As tarefas propostas buscam promover a interação entre os alunos através da LE, estimulando, principalmente, sua produção oral. Ambas as tarefas foram elaboradas a partir do contexto dos alunos, isto é, foram pensadas para refletirem temas com os quais as crianças estejam habituadas em seu cotidiano. A primeira tarefa focaliza o léxico referente aos animais na LE. Para as crianças, é de suma importância conhecer o vocabulário de animais na LE que estão estudando, pois este é um assunto recorrente entre elas, principalmente no que tange a animais domésticos. Além disso, o tema diz respeito ao cotidiano dos alunos, em casa, na escola, nos filmes que assistem e nas primeiras leituras com as quais têm contato. A segunda tarefa tem como tema principal as entrevistas jornalísticas, no entanto, seu principal objetivo é dar enfoque a uma atividade muito comum entre as crianças: fazer perguntas. Ademais, por meio das entrevistas que as crianças fazem umas às outras, elas têm a possibilidade de se conhecerem melhor e de criarem vínculos, o que é determinante para o ambiente de aprendizagem. Assim, os temas abordados nas tarefas, bem como as atividades desenvolvidas nelas, visam favorecer a competência comunicativa dos alunos na LE.

A seguir, o quadro 05 aponta as características das primeiras tarefas descritas, bem como os problemas evidenciados nelas e que buscaram ser contemplados nas tarefas propostas neste trabalho.

<b>Características gerais das primeiras tarefas</b>	<b>Características gerais das tarefas propostas</b>
Tarefas independentes e descontextualizadas.	Conjunto de tarefas contextualizadas abordadas a partir de um mesmo tema.
Sem abordagem de ensino norteadora.	Norteadas pela abordagem comunicativa de ensino.
Interação entre os alunos como ponto secundário.	Interação entre os alunos como principal objetivo.
Não contemplam completamente as habilidades de produção e compreensão oral e escrita da língua.	Divididas em ciclos (Willis 1996), com vista à contemplar as habilidades de produção e compreensão oral e escrita da língua.

Quadro 05 – Comparação entre tarefas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e aprendizagem de LE são processos que vão além da relação professor-aluno visando a memorização de regras. Pensando nisso, este trabalho de pesquisa responde aos questionamentos acerca do ensino e aprendizagem de LE para crianças, no que diz respeito ao papel desempenhado pelas tarefas que são elaboradas pelo professor e realizadas pelos alunos. O objetivo principal deste estudo foi analisar um conjunto de atividades que, em um primeiro momento, objetivavam dar voz aos sujeitos, propiciando a interação entre eles em sala de aula. Nesta análise, foram observadas algumas lacunas que necessitavam ser preenchidas para que estas atividades pudessem ser classificadas como tarefas. A partir destas constatações, tem-se o segundo objetivo deste trabalho, que consistiu em elaborar tarefas constituídas como um ciclo de atividades que contemplassem não somente as questões de estruturas da língua, sempre em seu contexto de uso, mas também o engajamento dos alunos em sua realização.

Para entender o ensino de LE por tarefas, foram abarcadas neste trabalho algumas concepções de língua e linguagem, dando destaque à linguagem como forma de interação, em que o sujeito, conforme Geraldini (1984), recorre a ela para atuar sobre o outro e sobre o mundo. Além disso, fez-se um percurso sobre o ensino de Espanhol-LE, mais especificamente sobre o ensino de Espanhol-LE para crianças, de acordo com o viés da abordagem comunicativa de ensino, na qual a construção de sentido na língua, através da interação, é o norte das questões pedagógicas. Assim, uma atividade é considerada tarefa, quando dá conta de possibilitar ao aluno construir, de forma emancipatória, os sentidos na LE que está aprendendo, bem como, a interação com os seus colegas e todo o ambiente de aprendizagem.

As atividades elaboradas na experiência inicial da autora deste trabalho como professora de Espanhol-LE para crianças e, analisadas neste estudo, não abrangem contextos reais de uso da língua, tampouco contemplam as quatro habilidades: produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita. Portanto, na proposição das novas tarefas delineadas, buscou-se considerar estes pontos, tal como o acionamento dos processos cognitivos dos alunos e os momentos de interação entre eles, em que LE é colocada em uso pela necessidade de comunicação e negociação das crianças. As tarefas foram formuladas, principalmente, de acordo com os aspectos mencionados por Ellis (2003), tendo em vista os focos pragmáticos e cognitivos dados pelo autor à definição de tarefa. A estrutura das tarefas está formatada de acordo com os ciclos de Willis (1996), por questões reflexivas e organizacionais.

Ao longo deste trabalho, notou-se a importância das concepções de língua, linguagem, ensino, aprendizagem e abordagem de ensino tidas pelos professores de LE, para o cumprimento de seu papel em sala de aula, e principalmente para a elaboração das tarefas que pretendem propor aos seus alunos. A tarefa não deve apenas introduzir um conteúdo ou fixá-lo, deve estimular a autonomia do aluno e a sua construção, não somente como aprendiz, mas como sujeito ativo de uma sociedade miscigenada e multicultural. Ao professor, cabe o papel de mediador das reflexões que devem ser feitas pelos alunos durante a realização da tarefa, tornando a sala de aula um espaço real de aprendizagem e prática do uso da língua. Desta forma, o aluno não apenas aprende uma LE, mas se apropria de uma nova ferramenta de comunicação e de um novo mundo de culturas e significados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, JCP. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed . Campinas, SP: Pontes, 2008.
- ALTET, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec 1997.
- CAMARGO, Moacir. *O ensino do Espanhol no Brasil*. Campinas, SP. 2004.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003a. \_\_\_\_\_.  
 Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, v. 34, n. 1, p. 64-81, 2003b. LONG, M.  
 Focus on form in task-based language Teaching apud HAUPT, Carine. *Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell*. 2010
- GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Ed. ASSOESTE, 1984.
- HAUPT, Carine. *Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell*. 2010
- HYMES, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. In BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.
- LIMA, Ana Paula. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor*. Cadernos da Pedagogia - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008 UFSCAR São Carlos-SP.
- MORAES, Fernando Silveira. *Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente* Piracicaba, São Paulo, 2010.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA ESTRANGEIRA. Brasília, 1998. p. 15-22.

RINALDI, Simone. *Um retrato da formação de professores como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo, 2006. p. 13-29.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretária de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. p. 20-22.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*. IEL-Unicamp, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Editora Cultrix, São Paulo, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. *CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo*. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*. Universidade de Brasília: DF, 1996 apud HAUPT, Carine. *Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell*. 2010

SCHUTZ, R. *A idade e o aprendizado de línguas*. English Made in Brazil  
<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html> (Online. 11 de fevereiro de 2004, acessado em 16 de setembro de 2015). p. 1-5.

WIDDOWSON, H. G. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1991. Coleção: Linguagem/Ensino.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*, Longman, 1996.

XAVIER, Rosely Perez. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999