



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MICHELE DO CARMO

**AS BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO COMO FERRAMENTA
CONTRIBUIDORA NO ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA
ESPANHOLA PARA CRIANÇAS**

Londrina
2016

MICHELE DO CARMO

**AS BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO COMO FERRAMENTA
CONTRIBUIDORA NO ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA
ESPAÑHOLA PARA CRIANÇAS**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre em línguas estrangeiras modernas ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, no eixo Ensino Aprendizagem da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Rinaldi

Londrina
2016

MICHELE DO CARMO

**AS BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO COMO FERRAMENTA
CONTRIBUIDORA NO ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA
ESPAÑHOLA PARA CRIANÇAS**

Artigo apresentado como requisito à obtenção do grau de Mestre em Línguas Estrangeiras Modernas, no eixo Ensino Aprendizagem da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a Simone Rinaldi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Anilde Tavares da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Curitiba, 09 de junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo, o Mestre dos Mestres, por mostrar-me que o conhecimento é o caminho libertador. Aos meus pais que desde a tenra idade me deixaram marcas de prazer e afeto pela leitura, pelo saber e pela comunidade escolar . As professoras que passaram por meu caminho e deixaram um legado de excelência, carinho e inspiração em seguir o caminho da ciência. Aos meus alunos que proporcionaram desvendar o poderoso vínculo de amor que há na mediação do conhecimento.

CARMO, M. **As Brincadeiras de Imitação como Ferramenta Contribuidora no Ensino de Língua e Cultura Espanhola para Crianças**. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar as contribuições das brincadeiras de imitação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças de 6 a 10 anos, elucidando a interação linguística e os matizes culturais da língua espanhola. A cultura revela traços componentes do tipo de sociedade em que se vive, pois é determinada conforme o processo histórico e as relações com outras culturas. Nesta perspectiva, ao ensinar ou aprender uma língua estrangeira/adicional, é conveniente atentar-nos para os aspectos culturais desse novo idioma, por isso advogamos pela incursão desses aspectos em sala de aula, que podem diminuir ou evitar situações de choques culturais, além de contribuir para a aquisição da competência comunicativa na língua meta. Neste estudo, realizamos uma revisão bibliográfica, e encontramos autores como Sans (1992), Durão (1999) e Miquel López (2004), que discorrem acerca do desenvolvimento da competência sociocultural. Estes autores concordam que o elemento cultural não é um acessório à parte, mas um componente indispensável a ser aprendido. Quanto ao público específico com o qual nos dispomos a trabalhar, crianças do Ensino Fundamental I, pesquisadores como Del Amo (2004), Rinaldi (2006), (2011) e Tonelli (2008) compartilham temas pertinentes ao coletivo infantil e na atenção necessária a algumas particularidades no ensino a este perfil de aluno. Estabelecer uma linguagem coerente à da criança, metas plausíveis, ater-se a um planejamento produtivo e selecionar atividades dinâmicas, criativas e significativas ao universo do aprendiz, proporcionaram um ensino que desenvolva a sensibilidade ao olhar o próximo e o seu entorno. Visando à aplicabilidade dos conceitos investigados ao final deste artigo propomos adaptações didáticas adequadas à execução em sala de aula do ensino fundamental.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem de espanhol. Ensino fundamental I. Língua espanhola nas séries iniciais. Matizes culturais. Brincadeiras/ Lúdico. Propostas pedagógicas. Imitação.

CARMO, M. **The imitation games a contributor tool in language teaching and spanish culture for children.** 2016. 46 p. Masters Article – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This article addresses to find the evidence of the contributions of miming games in the teaching and learning process of foreign languages in 6 to 10 years old children, elucidating the linguistic interaction and cultural nuances of the Spanish language. The culture reveals features of the kind of society in which we live, determined according to the history process and the interchange with other cultures. In this perspective, to teach and to learn a foreign language/ additional language is convenient attempt to the cultural aspects of this new language, that's why we sustain the inclusion of these aspects in the classrooms, they can reduce or avoid cultural shocks situations, besides the contribution for the acquisition of the communicative competence in the goal language. In this study, we conducted a literature review, and founded authors like Sans (1992), Durão (1999) and Miquel Lopez (2004), who discoursed about the development of the sociocultural competence. These authors agree that the cultural element is not an extra accessory, but a needful component to be learned. About the specific public the we choose for this work, the children of the Elementary School, researchers like Amo (2004), Rinaldi (2006; 2011) and Tonelli (2008) share subjects concerning the children collective and the necessary attention to some specific topics in teaching this section of students. To stablish a consistent language with the children, plausible goals, stick to a productive planning and choose dynamic, funny and significant activities to the apprentice universe, create an efficient and progressive teaching, developing the sensibility to look around and the others. Looking the applicability of the searched concepts, in the end of this paper we propose didactic adaptations, proper to be executed in the classroom of the Elementary teaching.

Keywords: Teaching and learning Spanish. Elementary School. Spanish language in the early grades. Cultural nuances. Play /Recreation. Pedagogical Proposal . Imitation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
A DEFINIÇÃO DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS	7
O ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	11
O LÚDICO E AS BRINCADEIRAS QUE CONTRIBUEM PARA A APROPRIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO	15
METODOLOGIA	19
SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DA SUBCOMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	44
ANEXO A	45
ANEXO B	47

Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no ensino regular é um tema relevante devido à globalização e novas fronteiras disponíveis tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Encontrar e trabalhar os elementos pertinentes na composição de um ensino adequado a cada faixa etária é fundamental para o interesse e fixação dos idiomas pelos alunos.

Ao buscar a aquisição de uma língua estrangeira, a meta projetada que se traça é o alcance da competência comunicativa, para que os agentes do discurso se entendam e se façam entender.

Partindo da premissa de que a língua é parte integrante de uma cultura a ser desvelada e adquirida, e de acordo com Hymes (1979 *apud* FERREIRA, 2013), o código linguístico precisa estar atrelado ao uso social da língua. É preciso saber não apenas o que dizer, mas quando, onde, e de que forma expressar-se. Visando a uma reflexão sobre o ensino de línguas em contexto escolar, este artigo almeja oferecer uma proposta de planos de aulas com diferentes atividades, a fim de abordar a questão cultural no ensino de espanhol para crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia aplicada para chegar a este objetivo consiste em rever bibliografias que contemplem teóricos que abordam conceitos de cultura em sala de aula, ensino de espanhol para crianças do ensino fundamental I, e o papel de elementos simbólicos, como jogos e brincadeiras, no processo de aprendizado. Ao final, realizamos uma proposta de planos de aulas com diferentes atividades, algumas de nossa autoria, outras adaptadas de outros materiais, e além disso, lançamos mão de recursos audiovisuais disponíveis para trabalho em sala de aula.

A definição de cultura nas aulas de língua estrangeira para crianças

O dicionário UNESP de português contemporâneo define cultura como “O sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma determinada sociedade.” (BORBA, 1932, p. 367).

O ambiente de ensino escolar é um lugar propício à socialização, troca de conhecimento, cooperação e aprimoramento humano. Juntos, alunos e professores podem dialogar sobre a intencionalidade do que se quis dizer por um agente e do que é compreendido pelo interlocutor. Podemos refletir, comparando a sala de aula com uma lavoura e os elementos culturais que permeiam o aluno e o novo saber com as sementes, que, quando cultivadas, trazem a perspectiva de refinamento das relações. Trabalhar aspectos culturais em sala de aula possibilita a sensibilização de nosso aluno, a percepção do outro, de si mesmo e do seu entorno.

Santos (2006, p. 44) apresenta uma definição para o termo cultura e com ele podemos promover uma reflexão sobre as oportunidades ao desenvolvimento completo do aluno em processo de aquisição de língua, quando está consciente dos valores culturais desta.

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

Um dos intuitos de uma língua é a comunicação. Esta se efetiva entre os falantes em vários possíveis núcleos (como por exemplo: em família, no clube, local de trabalho, em um restaurante, no aeroporto, dentre outros). Em cada conversa, palavras, gestos e tom de voz carregam sentidos que precisam ser capturados por quem interage. O interlocutor carrega em si expectativas para que a comunicação se efetive com entendimento, podendo também ocorrer interferências. Por exemplo, o modo de expressar gratidão na cultura do agente que expressa, pode ser diferente da expressão de gratidão presente na cultura de quem percebe, e nesse desentendimento uma ruptura comunicativa pode se desencadear. Ao agregar componentes culturais na prática de sala de aula, pode-se favorecer uma aquisição completa e não fragmentada da nova língua.

Segundo Miquel López e Sans (2004), a competência comunicativa se efetiva quando o falante sincroniza aquilo que diz (normas e convenções

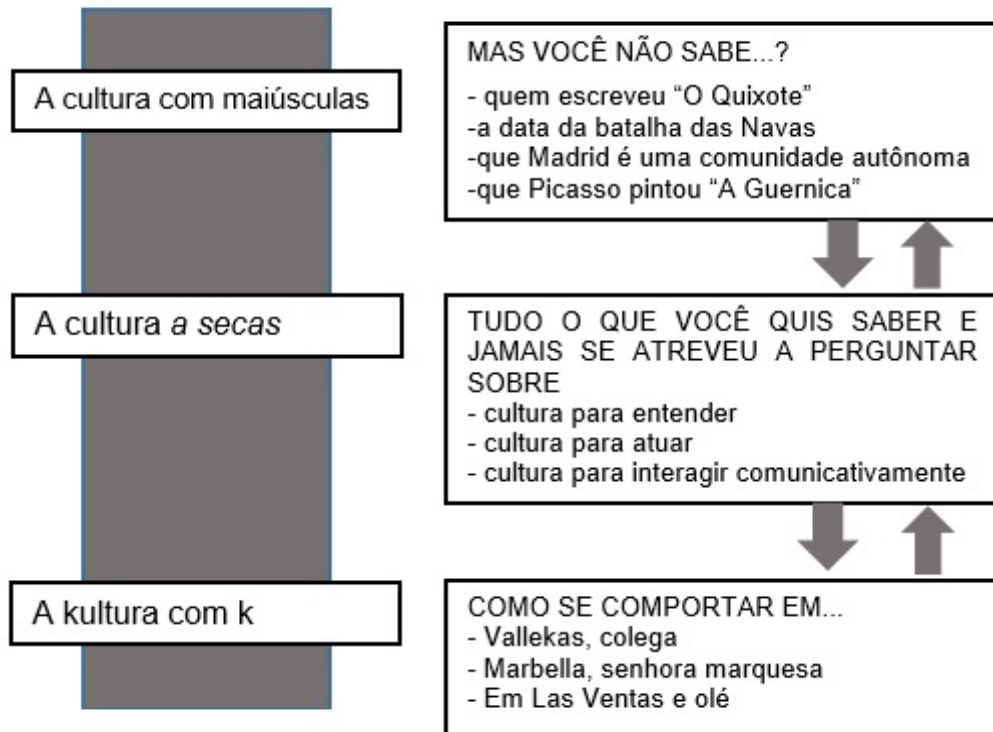
linguísticas) com o modo em que aplica esse dizer (uso, aplicações sociais). É preciso saber o que e como falar, como interagir frente às diferentes situações. Entende-se assim que a expressão ocupa um papel fundamental no êxito do diálogo. Comunicar-se é portar-se adequadamente em várias situações. A criança, que adquire a língua materna no seio familiar, tem internalizada uma soma de fatores relacionados não só ao ato de fala. Há um sistema complexo de crenças e normas de conduta, conforme explica o autor.

O componente sociocultural, fazendo uma síntese pessoal das muitas definições possíveis - é onde se concentram todos os elementos que regem a adequação: é o conjunto de informações, crenças, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc.), socialmente pautados que confluirão em qualquer atuação comunicativa e que farão que esta seja adequada ou premeditadamente inadequada (MIQUEL LÓPEZ E SANS, 2004 p. 524; tradução nossa).¹

Os autores acima consideram o termo cultura em distintas esferas. A que compete aos ícones das artes como a literatura e a pintura, denominada como cultura com C maiúsculo; a segunda é chamada de cultura a secas ou cultura com c minúsculo, a qual diz respeito aos componentes implícitos nas relações, e a terceira, conhecida como cultura com k, faz referência à particularidade de comportamentos e adequações dos grupos, por exemplo, a cultura Hip hop, e de outras comunidades específicas, conforme mostra a Figura 1:

¹ El componente sociocultural, - haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan – es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sé adecuada o premeditadamente inadecuada. (MIQUEL LÓPEZ E SANS, 2004, p. 524).

Figura 1 – Definição de cultura



Fonte: Miquel Lòpez e Sanz (2004) disponível em: www.mecd.gov.es.

Para este texto, usaremos a definição de cultura com 'c' minúsculo, a qual, de acordo com os autores acima, atribui significados às interações, comportamentos, tons de voz e linguagem verbal e não verbal, ocorrendo muitas vezes de modo implícito entre os agentes do diálogo.

Consideramos os componentes culturais que mais contribuem para a evolução da competência comunicativa e do processo aquisicional da língua aqueles relacionados à vivência, às ações rotineiras que permeiam as relações interpessoais. Miquel Lòpez e Sans (2004) a chamam de cultura essencial, compartilhada nas trocas de experiências e não em palavras. É implícita, presente na maneira de interagir e abordar as temáticas e situações. Ainda segundo os autores, é na cultura essencial, ou seja, a que se escreve com 'c', que se concentra o conhecimento que nos permite o uso social da língua.

Proporcionar uma aula participativa, em que os alunos possam simular e praticar o conhecimento adquirido nos livros didáticos possibilitará a orientação da

habilidade sociocultural no grupo, pois, se o elemento cultural está presente nas relações, será necessária esta orientação. De acordo com Miquel López e Sans (2004), a relevância da cultura implícita nas relações humanas é fundamental, e nos remete ao valor positivo que este conhecimento trará ao processo de aquisição. “A cultura essencial tem que ser um objetivo inevitável do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o nível em que se trabalhe”.(MIQUEL LÓPEZ E SANS, 2004, p. 525).¹

De acordo com Durão (1999), língua e cultura são a expressão representativa da identidade de um povo e, logo, indissociáveis. A inclusão de elementos que assinalam a personalidade de determinado grupo é fator indiscutível, ainda mais em se tratando de idiomas falados por mais de uma nação, em que elementos peculiares (frequentemente não verbais, como por exemplo olhares, piscadas, estender de mão, dentre outros) podem alterar ou enfatizar o objetivo da mensagem a ser transmitida. De acordo com a ponderação citada por De Greve e Van Passel (1971 apud DURÃO, 1999, p. 6-7) “Ensinar uma língua significa *ipso facto* ensinar a cultura, já que em sua condição de fenômeno, a língua representa em essência um dos principais aspectos da cultura de uma comunidade”.

Na citação acima é possível perceber a importância e indissolução de língua e cultura nas aulas de línguas. A seguir, abordamos o ensino a alunos do ensino fundamental I, suas aplicações e cuidados pertinentes ao público específico.

O ensino de espanhol para crianças

Escolher ensinar para crianças pode ser algo desafiador, mas também bastante gratificante a longo prazo, quando se verificam os resultados apresentados. Ao longo de seis anos de experiência no ensino de espanhol a crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, observamos alguns pontos. Um deles é a satisfação dos alunos que se envolvem com o conhecimento oferecido e o deleite na execução de tarefas. Elas apresentam vigor e entusiasmo natos da etapa infantil no desempenho das atividades que são capazes de dar aos educadores força propulsora de motivação. Em sua tese, Rinaldi (2011, p. 88) faz menção quanto à desenvoltura de aprendizado das crianças quando comparada a dos adultos. “[...] em situação de

aquisição (meio natural de aproximação, que ocorre de modo inconsciente), as crianças costumam apresentar melhor desempenho que os adultos”.

Para se obter êxito ao ensinar crianças, alguns fatores precisam ser considerados. De acordo com Rinaldi (2014, nota de aula), o primeiro passo é ter em mente a idade a quem direcionamos a aula e deste ponto estabelecer objetivos tangíveis em um planejamento adequado com atividades pertinentes ao grupo.

De acordo com Del Amo (2004), recomenda-se considerar, primeiramente, o perfil dos alunos contemplados no programa, para elaborar o plano de ensino. Neste trabalho consideramos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, que correspondem a alunos situados no ensino fundamental I. O desenvolvimento da aquisição de língua estrangeira está no planejamento coerente dos objetivos, cuidando da seleção de atividades adequadas à idade e necessidades específicas inerentes a cada uma. Del Amo orienta ainda que o ponto de partida seja um item de conhecimento prévio do aluno, para que desta partida se desenvolvam mecanismos para o avanço na aquisição da língua:

Ao planejar a programação de ação educativa, é fundamental apresentar objetivos precisos que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, proponham estratégias e atividades convenientes (incluindo atividades culturais e extra escolares), ater-se para o tempo ideal de execução destas atividades e adequá-las ao contexto educativo (idade, capacidade, interesses, cultura) (DEL AMO, 2004, p. 1280).²

Outro item observado por nossa vivência em sala é quanto aos elementos (conteúdos e forma de aplicação) levados ao grupo. A seleção de itens que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural do aluno, como jogos, encenação de diálogos, jogos de faz de contas, contação de histórias, é de extrema importância na condução das aulas.

² Y, al diseñar la programación de la acción educativa, es fundamental plantear objetivos precisos que tengan en cuenta los conocimientos previos del alumnado, proponer estrategias y actividades convenientes (incluidas actividades culturales y extraescolares), cuidar la temporalización adecuada de las mismas, adecuar las actividades al contexto educativo (edad, capacidad, intereses, cultura).

Cabe ao professor orientar e conduzir conteúdo e alunos em elo sincrônico e atrativo utilizando de uma linguagem motivadora, provida de significância para o universo da criança. Segundo Frison & Schwartz (2002) *apud* Tonelli, (2008, p. 8) o aluno reagirá frente às propostas recebidas conforme sua percepção. Assim, a recepção positiva e entusiasta será benéfica para o sucesso da aquisição.

Quanto ao uso de brincadeiras e jogos na construção do conhecimento, os autores defendem a necessidade de motivar os educandos para a aprendizagem, e apontam a aceitação da atividade escolar como algo positivo e desejável, que pode ser facilitada ou dificultada, dependendo da forma como é apresentada (FRISON; SCHWARTZ, 2002 *apud* TONELLI, 2008, p. 8)

Assegurar um ambiente favorável à troca e ao desenvolvimento humano traz benefícios para a aquisição de um idioma. Rinaldi (2006) comenta sobre o papel da mediação e sua íntima relação com o aprendizado. A intervenção positiva (proporcionada pelo mediador), a fim de aguçar o potencial do aluno e promovê-lo a um novo estágio de ciência e descoberta (neste caso, do conhecimento da nova língua e cultura), alavanca o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais da criança. Assim como a atenção ao espaço a ser ocupado pelos alunos, a disponibilização de recursos diversificados e adequados às metas estipuladas ocupará um papel de suma importância. Atividades como jogos, encenações, canções, pinturas, atividades em duplas, trios ou grupos, são exemplos de recursos facilitadores para que ocorram a interação e promoção da autonomia do estudante. Estes recursos facilitadores, segundo Rinaldi (op. cit.), são de extrema relevância, tornando-se um diferencial para o desenvolvimento do aluno.

Falar em mediação é falar em aprendizagem e, a partir daqui, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é trabalhando na zona proximal que a escola vai propiciar aprendizagem e desenvolvimento para que a criança se torne autônoma (RINALDI, 2006 p.52).

Na fase infantil, o lúdico é um elemento que faz parte do dia-a-dia, e lançar mão deste recurso em sala de aula facilita uma aproximação prazerosa à (nova) língua e cultura apresentadas. Rinaldi (2011) atenta para o cuidado do professor em oferecer em suas aulas o fio condutor de promoção do novo.

Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos (RINALDI, 2011, p. 201).

Sendo o lúdico a ponte de contato entre a criança e o mundo, trazê-lo para a sala de aula trará benefícios como alegria e afinidade por aquilo que já lhe é conhecido, simplificará a apropriação e compreensão, e auxiliará o professor a observar o desenvolvimento de sua turma durante o processo de aquisição da linguagem. Del Amo (2004) enfatiza que o uso de jogos ou brincadeiras é essencial no desenvolvimento infantil e contribui para a assimilação daquilo que lhe é desconhecido:

Os jogos são, em especial na infância, um elemento essencial do processo de aprendizagem [...]; ajudam no desenvolvimento cognitivo, ao facilitar a compreensão e representação da realidade de modo adequado à idade e à aceitação de papéis sociais [...], potencializam a motivação e permitem avaliar de forma não ameaçadora os diferentes estados de aprendizagem (DEL AMO, 2004, p.1293)³

Observamos que a criança apropria-se do que lhe é oferecido segundo as ambientações em que se encontra. O meio no qual está inserida e os insumos disponíveis conduzirão ao objetivo antes estipulado. Uma imersão em elementos linguísticos e culturais, somada à proposta de atividades instigantes, permitirão um desenvolvimento estruturado das habilidades necessárias para a aquisição linguística e cultural. Bujes (2001) *apud*. Parra (2014, p. 31), comenta a fase frutífera disponível a nós professores de línguas e as vantagens produtivas do ensino a crianças.

A criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vão levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação.

³ Los juegos son en especial en la infancia, un elemento esencial del proceso de aprendizaje [...] ayudan al desarrollo cognitivo, al facilitar la comprensión y representación de la realidad de modo adecuado a la edad y, a la asunción de roles sociales. [...] potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.

No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte (BUJES, 2001, apud PARRA, 2014, p. 31)

Ponderando as considerações feitas nesse item, vemos que é possível ensinar língua e cultura a alunos de pouca idade de modo efetivo, por meio de alguns critérios e observações mencionados anteriormente, como um planejamento adequado ao grupo e a inserção de atividades que o permitam participar como protagonista de seu aprendizado através de atividades lúdicas. A seguir, abordamos um dos possíveis recursos a ser usado para a articulação de alunos, língua, cultura, professores e os benefícios que se podem somar ao ambiente escolar e à formação social da criança.

O lúdico e as brincadeiras que contribuem para a apropriação cultural no ensino

Segundo o Dicionário Online de Português (2016), lúdico é um adjetivo masculino que faz referência a jogos ou brinquedos; divertido, que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito.

Em seu texto, em que estuda as raízes da palavra jogo, Huizinga (2000), explora as distintas definições do termo jogo. Uma de suas observações é a origem do termo jogo, proveniente do latim clássico: *ludus*, de *ludere*. A primeira palavra envolve jogos infantis, a recreação, as competições e as representações teatrais, enquanto *ludere* transita no campo da ideia da não seriedade, da ilusão e da simulação.

Por essa perspectiva, se observa que o jogo é uma ação que contempla uma atribuição ficcional, pois possibilita que uma pessoa, adulta ou criança, represente distintos cenários e vivencie o lugar/papel social de outros em um espaço descontraído e livre de julgamentos. Nesta proposta nos atemos às brincadeiras de imitação, aquelas em que o aluno possa personificar outras identidades.

Pensando no contexto de sala de aula e no ensino de línguas

estrangeiras a crianças do ensino fundamental I, concordamos com o que Tonelli (2005) afirma, que o jogo é um instrumento eficaz como estimulador da aprendizagem em grupo, que favorece a cooperação mútua e aclara a construção e organização das regras. Além de aprender prazerosamente em grupo com o uso de jogos e brincadeiras, este tipo de atividade auxilia o aperfeiçoamento do sujeito mediante interações sociais oferecidas a ele no espaço escolar.

Brougère (2010) elucida a assertividade do docente ao optar pelo uso do recurso lúdico, pois é a linguagem vivenciada até então pela criança no relacionamento com seus amigos e familiares. Para o autor, usar a brincadeira como suporte pedagógico é seguir a natureza da criança, lançando mão de um instrumento de sua rotina para carregar-lhe de novos sentidos, saberes e caminhos a descobrir.

Segundo Rinaldi (2006), o professor atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem ao propiciar um vínculo favorável nas interações aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor. Optar por elementos tangíveis e familiares ao aluno em suas relações rotineiras é um desafio, e usar estes recursos permite ao docente um espaço de interação atrativo e propício ao aprendizado. Rinaldi, (2006, p. 51) mostra modelos de elementos que podem ser significativos nesse processo de mediação.

Na interação com a criança, o adulto funciona como mediador ao lhe transmitir conceitos culturais, não apenas aqueles que lhes transmitem nacionalidade, nível sócioeconômico ou profissão, mas também os que são transmitidos no dia a dia entre pais e filhos, com elementos carregados de significação.

Ao mediar o processo de ensino-aprendizagem de idiomas com uma linguagem já conhecida, entende-se que a brincadeira como recurso didático ocupa um lugar passível de socialização, no qual é possível dar significado a elementos ora oferecidos teoricamente. Nesta linguagem, pode haver liberdade para o aluno despir-se de rigores e experimentar o novo, sem medo de ser censurado ou de cometer erros, tendo em vista que no brincar não há certo ou errado. Brougère (2010) remete a esse espaço simbólico de experimentação, campo em que todos os participantes (aluno e mediador, por que não?) vivenciam e atribuem significado às temáticas dispostas no local e tempo ofertados. A brincadeira é um espaço social,

uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (BROUGÈRE, 2010).

Quando mencionamos anteriormente que o sociocultural está implícito no comportamento durante os diálogos e intenções contidas nas conversações em alguns momentos expressos na fala (tom de voz/melodia) ou ausência desta, em outros no atitudinal (gestos), pensamos que uma das maneiras mais proveitosas e criativas de apropriação e desenvolvimento da competência sociocultural seria uma oportuna interpretação de diferentes papéis de atuação. Brougère (2010, p. 106) alude ao significado de um comportamento tomado ao se envolver em um papel a ser executado dentro de uma brincadeira: “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”.

Nesta citação é possível observar que há jogos e brincadeiras em que a comunicação e interpretação são claramente desenvolvidas, e é este o recurso que brindará o crescimento social, pessoal e idiomático do estudante.

Para atingir a competência comunicativa, o aluno precisa viver a prática e aderir à cultura que lhe está sendo apresentada, tornando-se um participante ativo no andamento do ensino, o que é possível por meio da linguagem lúdica. O aluno absorve e desenvolve não apenas linguagens (verbal e não verbal), como assimila as diferenças e semelhanças entre sua cultura e idioma, e a que está em processo de descoberta. Brougère (2010) explica essa apropriação no universo da brincadeira, o que mais uma vez nos motiva a envolver conteúdos diversos como leitura, escrita, pronúncia dentre outros, em atividades lúdicas não só para a alegria de nossas crianças, mas para uma apropriação adequada.

A criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação (BROUGÈRE, 2010, p. 58).

Consideramos, a seguir, alguns fatores nos jogos de *rolls*, ou brincadeiras de imitação, que acreditamos ser importantes no desenvolvimento da competência

comunicativa em línguas estrangeiras e adequados como elemento integrador no desenvolvimento da subcompetência sociocultural.

De acordo com Ramos (2009), propiciar atividades dramáticas em língua estrangeira permite ao aluno apropriar-se de uma situação concreta, transformar o espaço e estabelecer relações com os demais participantes a partir dessa nova identidade. A partir deste ponto de vista podemos verificar que oferecer brincadeiras de imitação ao aluno em sala de aula dá a este a chance de apropriar-se de papéis sociais relacionados à nova língua e cultura, para que o reinvente e lhe dê outro sentido.

Segundo Moreno (1975), considerado o pai do psicodrama⁴, papéis sociais são demarcados por costumes e formas sociais legais pré-pautadas. Por exemplo, um médico, um cabeleireiro, um jornalista ou outras figurações, ocupam espaços distintos, possuem falas, posturas e adequações sociais que se diferem em si, e são facilmente reconhecidos por seus companheiros de convívio. Não que vários médicos serão iguais entre si, mas há certo alinhamento entre eles, e por suas interações os reconhecemos e identificamos. Para Moreno (op. cit.), um papel é definido como uma experiência artificial, singular, que se une a experiências sociais e culturais.

Assimilar, imitar e reelaborar papéis, permite que o estudante interaja com a língua e cultura, atuando com maior participação e interesse em seu processo de conhecimento e desenvolvimento de idioma. Para o professor, o espaço de experimentação atribui o papel de orientar, conduzir e refletir com o grupo, por meio da brincadeira e da interação com novos papéis. É possível que o aluno faça analogias com sua própria cultura e expressões, e talvez se coloque no lugar do outro. Observações poderão surgir destas analogias, por exemplo, como se dão as cordialidades e “palavras mágicas” em outras culturas, levando a um interesse maior. A partir da experiência da troca de personagens, é possível criar em sala um espaço para aquisição de língua e reflexão sociocultural.

Considerando as proposições feitas, observamos que a brincadeira é para

⁴ Jacob L. Moreno definiu o Psicodrama como “a ciência que explora a verdade por métodos dramáticos”. Inspirado no teatro, o Psicodrama propõe o desempenho de papéis pela dramatização como método de desenvolvimento de papéis. *Drama* significa ação ou realização. O Psicodrama possibilita o desempenho livre de papéis e seus vínculos ampliando a espontaneidade e a criatividade. Fonte: Instituto de psicodrama de São Paulo.

a criança mais que um momento de alegria, trata-se de sua linguagem peculiar, a qual é passível de significações. Cabe ao adulto compreender a dimensão dessa atitude simbólica e relacionar elementos pedagógicos pertinentes que visem ao crescimento cognitivo e a reflexão social sobre o coletivo, e que facilitem a aproximação, o reconhecimento do outro e a apropriação de elementos socioculturais de uma língua diferente da sua.

Em seguida sugerimos atividades lúdicas que podem contribuir para as aulas de língua estrangeira por meio de jogos de imitação, as quais podem ser adaptadas de acordo com tipos de grupo, interesse ou necessidades.

Metodologia

O presente estudo é uma revisão bibliográfica descritiva de cunho qualitativo (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), desenvolvida após seis anos de atuação no ensino de língua espanhola com crianças de 6 a 10 anos no contexto escolar de uma instituição da rede privada de ensino. Os questionamentos que motivaram essa investigação partiram de minhas próprias inquietudes, as quais eram compartilhadas com outros companheiros de ensino de línguas a crianças.

Após identificar quais questionamentos trariam a clareza necessária para o início da pesquisa, buscamos quais atividades seriam pertinentes ao desenvolvimento da habilidade comunicativa ao perfil de alunos de 6 a 10 anos, e investigamos conceitos essenciais, como cultura e lúdico, para a abertura de possíveis caminhos e instrumentos adequados para suprir o ensino da temática língua e cultura.

Realizamos uma pesquisa em busca de sugestões de práticas favoráveis à aplicação dos conceitos apreendidos e à elaboração de atividades adequadas ao contexto escolar. Para essa reflexão e seleção de atividades, buscamos autorias específicas nos temas jogos e imitações, que tivessem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e a subcompetência sociocultural. As contribuições vieram dos trabalhos de Iglesias (1998) e Prieto (1998), os quais permitiram a análise de diversas atividades lúdicas para sala de aula, de Lavilla (2006), que contribuiu oferecendo uma abrangente gama de recursos teatrais específicos para crianças e adolescentes, e de Ramos (2008), que reflete em seu

artigo sobre os benefícios do emprego de recursos de encenação e representação de papéis de modo contributivo à aquisição da língua e da cultura. Deste artigo, acolhemos a proposta das duas primeiras atividades sugeridas neste estudo, pois observamos que na prática proposta é possível vivenciar a cultura intrínseca das relações (no subconsciente do falante natural), expressas no tom de voz e na linguagem não verbal.

Após as leituras, um dos critérios priorizados para a escolha das atividades foi a valorização do aluno atuante, que age como protagonista de seu aprendizado. A relevância observada da representação simbólica no processo de aprendizado contribuiu para ponderarmos que atos conversacionais significativos e situados em contextos sociais específicos podem ser instrumentos benéficos e facilitadores no desenvolvimento cognitivo e das habilidades necessárias para uma apropriação da língua estrangeira mais abrangente. Nas propostas selecionadas, privilegiamos práticas em que o professor possibilite a mediação dos significados (intenções de fala, contexto social, humor) e o aluno atue (re) significando o papel que lhe for atribuído.

A seguir apresentamos quatro sugestões de propostas didáticas internacionalizadas para aplicação no contexto de sala de aula no ensino fundamental. Porém, estas atividades não são rígidas, ao contrário, são flexíveis e passíveis de modificação e ajustes conforme a realidade e o perfil de cada grupo de atuação.

Sugestões de atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa e da subcompetência sociocultural por meio de brincadeiras de imitação

Por meio de planos de aula, fizemos a sugestão de quatro atividades que privilegiam a interação, a comunicação e o desenvolvimento sociocultural. Em cada exercício, dispomos de exemplos em língua espanhola, porém, podem ser desenvolvidas em outras línguas e culturas desde que realizando as adaptações necessárias a cada situação.

As primeiras propostas Provocações e Elogios⁵ e *Diálogos AB* são adaptações de atividades (RAMOS, 2009). As atividades seguintes *¡No te vayas amigo!* e *¡Fue sin querer!* são de nossa autoria.

A) Adaptação da atividade Provocações e elogios⁶, do livro *Diversidade Linguística e cultural no ensino de línguas* (RAMOS, 2013, p. 165). Atividade original na sequência desta proposta como figura 2.

¡¿QUÉ DICES?!



OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *La cortesía verbal y no verbal*⁷

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nos gestos, expressões faciais e tom de voz ao expressar as intencionalidades de uma conversação;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Escolha um grupo de palavras de um campo semântico acessível e já conhecido pelos alunos. O objetivo é orientar que a intencionalidade com as expressões faciais e tom de voz são tão importantes em uma comunicação quanto às palavras proferidas. Por esse motivo, em nossa sugestão fizemos uma escolha de palavras que não têm relação alguma com as emoções que serão encenadas.

⁵ Insultos y cumplidos.

⁶ Insultos y cumplidos.

⁷ Para saber mais sobre esse tema recomendamos a leitura do artigo *El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía*. Disponível em “*Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*” – III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Universidade Politécnica de Valencia, 2006. <http://www.edice.org/descargas/3coloquioEDICE.pdf>

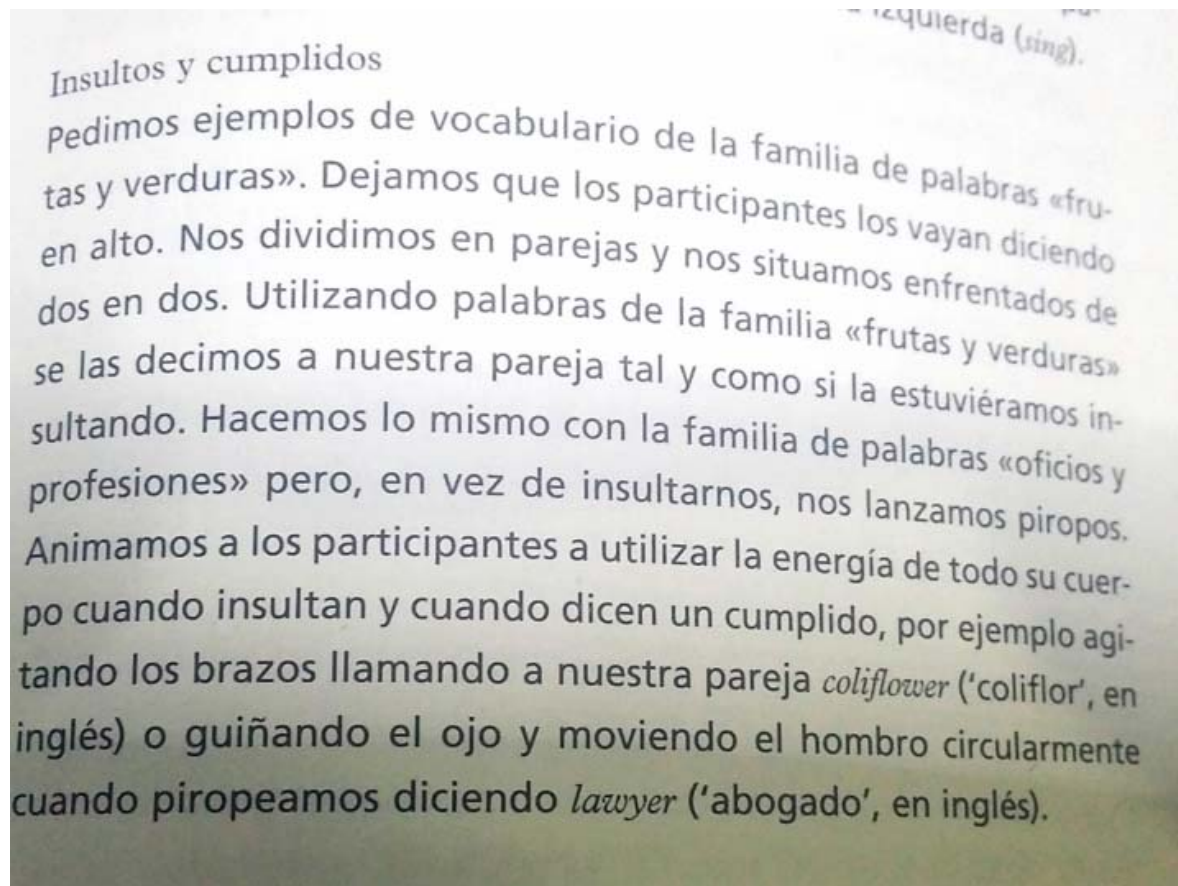
2. Selecione uma lista de emoções que podem ser expressos em uma conversa.
 3. Em duplas ou pequenos grupos sorteie palavras aos integrantes e peça para que a cada turno uma delas utilize as palavras/expressões (pré-determinadas), carregadas de intencionalidade aos seus pares para que estes adivinhem que emoção o companheiro está tentando expressar.
-

SUGESTÕES DE GRUPOS SEMÂNTICOS:





SUGESTÕES DE EMOÇÕES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

Figura 2 – Provoações e elogios⁸

Fonte: Ramos (2009)

Nesta atividade espera-se que o grupo lance mão de estruturas comunicativas simples e junto a elas desenvolva a subcompetência sociocultural que dialogam através do olhar, tom de voz, gestos e postura. Estes componentes sinalizam ao interlocutor, o humor e as intencionalidades que muitas vezes estão veladas e são subentendidas por sinais dados pelo falante.

Em nossa prática de sala de aula anterior ao estudo deste tema observávamos primeiramente a ativa participação dos alunos nestas atividades. Em segundo que era nato o entendimento do aluno as sinalizações dadas pelo falante. Por exemplo: eles compreendiam uma saudação matinal, mas também percebiam que o interlocutor estava de bom ou mal humor.

⁸ Insultos y cumplidos

B) Adaptação da atividade *Diálogos AB* do livro *Diversidade Linguística e cultural no ensino de línguas* p. 166 e 167. Atividade original na sequência desta proposta como figura 3.

¡Háblame más!



OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Diálogos, narrativas curtas;*

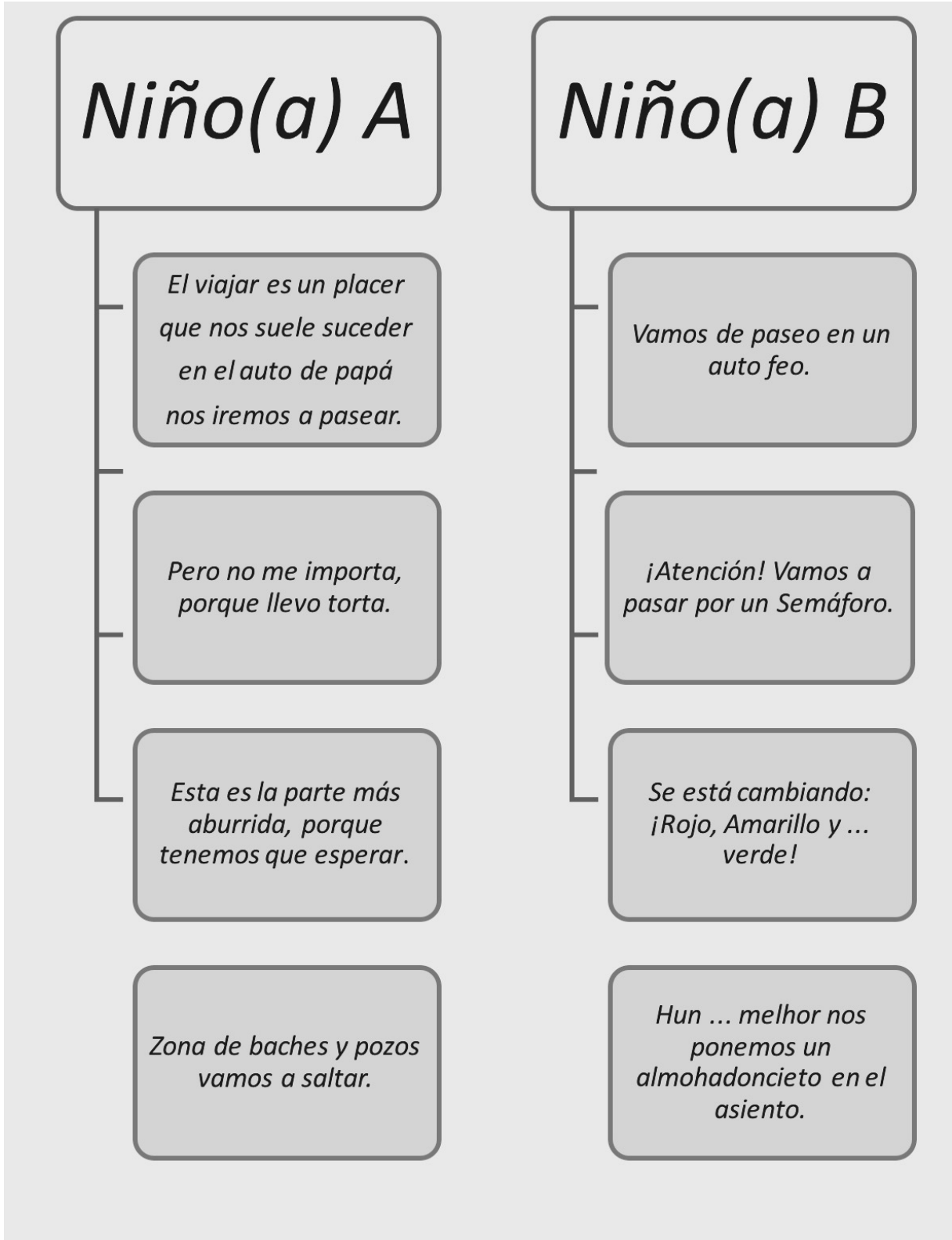
OBJETIVOS CULTURAIS: orientar sobre a importância do tom de voz, gestualidade e expressão corporal em uma conversação para demonstrar emoções e humor;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize a turma em pequenos grupos e ofereça-lhes conversações curtas previamente selecionadas. Nesta proposta usamos como diálogo uma adaptação da cantiga infantil *El auto de papá*, que poderá também ser incorporada ao projeto de trabalho do grupo. A cantiga pode ser encontrada facilmente em sites de busca como o *Youtube*.
2. O grupo deverá representar o diálogo que lhe foi conferido, com entonação e gestuário determinado pela eleição do professor. A turma que os assiste terá como tarefa descobrir qual a intenção contida na conversação após o término da encenação. Se pode apresentar várias vezes o mesmo diálogo com diferentes intencionalidades.

SUGESTÃO DE DIÁLOGO:



SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADE PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

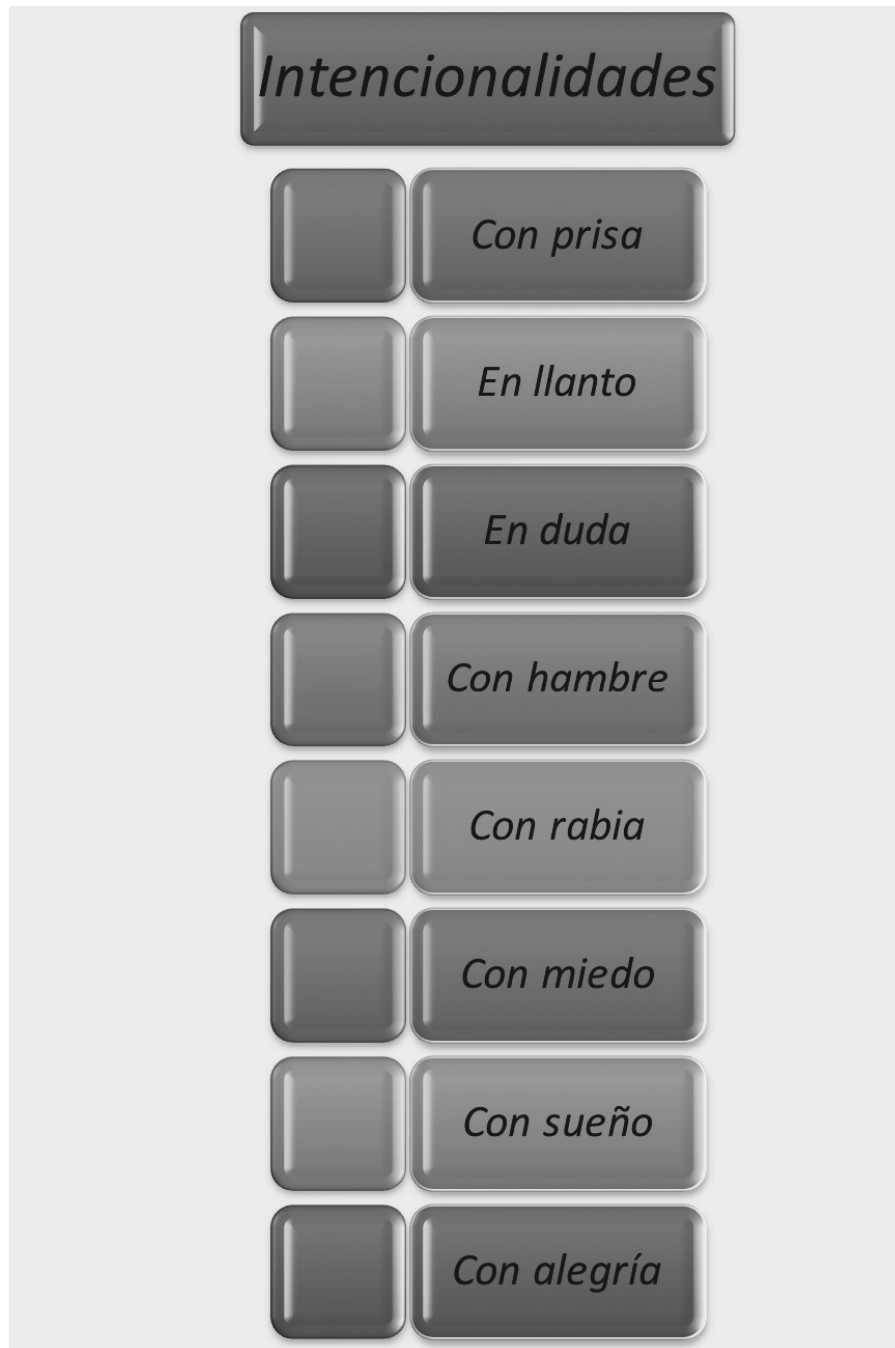
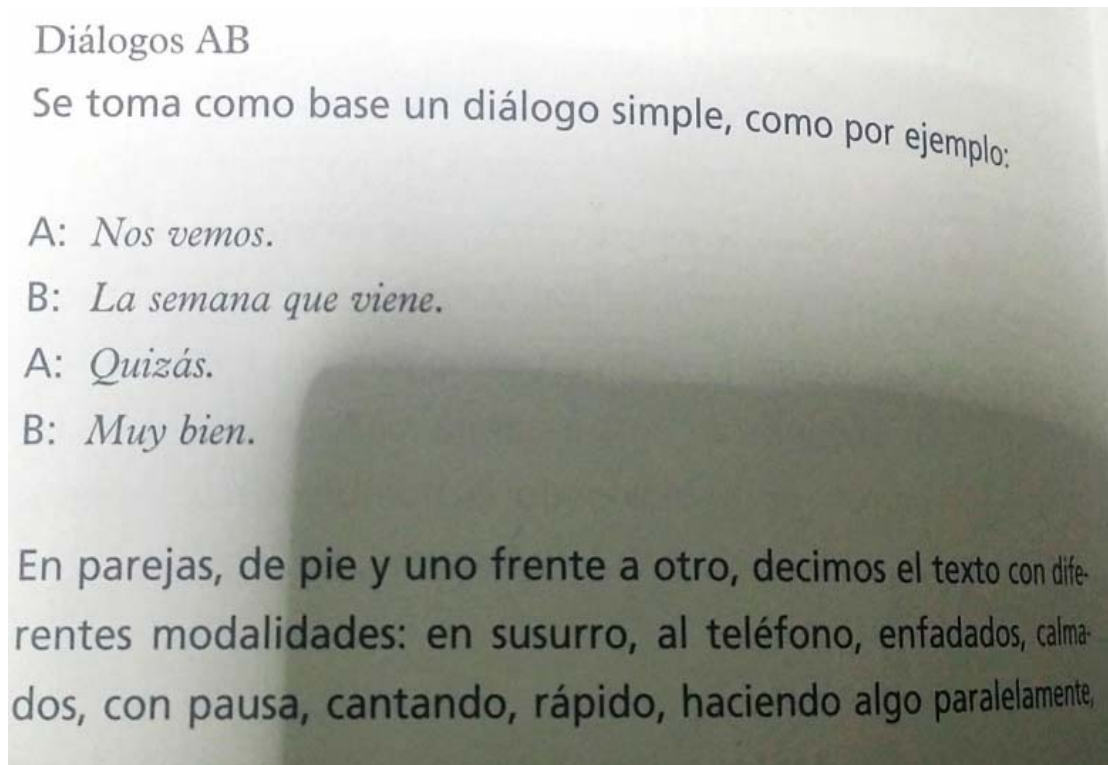


Figura 3 – Diálogo AB



Fonte: Ramos (2009)

Semelhante à atividade proposta anteriormente, esta visa enfatizar a importância dos elementos comunicativos, como a gestualidade e tom de voz. Nesta proposta optamos por adaptar uma canção infantil que traz um diálogo adequado à faixa etária e passível de distintas personificações de humor e intencionalidades. Nesta elaboração também se pretende possibilitar o prosseguimento da atividade com o texto em forma de canção. Em nossa prática anterior a este estudo observamos que há uma massiva participação por parte dos alunos e o gosto por representar distintos papéis, pois ora queriam ser o menino com pressa, ora o menino com raiva.

C) Atividade de nossa autoria.



¡NO TE VAYAS AMIGO!

OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Saludos, despedidas; Formalidad y/o informalidad;*

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nas despedidas; desenvolver gestualidade e tom de voz de cortesia na comunicação;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize os alunos em duplas ou pequenos grupos e lhes confira um papel de atuação (já pré-selecionado para esta ocasião) com diálogos situados em diferentes espaços sociais.
2. Atribua às duplas ou grupos um diálogo, designe um papel social a cada participante para que atuem.

A prática desta atividade está centrada na pronúncia, tons de voz e toques adequados ao grau de familiaridade estabelecido entre os interlocutores. Aconselhamos para as conversas formais apertos de mão e tom de voz serena. Para diálogos informais, abraços e tom de voz calorosos e emotivos. Para estender essa temática, sugerimos o vídeo da cantiga infantil *Hola Don Pepito, hola Don José*, transcrição no Anexo 2, disponível em sites de busca como o *Youtube*.

SUGESTÕES DE DIÁLOGOS PARA ENCENAÇÃO:

I. En la parada de autobús

_ Juan, ¡fue muy bueno pasar las vacaciones contigo amigo!

_ Yo te lo agradezco. ¡Nos divertimos mucho!

_ ¡Adiós! ¡Que tengas un excelente regreso!

II. A la salida de casa

*_ ¡Hasta luego Mami!
¡Tenga un buen día!*

*_ Qué te vayas bien en el
colegio mi hija! Besitos.*

III. En la calle a la salida de la heladería

*_ Tengo que irme Marta.
Mucho gusto en verte.*

*_ Nos vemos, cuídate.
Hasta pronto.*

IV. En la secretaria del colegio

*_ ¡El día hoy ha sido muy
productivo Sr. Hertz! ¡Buenas
Noches!*

*_ ¡Seguro que sí, ha sido
excelente! Hasta mañana Sr.
Fierro; ¡Buen descanso!*

SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

O diagrama apresenta quatro sugestões de intencionalidades para encenar enquanto conversam, organizadas em uma lista vertical. Cada sugestão é contida em um retângulo cinza arredondado, que está conectado por uma linha horizontal a um retângulo branco mais longo e fino, também arredondado, que serve como espaço para anotações. As sugestões são:

- con alegría
- en lágrimas
- en serio
- chistoso

Em quanto atuávamos em sala com atividades de representação, percebíamos grande satisfação dos alunos na execução destas. Os alunos buscavam maneiras adequadas de portar-se nas distintas situações, como em casa ou no ponto de ônibus, as quais demandam comportamentos diferentes. Nesta atividade, optamos pelos diálogos mencionados na proposta e a sugestão da canção popular *Don Pepito*, em que é possível usá-la como sequência à aula ou introduzi-la como observação à maneira com que os senhores se cumprimentam. No trato com a canção observamos o poder da fixação de um diálogo em forma de canção, visto que anos após a execução da atividade alguns alunos quando nos encontravam no espaço escolar nos cumprimentavam com a saudação “*Hola Don Pepito*”.



D) Atividade de nossa autoria.

¡FUE SIN QUERER!

OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Pedir y dar disculpas;*

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nos pedidos de desculpa; desenvolver gestualidade, tom de voz e expressões faciais convenientes ao sentimento de arrependimento e desejo de reparo de um dano.

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize os alunos em duplas ou pequenos grupos e lhes confira um papel de atuação em um diálogo (já pré-selecionado para esta ocasião).
2. Atribua às duplas ou grupos um diálogo e designe um papel social a cada participante para que atuem.

SUGESTÃO DE DIÁLOGOS PARA ENCENAÇÃO:

I. En el despacho de la directora

_ Juan, ¿por qué has discutido con Carla?

_ Perdóneme, Sra. Gutiérrez, no era mi intención, pero he perdido la paciencia....

II. En la cafetería

Pedro está despistado y vuelca el zumo de naranja sin querer sobre un libro que Liz había dejado sobre la mesa.

_ ¡Uy... me has manchado todo el libro!

_ ¡Cuánto lo siento!

_ Sé que ha sido sin querer, pero tengo que leerlo hasta el próximo lunes.

_ No te preocupes, te presto el mío.

III. En el club

_ ¡Hola Felipe! Se me han olvidado tus gafas en el armario. ¿Puedo traértelas mañana?

_ Tranquilo amigo, no pasa nada. Mañana me las traes.

IV. En la oficina

_ Sr López, ¿por qué no me dijo que el jefe me había llamado?

_ ¡Le pido disculpas Sra. Sánchez! No lo va a volver a pasar, se lo prometo.

SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

con miedo	
en llanto	
con tristeza	
con vergüenza	

Outra sugestão para as atividades C – *¡No te vayas amigo!* e D – *¡Fue sin querer!*, é apresentar os diálogos incompletos e estabelecer como parte da tarefa encontrar palavras adequadas para completá-los, a fim de desenvolvermos a coesão, compreensão textual e funcionalidade das frases. Esta atividade, assim como as demais, pretende salientar a importância comunicativa exercida por elementos como intencionalidade e os gestos que acompanham as estruturas verbalizadas, sinalizando informações importantes ao interlocutor.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo evidenciar as contribuições das brincadeiras de imitação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças de 6 a 10 anos, elucidando a interação linguística e os matizes culturais da língua espanhola. Apoiamos a busca por mais estudos sobre os benefícios na aquisição de línguas estrangeiras como um veículo de aprimoramento humano.

Em minha experiência em sala de aula, tinha experimentado a vivência de muitos mitos em relação às abordagens culturais. A leitura e análise de teóricos como Ferreira (2009), Del Amo (2004) e Miquel e Sanz (2004) permitiram a reflexão sobre a adequação da fala e as distintas possibilidades de expressão por meio do gestual e comportamental. Essas reflexões dinamizaram meu modo de planejar e estruturar uma aula buscando novos caminhos que aproveitem de um modo mais abrangente os recursos didáticos disponíveis (literaturas, canções, filmes, contações de histórias e o que mais for conveniente aos temas idealizados). Estudar sobre o aprender na infância e o papel do professor em sala de aula tem sido uma caminhada de descobertas constante. Estudar Rinaldi (2006, 2011) e Tonelli (2009) me mostrou que há caminhos específicos para cada grupo de alunos e nossas estratégias de ensino precisam de suportes consistentes, tangíveis, pautados em objetivos claros respeitando cada fase do desenvolvimento infantil. Não há receitas prontas, precisamos aperfeiçoar o espaço comum (sala de aula) partilhar os saberes individuais e auxiliar no desenvolvimento cognitivo. Em nossa estrutura de ensino, precisamos lutar por um legado de ensino de qualidade de línguas estrangeiras a nossas crianças. Ao início deste estudo, buscava aprofundamento nas diferentes estratégias de ensino, principalmente em uma delas, a qual foi objeto desta pesquisa: o ensino de língua espanhola a crianças de 6 a 10 anos por meio do lúdico. Teóricos como Huzinaga (2000), Brougère (2010) e Moreno (2014) demonstraram a relevância do lúdico e da ação simbólica no desenvolvimento cognitivo e aprimoramento humano. É simbolizando que vivemos o outro, que experimentamos algo fora de nossa particularidade. Aprender língua é aprender cultura e fazer descobertas, é perceber novos territórios, expressões e formas de pensar e atuar. A seleção de recursos para a sala de aula que permitam a

apreensão de experiências simbólicas pode ser gratificante para alunos e professores.

Analisando as teorias mencionadas nesta pesquisa, foi possível refletir na prática docente pessoal no quanto não sabíamos (mesmo atuando em sala) e no quanto ainda falta saber. Foram levantados muitos questionamentos sobre a arte de ensinar antes do início deste trabalho, e agora, em seu término, outras indagações florescem. Notou-se que uma pergunta, mesmo quando debatida e sanada deixa sempre outra em seu lugar. Sinto-me mais sensível ao espaço partilhado, quero saber o que aquele que assenta comigo (aluno/colega de trabalho/professor) traz consigo em sua bagagem cultural e em seu modo de ver e sentir o mundo. Neste trabalho observou-se que a língua é uma expressão da cultura de um povo, logo, ensinar uma língua é perceber que há outras visões de mundo, mostrar que existem outros hábitos, rotinas e padrões de expressão e convivência. Se no programa escolar uma criança é exposta a diferentes culturas, ou seja, se lhe é mostrado que existem outras convenções, padrões e condutas diferentes da sua, seria esta mais tolerante ao convívio daquilo que é desfrutado em seu meio social? Uma possível pesquisa e acompanhamento poderiam ser instaurados com alguns alunos, a fim de observar uma possível melhoria na relação com diferentes grupos. Seriam estes grupos sensíveis e tolerantes às diferentes culturas? Penso que este é um questionamento passível de pesquisa, análise e futuras considerações.

À luz dos teóricos em que pautamos o estudo dos conceitos de língua e cultura no âmbito do ensino específico a crianças, averiguamos a evidência de mais produções científicas sobre os enlaces que permeiam a temática e a abertura para aprofundamento investigativo. Retomando a literatura que serviu de base para este estudo, observamos que há um grande caminho a ser percorrido para alcançar a melhoria na qualidade das aulas e o aperfeiçoamento das técnicas de elaboração e escolha de atividades lúdicas pertinentes a cada contexto. Quanto à prática, é pertinente a reflexão sobre a necessidade de atuar como (professores) moderadores de objetos qualitativos visando a um aluno em constante desenvolvimento cognitivo e científico.

No percurso deste mestrado não contava com alguns obstáculos, como a escassez de produções científicas sobre o ensino de espanhol para crianças, e o elo entre cultura e lúdico nas aulas de línguas estrangeiras. Além disso, a falta de

recursos financeiros e investimentos governamentais, como bolsas de estudo ou outros incentivos, a distância entre minha casa e a universidade (em torno de 400 km) também se tornaram dificuldades ao longo do caminho até a defesa. A necessidade em desdobrar-me entre estudo, trabalho e viagens tornaram o processo desgastante, porém a conquista torna todas as dificuldades em elementos simbólicos construtivos diante do resultado e da vitória presente.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo. Cortez Editora, 2010.

CHAGURI, Jonathas de Paula. O jogo como recurso lúdico no ensino do espanhol para crianças. NADIN, Odair Luiz, LUGLI, Viviane Cristina (Orgs) **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Mercado das Letras, 2013. p. 114-116.

DEL AMO, Isidoro Pisonero. La enseñanza del español a niños y niñas. **VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**, p. 1279-1302, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira**. Signum, v.2, 1999. p. 139-154.

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene, FERREIRA, Cláudia Cristina, ORTIGOZA, Arelis Felipe (Org) **El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos**. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina – PR., 2013.p. 67 – 83.

HUIZINAGA, J. **Homo Ludens**. 4 edição, São Paulo: Perspectiva, 2000.

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.) **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid:SGEL, 2005. P. 449 – 465.

INSTITUTO DE PSICODRAMA DE SÃO PAULO. Jacob L. Moreno. Disponível em: <http://www.sopsp.org.br/index.php/psicodrama>. Acesso em 21 de novembro de 2015.

JIMENEZ, Morella. **Hola Don Pepito**. Disponível em www.morellajimenez.com.do/letdonpepito.htm. Acesso em 28 de março de 2016.

MACHADO, Rachel. **Análise de material didático de língua inglesa voltada para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília – D. F., 2008, 244 f.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.) **Vademecum para la formación de profesores**. Madrid:SGEL, 2005. P. 511 – 532.

_____. SANS, Neus. **El componente cultural**: un ingrediente más en las clases de lengua. Disponível em:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9> acesso em 08/08/2015.

MORENO, Jacob, Levy. **Piscodrama**. Beacon House, Inc. Editora Pensamento Cultrix Ltda, 2014. P. 211– 238.

PARRA, Amana Niero, **Língua estrangeira como cultura**: possíveis caminhos na formação social da criança. Monografia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – P. R., 2014, 94 f.

RAMOS, Carolina, La expresión dramática y la enseñanza de segundas lenguas. In: **Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas**. Santa Comba, TresCtres editores, 2009. P. 149 – 181.

RINALDI, Simone. ¿Qué material didáctico adoptar? La importancia de esa elección. In: **III Jornadas de Estudos Hispânicos**: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!, 2005 Londrina - PR. Anais da III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina, 2005. v. único. p. 189-212.

_____. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. P.177.

_____. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo 2011.

_____. **Nota de aula.** Londrina, 2014.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** 16ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2006. P. 44.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 120.

TELE, Los payasos de la. **En el Auto de Papá.** Disponível em www.musica.com/letras.asp?letra=1789312. Acesso em: 28 de março de 2016.

TONELLI, Juliane. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças:** analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, p. 09, 2008. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/4054/2895>>
Acesso: em 15/08/2015.

_____. **Jogos de Leitura e Ensino de Línguas.** In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004. Rolândia. Anais... Rolândia: FACCAR, p.12 2005. 06 f. ISSN: 1808-2548.

YOUTUBE. **El auto de papá.** Disponível em:
<www.youtube.com/watch?v=enVHR3HTxas&list=PLB3C831E0DA6E03AC>.
Acesso em: 28 de março de 2016.

_____. **Hola Don Pepito, hola Don José.** Disponível em:
<www.youtube.com/watch?v=8tXb_uRe2IM>. Acesso em: 28 de março de 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Transcrição da canção infantil *En el coche de papá* trabalhada na terceira sequência didática.

*Vamos a dar un paseo en el auto feo
ponemos primera y...partimos*

*El viajar es un placer,
que nos suele suceder.
En el auto de papá
nos iremos a pasear.
Vamos de paseo pipipi
en un auto feo pipipi
pero no me importa pipipi
porque llevo torta pipipi*

*(Semáforo, esta es la parte
más aburrida de la canción
porque tenemos que esperar
está cambiando, rojo, amarillo y verde
rojo, amarillo y verde
rojo, amarillo y verde)*

*El viajar es un placer,
que nos suele suceder.
En el auto de papá
nos iremos a pasear.
Toco la bocina pipipi
en cualquier esquina pipipi
para no hacer ruido pipipi
le pongo sardina pipipi*

*(Zona de baches y pozos
vamos a saltar
mejor nos ponemos
un almohadoncito en el asiento)
El viajar es un placer,
que nos suele suceder.
En el auto de papá
nos iremos a pasear.*

*(Atención, atención, zona de curvas
El viajar es un placer,
que nos suele suceder.
En el auto de papá
nos iremos a pasear.
Vamos de paseeoo
en un auto feeoo*

*pero no me importa
porque llevo torta*

*(Entramos al túnel)
Por el túnel pasarás,
la bocina tocarás,
la canción del pipipi
la canción del papapa
Vamos de paseo pipipi
en un auto feo pipipi*

*(Finalmente estamos en la autopista)
El viajar es un placer,
que nos suele suceder.
En el auto de papá
nos iremos a pasear.*

*(Ponemos primera, segunda
tercera, cuarta y quinta)*

ANEXO B

Transcrição da canção infantil *Hola Don Pepito* trabalhada na quarta sequência didática.

*Eran dos tipos requete finos
eran dos tipos medios chiflaos
eran dos tipos casi divinos
eran dos tipos desbarataos*

*Si se encontraban en una esquina
o se encontraban en el café
siempre se oía con voz muy fina
el saludito de don José*

*Hola Don Pepito, hola Don José
paso usted ya por casa,
por su casa yo pasé*

*Vio usted a mi abuela,
a su abuela yo la vi
adiós Don Pepito, adiós Don José*

*Hola Don Pepito, hola Don José
pasó usted ya por casa,
por su casa yo pasé*

*Vio usted a mi abuela,
a su abuela yo la vi
adiós Don Pepito, adiós Don José.*