



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**O EU, OS OUTROS E O NÓS: ENSINO DE ESPANHOL A CRIANÇAS NO
CONTEXTO DE FRONTEIRA**

CAMILA DA SILVA RIBEIRO

Foz do Iguaçu
2021

**O EU, OS OUTROS E O NÓS: ENSINO DE ESPANHOL A CRIANÇAS NO CONTEXTO
DE FRONTEIRA**

CAMILA DA SILVA RIBEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol e Português como Língua Estrangeira.

Orientador: Profa. Dra. Júlia Batista Alves

CAMILA DA SILVA RIBEIRO

**O EU, OS OUTROS E O NÓS: ENSINO DE ESPANHOL A CRIANÇAS NO CONTEXTO
DE FRONTEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Júlia Batista Alves
UNILA

Prof. Dra. Miriam Cristiany Garcia Rosa
UNILA

Prof. Dra. Julia Cristina Granetto Moreira
UNILA

Foz do Iguaçu, 11 de junho de 2021.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): CAMILA DA SILVA RIBEIRO

Curso: LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUES COMO LINGUAS ESTRANGEIRAS

Tipo de Documento	
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(X) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: O EU, OS OUTROS E O NÓS: ENSINO DE ESPANHOL A CRIANÇAS NO CONTEXTO DE FRONTEIRA

Nome do orientador(a): Profa. Dra. JÚLIA BATISTA ALVES

Data da Defesa: __11__/_06_/2021

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

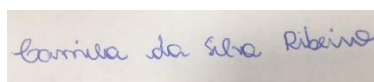
a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, __11__ de _____Junho_____ de 2021.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma contribuíram positivamente na minha formação pessoal e profissional. Este trabalho é resultado de uma base de apoio sem igual e de pessoas que me inspiraram a ser melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mostrar o caminho nas horas incertas e suprir todas as minhas necessidades. Graças a Ele, concluo mais uma etapa da minha vida.

À minha família, especialmente à minha mãe Marinalva, que me incentivou nos momentos difíceis e compreendeu a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho, cuidando do meu filho.

A todos os professores da instituição, em especial à professora Júlia Batista Alves, orientadora deste trabalho, por toda a dedicação e incentivo.

Às colegas de curso, com muito carinho menciono a Flor, pela ajuda, amizade e incentivo.

E por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim durante esta trajetória.

*A língua é uma arma carregada. Saber
usá-la é ter poder.*

KLEIMAN

DA SILVA RIBEIRO, Camila. **O eu, os outros e o nós**: Ensino de Espanhol a crianças no contexto de fronteira. 2021. 98 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivos principais refletir sobre a atual situação do ensino de línguas estrangeiras/adicionais (LE/LA) para crianças, enfocando a língua espanhola e a formação de professores nos cursos de Letras de universidades públicas e apresentar propostas didáticas para este ensino. Nossa análise e proposições partiram do contexto de tríplice fronteira (mais especificamente o do município de Foz do Iguaçu-PR) e da defesa dos direitos de aprendizagem das crianças. Vivemos em uma grande aldeia global plurilíngue e multicultural, e o contato com outras línguas e culturas permite o acesso a outros mundos, realidades, modos de pensar, agir e sentir, bem como à construção de sujeitos que reconheçam e valorizem a diversidade (linguística, étnica, cultural etc.). A construção desses valores está prevista nos documentos educacionais oficiais no Brasil, especialmente no que corresponde ao ensino e à aprendizagem de LE/LA, e ainda que nosso sistema educativo público não contemple a disciplina de LE/LA como obrigatória para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é sabido que em escolas da rede privada, sua oferta ocorre, mesmo sem respaldo legal e orientações específicas quanto a objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, o que pode contribuir tanto para a ausência de uma formação linguística e pedagógica adequada do professorado quanto na infração de direitos de aprendizagens das crianças entre os 5 e 6 anos. Assim, a pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos da legislação educacional brasileira no que diz respeito ao ensino de LA/LE e às diretrizes para o trabalho com estas crianças (BRASIL, 1996, 1998, 2006, 2017) e em possibilidades de práticas de atuação docente, a partir de reflexões de autores como BOÉSSIO (2005, 2010), Fernández e Rinaldi (2009, 2013), Rinaldi (2011), Villani (2013), entre outros. Esta pesquisa utiliza metodologia de natureza qualitativa e o processo de planejamento da Unidade Didática proposta para a Educação Infantil esteve orientado pelos conceitos de unidade e sequência didática, pelas perspectivas intercultural e decolonial no ensino de LE/LA e pelos campos de experiência para a Educação Infantil (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MATOS, 2014; BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Ensino de Espanhol. Educação Infantil. Contexto de Fronteira. Unidade Didática. Perspectivas Intercultural e Decolonial.

DA SILVA RIBEIRO, Camila. **Yo, los otros y nosotros**: Enseñanza de Español a niños en el contexto de frontera. 2021. 98 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso (Graduación en Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales (LE/LA) para niños, especialmente de la lengua española, además de reflexionar sobre la formación de profesores de los cursos de Letras de las universidades públicas y presentar propuestas didácticas para esta enseñanza. Nuestro análisis y preposiciones partieron del contexto de la triple frontera (más específicamente de la municipalidad de Foz do Iguaçu) y de la defensa de derechos de aprendizaje de los niños pequeños. Vivimos en una gran aldea global plurilingüe y multicultural, y el contacto con otras lenguas y culturas permite el acceso a otros mundos, realidades, modos de pensar, de actuar y de sentir, como también a la construcción de sujetos que reconozcan y valoricen la diversidad (lingüística, étnica, cultural, etc.). La construcción de esos valores está prevista en los documentos educativos oficiales en Brasil, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de LE/LA, y aunque nuestro sistema educativo público no contemple las disciplinas de LE/LA como obligatoria para la Educación Infantil y para los años iniciales de la Enseñanza Primaria, es sabido que, en las escuelas privadas esta oferta ocurre, inclusive sin respaldo legal ni orientaciones específicas sobre los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, lo que puede contribuir a la ausencia de una formación lingüística adecuada del profesorado como también a la infracción de derechos de aprendizaje de los niños entre los 5 y 6 años. De esa manera, la investigación se fundamenta en las teorías de la legislación educativa brasileña en lo que respecta a la enseñanza de LA/LE y a las directrices para el trabajo con estos niños (BRASIL, 1996, 1998, 2006, 2017) y en posibilidades de prácticas de actuación docente, a partir de reflexiones de autores como Boéssio (2005, 2010), Fernández y Rinaldi (2009), Rinaldi (2011), Villani (2013), entre otros. Esta investigación utiliza una metodología de naturaleza cualitativa y el proceso de planeamiento de la Unidad Didáctica propuesta para la Educación Infantil fue orientado por los conceptos de unidad y secuencia didáctica, por las perspectivas intercultural y decolonial en la enseñanza de LE/LA y por los campos de experiencia para la Educación Infantil (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MATOS, 2014; BRASIL, 2017).

Palabras clave: Enseñanza de Español. Educación Infantil. Contexto de Frontera. Unidad Didáctica. Perspectivas Intercultural y Decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática	39
Figura 2 – Esquema de Unidade Didática	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	15
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB).....	16
2.2 A “LEI DO ESPANHOL”	18
3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL	21
3.1 O ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL	24
3.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO, ESPECIALMENTE, NA CIDADE DE FOZ DO IGUAÇU.....	25
4 OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO DE CRIANÇAS	29
4.1 UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL: CAMINHOS POSSÍVEIS	31
5 PROPOSTA DIDÁTICA	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERENCIAS	47
APÊNDICES	51
APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁCTICA (HOJA DEL DOCENTE)	52
APÊNDICE B – UNIDAD DIDÁCTICA (HOJA DEL ESTUDIANTE)	76

1 INTRODUÇÃO

Os dois anos de estágio obrigatório do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-americana – curso no qual estou matriculada – incentivaram à escolha do tema deste trabalho. Depois de haver trabalhado com o ensino de línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ponte da Amizade, na cidade de Foz do Iguaçu, onde as aulas de línguas eram para crianças paraguaias recém chegadas à cidade, e também, ter um filho pequeno que se encontra na etapa de alfabetização, o interesse pelo processo deste ensino cresceu cada dia mais.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras na primeira infância se vê afetado pela ausência de legislações e diretrizes que o fiscalizem e orientem, dificultando a formação de professores para esse contexto. Rinaldi (2011) menciona a falta e a necessidade de professores legalmente habilitados para o ensino de língua estrangeira para crianças e salienta que não existe um curso específico que os habilite para atuar nesse segmento, já que a legislação não estabelece a obrigatoriedade desse ensino nos primeiros anos do ensino fundamental e, por esse motivo, não há uma licenciatura específica para formação de professores nessa área. Embora no sistema educativo público a disciplina de língua estrangeira não faça parte do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, é sabido que algumas escolas privadas realizam sua oferta e ensino.

Atualmente, vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada, plurilíngue e multicultural e, por isso, consideramos a importância da linguagem como meio para a apresentação e difusão das diversas culturas. Segundo Fernández e Rinaldi (2009), dessa forma podemos transmitir às crianças valores contra a discriminação e permitimos que elas tenham acesso a outros mundos e povos, reais ou imaginários.

Eres Fernández e Rinaldi (2009) ressaltam

Encontramos respaldo legal a essa nossa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), que afirmam que o conhecimento da existência de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa amplia os horizontes das crianças e propicia-lhes entender a complexidade do país, além de promover uma reflexão metalinguística e a compreensão de como são constituídas as identidades e as singularidades de diferentes povos e

etnias” (ERES FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 356).

Outro documento oficial onde encontramos respaldo é na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, que salienta que todas as crianças têm direito a:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38).

Conhecendo esses direitos é possível afirmar que todos eles consideram que as crianças devem ter acesso ao conhecimento de outras culturas, línguas e linguagens, mesmo porque elas podem já estar em contato com as línguas estrangeiras por meio de músicas, jogos, desenhos, televisão e inclusive na escola, com seus coleguinhas, por exemplo. Podemos dizer que é o caso da região multicultural e plurilíngue da tríplice fronteira, em Foz do Iguaçu – PR, na qual as pessoas estão em constante trânsito entre Argentina, Paraguai e Brasil: nas ruas, nas lojas, nos ônibus etc. é normal ouvir pessoas falando em espanhol e até em guarani.

Temos consciência, também, de que nas escolas e em todos os níveis de educação de Foz do Iguaçu há crianças e adolescentes estrangeiros que não falam português e é nesses casos que consideramos que o ensino de línguas estrangeiras passa

a ser necessário para contribuir à integração e ao enriquecimento cultural das crianças brasileiras que convivem e transitam por esses espaços.

Assim, este trabalho tem como objetivos gerais 1) propor reflexões a partir dos principais trabalhos a respeito e refletir sobre a presente situação do ensino de línguas estrangeiras para crianças da Educação Infantil, enfocando a língua espanhola e a formação de professores nos cursos de Letras, analisando o contexto de tríplice fronteira (mais especificamente o do município de Foz do Iguaçu-PR) e observando a defesa dos direitos de aprendizagem das crianças e, 2) apresentar uma proposta de Unidade Didática para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional, especificamente para crianças entre os 5 e 6 anos de idade, orientada pelas perspectivas intercultural, antirracista e decolonial no ensino de LE/LA e pelos campos de experiência para a Educação Infantil (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MATOS, 2014; BRASIL, 2017).

Partimos da ideia de que a inexistência de uma legislação específica que acompanhe e oriente o ensino de línguas estrangeiras direcionado à primeira infância, bem como a ausência de uma formação linguística e pedagógica por parte do professorado pode contribuir para o surgimento de deficiências educacionais no cenário nacional e para a infração dos direitos de aprendizagens das crianças da Educação Infantil (e dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Dividimos nossa pesquisa em capítulos, nos quais, no segundo contextualizamos o ensino de Línguas Estrangeiras segundo os documentos oficiais brasileiros; no terceiro, a importância do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil é o tema central; no capítulo quatro, por sua vez, abordamos os conflitos existentes na formação de professores de Línguas Estrangeiras, especificamente de Língua Espanhola e apresentamos possíveis soluções brindadas por autores da área, especialmente por Rinaldi (2011). Por fim, no quinto capítulo, apresentamos uma proposta de Unidade Didática de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças na faixa etária dos cinco e seis anos de idade e as perspectivas que fundamentam e orientam as atividades são os conceitos de unidade e sequência didática, de interculturalidade, antirracismo e decolonialidade, bem como as orientações dos campos de experiência da Educação Infantil (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MATOS, 2014; BRASIL, 2017).

2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo apresentamos brevemente a história do ensino línguas estrangeiras no Brasil por meio do estado de presença/ausência delas na legislação brasileira, com o objetivo de refletir sobre a situação deste ensino, particularmente do ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se nos anos 1500 com a chegada dos europeus e com a vinda dos jesuítas.

Os jesuítas impuseram aos índios que aprendessem a língua portuguesa para facilitar a comunicação e a catequese. Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro e a proibição do ensino do tupi, em 1759, a língua portuguesa tornou-se oficial no Brasil. (MALVEZZI, 2013, p. 16289).

Em 1808, Malvezzi (2013) afirma que a família real chegou ao Brasil e com eles a necessidade do ensino de línguas modernas - inglês, alemão, francês, italiano – e foi devido a essa necessidade que no ano 1837 foi criado o Colégio Pedro II, uma escola secundária de elite, o que incentivou a reforma no currículo para a inclusão dessas línguas modernas na instituição.

Já no período republicano, nos anos 1930, surgiu o Ministério da Educação e com ele a Reforma de Capanema:

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais (LEFFA, 1999, p. 9 APUD MALVEZZI, 2013, p. 16290).

Esta reforma aumentou o número de horas designadas para as línguas estrangeiras em 20% e tornou obrigatório o ensino do inglês, francês e do espanhol. Mas com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 este

ensino deixou de ser obrigatório e era o Estado quem determinava a inclusão ou não delas no currículo (MALVEZZI, 2013).

A continuação, apresentaremos brevemente a questão das línguas estrangeiras nas LDB's de 1961, 1971 e 1996.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

A Lei 4.024, mais conhecida como a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) do ano 1961, foi considerada como uma involução para o ensino de línguas, já

[...] que sistematizou as políticas educacionais e deu competência de algumas decisões para os estados e municípios, atribuindo autonomia aos mesmos. Com essa lei o ensino de línguas estrangeiras foi bastante afetado, pois as disciplinas passaram de caráter obrigatório para serem disciplinas “complementares” ou “optativas”, e houve redução do número de línguas no currículo. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010 *APUD* PEREIRA; LOPES, 2017, p. 19).

Segundo Pereira e Lopes (2017), a implementação desta LDB aconteceu quando o ensino de línguas estava em alta em muitos países, porém, no Brasil, a redução da carga horária do ensino de línguas foi de ⅔. Leffa (1999, p. 13 *APUD* PEREIRA; LOPES, 2017, p. 20) faz referência à LDB de 1961 como “[...] o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”.

Dez anos mais tarde, em 1971, a LDB nº 5.692 surgiu e as línguas estrangeiras continuaram sem obrigatoriedade nos currículos escolares. Os conselhos estaduais tinham o poder de decidir sobre este ensino. No ano 1976, mediante uma resolução do Conselho Nacional de Educação, algumas línguas voltaram a ser obrigatórias, mas só no 2º ano, atualmente ensino médio (PEREIRA; LOPES, 2017, p. 20).

Machado, Campos e Saunders (2007) em artigo publicado na Revista História do Ensino de Línguas do Brasil (HELB) afirmam que:

As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português,

Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, não paginado).

É importante chamar a atenção, como as próprias autoras assim o fazem em seu artigo, para o caráter elitista da não inclusão das línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no sistema educativo brasileiro da época, uma vez que as pessoas que dispunham de condições econômicas continuaram a aprender idiomas por meio de cursos pagos e professores particulares, enquanto à maioria da população, esse direito linguístico (mas também social e cultural) foi negado.

Esta LDB teve vigência por 25 anos até que a criação da LDB mais recente, a do ano 1996.

A lei que está vigente atualmente (com alterações de alguns artigos em função de outras leis) é a LDB de 1996, a qual modificou as LDBs anteriores e instaurou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, de uma língua estrangeira moderna. Esta língua teria que ser decidida pela comunidade escolar e poderia ser ensinada desde a 5ª série do ensino fundamental, o que corresponde atualmente ao sexto ano (MALVEZZI, 2013).

Castelano (2010) acrescenta que, também se estabeleceu a oportunidade de incluir outra língua no currículo, ou seja, uma segunda língua moderna, porém, em caráter de optativa.

O HELB menciona que, como nesses anos o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) já estava consolidado, esperava-se que a escolha da segunda língua optativa fosse o espanhol, mas isso não se concretizou:

Na prática e na maioria dos casos, as escolhas forneciam apenas o ensino de língua inglesa. Essa situação, entretanto, começa a mudar a partir da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola e estabelece a sua oferta obrigatória dentro de cinco anos, a partir da data de aprovação (HELB).¹

¹ Informação disponível na Revista História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB): <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1041-1996/69-publica-da-lei-de-diretrizes-e-bases-no-9394>.

Como pudemos observar na citação acima, com a lei nº 11.161/05, o espanhol passa a fazer parte do currículo escolar das redes públicas brasileiras, sendo sua oferta obrigatória. Entretanto, de matrícula facultativa por parte dos estudantes. Na próxima subseção, discutiremos um pouco mais esta lei mencionada.

2.2 A “LEI DO ESPANHOL”

A lei nº 11.161 de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, caracteriza-se como uma lei que expande a oferta de línguas estrangeiras no ensino médio (RODRIGUES, 2010). No momento em que passou a valer a “Lei do Espanhol”, ainda vigorava o decretado pela LDB de 1996 sobre a oferta de duas línguas estrangeiras no currículo, sendo uma obrigatória e outra optativa. Com a lei 11.161/05, uma dessas línguas deveria ser a língua espanhola, fato que embora consolidasse a sua oferta obrigatória de qualquer modo, abria caminho para a inserção de mais uma língua estrangeira no currículo escolar brasileiro. É nesse sentido que Rodrigues (2010, p. 20) caracteriza a lei como uma expansão de oferta: “[...] promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória”.

Lamentavelmente, a lei nº 11.161/05 foi revogada a partir da MP 746, transformada na “Lei do Ensino Médio”, nº 13.415/17. A qual

[...] revogou a Lei do Espanhol —fruto de anos de luta e resistência, culminação e resultado da necessidade do estudo da língua de nossos países vizinhos—, e instituiu a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória à partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e nas três séries do Ensino Médio, abrindo a possibilidade para que sejam ofertadas outras LE’s, preferencialmente, o Espanhol (Brasil, 2017 *APUD* PORTUGAL, 2020, p.146).

Com a implementação dessa lei, o ensino de inglês passou a ser uma prioridade e o espanhol, como já mencionamos, ficou como um ensino optativo, mas sem oferta obrigatória, como era antes:

Infelizmente, sabemos que a realidade da educação brasileira é esta: o que é optativo, por mais necessário que seja, provavelmente dificilmente será tratado como prioridade, por uma infinidade de motivos, tais como falta de

recursos e como a própria legislação afirmou, disponibilidade de oferta. (PORTUGAL, 2020, p. 147).

A lei nº 13.415/17 é símbolo de retrocesso para o ensino de espanhol no Brasil, limitando aos estudantes a seus direitos e a uma educação plurilíngue (PORTUGAL, 2020). Consideramos importante, assim como a autora, mencionar algumas das modificações que aparecem na referida lei:

- Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) de 1996;
- Reformulou a composição curricular do Ensino Médio Nacional a partir de apenas três componentes curriculares obrigatórios (Português, Matemática e Inglês) e até cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional), ofertados de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino e das condições locais e regionais,
- Instituiu o Inglês como única língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio,
- Não considerou componentes curriculares imprescindíveis à formação integral dos estudantes, como Educação física; Arte, Sociologia e Filosofia, que possivelmente, poderão ser contempladas nos currículos de maneira diluída em outras disciplinas através de “estudos e práticas” (Brasil, 2017). O mesmo ocorre com as disciplinas de Geografia, História e Química, por exemplo.
- Modificou a carga horária do Ensino Médio Nacional, instituindo a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral,
- Abriu possibilidades para que o processo de ensino seja realizado por profissionais com “notório saber”, sem a necessidade de formação acadêmica específica,
- Silenciou-se sobre a oferta do Ensino Médio noturno, e por fim,
- Revogou a Lei 11.161/2005, tornando o Espanhol apenas mais uma opção de língua estrangeira a ser ofertada de maneira optativa. (PORTUGAL, 2020, p. 149-150).

Conhecendo todas as mudanças que a revogação da “Lei do Espanhol” provocou, reafirmamos o que Portugal (2020) declara sobre este triste acontecimento: estas alterações só representam a decadência do ensino de espanhol no Brasil, restringindo os direitos dos estudantes.

Ainda sobre a revogação da “Lei do Espanhol” e a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira (o inglês) no sistema educativo brasileiro, evidenciada na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Alves (2019) afirma que:

[...] desconsideramos a oportunidade de o brasileiro reconhecer-se como latino-americano e a relação do Brasil com os países do Mercosul, sem contar que essa reforma vai totalmente na contramão das tendências atuais do mundo globalizado, do reconhecimento e da valorização de uma sociedade plurilíngue, multicultural e da construção de cidadãos

interculturais capazes de lidar com as diferenças, com a diversidade [...] Em suma, regredimos a uma política linguística monolíngue e antidemocrática, e como bem aponta Silva (2018), estamos diante de uma (des)política linguística no Brasil. Monolíngue e antidemocrática no sentido de que é contraditória ao que as próprias leis (Constituição, LDB, Lei 13.415 etc.) e os documentos educacionais (a própria proposta da Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as OCEM) propõem quando falam de uma educação inclusiva, plurilíngue, crítica, cidadã, integradora e autônoma, que consideram as realidades socioculturais de cada região (ALVES, 2019, p. 37-38).

Em consonância com Alves (2019) e Portugal (2020), consideramos imprescindível continuar reivindicando não só o reconhecimento, de fato, do lugar do espanhol como língua estrangeira/adicional no Brasil, mas o reconhecimento da relevância de se poder aprender línguas, no plural, ainda mais no mundo em que vivemos hoje. Embora neste trabalho nos dediquemos especialmente ao ensino e à aprendizagem de espanhol a crianças, defendemos que todos os brasileiros e brasileiras tenham acesso a esse direito.

A partir dos próximos capítulos, nos centraremos mais na questão do ensino de espanhol a crianças e formação de professores.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL

A partir dos trabalhos de Villani (2013), Rinaldi (2011), Fernandez e Rinaldi (2009) podemos afirmar que não são recentes os debates sobre a importância de incluir as línguas estrangeiras no currículo da educação básica, e que, mesmo não havendo restrições legais sobre a inclusão destas antes do sexto ano e de que o número de estabelecimentos escolares que adotam esta prática está aumentando, ainda não está muito generalizado no país. Dessa forma,

[...] por falta de condições, a maioria das escolas da rede pública vê-se forçada a cumprir apenas as diretrizes mínimas oficiais e a oferecer a disciplina língua estrangeira, quase sempre a língua inglesa, somente a partir do sexto ano (FERNÁNDEZ, RINALDI, 2009, p. 355).

Villani (2013) expõe que nos documentos oficiais, tal como nas diferentes LBDs, a relevância do ensino de LE a crianças está presente e é mencionada em várias oportunidades:

A LDB – Lei 9394/96 aprovada em 20/12/1996, determina que o ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental I tenha por finalidade o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio social e físico (VILLANI, 2013, p. 4).

Fernández e Rinaldi (2009) validam as afirmações de Villani (2013) e salientam que os textos legais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os PCNs: Pluralidade cultural, orientação sexual (BRASIL, 1997) e o PCN's: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (BRASIL, 1998) reafirmam o valor que há no aprendizado de uma língua estrangeira na infância:

[...] porque é por meio dela que o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos e povos que tanto podem estar relativamente próximos da sua realidade quanto a outros mais distantes, reais e/ou até mesmo imaginários. (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 355).

De acordo com Fernández e Rinaldi (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais confirmam que um dos meios para transmitir às crianças atitudes de inclusão e não discriminatórias é brindar-lhes a oportunidade de conhecer novas culturas com as

línguas estrangeiras como meio. As autoras evidenciam que esta oportunidade

[...] propicia-lhes entender a complexidade do país, além de promover uma reflexão metalinguística e a compreensão de como são constituídas as identidades e as singularidades de diferentes povos e etnias (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 356).

Diversas escolas do Brasil incorporam aulas de língua estrangeira desde os primeiros anos do ensino fundamental. Existem pessoas que afirmam que esta implementação é favorável para as crianças e há outros que acreditam e defendem que este ensino é mais benéfico para crianças de idade mais avançada. (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009).

Estudiosos como Krashen (1995), Jalles (2003), Schütz (2003) e Rodrigues (2005) concordam com a hipótese de que as crianças se apropriam da língua estrangeira de maneira mais eficiente e rápida do que os adultos.

Podemos reforçar tal afirmação com Rodrigues (2005) em Fernández e Rinaldi (2009, p. 357): “[...] as crianças, quando comparadas aos adultos, parecem apresentar maior índice de aproveitamento em pronúncia quando estão muito expostas à segunda língua, principalmente em situações naturais de aquisição”.

Da mesma maneira, a LDB confirma que as línguas estrangeiras no ensino fundamental são valiosas porque

Envolvem um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, a língua estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Como característica da infância é possível observar que, naturalmente, as crianças têm curiosidade e querem aprender muitas coisas. Tudo é um desafio para elas. É possível associar essa característica com uma das hipóteses de Krashen (1995), a do filtro afetivo, relacionada ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e

[...] 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 (BOÉSSIO, 2010, p. 15).

Em outras palavras, quando o aprendiz tiver uma visão e uma perspectiva otimista sobre a nova cultura/língua e/ou quando estiver entusiasmado por conhecê-la, isso poderia ajudar e incentivar o processo de aquisição e que ele seja menos complexo. Fernández e Rinaldi (2009) ainda complementam tal afirmação dizendo que, ao permitir-se que os primeiros encontros com as LEs sejam de maneira natural, por meio de jogos e brincadeiras, provavelmente ajude e incentive as crianças a interiorizar os conhecimentos da nova língua e com ela também, da nova cultura.

Se os primeiros contatos com a LE são abordados de maneira natural para a faixa etária dos alunos, no caso, como mencionamos antes, com jogos e brincadeiras - de maneira lúdica -, é mais provável que se consiga motivar os estudantes para essa aquisição de conhecimento e sensibilizá-los de que há outras línguas e outras culturas, sem sobrecarregá-los com a estrutura da língua, deixando essa etapa para idades mais avançadas (BOÉSSIO, 2005 APUD FERNÁNDEZ; RINALDI, 2013).

Villani (2013) acrescenta, neste aspecto, que o ensino de uma língua estrangeira nos primeiros anos do ensino das crianças tem uma relevância notória e até óbvia, já que incorporar conhecimentos de outras culturas desde os inícios dos anos escolares pode ser uma ferramenta para a formação e concepção de uma comunidade livre de prejuízos, discriminação e estereótipos. Cabe complementar, ainda segundo Villani (2013), que

A escola deve representar, então, um espaço destinado não só à informação, mas também e principalmente, à formação dos aprendizes, favorecendo sua inserção nas questões sociais prementes do dia a dia e, conseqüentemente, a um universo cultural mais amplo. (VILLANI, 2013, p. 7).

Ressaltamos neste capítulo como a importância do ensino de línguas estrangeiras para crianças é evidente nos documentos legais e mencionado por estudiosos da área, mas que mesmo assim, não é algo muito desenvolvido e valorizado no país como

um direito de aprendizagem, como um direito à cidadania, principalmente por falta de condições se consideramos que uma delas é marcada pela inexistência de um curso de formação de professores adequado a este tipo de ensino, o qual o discutiremos no quarto capítulo deste trabalho.

Na seguinte seção, reforçamos as afirmações dos autores até aqui mencionados sobre a importância do ensino de língua estrangeira como meio para incentivar o reconhecimento e respeito com o(s) outro(s) e para entender o contexto social onde estão inseridos.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL

Nesta seção apresentamos a importância do ensino de LE para crianças. Tal importância deve-se a que este ensino pode ser um meio para promover a tolerância às diferenças, o respeito pelo que é considerado diferente ou estranho, a amizade entre diferentes culturas etc.

A inclusão de pelo menos uma LE nos primeiros anos do ensino fundamental é uma ferramenta necessária para conquistar uma sociedade em que a discriminação se veja diminuída. De acordo com Fernández e Rinaldi (2009, p. 357), o conhecimento de outras culturas, no caso, por meio das línguas, cria nos alunos “[...] uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto do conhecimento de outros idiomas quanto da tolerância em relação ao diferente”.

Podemos acrescentar que, segundo Villani (2013), quando as escolas incentivam o conhecimento e a visão de outras culturas por meio das línguas, por exemplo, podem levar a uma maior apreciação e valoração da própria cultura, já que as comparações entre estas levariam os estudantes a compreendê-las individualmente.

[...] o uso de uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de se compreender o mundo e valorizar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade (PICANÇO, 2011, p.184 APUD VILLANI, 2013, p. 2).

Cabe também mencionar que, para as crianças, assim como para a sociedade, de modo geral, inclusive, o preconceito existe com aquilo que é desconhecido. Quando o desconhecido deixa de sê-lo, o preconceito também desaparece. Assim,

A importância do ensino de uma língua estrangeira desde as séries iniciais em nossas escolas é clara: podemos auxiliar a construção de uma sociedade futura livre de preconceitos e estereótipos se a cultura do conhecimento de outras línguas e costumes for incorporada pelos alunos desde o início de seu processo de escolarização (VILLANI, 2013, p. 14).

Villani (2013) ainda aponta que o conhecimento de outras culturas também pode contribuir favoravelmente no processo de libertar os alunos dos falsos nacionalismos, que atualmente estão cada vez mais marcados na sociedade.

Como vimos no capítulo anterior, as crianças podem aprender uma LE com mais facilidade do que os adultos, por exemplo, pois apresentam maior curiosidade pelo desconhecido e ponderamos que isso deve ser aproveitado para apresentar-lhes uma visão positiva da língua (e da cultura) a ser ensinada e incentivar, dessa forma, este processo de aprendizagem utilizando recursos que promovam esta integração com o outro.

Consideramos que o ensino de espanhol como LE é sumamente significativo na cidade brasileira de Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira com Argentina e Paraguai, justamente para promover a integração, não só regional, mas também com os imigrantes que habitam na cidade. Aprofundamos no tema na seguinte seção.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO, ESPECIALMENTE, NA CIDADE DE FOZ DO IGUAÇU

Consideramos que o ensino de espanhol como LE na cidade de Foz do Iguaçu é uma necessidade que vai além do que está escrito nos documentos legais sobre

ensino de línguas. Nas próximas linhas, contextualizamos e argumentamos sobre a relevância deste ensino nesta particular cidade brasileira.

Ubicada na tríplice fronteira - Argentina, Brasil e Paraguai, o município de Foz do Iguaçu - Paraná, devido a sua localização, possui uma diversidade linguística muito grande. As cidades de *Puerto Iguazú*, na Argentina, e *Ciudad del Este*, no Paraguai, são cidades onde o espanhol é a língua oficial (lembrando que no Paraguai, o guarani, língua indígena, também é língua oficial). O constante trânsito comercial e o turismo entre os três países limítrofes criam um intercâmbio cultural e linguístico muito importante.

Foz do Iguaçu, também apresenta migrantes de diversas nacionalidades: chineses, paraguaios, libaneses, alemães, argentinos, indígenas, coreanos, entre outros. De acordo com os documentos da Prefeitura do município, como o Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino, “estão registrados em Foz do Iguaçu 13.292 migrantes de 91 nacionalidades, sendo que as mais numerosas são a paraguaia (4.852), libanesa (2.982), chinesa (1.375) e argentina (1.303)” (FOZ DO IGUAÇU, 2020, np.).

Esta diversificada presença de culturas faz desta tríplice fronteira um lugar muito particular:

[...] brasileiros que residem em Foz do Iguaçu e argentinos de Puerto Iguazú trabalham em Ciudad del Este, assim como paraguaios e argentinos trabalham em Foz do Iguaçu, indo e vindo de forma habitual no seu dia-a-dia. A dinâmica de circulação de pessoas, bens, mercadorias e identidade, aliada à localização da região, tornam a Tríplice Fronteira palco de uma série de características próprias e singulares, unida em um mesmo objetivo (BIESEK; PUTRICK, 2009, p.2 APUD SCHLOSSER; FRASSON, 2012, p. 12).

Afirmam as autoras que, assim como ocorre com os trabalhadores, também ocorre com os estudantes: “Escolas públicas municipais e estaduais, tanto de Foz do Iguaçu-PR como de Santa Terezinha de Itaipu-PR, recebem com mais frequência alunos argentinos e paraguaios” (SCHLOSSER; FRASSON, 2012, p. 12).

Segundo um estudo realizado por um grupo pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) na sua primeira investigação, no ano 2017,

[...] particularmente no primeiro ciclo, do 1º ao 5º ano. Os dados mostraram que nesse momento a rede escolar municipal tinha aproximadamente 362 estudantes provenientes de países como Argentina, Paraguai, Peru, México, Espanha, entre outros (FOZ DO IGUACU, 2020).

Já no ano de 2019, uma nova pesquisa feita nas 50 escolas da cidade,

[...] indicou a presença de 442 estudantes imigrantes matriculados (as) nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, oriundos (as) de diversos países, com predominância de estudantes provenientes do Paraguai (307), Venezuela (33) e Argentina (25) (FOZ DO IGUACU, 2020).

Considerando o contexto e a relevância educacional, social, cultural e econômica que teria a língua espanhola como meio de comunicação e integração nesta cidade multicultural, pois como vimos nos dados do município, a maioria dos alunos estrangeiros que frequentam as escolas são paraguaios e argentinos, ou seja, alunos que, geralmente são hispano-falantes, ponderamos que incluir o ensino do espanhol como língua estrangeira desde os primeiros anos do ensino fundamental (e por que não, também na Educação Infantil?) é uma escolha pertinente e proveitosa.

Embora não seja o foco do nosso trabalho, com a enorme presença de estudantes provenientes de países hispano-falantes e de outros países, também fica evidente, e chamamos a atenção para tal, a necessidade de se pensar numa possível oferta de português como língua de acolhimento², fomentando na cidade, um maior intercâmbio

² Segundo Grosso (2010, p. 68-69): “A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (...) Ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional; contudo, o nível de integração passa por essa área, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar.” Embora apenas os adultos sejam considerados nas reflexões, não podemos esquecer que as crianças também circulam e interagem em diversos espaços, entre eles, o da escola, e o acolhimento linguístico-cultural deve, portanto, estender-se a elas, também.

linguístico e cultural entre os que aqui convivem.

Cabe ressaltar que a cidade de Foz do Iguaçu, segundo o Documento Orientador E Protocolo De Acolhimento De Estudantes Imigrantes Na Rede Municipal De Ensino (2020), oferecia o ensino desta língua na rede no ano 2003 até o 2008, mesmo sendo a disciplina não obrigatória no currículo. Segundo este mesmo documento, ainda há uma movimentação por parte de professores da rede, alguns políticos, da Associação de Professores de Espanhol do Paraná e, especialmente, da UNILA, nesse esforço de luta pela implementação do espanhol na rede de Foz do Iguaçu de novo, já que “entende-se que a oferta do espanhol no ensino municipal converge para a política de acolhimento aos (às) estudantes imigrantes e, portanto, planeja-se o seu retorno à grade curricular” (FOZ DO IGUAZU, 2020).

Salientamos novamente a importância do ensino de línguas estrangeiras para crianças, especialmente da língua espanhola na cidade de Foz do Iguaçu, pela enorme diversidade linguística e cultural que apresenta, mas, com isto, é importante também pensar na formação dos professores que serão os reesposáveis por realizar esta tarefa tão importante. Como mencionamos em outros capítulos, há uma lacuna no que diz respeito à formação de professores de LE para crianças, no caso de professores de espanhol como língua estrangeira. Discutimos sobre o assunto no próximo capítulo.

4 OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO DE CRIANÇAS

Apresentamos neste capítulo as dificuldades que aparecem nos cursos de formação de professores de espanhol como línguas estrangeiras no momento que surgem discussões em torno da possibilidade de trabalhar com crianças, particularmente com crianças da educação infantil.

Como menciona Simone Rinaldi (2011), atualmente, a formação de professores no curso que os habilita para trabalhar com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, são os formados em Pedagogia e Licenciatura em Letras. Estes cursos, segundo Fernández e Rinaldi (2009), evidenciam algumas complicações na formação destes profissionais. Os cursos de Pedagogia brindam conhecimentos sobre métodos de ensino e aprendizagem para crianças, mediante diversas disciplinas, porém, não abarcam a formação em língua estrangeira, pois não é esse o objetivo do curso. Já os cursos de Licenciatura em Letras, compreendem a formação de professores de línguas – maternas e estrangeiras. Apesar de estudarem teorias de ensino e aprendizagem de línguas, o foco do curso está direcionado a crianças maiores, a partir do 6º ano no ensino fundamental.

Seguindo a linha de pensamento das autoras, Villani (2013) agrega que existe claramente uma ausência de teorias e práticas na formação dos professores que visam trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental e que, o que resta é que estes sejam engenhosos e imaginativos ou que adotem as abordagens do ensino fundamental II, mas é provável que estas não sejam as adequadas para as crianças menores. Para o autor, é uma questão lógica que, se a essa criatividade do professor fosse brindada uma formação teórica efetiva, melhoraria de uma forma reveladora a metodologia de ensino e aprendizagem da língua ensinada.

Considerando a realidade desses cursos, as autoras Eres Fernandez e Rinaldi (2009) concebem a ideia de que não existe no Brasil uma formação adequada para atingir as necessidades que se apresentam na formação de professores de língua

estrangeira para público infantil. Mas Rinaldi (2011), através de suas longas pesquisas, acrescenta que a Licenciatura em Espanhol é o curso mais adequado para incorporar disciplinas para a formação de professores desta língua para o ensino a crianças.

Da mesma forma que Rinaldi (2011), Villani (2013) sustenta esta afirmação, alegando que o curso de Letras bilíngue é a formação mais adequada que existe, porém, é urgente reformular os currículos desses cursos para poder emendar os problemas apresentados. Segundo o autor, caso isso não ocorra, as falhas na formação de professores de línguas para crianças seguirão acontecendo, o que é alarmante, porque “muitos profissionais assumem as aulas sem saber como conduzi-las” (VILLANI, 2013, p. 17).

Devemos reforçar a ideia de que há uma necessidade enorme de ações que acompanhem e dirijam uma formação e capacitação adequada dos professores e que essa formação poderia encaminhar-se por meio da modificação dos componentes curriculares e/ou a inclusão de disciplinas orientadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças. Eres Fernandez e Rinaldi (2009) consideram que também é uma possível solução incluir essas disciplinas não só nos cursos de Letras, mas também no curso de Pedagogia, por exemplo, já que este tem como orientação principal as ferramentas e as bases do ensino para crianças.

Podemos mencionar novamente a Villani (2013) quem aponta que,

O que realmente importa é a função do educador, atuando como gerenciador de situações de aprendizado, com espírito aberto e “desembaraçado” de qualquer resquício de autoritarismo e preconceito linguístico e cultural para que seus alunos, mesmo pequenos, compreendam concretamente o que significa ser cidadão e, acima de tudo, ser um cidadão globalizado (VILLANI, 2013, p. 14).

Rinaldi (2011) considera que para trabalhar no ensino de língua estrangeira com crianças é muito importante que o professor responsável disponha de algumas características específicas e menciona a Saganfredo e Benedetti (2009, p. 348 APUD RINALDI, 2011, p. 192):

[...] ter domínio de conteúdo para essa área e faixa etária; ter habilitação em

LE; gostar da área de ensino de LE; ter vontade de aprender e ser dinâmico; aperfeiçoar-se constantemente, por meio de cursos e eventos; ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento da criança; usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE; ter conhecimento linguístico- teórico sobre LE.

Percebemos que, segundo estes autores, são muitas as características que todo professor de língua estrangeira deve apresentar caso queira trabalhar com o ensino para crianças e sabemos que não há nenhum curso que atenda todas estas questões na formação de professores. Torna-se evidente, pois, a necessidade de uma formação continuada real e de qualidade.

Sendo estudante do curso que os autores citados consideram apto para incluir estas diretrizes - Licenciatura em Letras – Espanhol e Português -, essas afirmações me fazem repassar todos os anos da minha formação e analisar as ferramentas que o curso me brindou para poder ministrar aulas de língua estrangeira para crianças e considero que as disciplinas pedagógicas obrigatórias do curso foram de muita ajuda. Também cabe mencionar que no curso existe a disciplina “Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças”, que faz parte do Núcleo Específico Optativo do Eixo de Linguagens e a qual detalharemos melhor no próximo subtítulo.

Para encerrar esta seção, trazemos à discussão a grande pergunta que se faz Villani (2013): “onde e como realizar a formação desse novo profissional que o mercado necessita?” (VILLANI, 2013, p. 17).

No próximo subtítulo, procuramos brindar algumas possibilidades a esta preocupante problemática.

4.1 UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL: CAMINHOS POSSÍVEIS

Como mencionamos no subtítulo acima, nesta seção apresentamos alguns caminhos possíveis à problemática da ausência de um curso de formação de professores de língua estrangeira para crianças, especificamente no ensino de Espanhol como LE. Para isso, podemos valorizar as primeiras considerações que a autora Rinaldi (2011, p. 190) traz na sua tese, como por exemplo, “a inclusão de uma ou mais matérias numa especialização

em ensino de espanhol em geral ou uma especialização específica em ensino de espanhol para crianças”.

Sabemos que esta opção é a ideal, mas entendemos que para que isto seja uma realidade, demandaria planejamento, organização, avaliação e, por fim, a posta em cena, o que levaria de meses até anos. Por esse motivo, consideramos que, em um primeiro momento, podem-se considerar algumas alternativas mais imediatas, como a inclusão de disciplinas orientadas à questão nos cursos já existentes, como ocorre no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) em Foz do Iguaçu-PR. No curso se optou pela inclusão de uma disciplina de natureza optativa, denominada “Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças”. Esta disciplina conta com uma carga horária de 34h, a qual se divide em 17h de teoria e 17h de prática (UNILA, 2018).

Apresentamos, a continuação, a ementa desta disciplina, segundo o ementário de disciplinas específicas do curso constante nos Anexos do Projeto Pedagógico:

Ementa: Introdução à Aquisição de Línguas. Oralidade e língua materna. Metodologia e abordagens para crianças. Ludicidade e musicalidade na aquisição de línguas. (UNILA, 2018, p. 121).

Consideramos também relevante apresentar a bibliografia básica e complementar da disciplina:

Bibliografia Básica: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PIRES, S. S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RINALDI, S. 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. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Bibliografia Complementar:

FIGUEIREDO, F. J. Q. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BOÉSSIO, C. P. D. Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais. 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas,

2010.

RINALDI, S. O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KAIL, M. Aquisição da Linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999. (UNILA, 2018, p.121).

Consideramos importante dar visibilidade à iniciativa do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da UNILA na medida em que ela está inserida no contexto da tríplice fronteira, contexto a partir do qual falamos e evidenciamos a relevância do ensino de espanhol a crianças. Vale ressaltar, que além dessa iniciativa, ainda há o oferecimento por parte de docentes do curso, de cursos de extensão de espanhol direcionados a crianças em que estudantes estagiários e voluntários têm a oportunidade de aliar conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso, com conhecimentos adquiridos durante as orientações e reuniões com a coordenação dos cursos de extensão, somados à prática e vivência de experiências no trabalho direto com as crianças.

Em consulta aos sítios eletrônicos de universidades federais de estados que dizem respeito a cidades brasileiras que fazem fronteira ou tríplice fronteira com outros países (sobretudo hispânicos) como é o caso das cidades de 1) Pacaraima (Roraima)-Santa Helena de Uiarén (Venezuela), 2) Tabatinga (Amazonas)-Letícia (Colômbia)-Santa Rosa (Peru), 3) Assis Brasil (Acre)-Iñapari (Peru)-Bolpebra (Bolívia) e 4) Quaraí/Santana do Livramento/Jaguarão/Chuí (Rio Grande do Sul)-Artigas/Rivera/Rio Branco/Chuy (Uruguai), foi possível verificar que: no caso 1) no campus da cidade brasileira em questão não há a oferta de licenciatura em Letras; no campus principal da Universidade Federal de Roraima há Licenciatura Intercultural (voltada às populações indígenas) e licenciatura em Letras-Libras (nessa, verificamos em consulta ao ementário do Projeto Pedagógico uma disciplina obrigatória de terceiro semestre chamada “Aquisição de Linguagem”, voltada aos estágios de desenvolvimento linguístico na criança; no caso 2) a Universidade federal do Amazonas não tem campus em Tabatinga e em seu curso de Letras – Língua Espanhola, não verificamos nenhuma disciplina específica sobre ensino de línguas para crianças; no caso 3) Não verificamos nenhuma disciplina obrigatória nos cursos de Letras- Espanhol, tampouco no de Letras – Português-Espanhol e Respectivas Literaturas, e não há informações disponíveis no site sobre disciplinas optativas, de modo que não foi possível precisar se ofertam alguma disciplina voltada ao ensino em questão ou não; finalmente, no

caso 4) a Universidade Federal do Rio Grande do Sul não tem campus em nenhuma das cidades que fazem fronteira com o Uruguai, e nas licenciaturas em Letras de seu campus principal em Porto Alegre, verificamos a oferta de disciplinas eletivas de Psicologia da Educação chamadas “Psicologia da Educação: o Jogo I” e “Psicologia da Educação: o Jogo II”, sendo a primeira, voltada para a questão de jogo, brinquedo e brincadeiras para crianças.

Como foi possível verificar, a oferta de disciplinas obrigatórias e/ou optativas, bem como de cursos de extensão não é uma realidade de todos os cursos de formação docente. Desse modo, Rinaldi (2011) brinda algumas orientações para os professores que trabalham com o ensino de línguas para crianças ou pretendem fazê-lo, como uma saída para a dificuldade enfrentada por cursos e professores de línguas estrangeiras em formação e em exercício. Passamos a analisar, a seguir, as orientações e diretrizes que a autora propõe.

Podemos começar mencionando estas diretrizes para depois ir desenvolvendo-as e explicando-as: a primeira sugestão que a autora traz é considerar o contexto de atuação do professor; a segunda sugestão é a definição dos objetivos do curso; a terceira é a delimitação dos conteúdos a serem trabalhados; a quarta recomendação é avaliar os recursos disponíveis para essas aulas; a quinta proposta de Rinaldi (2011) é a eleição de uma metodologia de ensino; a sexta é estabelecer as estratégias de ensino a serem utilizadas e, a sétima e última sugestão é a avaliação.

Iniciamos, então, com a primeira recomendação da autora: o contexto de atuação. No contexto de atuação encontram-se vários aspectos, como por exemplo, o público do curso, o local em que acontecerão as aulas, a carga horária, entre outros.

Sobre o público do curso, Rinaldi (2011) menciona Eguskiza e Pisonero (2000) sobre as características físicas e cognitivas das estudantes crianças e fazem algumas recomendações sobre a forma de atuação dos professores:

- A grande vitalidade dos alunos deve ser canalizada através de múltiplas e variadas tarefas na classe que exijam mobilidade física e de atividades motivadoras que atuem como estímulo intelectual.
- À medida que os alunos vão adquirindo a noção de reversibilidade, é necessário propor atividades que permitam que se coloquem no lugar de outras pessoas, assim como cooperar em tarefas que requeiram trabalhar em equipe.

- A aquisição de novos códigos deve contribuir ao desenvolvimento da capacidade de representação mental da realidade, permitindo também um certo distanciamento que valorize as semelhanças e as diferenças a respeito da primeira língua.
- Nessa idade aprende-se e esquece-se com facilidade, pelo que a importância da recorrência no processo de aprendizagem será maior, se possível, do que em outras idades.
- Ainda que o processo de ensino-aprendizagem exija um grande número de atividades de todo tipo, nos níveis mais baixos é imprescindível continuar utilizando o jogo simbólico como instrumento facilitador das aprendizagens; além disso, o componente lúdico das atividades e tarefas propostas terá uma grande importância como fator de motivação e estímulo da criatividade ao longo de todo esse processo (EGUSKIZA; PISONERO, 2000, p. 88 *APUD* RINALDI, 2011, p.193).

A partir da referida citação, chamamos atenção para a questão do lúdico e da motivação no trabalho com crianças, o que consideramos de extrema relevância, já que na faixa etária em questão, as crianças aprendem muito mais quando estão brincando.

Já sobre a carga horária do curso, o professor deve estipular a distribuição das atividades e conteúdos e estes devem estar em equilíbrio ao longo do curso e ao mesmo tempo, deve atender o ritmo de assimilação dos conteúdos pelos alunos. “Assim, mais do que a preocupação com o cumprimento de um programa pré-estabelecido [...], o que se torna primordial respeitar e considerar é a efetiva apropriação dos conhecimentos” (RINALDI, 2011, p. 191).

A segunda recomendação que a autora considera relevante para os professores de língua estrangeira para crianças é a definição dos objetivos. Rinaldi (2011) salienta que o professor ao delimitar os objetivos do curso, não deve esquecer de considerar as diretrizes do projeto político pedagógico da instituição em que atua e salienta que no momento desta delimitação, é importante pensar o que se pretende com o curso em si, ou seja, planejar minuciosamente o ensino e, o que também ajudaria muito neste processo é sempre organizar os planos de aula, delimitar o dia a dia a partir desta ferramenta.

Havendo cursado todos os estágios necessários do meu curso, no caso quatro semestres, ressalto que a ação de planejar o ensino e elaborar os planos de aula de todas as aulas é algo sumamente necessário e que auxilia muito no momento de ministrar as aulas, porque dispor do plano estruturado permite não só uma melhor condução das

aulas no que diz respeito aos conteúdos, como auxilia no gerenciamento do tempo, inclusive.

Em relação à delimitação de conteúdos, Rinaldi (2011) considera que é importante trabalhar com conteúdos que estejam presentes no mundo infantil, que façam parte do cotidiano das crianças, como os integrantes da família, as partes do corpo, seus brinquedos etc., o que está relacionado com outra recomendação que a autora indica como relevante para o ensino de língua estrangeira para crianças: ensinar aquilo que a criança já conhece em língua materna. “Dessa forma, ao conhecer o conteúdo que está sendo trabalhado, a forma (língua estrangeira) passa a ser um obstáculo de transposição menos difícil, pois a criança já está familiarizada com o tema estudado” (RINALDI, 2011, p. 197).

No que diz respeito à avaliação dos recursos disponíveis, a autora afirma que os recursos disponíveis usualmente nas salas de aula de língua estrangeira são um aparelho de som, um DVD, uma televisão, um quadro com giz ou caneta e quadro branco. Ela salienta que o quadro e o giz servem para anotar atividades para que os alunos copiem, para escrever explicações etc., mas no trabalho com crianças que estão na fase de alfabetização em língua materna, o uso deste recurso poderia dificultar ainda mais o processo de aprendizagem da língua estrangeira e por isso, Rinaldi (2011) recomenda utilizá-lo para a criação de desenhos, imagens que ajudem na compreensão de uma palavra, por exemplo etc.

Já o aparelho de som, serve para que os alunos ouçam músicas e/ou histórias infantis em língua espanhola e identifiquem algum aspecto específico. Trata-se, portanto, de potencializar os benefícios que esse recurso oferece às aulas de LE: de um lado, ampliar a oferta de *input compreensível* – seja por meio da audição de textos, seja pela proposição de atividades a serem feitas com base em tal audição – e, de outro, possibilitar a expressão oral das crianças com a posterior recuperação das gravações feitas para que elas se escutem e, assim, tenham a oportunidade de retomar o que disseram num momento anterior (RINALDI, 2011, p.198).

Simone Rinaldi (2011) salienta que a televisão, mais o aparelho de DVD, podem ser usados para assistir filmes e desenhos na língua alvo. Este recurso potencializa os benefícios mencionados no parágrafo anterior e ainda

[...] amplia seus benefícios, na medida em que permite associar sons e imagens de maneira receptiva (quando assistem a uma gravação e/ou realizam uma atividade com base num vídeo) ou produtiva (quando eles são os protagonistas da gravação) (RINALDI, 2011, p. 198-199).

A autora também apoia o uso de livros de contos e poesias, já que este recurso é uma fonte riquíssima de informações sobre a língua alvo, pois “expõe o aluno à audição do idioma em estudo, favorece o estabelecimento de relações entre o já conhecido e o novo, estimula o imaginário etc.” (RINALDI, 2011, p.199).

Já na orientação número cinco: a escolha de uma metodologia de ensino, Rinaldi (2011) ressalta que o professor deve decidir quais princípios de ensino e de aprendizagem vai adotar para ensinar língua estrangeira às crianças do seu curso. Ao fazer essa escolha, o docente deve ter clareza sobre a noção de língua e de ensino de língua para poder nortear suas intervenções educacionais.

Chegando às últimas orientações, enfatizamos a relevância de estabelecer estratégias de ensino. Rinaldi (2011) alega que para encontrar as estratégias de ensino adequadas para os alunos com os quais trabalha e para os objetivos serem alcançados, o professor “deve conhecer e reconhecer em seus alunos o uso das estratégias de aprendizagem” (RINALDI, 2011, p. 200).

Contextualizando este conceito, a autora cita a Masetto (2003):

[...] as estratégias para a aprendizagem [...] constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais (MASETTO, 2003, p.86 *APUD* RINALDI, 2011, p. 201).

Rinaldi (2011) brinda, também, algumas diretrizes para poder decidir sobre estas estratégias e salienta que, por exemplo, o uso do lúdico é fundamental na hora de trabalhar com crianças, é uma maneira muito atraente para eles aprenderem. O uso da literatura infantil, como já mencionamos em outro momento, também é uma estratégia

interessante a ser incluída, pois eles provavelmente já conhecem sobre este gênero na sua língua materna, o que facilitaria o processo de compreensão na língua estrangeira (RINALDI, 2011).

A última recomendação que a autora traz no seu texto é a avaliação, a qual considera uma parte imprescindível no processo de ensino e aprendizagem porque é por meio desta ferramenta que o professor pode perceber o progresso de seus alunos e retrata a efetividade do ensino. Rinaldi (2011) menciona os tipos de avaliações que existem – diagnóstica, formativa, somativa, objetivas e subjetivas – mas consideramos que neste caso, não é muito relevante descrevermos cada uma delas, mas reconhecemos a necessidade de conhecimento da existência delas, por parte dos docentes, e da consideração da importância que elas têm não só nos cursos de línguas estrangeiras para crianças, mas em qualquer disciplina do currículo escolar.

Seguindo orientações propostas por Rinaldi (2011), consideramos que a criação de material didático para o ensino de língua estrangeira para crianças é extremamente importante porque pode ser utilizado como um guia para este ensino, já que, como mencionamos antes, a lacuna existente é muito grande e é preciso saná-la entre todos. Dessa forma, nosso trabalho justifica-se, por contribuir com uma proposta didática.

A nossa proposta didática, direcionada ao respeito à diversidade étnica e cultural das culturas presentes na região da tríplice fronteira, especialmente da comunidade indígena guaraní, aborda o conhecimento, reconhecimento e valorização do outro pelas crianças, utilizando-se da questão da motivação e do lúdico, elementos importantes para o universo infantil.

No próximo capítulo apresentamos e discutimos a referida proposta de unidade didática, que esperamos possa ser usada por outros professores nas aulas de língua espanhola para crianças, lembrando-se, sempre, da adaptação ao seu contexto de ensino.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

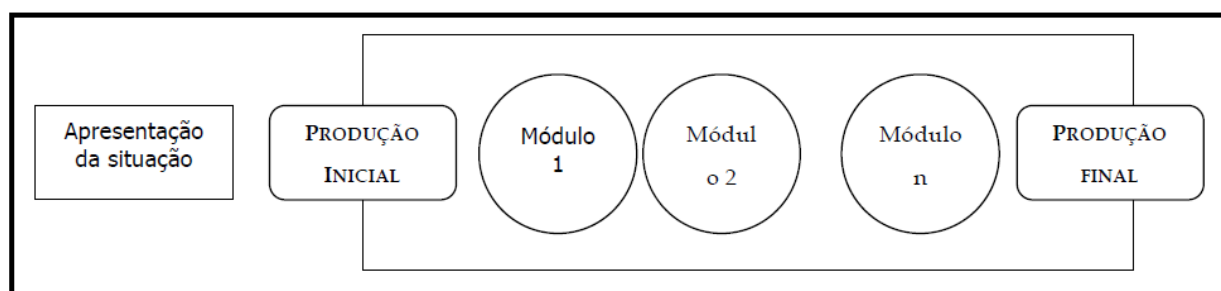
Fundamentamos nossa proposta didática (ver **Apêndice A** e **Apêndice B**) baseando-nos nos conceitos teóricos de Matos (2014), quem considera os estudos sobre sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e propõe uma estrutura similar à dos autores, a qual nomeia de Unidade Didática (UD). Em seguida, desenvolvemos nossos argumentos sobre esta escolha e as teorias utilizadas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) apresentam uma estrutura denominada sequência didática: “Uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”, o que Matos (2014, p. 176) considera que poderia direcionar os professores no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a partir de conteúdos mais condizentes com as necessidades pedagógicas traçadas.

Matos (2014), ainda fazendo referência ao conceito de sequência didática dos três autores mencionados, salienta que este modelo de estrutura é uma ferramenta muito útil para a construção do caráter crítico dos estudantes porque considera o ensino como um processo e não como algo improvisado, sem direção nem seguimento.

Na figura a seguir, apresentamos o esquema de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz E Schneuwly (2004):

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97.

O que os autores chamam de Apresentação da situação, trata-se da descrição minuciosa da tarefa que terão que fazer os professores no começo da sequência. Esta deverá ser oral ou escrita e corresponde ao segundo elemento que aparece na sua proposta: a Produção inicial.

Esta primeira produção possibilita aos professores identificar e avaliar os conhecimentos dos estudantes para depois modificar – ou não – as atividades a serem desenvolvidas ao longo da sequência didática. É uma espécie de sondagem, diagnóstico.

Já os diferentes módulos, formados por diferentes atividades, brindam aos alunos os meios para chegar com os conhecimentos suficientes à produção final, em que é preciso demonstrar o que se aprendeu desde a produção inicial. É possível realizar uma comparação entre as duas produções – produção inicial e produção final – e avaliar, dessa forma, o progresso dos estudantes.

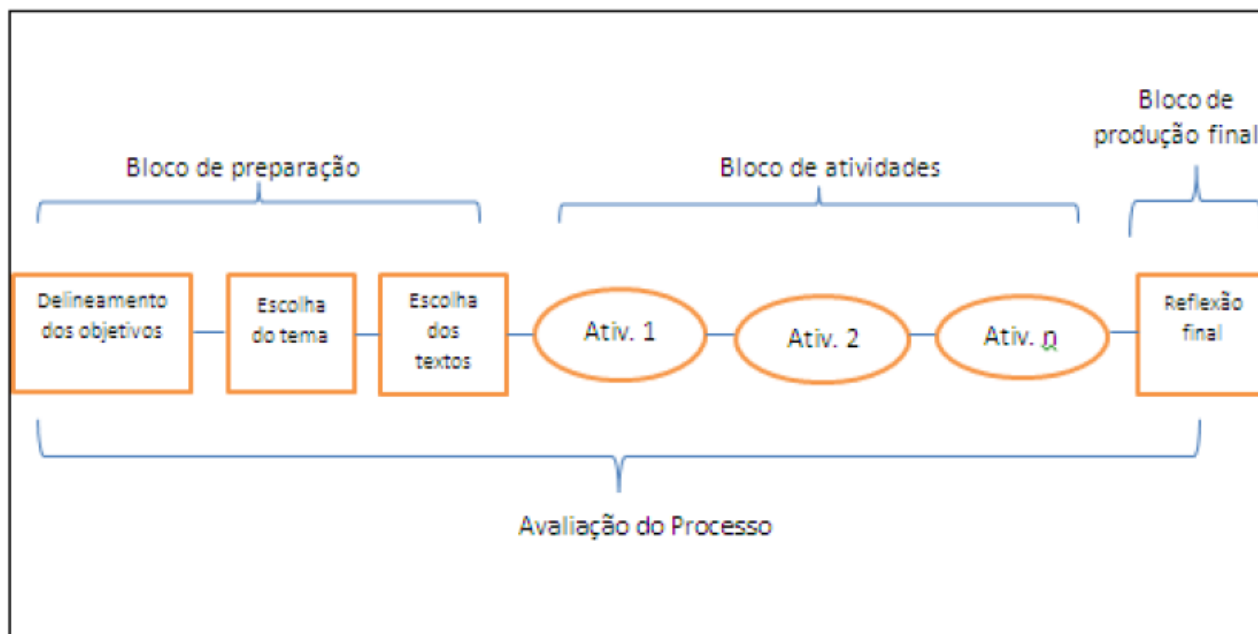
Seguindo com a mesma linha de pensamento dos autores citados, Matos (2014) menciona a estes estudiosos em seu trabalho e sua estrutura de sequência didática, mas, prefere a utilização do termo Unidade Didática (UD) – e não o de que sequência –, termo que, em consonância com a autora, optamos por utilizar para a elaboração do nosso material didático autoral.

A autora pretende diferenciar a sua proposta da anterior pelo fato de que o que ela propõe

[...] não [é] somente uma sequência, [e sim] uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, nos textos e atividades e, por fim, na reflexão final (MATOS, 2014, p. 177).

A continuação o esquema de UD da autora:

Figura 2: Esquema de Unidade Didática



Fonte: MATOS, 2014, p. 177.

Ainda Matos (2014) faz uma descrição de cada uma das partes do esquema e brinda, também, indicações para os professores que escolham realizar uma UD seguindo sua proposta:

Para propiciar a elaboração da UD, primeiramente é necessária a preparação de três blocos, que coincidem com o planejamento: o da preparação, o das atividades e o da produção final. No bloco da preparação, delineiam-se os objetivos da UD para que o professor tenha um norte e uma visão do que deseja que os alunos alcancem até a produção final. Escolhe-se o tema sobre o qual será desenvolvida a UD e selecionam-se os textos para o desenvolvimento do tema, privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais. No bloco de atividades, o professor vai delinear quantas atividades sejam necessárias para concretizar os objetivos traçados, priorizando as que promovam o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos (MATOS, 2014, p. 177).

Finalmente, no último bloco, o da Produção final, cabe ao professor realizar uma atividade de análise e reflexão, para poder determinar se seus estudantes foram sucedidos nos objetivos que foram determinados no início (MATOS, 2014).

Salientamos que Matos (2014) considera este processo como um todo que

deve ser avaliado. A avaliação vai além da Produção inicial e da Produção final, pois segundo a autora, “Todas as etapas perpassam pela avaliação do processo e esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização” (MATOS, 2014, p. 177).

Como mencionamos acima, a proposta de UD é uma proposta que permite ao professor repensar constantemente sobre o que está sendo ensinado e lhe proporciona a liberdade de mudar o que considera relevante segundo as necessidades dos estudantes. Consideramos este fato, tanto como os demais citados, uma ferramenta inovadora, que escapa do ensino tradicional, ensino que muitas vezes é difícil esquecer na hora de traçar nossas aulas. Matos (2014) traz uma proposta que todos os cursos de formação de professores deveriam incluir em alguma disciplina do seu currículo.

No que se refere ao tema da nossa proposta – antirracista, intercultural e decolonial – começa já nos inícios da nossa pesquisa, com as afirmações das autoras Fernández e Rinaldi (2009), Villani (2013) e diversos documentos legais. Nas referidas reflexões é ressaltada a importância de utilizar a língua estrangeira como meio para trabalhar com os estudantes a consciência social, reforçar a tolerância com o outro, devolver as vozes dos povos que foram silenciados, combater a xenofobia e quaisquer outras formas de discriminação.

No Documento Orientador e Protocolo De Acolhimento De Estudantes Imigrantes Na Rede Municipal De Ensino da cidade de Foz do Iguaçu, lugar geográfico a partir do qual falamos e pensamos a elaboração da nossa Unidade Didática, enfatiza-se a “sensibilização da turma para questões linguísticas e interculturais [e na importância de] que haja um constante envolvimento da comunidade escolar em torno de atividades e projetos contra preconceito e xenofobia” (FOZ DO IGUACU, 2020).

Mesmo que este documento trate especificamente sobre a utilização da língua portuguesa para acolhimento linguístico e cultural de estudantes imigrantes da cidade, consideramos que os mesmos valores podem e devem ser pensados no ensino de língua espanhola, pois da mesma maneira que os estudantes estrangeiros devem se integrar na sociedade luso-falante, os alunos brasileiros também devem se aproximar à língua e a cultura dos colegas imigrantes para uma convivência mais harmoniosa, respeitosa, intercultural.

Ainda justificando o tema escolhido, podemos relembrar as características que apresenta o município de Foz do Iguaçu, uma cidade localizada na tríplice fronteira e que possui uma diversidade cultural muito rica, como explica nossa seção 2 do terceiro capítulo.

Nesse sentido, nesta pesquisa trabalhamos com as concepções de interculturalidade de García Martínez et alii *apud* Matos (2014, p. 170)

Interculturalidade, significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et alii 2007, p.134).

E com a perspectiva antirracista e decolonial de Matos (2020, p. 129), quem considera que

O caráter decolonial ocorre quando um grupo minoritarizado e/ou marginalizado ganha destaque e inverte a lógica colonial a que estamos geralmente, submetidas(os) na sociedade e, em especial, no âmbito escolar. Histórias antes invisibilizadas são colocadas no centro da educação linguística.

Pensamos que as questões elucidadas devem ser aproveitadas e o ensino de uma língua estrangeira - no caso, pelo contexto, por nossa formação e pelo vácuo que existe no ensino de espanhol como LE para crianças, optamos pela língua espanhola – é o meio ideal para realizar uma abordagem que parta das perspectivas intercultural, decolonial e antirracista. Os recursos mencionados ainda podem ser mais significativos com crianças, às quais, como também já discutimos, estão numa etapa da vida em que são muito curiosas e estão dispostas a aprender tudo.

Entendemos também que as crianças apreendem segundo as fases de conhecimento e desenvolvimento em que transitam. Nosso público-alvo são estudantes de idade entre 5 e 6 anos, os quais, segundo Rinaldi (2011) encontram-se na fase pré-operacional da teoria psicogenética construtivista de Jean Piaget (1896-1980) e Lev S. Vygotski (1896-1934).

Esta teoria “[...] sugere que as pessoas criam seu próprio conhecimento, quando pensam ou agem sobre uma experiência, pois se acredita que as crianças, ainda bebês, adquirem conhecimento sobre o mundo desde os primeiros anos de vida” (RINALDI, 2011, p. 59). Esta teoria apresenta diferentes fases segundo as faixas etárias dos indivíduos, mas na fase pré-operacional, as crianças apresentam certas características comuns, como por exemplo, segundo Rinaldi (2011) o egocentrismo, o que significa que as crianças não são capazes de perceber seu entorno desde os olhos do outro; é trabalhoso para estas crianças se centrarem em muitas coisas ao mesmo tempo, eles conseguem razoar uma coisa à vez. É normal também que as crianças nesta faixa etária pensem que as coisas da natureza são criadas pelo homem (RINALDI, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, buscamos refletir sobre a atual situação do ensino de línguas estrangeiras/adicionais (LE/LA) para crianças, tendo como foco a língua espanhola e a formação de professores nos cursos de Letras de universidades públicas, já que nossas considerações e proposições partiram do nosso lugar de fala como estudante de universidade pública localizada em contexto de tríplice fronteira (região de Foz do Iguaçu-PR).

Pensamos na implementação de línguas estrangeiras (especialmente o espanhol, devido ao nosso contexto fronteiriço) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como uma oportunidade de sensibilização, de familiarização com o que será ampliado e aprofundado nos anos finais do Ensino Fundamental, quando obrigatoriamente, os estudantes terão contato com uma língua estrangeira no currículo. A própria BNCC, ao orientar sobre os cinco campos de experiência na educação infantil, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017), chama a atenção para o aprofundamento dos conteúdos, conhecimentos e práticas vivenciadas nessa etapa, ao longo dos ciclos do ensino fundamental.

Evidenciamos neste trabalho como o ensino de LE para crianças e sua importância são apresentados em vários documentos oficiais, ao mesmo tempo em que não se oferece nenhum respaldo legal no sentido de criação de uma lei específica, de alterações em leis já existentes, bem como elaboração e divulgação de material guia/de orientação quanto à formação de professores e saberes necessários para o trabalho com crianças (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação etc.). Esta falta de diretrizes desencadeia um vácuo no que se refere à formação de professores da área, criando um círculo de ineficiências que no final podem limitar, e muito, os direitos à educação das crianças.

Com isso, concluímos, salientando e defendendo, mais uma vez, de um lado, o investimento na formação docente, seja inicial ou continuada e, de outro, que o contato das crianças com outras línguas e culturas é um grande ganho para o seu desenvolvimento e formação integral, bem como para a promoção de uma sociedade mais justa e democrática, cada vez mais livre de preconceitos e discriminações, uma vez

que vivemos numa grande aldeia global plurilíngue e multicultural.

Almejamos que as nossas discussões, reflexões e, sobretudo, proposições, inspirem outros docentes a pensar sobre o assunto, a produzir conhecimento, a elaborar seu próprio material didático e a utilizar nossa proposta didática, cientes das adaptações e reformulações que se exijam, de acordo com o contexto de ensino. Ademais, como desdobramento do trabalho realizado, almejamos poder aplicar a unidade didática em sala de aula e poder avaliar seu impacto no trabalho com as crianças pequenas e, desta forma, refletir sobre e realizar possíveis reformulações, adaptações ou ampliações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Batista. **O Ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil. In: O Ensino de Pronúncia do Espanhol como Língua Estrangeira: reflexões e propostas didáticas.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183144/alves_jb_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: mar. 2021.

BARROS, Cristiano Silva de (Coord.); COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. (Coord.). **Espanhol: ensino médio** – Coleção Explorando o Ensino, vol. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Explorando o Ensino - Coleção Espanhol, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: mar. 2021.

BIESEK, Ana Solange; PUTRICK, Simone. **Imigração na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina e a representatividade da Colônia Árabe.** Disponível em: http://www.iabpr.org.br/3conferencia/pps/trab_cient4 Acesso em: 20 abr. 2011.

BOÉSSIO, Cristina P. D. Saberes necessários para o ensino de língua espanhola para crianças: revisitando autores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 6 n.1, Dezembro, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6627> . Acesso em: julho 2020.

_____. **Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais.** Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc. Acesso em: maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: abril 2021

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF. (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: fevereiro 2021

_____. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular Nacional.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: fev. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequência didática para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3255085> Acesso em: maio 2021.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EGUSKIZA G., M.J.; PISONERO Del Amo, I. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: tipología de actividades dirigidas a niños y niñas**. Carabela, Madrid: SGEL, nº 47, p. 87-110, 2000.

FERNÁNDEZ, Gretel E; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, 2009, v. 48, pp. 353-365. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200011>. Acesso em: jul. 2020.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Prefeitura. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. / Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura; Foz do Iguaçu (PR). Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (UNILA). – Foz do Iguaçu : Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio. 2021.

GARCÍA MARTINÉZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: jun. 2021.

JALLES, Antonia Fernanda. **La Adquisición del Lenguaje Infantil en un Contexto Bilingüe**. Tese de Doutorado (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) - Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid, 2003. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7305/1/T27046.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 16 abril 2021.

MALVEZZI, Karina F. O ensino de língua estrangeira na educação básica: novos caminhos. In: Congresso Nacional de Educación (**EDUCERE**), IX, 2013, Curitiba, 16287 - 16300. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7183_4120.pdf. Acesso em: mar. 2021.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/876946/mod_resource/content/2/Masseto-compet%C3%Aancia%20pedag%C3%B3gica%20do%20professor%20universit%C3%A1rio%20-%20cap8.pdf. Acesso em: mar. 2021.

MATOS, Doris C. V. S. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. Abache, ano 4, nº 6, 1º semestre 2014. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/download/154/153/307>. Acesso em: 15 maio. 2021.

_____. **Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais**. Polifonia, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, abr.-jun., 2020.

PEREIRA, Brenda P; LOPES, Cristiane R. Diretrizes educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica. Desafios e possibilidades. In: **Semana de línguas e literaturas**, III, Universidade Estadual de Goiás, 2017. Anais. 17-34. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/SL/article/view/11116/8630>. Acesso em: mar. 2021.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005: O NOVO CENÁRIO DO ESPANHOL NO BRASIL. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Año 12, Volumen 12, octubre 2020. ISSN 1853-3256.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 260. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-133545/pt-br.php>. Acesso em: jul. 2020.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de (Coord.); COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. (Coord.). **Espanhol: ensino médio** – Coleção Explorando o Ensino, vol. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Explorando o Ensino - Coleção Espanhol, 2010, p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: mar. 2021.

RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.

SCHLOSSER, M.; FRASSON, M. **Alunos “brasiguaios” em movimento na tríplice fronteira: novas possibilidades e novos limites na integração do aluno “brasiguaião”**. Revista Formação Online, vol. 2, nº 19, p. 3-31. Julho-dezembro, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1824>. Acesso em: abr. 2021.

SCHÜTZ, Ricardo E. **A Idade e o Aprendizado de Línguas**. *English Made in Brazil*, 2003. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: mar.2021.

VILLANI, Fábio L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental i nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. **RECORTE – Revista Eletrônica**. V. 10, n° 1. Jan-julho 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4791932.pdf> . Acesso em: mar. 2021.

APÊNDICES

APÉNDICE A – UNIDAD DIDÁCTICA (HOJA DEL DOCENTE)

Hoja del/de la docente

UNIDAD DIDÁCTICA – Yo y los otros: Nosotros

Introducción: En esta unidad didáctica vamos a discutir sobre las culturas presentes en la región de la triple frontera, especialmente sobre la comunidad indígena Guaraní y vas a aprender sobre el respeto a la diversidad étnica y cultural.

La unidad está organizada en tres actividades en las que vamos a trabajar con actividades de lectura, escritura compartida con los padres, audición y orales, actividades manuales y de expresión corporal.

Objetivo general: Conocer el entorno y la cultura de la Triple Frontera – Foz do Iguaçu, Ciudad del Este y Puerto Iguazú.

Objetivos específicos: Reconocer el otro/los otros; conocer y valorar la cultura guaraní; respetar las diferencias.

Tema: La diversidad cultural en la triple frontera.

Duración: 3 clases de 50 minutos (cada actividad será trabajada en una clase)

Público: Niños de 5 a 6 años

Género discursivo principal: Vídeo “La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios Canal Pakapaka PUEBLO GUARANI”. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=3icqv68VaGY>.

Géneros discursivos complementarios: Imágenes de las banderas de Argentina, Brasil y Paraguay. Imágenes de lugares turísticos de la región.

Actividad 1 – Conociendo nuestro entorno

a) Presentación del tema/sondeo:

Sentados en círculo, presentaremos a los estudiantes imágenes de las banderas de los países que conforman la triple frontera – Brasil, Paraguay y Argentina³.

³ imágenes: bandera de Brasil disponible en: <https://images.app.goo.gl/ogf8xie23yNLPw8E9>; bandera de Paraguay disponible en: <https://images.app.goo.gl/TK1jC59SAYUzwyYq9>; bandera de Argentina





Se realizarán las siguientes preguntas:

- Conocen estos elementos? ¿Saben qué son? ¿Reconocen estos colores? En caso de no saberlo, tocará al docente explicar qué es una bandera y qué representa.

Aún en círculo, presentaremos también imágenes⁴ de lugares muy conocidos de la ciudad de Foz do Iguaçu que se relacionan con los países que limitan con la ciudad.

*Llevar varias imágenes para que los alumnos se las vayan pasando de mano en mano.

⁴ Imágenes: 1) Cataratas del Iguazú. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/yUsqYMwCFvsXymB39>. 2) Puente de la Amistad. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/CHJFFdGZ4gzSe6V16>. 3) Marco de las Tres Fronteras. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/y9acD4j7qQGAsob86>. 4) El Puente de la Amistad desde otro ángulo. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/cAeVWgbrMxQCYgDS8>

1) Las Cataratas del Iguazú



2) El Puente de la Amistad



3) Hito de las Tres Fronteras



4) El puente de La Amistad, desde otro ángulo.



- Reconocen estos lugares? ¿De dónde creen que son?
- Conocen Puerto Iguazú y Ciudad del Este? ¿Ya han ido a pasear con su papá, con su mamá o con otro pariente a alguno de esos lugares?
- Conocen a personas que sean de allí? ¿Cómo esas personas hablan? ¿Hablan en portugués u otra lengua?

*La siguiente contextualización puede ser hecha con un títere con forma de Abuela o Abuelo. El/la docente puede, incluso, intentar imitar las voces y la manera de hablar de los viejitos/as y transmitir a los alumnos la idea de que al ser ancianos, son personas sabias y conocen mucho sobre el mundo. Pensamos que esto despertaría el interés de los niños, ya que esta imagen aparecerá en varias oportunidades en nuestras clases y poder reconocer a estos personajes en las historias podría ayudar en la comprensión de ellas.

*Explicar a los niños sobre la ubicación geográfica en donde vivimos.

*Explicarles que vivimos en una región de frontera y que cerca de nosotros viven personas que hablan español y también guaraní. Contextualizar sobre la cultura guaraní, que es una cultura que está dispersa en muchos lugares de Brasil, de Paraguay y de Argentina, y que son pueblos que viven en estos países desde hace muchísimo tiempo – hacer énfasis en la cuestión del tiempo y aprovechar la presencia de los personajes ancianos para realizarlo, como si de hecho, estuviera contándoles una historia.

b) **Acercamiento al género:**

Antes de mirar el video a continuación, podemos, con el títere de la abuela/o, prepararlos a modo de ayuda para la comprensión con las siguientes preguntas:

- Tienen animales/mascotas en sus casas?
- ¿Les gustan los animales?
- ¿Alguna vez fueron a una fiesta de disfraces? ¿Les gustó?
- ¿De qué animal les gustaría disfrazarse?

A continuación, presentamos a los estudiantes el video de **“La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios”**. Canal Pakapaka. Pueblo Guaraní⁵. Lo miramos detalladamente.

- Conversar sobre lo que más les gustó del video. Qué cosas les llamaron la atención.
- En caso de que sea necesario, mirar el video nuevamente.

c) **Producción inicial:**

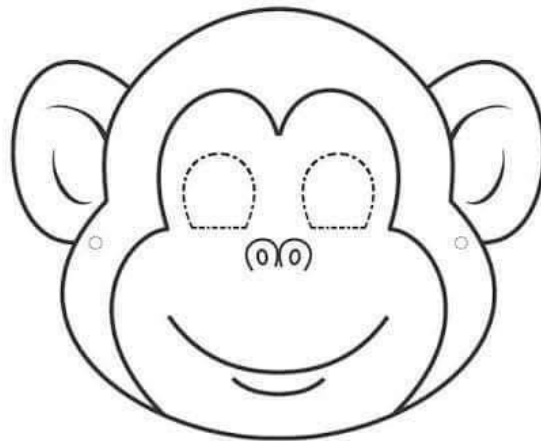
Pintaremos máscaras de animales que hayan aparecido en el video y que les haya llamado la atención.

⁵ **La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios. Canal Pakapaka. Pueblo Guaraní.** Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=3icqv68VaGY&ab_channel=CeciliaVargasBalderramaCeciliaVargasBalderrama.

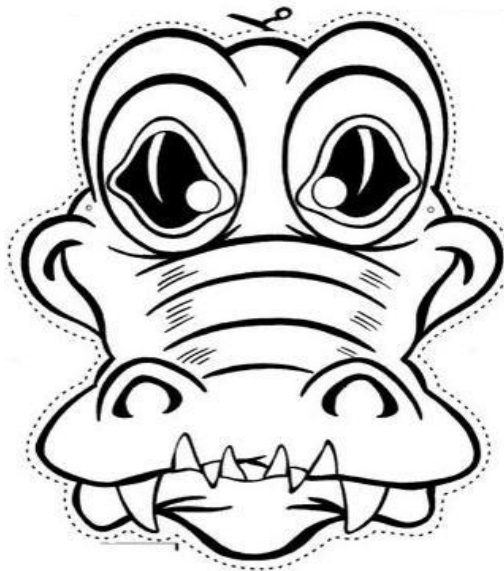
Para ello, necesitaremos el papel de cartón ya cortado/moldeado, marcadores, lápices de colores, tijeras, papeles de colores, plumas, etc. Todo material artístico que se considere útil para este trabajo.

Recomendamos algunas mascararas⁶:

1)

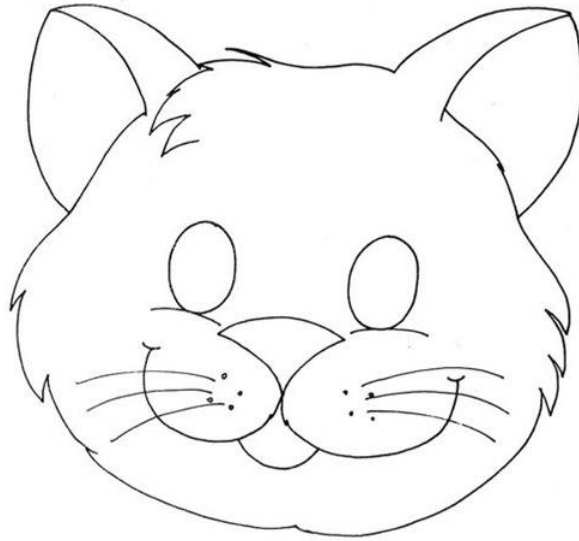


2)

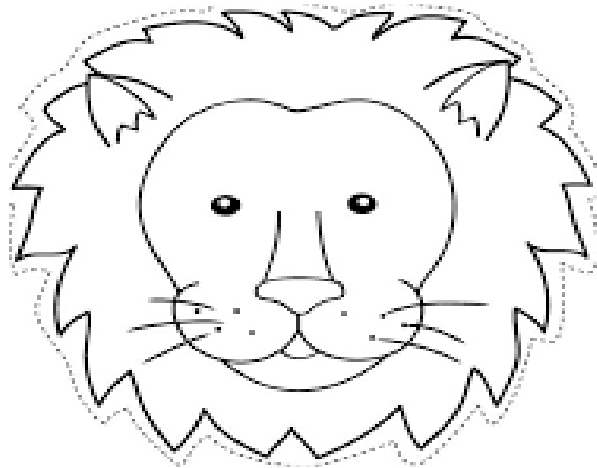


⁶ Imágenes: 1. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/iqJ8eqhTvuZnfMXx5> . 2. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/uxruWUgSJfyuUXaz7>. 3. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/dBNpwSbxHRhpRoSMA>. 4. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/qVh4FZ3uGJ7sU3CZ9>. 5. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/r7qtMQRhPrGqmwGE9>. 6. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/nBDxpfdGzCEGGqg9>

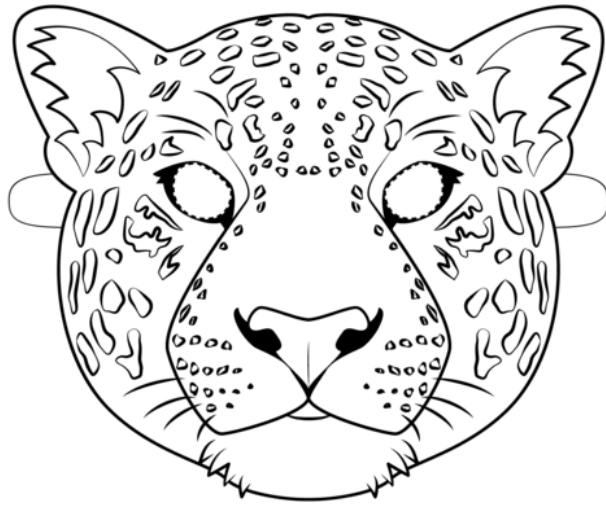
3)



4)



5)



6)



Con las máscaras terminadas y ya puestas, realizamos entre todos un baile al ritmo de la música guaraní⁷:

Ñande Reko Arandu - (2000) Memória Viva Guarani.

*Para realizar este baile, sugerimos que los/las estudiantes lleven desde sus casas, botella, latas o cualquier recipiente para introducir adentro granos de arroz u otros elementos que realicen ruido y así, simular algunos instrumentos indígenas y acompañar la música.

d) Tarea para casa (tarea de investigación y creación – “Espacio Creativo”):

CreArte

- Con la ayuda de los padres/madres o alguien de la familia, busca información sobre la cultura guaraní e intenta representar con un dibujo, lo que más te gusta o te llama la atención de ellos. Puede ser su vivienda, su vestimenta, sus costumbres, sus juegos, etc.
- El dibujo puede ser realizado con cualquier material artístico que tengan en casa: papeles de revistas, papeles de colores, marcadores, lápices de colores, materiales reciclables, etcétera.
- Traer el dibujo para la próxima clase.

Actividad 2 – ¿Quién toma el mate?:

*Retomamos la tarea para casa que se pidió. Entre todos, pegamos en el mural de la sala cada uno de los dibujos y socializamos sobre cada elemento que han representado.

*Recordar quienes son los guaraníes y explicar que la tarea que van a realizar en esta clase será también sobre ellos.

a) Presentación del tema/sondeo:

Preguntar a los alumnos a modo de introducción:

- ¿Qué bebidas les gustan?
- ¿Qué les gusta tomar cuando el día está caluroso? ¿Y cuando hace frío?

⁷ **Ñande Reko Arandu - (2000) Memória Viva Guarani [Full Album].** Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A>.

Presentar las imágenes a continuación, podemos mantener la forma de presentación de imágenes de la primera actividad: Todos en círculo, pasándose las imágenes de manos en manos⁸:

1)



2)



⁸ Imágenes: 1)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/7gq1z7dtSgGDDywK7>. 2)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/Rm1iQLQ4cpSmxGb7A>. 3)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/DEsGZDKYHu9cKLvd7>. 4)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/ytKjM1NZWZ73swKM6>

3)



4)



- ¿Conocen estos objetos?
- ¿Saben qué es eso verde que va en los vasos?
- ¿Alguno de ustedes las tomó alguna vez? ¿Cuál les gusta más?
- ¿Conocen a alguien que tome esas bebidas?

Si no saben, eso verde que va en los vasos, es una planta y se llama Yerba Mate. Es un descubrimiento de la cultura guaraní, ¿se acuerdan de que en la clase pasada hablamos sobre ellos?

El mate se toma con agua caliente y más que nada lo toman en Argentina, y el tereré, en cambio, se toma con agua fría y con hierbas, en Paraguay lo toman con más frecuencia.

*Se recomienda llevar a la clase los elementos que conforman el mate y el tereré: vaso/mate, bombilla, yerba mate, etc. y hacer el reconocimiento de estos elementos entre todos, sentados en círculo.

Hoy veremos un video donde apreciaremos la leyenda de la yerba mate según los guaraníes.

b) Acercamiento al género:

- Presentamos a la clase el video de la leyenda de “La yerba mate”⁹. Verlo una segunda vez caso sea necesario.

- Preguntar sobre la comprensión de la leyenda:
- ¿Quiénes eran las niñas que bajaron del cielo? ¿Cómo se llamaban?
- ¿Qué significan esos nombres?
- ¿Qué animal se les apareció en la selva?
- ¿Quién las rescató?
- ¿Qué regalo hicieron las niñas?
- ¿Para qué sirve ese regalo?

Para auxiliar a la interpretación y la respuesta de estas preguntas, se recomienda acompañar a las preguntas con imágenes que hagan parte del video de la leyenda, recontando la historia.

Así que vayan contestando las preguntas, incluir conceptos a través de imágenes¹⁰, de los elementos más importantes de la historia, por ejemplo:

⁹ Leyenda guaraní de “La Yerba Mate”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=VhRcwGYbKCQ&ab_channel=Sof%C3%ADaPav%C3%B3nSof%C3%ADaPav%C3%B3n

¹⁰ Imágenes: 1. Araí, la nube guaraní. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/z5PmbunsamjnutTS7>. 2) Yasí, la luna guaraní. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/M7qLFRtUwtYBe9TE6>. 3) El Bosque. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/uLnrihnZTgaPQT2P6>. 4) El jagareté. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/wQKDFEFkLqKY5a5h6>. 5) Arco y flecha. Disponible en:

1) Araí, la nube guaraní



2) Yasí, la luna guaraní



<https://images.app.goo.gl/RNKBGYu1DQCnTxx38>.
<https://images.app.goo.gl/QUKNV1XmfaeiJFnt5>.
<https://images.app.goo.gl/rCBUDjEWfGE2ucvY7>.
<https://images.app.goo.gl/QGFzmzGZwJ6FCVPLA>.
<https://images.app.goo.gl/Q145dgc3jjy5zxvB9>.
<https://images.app.goo.gl/4PPmd2NT1tTEYeUw8>.

6)	Choza.	Disponible	en:
7)	El maíz.	Disponible	en:
8)	Semillas.	Disponible	en:
9)	Arbol de Yerba Mate.	Disponible	en:
10)	Mate.	Disponible	en:

3) El bosque



4) El jagualeté



5) Arco y flecha



6) La choza



7) El maíz



8) Semillas



9) El Arbol de Yerba Mate



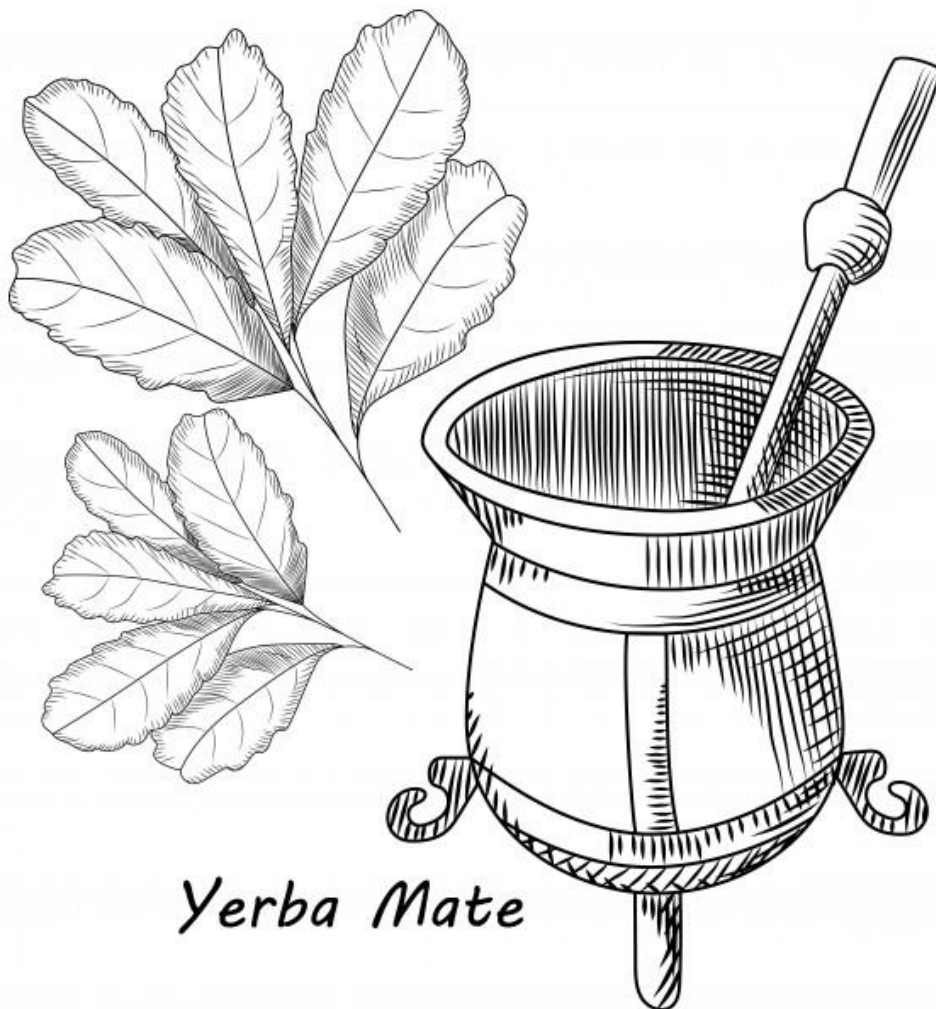
10) El mate



c) Producción intermedia:

* Entregamos a los alumnos la imagen¹¹ del mate para que la coloreen y con ayuda del pegamiento, se ubicará la yerba (de verdad) en los lugares que ellos consideren que se ponga la yerba.

El Mate para colorear



*Para esta actividad necesitaremos lápices de colores, marcadores de colores, témperas, pinceles, papeles de colores, etc., pegamiento y yerba mate.

*Escribir una característica del mate o el tereré: el mate es caliente. El tereré es frío. El mate es rico. Etc.

¹¹ Imagen: El mate para colorear. Disponible en: <https://images.app.goo.gl/RKVGfq3n3riHxB3WA>

*Exponemos en la pared/mural las obras de cada alumno y las apreciamos entre todos.

- ¡ATENCIÓN!

Teniendo conocimiento sobre si los/las estudiantes presentan contraindicaciones sobre estos alimentos, decidimos si es adecuado compartir entre todos unos ricos tererés o matecocido.

d) Tarea para casa (tarea de investigación o de creación – “Espacio Creativo”):

- Realizamos una pequeña investigación y con ayuda de nuestros padres o de alguien de la familia, escribimos en nuestro cuaderno la información:

- Nuestros padres o amigos, ¿conocen el mate o el tereré? ¿Qué les parecen estas bebidas?

- ¿Conocen sobre la leyenda de la Yerba Mate? Si no la conocen, ¿te animas a contarles con tus propias palabras de qué se trata la leyenda?

- Con ayuda de los padres o de alguien de la familia, realizar la contación de la historia, puede ser en español o en portugués, y grabarla. Puede ser con el celular.

Si es posible, traer el video para compartir con los compañeros para la próxima clase.

¡AVISO IMPORTANTE!: Para la próxima clase traer una botella de plástico transparente y alambre limpia pipas.

Actividad 3 – ¿Son luciérnagas, isondúes o vaga-lumes?

*Empezar la clase sentados en círculo para compartir los videos grabados en casa sobre la leyenda de la yerba mate.

a) Presentación del tema/sondeo:

Presentamos a los alumnos la siguiente canción¹²: “Las Luciérnagas”

Letra:

Estrellita dónde estás...

¡Vaya! ¡Es una luciérnaga!

Brillan las luciérnagas.

¹² Canción y vídeo: “Las luciérnagas”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=YyotQu7XSn8&ab_channel=Pinkfongenespa%C3%B1ol-CancionesInfantiles

En la noche de verano.
Linternitas en el cielo.
Como una canción de cuna.
Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.

¡Mira!
¡La noche se llenó de luciérnagas!

Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.
Linternitas en el cielo.
Como una canción de cuna.
Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.

- Discutir entre todos:
 - ¿Conocen a estos bichitos?
 - ¿Cómo los llaman ustedes?
 - ¿Cuál es la característica de este animalito que más llama la atención?
 - ¿Dónde se los pueden encontrar?
 -

b) Acercamiento al género:

*Ambientamos el salón de clase con guirnaldas de luces, simulando las luciérnagas.

*Consideramos como guía la leyenda guaraní de “Los Isondúes¹³” para realizar la representación de la historia a partir de títeres. Para esto, sería interesante retomar la imagen del anciano/a-abuelo/a que aparece en la 1era actividad y preguntar a los alumnos si se acuerdan del personaje, hacer una breve introducción con este personaje.

*La realización de esta narración/dramatización de la leyenda por medio de títeres, puede auxiliar a los niños para la tarea final, que también sería contar la historia con títeres. Este abordaje del profesor puede traer ideas para el desarrollo de la tarea por los/las estudiantes.

- Discutimos sobre lo que entendimos de la leyenda:

- Recuerdan ¿quiénes son los guaraníes? ¿Quiénes son?
 - ¿Qué son los isondúes?
 - ¿Cómo fueron creados los isondúes?

¹³ Leyenda guaraní “Los Isondúes”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=pSGRu1C1br0&ab_channel=CreoCarapeguanteCreoCarapeguante

- ¿Quién es Añá?
- ¿Quién es Tupá?

c) Producción final:

- Haremos un pequeño teatro de títeres:

* Con los materiales que los alumnos trajeron de sus casas, intentamos que ellos armen luciérnagas, como la de la imagen a continuación, por ejemplo.

La luciérnaga de la tarea final¹⁴

¹⁴ Imagen: "La luciérnaga de la tarea final" Disponible en:
<https://www.pinterest.com.mx/pin/707205947709211041/>



- En el interior de la botella se introducirá un papel fluorescente que brilla en la oscuridad.
- Cuando todos hayan terminado sus trabajos, apagaremos las luces y cada uno podrá admirar su obra y la de los/las compañeros/ras.
- Designaremos algunos personajes de la leyenda para que los puedan representar, los demás serán luciérnagas, junto con sus botellas.

- Podrán elegir entre los siguientes personajes: Tupá, Añá, fuego, hombres, mujeres.
- La profesora narrará la historia y cada personaje hará lo que corresponda, según cuente la leyenda.

APÊNDICE B – UNIDADE DIDÁTICA (HOJA DEL/DE LA ESTUDIANTE)

Hoja del/de la estudiante

UNIDAD DIDÁCTICA – Yo y los otros: Nosotros

Introducción: En esta unidad didáctica vamos a discutir sobre las culturas presentes en la región de la triple frontera, especialmente sobre la comunidad indígena Guaraní y vas a aprender sobre el respeto a la diversidad étnica y cultural.

La unidad está organizada en tres actividades en las que vamos a trabajar con actividades de lectura, escritura compartida con los padres, audición y orales, actividades manuales y de expresión corporal.

Objetivo general: Conocer el entorno y la cultura de la Triple Frontera – Foz do Iguaçu, Ciudad del Este y Puerto Iguazú.

Objetivos específicos: Reconocer el otro/los otros; conocer y valorar la cultura guaraní; respetar las diferencias.

Tema: La diversidad cultural en la triple frontera.

Duración: 3 clases de 50 minutos (cada actividad será trabajada en una clase)

Público: Niños de 5 a 6 años

Género discursivo principal: Vídeo “La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios Canal Pakapaka PUEBLO GUARANI”. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=3icqv68VaGY>.

Géneros discursivos complementarios: Imágenes de las banderas de Argentina, Brasil y Paraguay. Imágenes de lugares turísticos de la región.

Actividad 1 – Conociendo nuestro entorno

Vamos a sentarnos en círculo y mirar unas imágenes¹⁵.

¹⁵ imágenes: bandera de Brasil disponible en: <https://images.app.goo.gl/ogf8xie23yNLPw8E9>; bandera de Paraguay disponible en: <https://images.app.goo.gl/TK1jC59SAYUzwyYq9>; bandera de Argentina disponible en: https://es.123rf.com/photo_112906433_flag-of-argentina-on-a-flagpole-against-a-blue-sky-with-a-good-place-for-your-text-.html?vti=ni6iqjrh8riukr9vod-1-16.





- Conocen estos elementos? ¿Saben qué son? ¿Reconocen estos colores?
- ¿Vamos a ver unas imágenes más?

1) Las Cataratas del Iguazú



2) El Puente de la Amistad



3) Hito de las Tres Fronteras



4) El puente de La Amistad, desde otro ángulo.



El abuelo/la abuela explica...

- ¿Reconocen estos lugares? ¿De dónde creen que son?
- ¿Conocen Puerto Iguazú y Ciudad del Este? ¿Ya han ido a pasear con su papá, con su mamá o con otro pariente a alguno de esos lugares?
- ¿Conocen a personas que sean de allí? ¿Cómo esas personas hablan? ¿Hablan en portugués u otra lengua?

b) ¡A mirar un video! Pero antes...el abuelo/la abuela pregunta...

- Tienen animales/mascotas en sus casas?
 - ¿Les gustan los animales?
- ¿Alguna vez fueron a una fiesta de disfraces? ¿Les gustó?
 - ¿De qué animal les gustaría disfrazarse?

¡A mirar el video!

“La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios”.
Canal Pakapaka. Pueblo Guaraní¹⁶. Lo miramos detalladamente.

¹⁶ **La asombrosa excursión de Zamba a los pueblos originarios.** Canal Pakapaka. Pueblo Guaraní.
Disponible en:

Después del video...

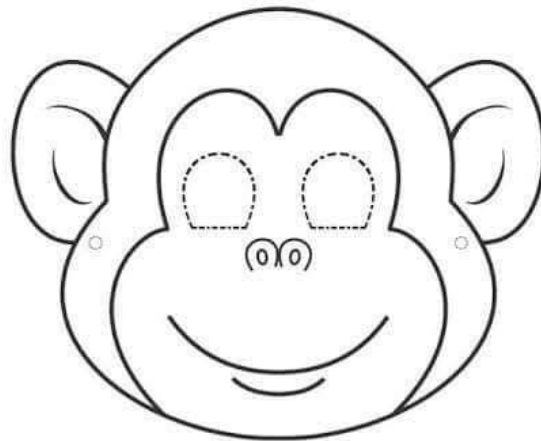
- ¿Qué más les gustó del video?
- ¿Qué cosas les llamaron la atención?
- ¿Les gustaría ver el dibujo una vez más?

c) ¡A Pintar!

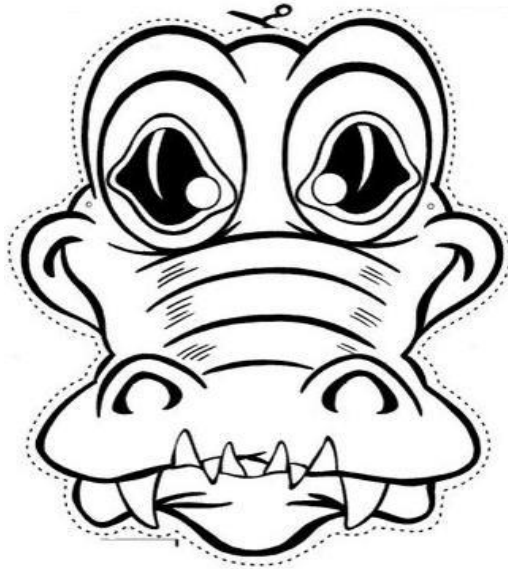
Pintaremos máscaras de animales que hayan aparecido en el video y que les haya llamado la atención. ¿Cuál máscara te gusta más?

Para ello, necesitaremos el papel de cartón ya cortado/moldeado, marcadores, lápices de colores, tijeras, papeles de colores, plumas, etc. Todo material artístico que se considere útil para este trabajo.

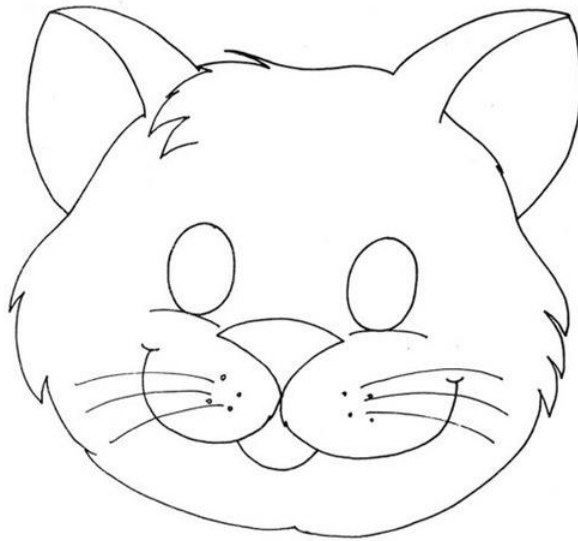
1)



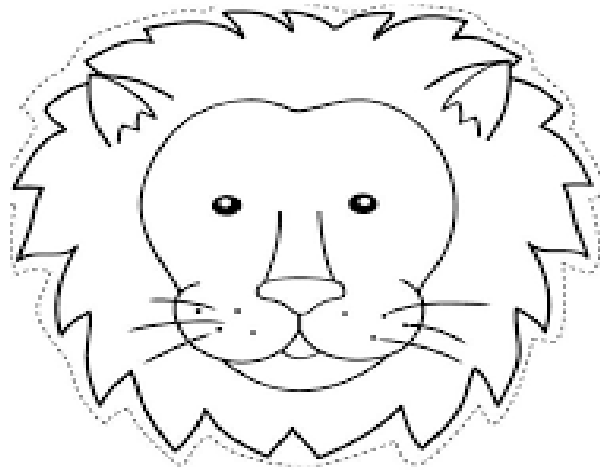
2)



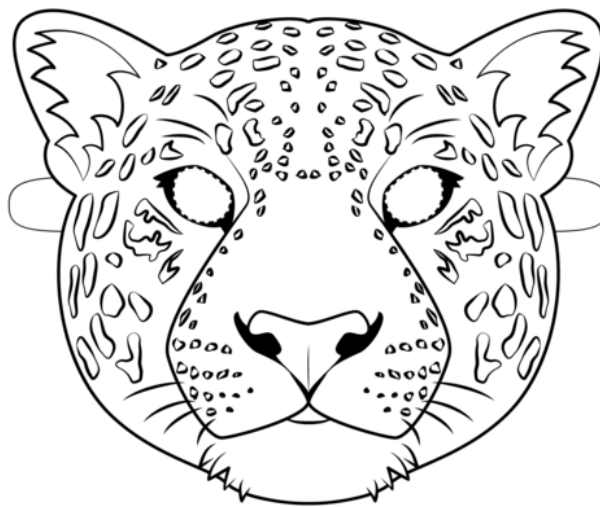
3)



4)



5)



6)



¡A bailar!¹⁷:

Ñande Reko Arandu - (2000) Memória Viva Guarani.

*Para realizar este baile, sugerimos que los/las estudiantes lleven desde sus casas, botella, latas o cualquier recipiente para introducir adentro granos de arroz u otros elementos que realicen ruido y así, simular algunos instrumentos indígenas y acompañar la música.

d) ¡A crear!

CreArte

- Con la ayuda de los padres/madres o alguien de la familia, busca información sobre la cultura guaraní e intenta representar con un

¹⁷ **Ñande Reko Arandu - (2000) Memória Viva Guarani [Full Album].** Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A>.

dibujo, lo que más te gusta o te llama la atención de ellos. Puede ser su vivienda, su vestimenta, sus costumbres, sus juegos, etc.

- El dibujo puede ser realizado con cualquier material artístico que tengan en casa: papeles de revistas, papeles de colores, marcadores, lápices de colores, materiales reciclables, etcétera.
- Traer el dibujo para la próxima clase.

Actividad 2 – ¿Quién toma el mate?:

- Entre todos, pegamos en el mural de la sala cada uno de los dibujos y socializamos sobre cada elemento que han representado.
- ¿Se acuerdan quiénes son los guaraníes? Vamos a seguir conociéndolos.

a) ¡A pensar!

- ¿Qué bebidas les gustan?
- ¿Qué les gusta tomar cuando el día está caluroso? ¿Y cuando hace frío?

Vamos a sentarnos en círculos y mirar unas imágenes juntos¹⁸

¹⁸ Imágenes: 1)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/7gq1z7dtSgGDDywK7>. 2)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/Rm1iQLQ4cpSmxGb7A>. 3)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/DEsGZDKYHu9cKLvd7>. 4)- Disponible en: <https://images.app.goo.gl/ytKjM1NZWZ73swKM6>





- ¿Conocen estos objetos?
- ¿Saben qué es eso verde que va en los vasos?
- ¿Alguno de ustedes las tomó alguna vez? ¿Cuál les gusta más?
- ¿Conocen a alguien que tome esas bebidas?

Si no saben, eso verde que va en los vasos, es una planta y se llama Yerba Mate. Es un descubrimiento de la cultura guaraní, ¿se acuerdan de que en la clase pasada hablamos sobre ellos?

El mate se toma con agua caliente y más que nada lo toman en Argentina, y el tereré, en cambio, se toma con agua fría y con hierbas, en Paraguay lo toman con más frecuencia.

Veamos los objetos. Vamos a psarlos de manos en manos a que todos los vean: el tereré: vaso/mate, bombilla, yerba mate, etc.

b) ¡A mirar la leyenda!

:

- La leyenda de “La yerba mate”¹⁹.

Después de ver...

- ¿Quiénes eran las niñas que bajaron del cielo? ¿Cómo se llamaban?
- ¿Qué significan esos nombres?
- ¿Qué animal se les apareció en la selva?
- ¿Quién las rescató?
- ¿Qué regalo hicieron las niñas?
- ¿Para qué sirve ese regalo?

¹⁹ Leyenda guaraní de “La Yerba Mate”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=VhRcwGYbKCQ&ab_channel=Sof%C3%ADaPav%C3%B3nSof%C3%ADaPav%C3%B3n

1) Araí, la nube guaraní



2) Yasí, la luna guaraní



3) El bosque



4) El jagareté



5) Arco y flecha



6) La choza



7) El maíz



8) Semillas



9) El Arbol de Yerba Mate

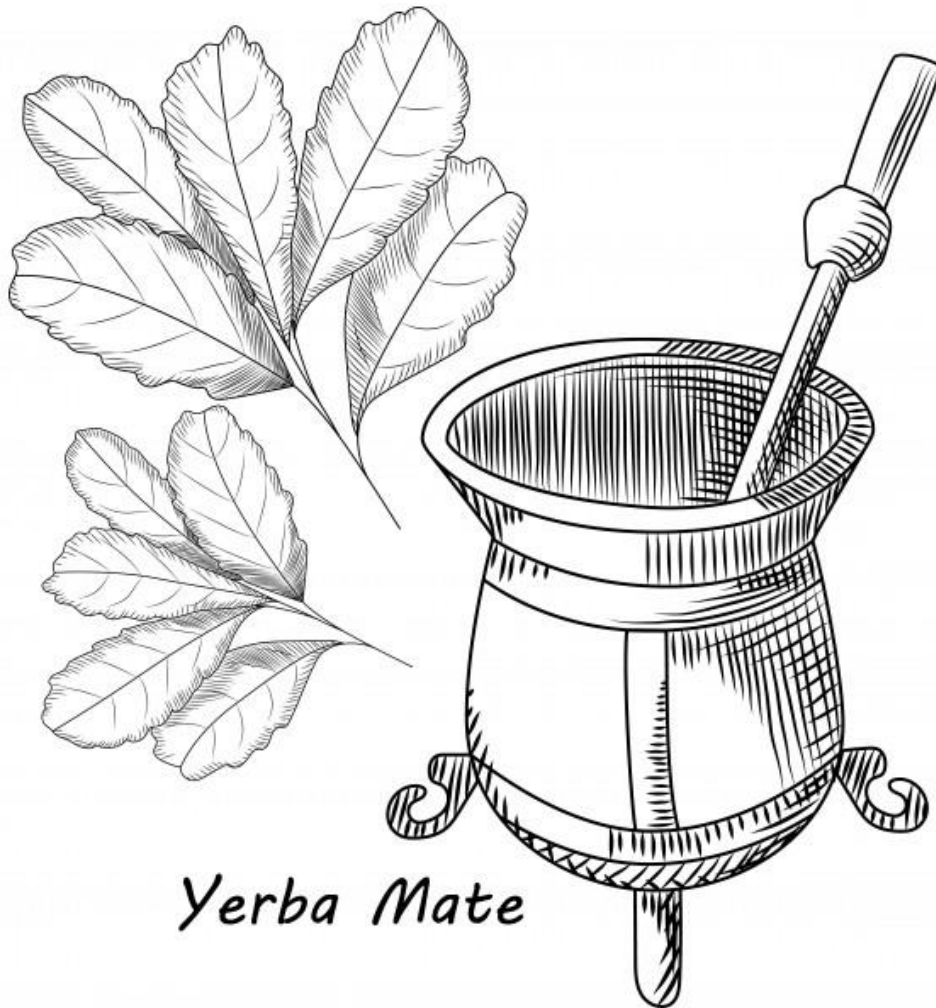


10) El mate



c) ¡A colorear!

El Mate para colorear



*Para esta actividad necesitaremos lápices de colores, marcadores de colores, témperas, pinceles, papeles de colores, etc., pegamiento y yerba mate.

*Exponemos en la pared/mural las obras de cada alumno y las apreciamos entre todos.

- ¡ATENCIÓN!

Teniendo conocimiento sobre si los/las estudiantes presentan contraindicaciones sobre estos alimentos, decidimos si es adecuado compartir entre todos unos ricos tererés o matecocido.

d) ¡A investigar!

- Realizamos una pequeña investigación y con ayuda de nuestros padres o de alguien de la familia, escribimos en nuestro cuaderno la información:

- Nuestros padres o amigos, ¿conocen el mate o el tereré? ¿Qué les parecen estas bebidas?

- ¿Conocen sobre la leyenda de la Yerba Mate? Si no la conocen, ¿te animas a contarles con tus propias palabras de qué se trata la leyenda?

- Con ayuda de los padres o de alguien de la familia, realizar la contación de la historia, puede ser en español o en portugués, y grabarla. Puede ser con el celular.

Si es posible, traer el video para compartir con los compañeros para la próxima clase.

¡AVISO IMPORTANTE!: Para la próxima clase traer una botella de plástico transparente y alambre limpia pipas.

Actividad 3 – ¿Son luciérnagas, isondúes o vaga-lumes?

- ¿Qué les parece si escuchamos a nuestros compañeros y compañeras contando la leyenda del Mate?

-

a) ¡A cantar y bailar!

Canción²⁰: “Las Luciérnagas”

Letra:

Estrellita dónde estás...
¡Vaya! ¡Es una luciérnaga!

Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.
Linternitas en el cielo.
Como una canción de cuna.
Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.

¡Mira!

²⁰ Canción y vídeo: “Las luciérnagas”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=YyotQu7XSn8&ab_channel=Pinkfongenespa%C3%B1ol-CancionesInfantiles

¡La noche se llenó de luciérnagas!

Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.
Linternitas en el cielo.
Como una canción de cuna.
Brillan las luciérnagas.
En la noche de verano.

¡A pensar y hablar!

- ¿Conocen a estos bichitos?
- ¿Cómo los llaman ustedes?
- ¿Cuál es la característica de este animalito que más llama la atención?
- ¿Dónde se los pueden encontrar?

b) ¡El abuelo/la abuela cuenta la historia!

Leyenda: Los Isondúes

Después de la leyenda...

- Recuerdan ¿quiénes son los guaraníes? ¿Quiénes son?
 - ¿Qué son los isondúes?
- ¿Cómo fueron creados los isondúes?
 - ¿Quién es Añá?
 - ¿Quién es Tupá?

c) CreArte: el teatro de títeres

- Haremos un pequeño teatro de títeres con los materiales que trajeron de sus casas. Vamos a armar unas lindas luciérnagas, como la de la imagen a continuación:

La luciérnaga de la tarea final²¹

²¹ Imagen: "La luciérnaga de la tarea final" Disponible en:
<https://www.pinterest.com.mx/pin/707205947709211041/>



- En el interior de la botella se introducirá un papel fluorescente que brilla en la oscuridad.
- Cuando todos hayan terminado sus trabajos, apagaremos las luces y cada uno podrá admirar su obra y la de los/las compañeros/ras.
- Designaremos algunos personajes de la leyenda para que los puedan representar, los demás serán luciérnagas, junto con sus botellas.

- Podrán elegir entre los siguientes personajes: Tupá, Añá, fuego, hombres, mujeres.
- La profesora narrará la historia y cada personaje hará lo que corresponda, según cuente la leyenda.