

## **DIDÁTICA INTEGRADA – PORTUGUÊS E ESPANHOL: EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA INFÂNCIA<sup>1</sup>**

### **DIDÁCTICA INTEGRADA – PORTUGUÉS Y ESPAÑOL: EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA NIÑEZ**

Cristina Pureza Duarte Boéssio<sup>2</sup>; Isabella Mozzillo<sup>3</sup>; Caroline Gonçalves Feijó-Quadrado<sup>4</sup>.

**RESUMO:** Desde 2008, a primeira autora atua em uma perspectiva de aquisição do idioma espanhol por crianças brasileiras, em uma região de fronteira, Br/Uy, evitando o uso da língua portuguesa por acreditar que somente expostas à língua espanhola, elas seriam capazes de adquiri-la. As leituras atuais vêm mostrando que uma didática integrada de línguas pode contribuir para o desenvolvimento do novo idioma em contraste com o seu primeiro. Para a consecução deste texto, elaboramos como objetivo compreender como uma didática integrada de línguas é capaz de facilitar a aprendizagem/aquisição/desenvolvimento do idioma espanhol por crianças brasileiras fronteiriças, entre 7 e 8 anos. Para isso, nos alicerçamos em relatos das práticas realizadas no primeiro semestre do “Projeto de Extensão Español Básico para niños”, ocorrido em 2023/1, observando em quais momentos aconteceram essas conexões entre os idiomas ou quando elas foram evitadas. Os dados foram retirados do diário de campo da coordenadora do projeto, no qual eram feitas anotações das propostas das aulas e o relato das práticas, realizados pelos ministrantes do Projeto, bem como do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – de uma das ministrantes nesse período, e das fotos e vídeos dos registros dos encontros. Ainda que nossa ênfase anterior fosse usar a língua espanhola na maior parte do tempo, conseguimos enxergar que o uso dos dois idiomas era mais frequente do que acreditávamos, isto é, as crianças eram ensinadas nos dois idiomas, aprendiam conceitos também nos dois.

**Palavras-chave:** Didática integrada; Português e espanhol em contato; Educação linguística na infância.

**RESUMEN:** Desde 2008, la primera autora actúa en una perspectiva de adquisición del idioma español por niños brasileiros, en una región de frontera, Br/Uy, evitando el uso de la

<sup>1</sup> Resultado do projeto de extensão intitulado “Español Básico para niños”.

<sup>2</sup> Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas UFPel (1999), em licenciatura em Letras - Habilitação Língua Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2002), Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutora em Educação no PPGE/FaE/UFPel (2010). Professora associada da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA/Jaguarão, nos cursos de Letras Espanhol e Literatura Hispânica e Tecnologia em Gestão do Turismo. Coordenadora do Projeto de Extensão Español básico para niños.

<sup>3</sup> Graduada em Letras - Licenciatura em Português-Francês pela Universidade Federal de Pelotas (1988), em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (1989). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (1996). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Realizou estágio pós-doutoral em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). É Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de pesquisa do CNPq Línguas em Contato.

<sup>4</sup> Doutora em Letras (2025) pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (2019) e Licenciada em Letras - português e espanhol (2015) pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - campus Jaguarão. Atua como Assistente em Administração também na Unipampa - campus Jaguarão.

lengua portuguesa por creer que estando expuestos solamente a la lengua española, serían capaces de adquirirla. Las lecturas actuales vienen mostrando que una didáctica integrada de lenguas puede contribuir para el desenvolvimiento del nuevo idioma en contraste con su primero. Para la consecución de este texto, elaboramos como objetivo, comprender cómo una didáctica integrada de lenguas es capaz de facilitar el aprendizaje/adquisición/desenvolvimiento del idioma español por niños brasileiros fronterizos, entre 7 e 8 años. Para eso, nos basamos en relatos de las prácticas realizadas en el primer semestre del Proyecto de extensión, ocurrido en 2023/1, observando en cuales momentos sucedieron esas conexiones entre los idiomas o ellas fueron evitadas. Los datos fueron retirados del diario de campo de la coordinadora del Proyecto, en el cual eran hechos apuntes de las propuestas de las clases y el relato das prácticas, realizadas por los ministrantes del Proyecto, bien como del Trabajo de Conclusión de Curso – TCC – de una de las ministrantes en ese período, y de las fotos y vídeos de los registros de los encuentros. Aunque nuestro énfasis anterior fuera usar la lengua española en la mayor parte del tiempo, conseguimos ver que el uso de los dos idiomas era más frecuente de lo que creíamos, esto es, los niños eran enseñados en los dos idiomas, aprendían conceptos también en los dos.

**Palabras clave:** Didáctica integrada; Portugués y español en contacto; Educación lingüística en la niñez.

## 1. Introdução

Desde que comecei a pesquisar, e a atuar com crianças do Ensino Fundamental I, em um “Projeto de Extensão Espanhol básico para niños” originado em um Curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade pública brasileira, situada no sul do país, tratamos de expor as crianças ao idioma Espanhol, com a intenção de que elas adquirissem o idioma (Krashen, 1982, 1985) do país vizinho, já que o contexto em que ocorrem essas propostas é uma região de fronteira, Brasil e Uruguai.

Os dois países em questão estão ligados apenas por uma ponte e a passagem é livre, sendo possível realizá-la a pé. Esse fato sempre foi um facilitador para o trabalho realizado, possibilitando que levássemos, com frequência, as crianças ao lado uruguaio para vivenciarem experiências “reais” de uso do idioma e da cultura uruguaia fronteiriça.

Cabe ressaltar que, desde o começo desse projeto, 2008, e que se estende até os dias atuais, tínhamos em mente a necessidade de só falar em Espanhol com as crianças, evitando ao máximo o uso do Português, língua materna desses pequenos, por acreditar que, sendo línguas próximas, línguas que estão em permanente contato, seria de fácil compreensão, ainda que conscientes que de não tão fácil produção, inicialmente.

Os resultados de tais propostas vinham sendo satisfatórios até a possibilidade de novos estudos e discussões sobre teorias mais atuais e novas formas de ver o mundo e as relações e

conexões possíveis no nosso cotidiano. A partir de aprofundamentos sobre discussões relativas às línguas em contato e a didática integrada das línguas (Rombaldi; Mozzillo, 2021); novas formas de pensar sobre o que vinha sendo realizado se abriram e é sobre isso que refletiremos neste texto.

Elaboramos como objetivo compreender como uma didática integrada de línguas é capaz de facilitar a aprendizagem/aquisição/desenvolvimento do idioma espanhol por crianças brasileiras fronteiriças, entre 7 e 8 anos.

Para isso, nos alicerçamos em relatos das práticas realizadas no primeiro semestre do Projeto de Extensão, realizado em 2023/1, observando em quais momentos aconteceram essas conexões entre os idiomas ou elas foram evitadas. Os dados foram retirados do diário de campo da coordenadora do projeto, no qual eram feitas anotações das propostas das aulas e dos relatos das práticas realizados pelos ministrantes do Projeto de Extensão, bem como do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – de uma das ministrantes do projeto, nesse período, e das fotos e vídeos dos registros dos encontros.

O texto está organizado em cinco seções, a saber, esta introdução, em segundo lugar apresentamos algumas reflexões sobre as línguas em contato e a didática integrada, na terceira, a metodologia, na quarta alguns relatos e análises e, por fim, as considerações atuais.

## **2. Reflexões sobre as línguas em contato e a didática integrada**

Cabe assinalar que a forma como compreendemos o mundo hoje, não nos permite tratar os conteúdos isolados, como se estivessem em caixas e que não se relacionassem com os outros. Tudo tem relação com tudo (Morin, 2015) e é nessa relação que concebemos o mundo e a Educação linguística com crianças.

Desde 2008, Dogliani, entre outros, vem se dedicando à Didática integrada das línguas, partindo da ideia de que ensinar o português como segundo dialeto, já que as crianças ao entrarem na escola já têm adquirido o seu primeiro dialeto, que não é, necessariamente, a língua culta/padrão e é essa que a escola vai ensinar, e o ideal seria da mesma maneira como se ensina um idioma estrangeiro.

A autora defende que

[...] trazer tais concepções para a sala de aula de Francês língua Estrangeira (FLE), dentro de uma perspectiva de integração linguística, que promova o contraste entre as duas línguas – francês e português –, embora em variedades distintas, pode trazer adjacente a oportunidade de facilitar a proficiência na LE. Destarte, tomando-se por base estudos que defendem a integração entre as línguas, em especial as que demonstram a possibilidade de trabalhar uma didática integrada, a presente proposta visa, em sala de aula de FLE, estabelecer intercomunicações entre produções que se assemelham no português coloquial

e/ou não padrão, e no francês padrão. Parte-se da hipótese de que atividades intercomunicativas de explicitação entre tais fenômenos são capazes de gerar melhor proficiência na LE, neste caso específico, do francês (Rombaldi; Mozzillo, 2021, p. 2).

As autoras afirmam que, colocadas em contato as línguas, através da comparação entre tendências, ocorrem resultados como “a transferência de saberes de uma língua a outra, bem como a possibilidade de dirimir preconceitos linguísticos”. Oliveira (2008, p. 20) acrescenta ainda a possibilidade de se poder “valorizar a língua estrangeira e o próprio estrangeiro (o outro)” (Rombaldi; Mozzillo, 2021, p. 2-3).

Destacam ainda que, realizando um trabalho intercomunicativo irá “fortalecer as conexões entre as línguas e auxiliar nas transferências”. Semelhantemente a uma via de mão dupla, mutuamente, uma língua poderá ajudar a outra, em uma espécie de retroalimentação linguística” (Rombaldi; Mozzillo, 2021, p. 3). Nesse sentido, importante se faz compreendermos o conceito de intercompreensão e como ela pode contribuir em uma sala de aula de L2.

Para Escudé e Calvo del Olmo (2019, p. 12), “a didatização da intercompreensão traz elementos relevantes para a área da linguística aplicada e do ensino de línguas estrangeiras...” Segundo os autores, uma política linguística escolar

[...] não pode negligenciar a configuração história e social do território onde se insere. Além disso, não pode apenas enxergar a língua a ser ensinada – a língua alvo – sem considerar a bagagem e os repertórios dos alunos de maneira individual e coletiva. Integrar uma atividade reflexiva nessa direção dentro da sala de aula é uma das grandes apostas da intercompreensão (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 30).

A questão do contexto sempre é muito importante quando se pensa em ensino ou aprendizagem/aquisição/desenvolvimento de L2. Em uma região de fronteira, por sua natureza, existem pelo menos duas línguas em contato, e isso não pode ser desprezado. Ainda, segundo os autores, também, por sua própria natureza, a intercompreensão

[...] convida a ouvir o que a outra pessoa fala tanto literalmente quanto ao nível de prestar atenção, de escutar com cuidado. Assim, no nível linguístico, a hierarquia das línguas é apagada na troca; no nível ético, os meios de expressão mobilizam o respeito mútuo. (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 33).

E nessa perspectiva de respeito mútuo, de escutar com cuidado, “a tomada de consciência dos contatos linguísticos torna-se central no processo de intercompreensão” (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 57).

No texto de Oliveira (2008, p. 10), ele apresenta uma citação de um prefácio de Magda Soares ao livro organizado por Ceres Prado e José Carlos Cunha, que esclarece muito bem a questão da bivalência:

Esta combinação do ensino e aprendizagem de duas línguas – a materna e a estrangeira –, essa incorporação de práticas metodológicas permitem caminhar em direção a objetivos extremamente relevantes, mas, freqüentemente, desconsiderados do ensino de uma língua e outra. Em primeiro lugar, permitem conduzir os alunos ao conhecimento e reconhecimento de visões de mundo diferentes: a bivalência permite que se desnaturalize a visão de mundo que a língua materna de certa forma impõe, por meio de sua ora oposição ora justaposição a uma outra visão de mundo que a língua estrangeira revela, ao mesmo tempo em que permite conhecer esta outra visão de mundo que se revela subjacente à língua estrangeira. Em segundo lugar, a bivalência é terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalingüística [...] a descoberta de semelhanças e diferenças entre as duas línguas pode conduzir àquilo que os antropólogos chamam de estranhamento – cria um certo distanciamento que resulta na possibilidade de uma atitude analítica em relação a este comportamento tão envolvente que dele, dificilmente, nos damos conta: o uso da língua nos processos de interação.

Oliveira (2008, p. 20), buscando ainda conceituar bivalência, cita Jean-Louis Chiss, para quem, “Bivalência (ou didática integrada do português língua materna e do francês língua estrangeira) é dependente das culturas linguísticas, pedagógicas e educativas”. O autor ainda afirma que

O conceito fornecido pelo pesquisador francês, de que a bivalência tem uma inserção cultural, complementa a afirmação de Magda Soares, de que ha dois aspectos envolvidos na didática integrada das línguas: primeiro, uma transformação da visão de mundo, social e ideologicamente condicionada pela língua materna; segundo, uma visão metalingüística que, como foi dito mais acima, permite uma revisão dos conceitos referentes a L1 por meio do conhecimento das transformações havidas na L2 (Oliveira, 2008, p. 20).

Nesse sentido, é possível perceber a contribuição da bivalência, já que possibilita uma reflexão sobre a própria língua materna ao ser contrastada com a segunda língua, ou a língua estrangeira, conforme a autora. Ainda segundo Oliveira,

Ambos conduzem ao estranhamento e a alteridade, tanto no sentido de valorizar a língua estrangeira e o próprio estrangeiro (o Outro), quanto no sentido de ver a própria língua com outros olhos, conhecendo e enxergando positivamente a alteridade também presente nela (as variedades linguísticas desprestigiadas) (Oliveira, 2008, p. 20).

Essa pode ser uma forma de fazer entender que o que é diferente não é melhor ou pior e sim uma outra maneira de dizer, existem várias e diferentes formas de dizer a mesma coisa e isso é o interessante. Quem sabe, utilizando a bivalência estaremos contribuindo para a diminuição do preconceito linguístico.

Oliveira, explicando como Dogliani entende a bivalência, afirma:

Parte-se do princípio de que uma segunda língua (o próprio português, em sua variedade culta, ou uma língua estrangeira qualquer) pode fornecer subsídios, sociais e metalingüísticos, para se pensar a língua falada pelo nativo brasileiro, que adquiriria a consciência de conviver com uma multiplicidade de variedades, todas elas aceitáveis (Oliveira, 2008, p. 21).

Como nos mostra a autora, todas as variedades são aceitáveis e a bivalência facilita as reflexões metalingüísticas, desconstruindo a ideia de pureza linguística e que cada língua está

em uma “caixinha”, em nosso cérebro. Hoje temos a ideia de repertório linguístico que consideramos como os recursos que o indivíduo usa para se comunicar e, nesse repertório, estão todos os idiomas que a pessoa já teve contato em sua vida, de forma fluida, todos contribuindo com a comunicação.

Oliveira, refletindo sobre as considerações de Dogliani, afirma:

Como se pode ver, uma das crenças que subjaz a essa afirmação é que o ensino de L2 adota uma progressividade e uma gradação que não se observam no ensino de L1. Outra, é de que a bivalência permitiria ao docente reformular sua prática por meio de uma reflexão metalinguística. Portanto, o que se propõe e, parece-nos, dotar o professor dessa capacidade metalinguística, a ser obtida nos cursos de Letras, a fim de que ele seja capaz de reconhecer a variação linguística e, a partir daí, produza uma reflexão sobre sua própria prática... (Oliveira, 2008, p. 21).

Ao contrário do que vínhamos trabalhando no projeto de espanhol para niños, que era uma perspectiva de aquisição, sem atenção aos processos conscientes, Oliveira (2008) apresenta as considerações de Beretta que “coloca os processos conscientes como algo importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou L2”.

Campos (2008, p. 23), refletindo sobre ensinar L1 como LE, sugere que a pertinência dessa experiência permite ao aprendiz “estabelecer relações, construir hipóteses e alcançar resultados que satisfaçam seus anseios”.

Algo que nos chamou atenção na proposição de Beretta, mencionado por Oliveira (2008), “dependendo do feedback fornecido ao aluno, os efeitos poderão ser satisfatórios ou insatisfatórios. Diz Beretta: “Provavelmente, mais do que qualquer coisa, mais do que qualquer método, técnica ou material usado, é o relacionamento positivo entre professor e aluno que forma a base para uma aprendizagem efetiva”. Estamos plenamente de acordo com essa proposição. Na seção seguinte, explicaremos como foi que construímos a metodologia deste texto.

### **3. Metodologia**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, desenvolvida a partir da análise de registros produzidos no âmbito do Projeto de Extensão Español Básico para niños, realizado em uma universidade pública brasileira localizada em região de fronteira entre Brasil e Uruguai. O recorte analisado compreende as práticas desenvolvidas com crianças brasileiras, entre 7 e 8 anos, durante o período de acompanhamento do projeto em 2022/2023.

A constituição do corpus ocorreu a partir de diferentes registros produzidos durante as atividades do projeto. Foram considerados: (i) o diário de campo da coordenadora do projeto,

contendo registros das propostas pedagógicas e dos acontecimentos observados nos encontros e relatados pelos ministrantes; (ii) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado por uma das ministrantes que participou do projeto no período; e (iii) registros fotográficos e audiovisuais dos encontros.

A análise foi orientada pelo objetivo de compreender de que maneira uma didática integrada de línguas se manifesta nas práticas de ensino de espanhol desenvolvidas com crianças brasileiras em contexto fronteiriço. Além disso, também considerou o contexto sociolinguístico de fronteira no qual as atividades foram desenvolvidas, compreendendo o contato entre português e espanhol como elemento constitutivo das experiências linguísticas das crianças.

#### 4. Relatos e análises

As aulas aconteceram aos sábados, das 14h às 16h, tendo início no dia 05 de novembro de 2022, final do semestre letivo da Universidade. Começamos quase no fim do ano, pois a ansiedade por parte de todos os envolvidos era muita. Sabíamos que haveria um corte de fim de ano, mas, mesmo assim, resolvemos começar nesta data. Começamos este módulo participando de uma apresentação teatral, no Teatro da cidade, que se chamava “En un lugar de La Mancha”, uma peça produzida e apresentada por um grupo uruguaio da Escuela de Teatro 33, da cidade de Treita y Tres, Uruguay.

Ficamos em dúvida, inicialmente, em começar um novo módulo, com crianças que ainda não conhecíamos, indo ao teatro, mas nos pareceu imperdível, já que na cidade em que vivemos, não é muito comum esse tipo de evento, oportunizar uma atividade cultural e artística no idioma em que pretendíamos expor as crianças. Fomos com o ônibus da Universidade, e muitos dos pais ou responsáveis, que foram também convidados, se fizeram presentes, o que nos alegrou muito.

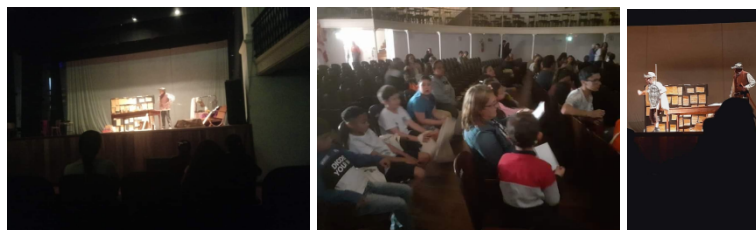


Figura 1 – Theatro Esperança – Espetáculo “En un lugar de La Mancha”.  
Fonte: Acervo do projeto.

Foi uma experiência riquíssima! Mesmo sem conhecer o idioma espanhol – pelo menos com profundidade – as crianças se mostraram interessadíssimas e participantes. Uma lástima é que só fomos retomar essa experiência e a temática no encontro seguinte, dia 12 de novembro,

porque, após a apresentação teatral, as crianças foram para casa com seus responsáveis. Portanto, não foi possível conversarmos sobre a peça nesse momento.

No dia 12 de novembro, então, a retomada do que foi experienciado no dia 05. Um dos ministrantes, vestido de Don Quijote, entra em sala e começa a recontar a peça e a história do personagem com a colaboração das crianças. O ministrante relatava com o auxílio do livro e de imagens projetadas pelo data show, teatralizando a história. Ele o fazia em espanhol, enquanto as crianças colaboravam e perguntavam em português havendo uma grande interação.

Nesse momento foi possível observar as comparações que as crianças faziam em relação às línguas. A palavra cavalo/caballo foi repetida várias vezes, nos dois idiomas, eles comparavam a proximidade e a pronúncia. Outra palavra que lhes chamou atenção foi panza, quando apresentado Sancho Panza, as crianças logo observaram, a partir das imagens, a barriga saliente do personagem, causando divertimento e percebendo a sua semelhança com o Português. Outra palavra que foi identificada como próxima pelas crianças foi molino, moinho em português. No caso de moinho, não só a palavra foi nova para algumas crianças, mas também o conceito, pois alguns não sabiam o que era um moinho e nem para que servia. Isso nos mostrou que o trabalho contrastivo auxilia no aprendizado da língua materna.

Podemos observar, neste encontro, que as comparações feitas são a nível lexical, principalmente dos vocábulos que se assemelham nos dois idiomas. Também observamos que as crianças sentem a necessidade de repetir, algumas vezes, as palavras apresentadas à elas. A história foi contada no idioma espanhol, mas com algumas interrupções do contador averiguando se as crianças estavam entendendo. Nesses momentos de corte, o ministrante fazia algumas traduções para certificar-se de que as crianças estavam entendendo. Foi possível observar que, mesmo, ou talvez inconscientemente, o professor se ancorava na sua língua materna, a mesma das crianças, para explicar os vocábulos e a história em si.



Figura 2 – História de Don Quijote de La Mancha.  
Fonte: Acervo do projeto.

No dia 18 de novembro, realizamos um “taller de stencil” (uma oficina de pintura, na qual a ilustração vai ser colorida através de um molde vazado), começamos trabalhando com o cavalo de Don Quijote, fizemos uma exposição com os trabalhos, e, passamos para conhecer

“las mascotas” de cada um e os cuidados necessários e alimentação de cada uma delas. Trabalhamos questões de afeto, respeito e muitos outros temas transversais que foram surgindo, trazidos pelas crianças.

As crianças contaram sobre seus animais de estimação, havia desde coelho, vaca, cavalo, tartaruga, entre outros, e sempre que as crianças apresentavam seu animal em português, os ministrantes apresentavam o animal no idioma espanhol, havendo reflexão sobre a proximidade ou distanciamento entre os vocábulos, como por exemplo, a vaca e sua pronúncia no espanhol. As crianças contrastam o nome dos animais naturalmente, como foi o caso com a ovelha/oveja; tartaruga/tortuga; pato/pato; gato/gato e também as diferenças, nas palavras que são diferentes nos dois idiomas, como a cachorro/perro, por exemplo.



Figura 3 – Taller de stencil.  
Fonte: Acervo do projeto.

No dia 26 de novembro montamos uma árvore de Natal do Laboratório e continuamos com a temática das mascotas. Trabalhamos com as partes do corpo, dos cuidados com o corpo e necessidade de alimentação saudável, características físicas, movimentos e posturas, inclusive dos animais realizando algumas práticas de yoga com essas posturas. Também confeccionamos enfeites de Natal com materiais recicláveis para decorar uma árvore no pátio do campus. As palavras mais destacadas nesse momento foram árvore/árbol e Natal/Navidad. Uma das músicas apresentadas nesse dia foi: cabeza, hombro, rodilla y pie, a partir da qual as crianças, juntamente com os ministrantes realizaram a coreografia de tocar na parte do corpo que é mencionada na música. Nesse momento as crianças se divertem com o vocábulo rodilla, tanto por ser bem diferente de joelho como pela pronúncia com a R vibrante, o que causou divertimento e risadas.

Podemos perceber que, em se tratando de crianças, no contexto observado, as comparações ocorrem a nível de léxico, tanto no que diz respeito a serem palavras parecidas, ou mesmo ao contrário, quando são bem diferentes, como no caso de rodilla. Isso desperta a curiosidade e o interesse das crianças, bem como a forma de pronúncias alguns sons que não são comuns em nossa variedade do português, como no caso, o R de rodilla.

Outro vocábulo que chamou atenção das crianças foi pie, pela semelhança com a língua materna, pé/pie. Não somente pela proximidade, como também pela pronúncia, já que em

português a letra E de pé é aberta, o que não ocorre no espanhol, em que a letra E sempre é fechada. Observamos que as comparações entre os idiomas em contatos são frequentes e inerentes à prática realizada. Os sujeitos envolvidos lançam mão de todo seu repertório linguístico, aparecendo até um yellow, em algum momento da aula.

Na aula do dia 03 de dezembro, realizamos uma preparação para o que seria o último encontro do ano de 2022 que seria uma visita ao Retiro Vera Cruz, com a agência de Turismo, que está sediada lá, Pampatrips. Trabalhamos com os cuidados com a natureza, alimentação saudável, entre outras temáticas, que deram seguimento aos cuidados com o corpo, do encontro. Neste encontro, os nomes de verduras, legumes e hortaliças, conhecidas ou não pelas crianças, foi o que mais movimentou as discussões. Muitos nunca haviam comido alguns dos alimentos tratados, buscamos, então, além de trabalhar o léxico próprio, os conceitos.



Figura 4 – Preparação para a visita ao Retiro Vera Cruz.  
Fonte: Acervo do projeto.

Para terminar o ano, no dia 10 de dezembro, fomos visitar o Retiro Vera Cruz, que é uma propriedade rural da cidade, na qual há uma agência turística Pampatrips. Cabe destacar que o projeto se chama Español Básico para niños – por un mundo mejor, no qual as propostas sempre tem relação com os cuidados com o meio ambiente, o cuidado com o Outro, e ações relacionadas a transformar o mundo em um lugar melhor para se viver.

Neste passeio as crianças tiveram a oportunidade de participarem de uma oficina sobre agrofloresta, realização de compostos, hortas orgânicas, bem como puderam provar alimentos sem agrotóxicos colhidos na hora. Foram esperados com um delicioso suco de remolachas/beterrabas, o que causou muitas reflexões e diversão, devido a novidade apresentada para muitos. A língua mais usada nesta atividade foi o Português, porque as pessoas que nos receberam o fizeram em Português. Os ministrantes, sempre que possível, falavam os nomes das frutas, hortaliças e verduras no idioma espanhol, contrastando com o português.



Figura 5 – Visita ao Retiro Vera Cruz  
Fonte: Acervo do projeto.

O retorno das aulas se deu no final de abril, 29/04/2023, momento no qual se efetivou no projeto, a autora do TCC. As lentes utilizadas por ela para analisar os encontros se ancoraram, principalmente, nos saberes da experiência de Larrosa (2002).

Optamos por apresentar aqui os fragmentos do diálogo entre um marionete ~Señora Naranja – e as crianças, que foi realizado para a investigadora conhecer as percepções das crianças quanto ao primeiro semestre do Projeto de Extensão que estava terminando e saber o que eles queriam para o semestre seguinte. Infelizmente essas foram as únicas transcrições de diálogos registradas, mas é possível observar aí o uso dos dois idiomas se complementado, construindo a interação entre os sujeitos, sem prejudicar a comunicação, muito pelo contrário, facilitando a reflexão e expressão dos sentimentos das crianças. Esse foi o encontro do dia 15/07/2023, no qual foi realizado um repasso do que havia sido trabalhado durante o semestre Segundo Gomes (2023, p. 38)<sup>5</sup>,

*El niño que empezó a hablar fue (LD) que parecía el más motivado para hablar con la “Señora Naranja” (SN).*

*LD: Qual é la pregunta Señora Naranja?*

*SN: ¿Cuál es tu nombre?*

*LD: L. D.*

*SN: ¿Te acuerdas de alguna palabra que aprendiste acá en español?*

*LD: Sí*

*SN: ¿Cuáles son?*

*LD: Buenos tardes, Buenos días, Buenas noches.*

*SN: ¿Alguna fruta?*

*LD: Naranja, la granada, mazana...*

*SN: ¡Manzana...eso! ¿YCuál la palabra te gusta más?*

*LD: Hãnm... Naranja minha fruta favorita.*

*SN: ¿Te gusta la palabra “Naranja”? Ahhh... muy bien! ¿Y los juegos (as brincadeiras) los juegos?*

*LD: ¡Ensalada de fruta!*

*SN: ¿Y de las músicas, te acuerdas?*

*LD: Hãnm... Eu não me lembro o nome das músicas... Me gusta Naranja...*

*SN: ¡Ah!... A Mateo le gusta la naranja...*

*Ez: ¡A Mateo le gusta la cereza! (cantada)*

*SN: ¡Eso Ez!*

*Ez: ¡A Mateo le gusta la cereza! ¡A Mateo le gusta la cereza y a mí la cereza me gusta también! (cantada)*

*Con ello, (LD) continua su propia reflexión al decir lo que desea para la próxima clase:*

*SN: Y, ¿qué deseas para las próximas clases?*

*[...] (ruidos)*

<sup>5</sup> Optamos por colocar em itálico o diálogo que é parte de nossas reflexões para diferenciá-lo de nossas citações teóricas e que será traduzido, também em nota de rodapé.

SN: *Y, para la próxima clase, ¿qué te gustaría aprender?*

LD: *Tudo de bom, felicidade!*

SN: *¿Para la próxima clase? ¿Sí? ... ¿Y te gustan de las clases de español de acá?*

LD: *Sí.*

SN: *¿Por qué?*

LD: *Eu não aprendo espanhol na minha escola.*

SN: *Ah... ¿No? ¿En tu escuela no hay español?*

LD: *¡No!*<sup>6</sup>

## 5. Considerações atuais

Ao começarmos a pensar este texto, demos um novo enfoque para as investigações sobre as práticas realizadas com as crianças, começamos a refletir como e se acontecia a didática integrada de línguas nas aulas de espanhol de crianças entre 7 e oito anos, brasileiras, residentes em uma região de fronteira Brasil e Uruguay.

Ainda que nossa ênfase anterior fosse usar a língua espanhola na maior parte do tempo, conseguimos enxergar que a bivalência era mais frequente do que acreditávamos, isto é, as crianças eram ensinadas nos dois idiomas, aprendiam conceitos nos dois idiomas, os ministrantes ajudavam as crianças a compreendê-los, como por exemplo, o que é uma agroflorestal, fazendo comparações e desvelando, muitas vezes, alguns que não tinham sido adquiridos na língua materna dos alunos. Percebemos que a maior parte das vezes esses

---

<sup>6</sup> A criança que começou a falar foi (LD), que parecia a mais motivada para falar com a “Senhora Laranja” (SN).

LD: *Qual é a pergunta, Senhora Laranja?*

SN: *Qual é o teu nome?*

LD: *L. D.*

SN: *Lembras de alguma palavra que aprendeste aqui em espanhol?*

LD: *Sim.*

SN: *Quais?*

LD: *Boa tarde, bom dia, boa noite.*

SN: *Alguma fruta?*

LD: *Laranja, romã, maçã...*

SN: *Maçã... isso! E qual é a palavra que mais gostas?*

LD: *Hã... Laranja, minha fruta favorita.*

SN: *Tu gostas da palavra “Laranja”? Ahhh... muito bem! E as brincadeiras?*

LD: *Salada de fruta!*

SN: *E das músicas, te lembras?*

LD: *Hã... Eu não me lembro o nome das músicas... Eu gosto de laranja...*

SN: *Ah!... Mateo gosta de laranja ...*

Ez: *Mateo gosta de cereja! (cantada).*

SN: *Isso, Ez!*

Ez: *Mateo gosta de cereja! Mateo gosta de cereja e eu também gosto de cereja! (cantada)*

Com isso, (LD) continua sua própria reflexão ao dizer o que deseja para a próxima aula:

SN: *Que desejais para as próximas aulas?*

[...] (ruidos)

SN: *E, para a próxima aula, que gostarias de aprender?*

LD: *Tudo de bom, felicidade!*

SN: *Para a próxima aula? Sim? ... Tu gostas das aulas de espanhol daqui?*

LD: *Sim.*

SN: *Por quê?*

LD: *Eu não aprendo espanhol na minha escola.*

SN: *Ah... Não? Na tua escola não tem espanhol?*

LD: *Não!*

contrastes linguísticos se davam em relação ao léxico. Na verdade, quase uma questão de tradução do léxico do português para o espanhol, mas não só nisso, foi possível observar que em algumas situações a criança tinha também que adquirir o conceito, como na palavra moinho/molino.

Observamos que, por ser algo distante de seus contextos, a maioria desconhecia o que era um moinho e para que servia. Nesse caso em específico, foi preciso explicar, mostrando a partir da internet, alguns moinhos, seu funcionamento e utilidade.

Na última aula observada, na qual foi possível ter acesso a materialidade linguística da transcrição do diálogo entre professora (Señora Naranja) e a criança, observamos que a discente usa explicação no português do que acredita que seria a dificuldade de a criança compreender: SN: ¿Te gusta la palabra “Naranja”? Ahhh... muy bien! ¿Y los juegos (as brincadeiras) los juegos? As brincadeiras, explica a docente, talvez por pensar que, como juegos, poderia ser traduzido apenas por jogos, quis deixar claro na língua materna da criança a que ela se referia.

Os dois idiomas fazem parte do cotidiano da sala de aula. Tanto as crianças buscam explicar em sua língua materna o que entendem, como os docentes, querendo facilitar a compreensão das crianças. Esse fenômeno de alternância linguística é próprio de um ambiente bi/multilíngue como é a sala de aula de LE.

Essas discussões iniciais, propostas aqui neste texto, são uma porta para que adentremos e consigamos compreender com mais profundidade o que acontece nos encontros com as crianças, sendo imprescindíveis futuros estudos que tragam na materialidade linguística essas marcas, o que nos possibilitará compreender como esses pequenos estão construindo a arquitetura do idioma que estão adquirindo/aprendendo.

## Referências

AIRES, D. M. R. *Ideologias linguísticas no ensino de língua estrangeira: relações entre português (LM) e espanhol (LE)*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

AIRES, D. M. R. *Ideologemas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na formação de professores: ideologias linguísticas acerca do contato entre português e espanhol*. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

CAMPOS, A. A transferência e a interlíngua na aquisição de línguas. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo:

Parábola, 2019.

FURST, M. R. Atos performáticos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas na aula de PLM. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

GOMES, A. L. A proyecto español para niños: una experiencia para toda la vida. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras em Espanhol e Literatura Hispânica) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2023.

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

KRASHEN, S. D. *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEROY, H. R. A didática integrada sob o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

MORIN, E. *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

OLIVEIRA, L. C. V. Norma culta e variedade linguística. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

OLIVEIRA, L. C. V. DOGLIANI, E. Didática integrada: o ensino da língua portuguesa como L2. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMBALDI, C. R. M.; MOZZILLO, I. Intercomunicação do português coloquial e/ou não padrão e do francês padrão em aula de francês língua estrangeira. *Alfa*, São Paulo, v. 65, e. 13740, 2021.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação do professor de línguas: intercompreensão e práticas translingües (p. 211) In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SELAU, B.; ALBANAZ, J. G. C.; BOÉSSIO, C. P. D. Espanhol através do léxico – primeiro ano do ensino fundamental. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. v. 1. p. 171-198.

OLIVEIRA, L. C. Didática integrada: o ensino de língua portuguesa como L2. In: DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.