

---

## O ENSINO DO ESPANHOL ATRAVÉS DA OFICINA DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DO ELO ENTRE ALUNO E LÍNGUA<sup>1</sup>

---

Roberta Fernandes Pacheco<sup>2</sup>  
Ana Carla Machado<sup>3</sup>  
Marso Maria de Almeida Fiorillo<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva discutir o papel da oficina de música na aprendizagem da língua espanhola e sua importância na construção do vínculo entre aluno e idioma. Assumimos uma perspectiva teórica que gira em torno de três cerne: o ensino do espanhol no Brasil (LAWALL, 2016); a formação do licenciando (FREITAS, 2012) e o pibid; a ludicidade na aprendizagem do aluno (OMISTE, ET. AL., 2000). A oficina *Musicalizando el español* foi realizada com alunos do Ensino Fundamental II da E.M. Vereador Raimundo Hargreaves (JF-MG). Dentre os resultados obtidos, podemos destacar o aumento do interesse do aluno pela língua, a melhoria nas relações interpessoais e a ruptura da barreira existente no aprendizado de uma língua estrangeira.

**Palavras-Chave:** Ensino. Espanhol. Pibid. Oficina. Lúdico.

### Introdução

Um grande problema encontrado no modelo de formação docente no Brasil é o distanciamento entre os saberes teóricos e as situações práticas do cotidiano escolar. Como aponta Freitas (2012), diversos estudos mostram que nos cursos de licenciatura há predominância de disciplinas voltadas para conhecimentos teóricos e poucas disciplinas dedicadas à reflexão e preparação para a docência.

A partir desse cenário, surge, em novembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de minimizar as lacunas percebidas na formação dos professores. Para isso, o PIBID promove a inserção dos licenciandos em escolas públicas, onde, com o acompanhamento de um professor supervisor, vivenciam o contexto escolar e desenvolvem atividades de docência.

Diante do percurso histórico do ensino de língua espanhola no Brasil, marcado por diversas falhas nas tentativas de regulamentação dessa disciplina nas escolas e, sobretudo, de sua oferta irregular nas escolas de Juiz de Fora, entendemos o PIBID-Espanhol como um

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES.

<sup>2</sup> Profª Dra. de Língua Espanhola da Faculdade de Letras/UFJF e Coordenadora do PIBID Letras-Espanhol/UFJF; [robertafepacheco@gmail.com](mailto:robertafepacheco@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística/UFJF; ex-bolsista PIBID Letras Espanhol/ UFJF; [anamachado.let@gmail.com](mailto:anamachado.let@gmail.com)

<sup>4</sup> Bolsista PIBID Letras-Espanhol/UFJF; [marsofiorillo@yahoo.com.br](mailto:marsofiorillo@yahoo.com.br)



meio de defesa e persistência do espanhol em nossos currículos.

Nesse sentido, este trabalho busca discutir o papel da oficina de música, como atividade lúdica, na aprendizagem da língua espanhola, visando à construção do vínculo entre o idioma e o aluno, para que este possa adentrar ao universo hispânico mais confiante e determinado.

A oficina *Musicalizando el español* foi desenvolvida pelo subprojeto Letras- Espanhol da UFJF na Escola Municipal Vereador Raymundo Hargreaves, que está situada no bairro Bom Jardim da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A oficina teve a duração de um ano, com uma frequência média de trinta alunos por encontro. As aulas ocorriam no contra turno, em um período de duas horas semanais.

O subprojeto, que atende aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, teve início em março de 2014 e conta atualmente com sete bolsistas de Iniciação à docência, uma supervisora e uma coordenadora.

Devido aos desafios encontrados no ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas, como a baixa carga horária dedicada à disciplina e a desmotivação dos alunos, nos propomos ao trabalho com as oficinas, acreditando que o lúdico é uma forma de construir o conhecimento de forma mais dinâmica, atrativa e contextualizada. Muitos estudos (TEIXEIRA, 1995; OMISTE, LÓPEZ, RAMÍREZ, 2000; SZUNDY, 2005) apontam o grande valor educacional da ludicidade, que permitem ao aprendiz formar conceitos, selecionar ideias e estabelecer relações lógicas.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 1, apontamos o percurso histórico do ensino do espanhol no cenário brasileiro e a situação de sua oferta atualmente na cidade de Juiz de Fora; na seção 2, discutimos o modelo de formação docente nos cursos de licenciatura e o impacto do pibid na formação dos licenciandos; na seção 3, destacamos a relevância de rompermos com a visão tradicional de ensino e apostarmos em atividades lúdicas; na seção 4, descrevemos as atividades desenvolvidas na oficina de música, indicando os materiais utilizados e as estratégias de mediação; na seção 5, analisamos e discutimos nossos resultados e, finalmente, apresentamos as considerações finais de nosso estudo.

## 1. O ensino da Língua Espanhola no Brasil

Entender o percurso histórico do ensino do espanhol no cenário brasileiro se faz



importante para o entendimento de como o Pibid-Espanhol contribui na consolidação do idioma como parte integrante da formação do aluno brasileiro, considerando nossa posição geográfica.

Daher (2006) destaca a primeira menção ao ensino de espanhol no Brasil no ano de 1919, em uma instituição de ensino do Rio de Janeiro chamada Colégio D. Pedro II. O modelo de ensino vigente concebia a língua como uma estrutura e via o espanhol como uma língua fácil. O objetivo desse modelo era aprender uma língua estrangeira para a leitura de textos literários. Segundo a autora, “até o ano de 1942, a formação de professores de espanhol não era algo central, já que esta não fazia parte das assinaturas do currículo oficial das escolas brasileiras.” (DAHER, 2006).

Logo após, em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek solicita ao Congresso a elaboração de um projeto de lei para a inclusão do Espanhol no currículo das escolas, porém não obteve êxito devido às interferências político- culturais da Inglaterra e da França.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, ficando a cargo dos conselhos Estaduais de Educação a opção pela inclusão nos currículos. Só em 1976 que a língua estrangeira volta a ser obrigatória, porém apenas para o ensino médio, o que desencadeia de forma lenta a valorização do ensino de espanhol nas escolas e institutos.

González (2009) destaca como a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, influenciou a visão que se tinha do espanhol, pois com a criação do MERCOSUL, surgiu a necessidade de uma língua comum para a comunicação. Assim, o espanhol passou a ser de grande interesse para a classe trabalhadora e o empresariado em geral, sendo visto como uma língua mercadológica.

Em 1996, a LDB, de nº 9.394/96, torna o ensino de línguas obrigatório desde a então 5ª série (atual 6º ano), ou seja, o Ensino Fundamental também passa a obter em seu currículo o ensino de línguas estrangeiras. Isso fez com que a língua espanhola ganhasse maior visibilidade no espaço escolar. Contudo, as escolas públicas optavam pelo ensino do inglês, ficando o espanhol em segundo plano.

Já em 2005, foi implementada a Lei 11.161/2005, a qual assegura a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, no horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras, as quais atuam em tal nível de ensino, contribuindo para um aparente fortalecimento do espanhol nos currículos escolares.

Outras políticas linguísticas que contribuíram para o fortalecimento do espanhol nas



escolas brasileiras foram a publicação de um capítulo dedicado ao conhecimento do Espanhol no volume das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) de 2006, e a inclusão do espanhol no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) desde 2011. Essas iniciativas foram de suma importância, pois apoiaram a consolidação de uma ideia de ensino de língua como elemento sociocultural (LAWALL, 2016).

O prazo para que a lei 11.161/2005 fosse cumprida expirou em 2010, mas entre a teoria e a prática percebe-se uma distância considerável. Mesmo com anos da implementação da lei, a oferta da língua espanhola nas escolas públicas é escassa.

Na cidade de Juiz de Fora, essa situação não é diferente. Lawall (2016), a fim de mapear a presença da disciplina de língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Juiz de Fora, desenvolveu uma pesquisa em instituições públicas e privadas de ensino da cidade. No total, foram 75 escolas municipais, 32 estaduais, 3 federais e 36 escolas privadas analisadas.

Os resultados obtidos pela autora mostraram que das 75 escolas municipais de Juiz de Fora, 73 atuam no Ensino Fundamental e, dentre elas, apenas 6 (8%) oferecem o espanhol em horários regulares. As outras 2 escolas municipais atuam no Ensino Médio e oferecem a disciplina, estando, assim, em consonância com a lei 11.161. Das 32 escolas estaduais, apenas 4 (12,5%) oferecem o espanhol efetivamente em seus horários regulares. Já na instância particular, das 36 escolas pesquisadas, 22 oferecem o espanhol (61%), sendo que 3 atuam somente no Ensino Fundamental I. As demais escolas atuam no Ensino Fundamental e Médio e em todas elas há a oferta da disciplina, seguindo a legislação. Na instância federal, por sua vez, 100% das escolas disponibilizam o espanhol.

Dessa maneira, percebemos que a realidade do ensino de espanhol na cidade de Juiz de Fora está muito distante do que se estabelece na lei 11.161/2005, mostrando o contraste entre o discurso e a prática. Para Lawall, isso pode ser explicado pelas imprecisões e ambiguidades na formulação da lei 11.161, que abre possibilidades para muitas releituras e interpretações regionais. A autora destaca que o artigo primeiro sugere que "O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio". (2016:7), o que revela que o ensino não é obrigatório, mas sim sua oferta, já que a matrícula para o aluno é opcional.

Outro ponto impreciso é o parágrafo quinto, o qual estabelece que os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal "emitirão as normas necessárias à execução



desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.” (2016:7). Diante disso, a inclusão da língua espanhola no currículo escolar foi desconsiderada por muitas Secretarias Estaduais de Educação. O estado de Minas Gerais, por sua vez, criou algumas leis locais para o ensino do espanhol na região. Como é destacado pela autora, um desses textos foi a orientação DEMP/SEM/SB n. 1/2009 que determinou a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, indo ao encontro da lei 11.161. Assim, se o espanhol fosse a primeira língua escolhida pela escola, a matrícula passaria a ser obrigatória, sendo oferecida em horário regular. Porém, se fosse opcional, seria oferecida em contra turno ou no 6º horário diurno.

Outro texto da Secretaria de Estado de Educação (SEE no. 2486/2013) determina no Art. 6º a oferta de duas línguas adicionais no Ensino Médio, sendo uma delas o espanhol. À obrigatória seriam destinadas duas aulas semanais e à optativa uma aula semanal, a partir do segundo ano do Ensino Médio. (ALMEIDA et al., 2016:393, *apud* LAWALL 2016).

Atualmente, a resolução do estado de Minas Gerais altera o texto anterior e determina que o espanhol apareça como segunda língua e seja oferecido em contra turno pelas escolas. Essa divergência contribui para o descumprimento da lei, pois ora se assume a disciplina como obrigatória ora como opcional.

Não bastasse a situação caótica em que o ensino dessa língua se encontra, em 2016, foi instituída a medida provisória nº 746, a qual, dentre diversas mudanças consideráveis, torna obrigatória o ensino de língua inglesa, facultando, assim, o oferecimento de outras línguas, ou seja, a língua espanhola. Isso faz com que sua oferta, já tão escassa, se torne ainda mais rara.

## 2. O Pibid e a formação docente

Os cursos de licenciatura nas universidades brasileiras visam à formação docente do aluno, buscando dar condições para que este futuro professor tenha capacidade de ministrar os conteúdos específicos da disciplina formada, com pleno conhecimento das dinâmicas que interlaçam a comunidade escolar, como a relação entre professor-aluno.

Contudo, o que se observa nos cursos de licenciatura, e que é motivo de críticas dos estudiosos da área, é a valorização dos saberes acadêmicos desvinculados das situações práticas vivenciadas no contexto escolar, ou seja, aprende-se muito a teoria e ignora-se um pouco a prática. Freitas (2012) ressalta a problemática do formato de ensino 3+1 nos cursos



de Letras, isto é, a formação dos licenciandos constituída por três anos destinados à formação teórica, por meio de disciplinas de língua e literatura tradicionalmente ligadas ao bacharelado, e por apenas um ano dedicado às disciplinas pedagógicas, que são responsáveis por promover a reflexão e a preparação à docência. Para a autora, essa divisão não favorece o diálogo entre as disciplinas e, assim, silencia o papel dos conteúdos pedagógicos na construção do saber teórico. Nessa perspectiva, a licenciatura é vista como um “apêndice” do bacharelado, e como tal, possui pouca importância.

Essa ausência de aproximação entre a formação inicial de professores e o cotidiano escolar torna-se um entrave na formação de professores, como por exemplo, os de língua espanhola, visto que o trabalho docente requer um preparo que ultrapassa o âmbito da universidade. Adentrar no contexto de sala de aula, na maioria das vezes lotada, reconhecer as necessidades e a heterogeneidade dos alunos para, assim, caminhar rumo a um ensino de língua espanhola mais atrativo e reflexivo exige uma vivência que vai além dos estágios ofertados nos cursos de Letras.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge para preencher uma lacuna na formação dos futuros professores, uma vez que favorece a construção do conhecimento por meio da articulação entre teoria e prática, enriquecendo a formação do licenciando. Ao mesmo tempo, as ações do PIBID contribuem para a valorização social do professor, pois demonstra a importância de profissionais bem formados para atuar nas salas de aula.

O programa surge nacionalmente em novembro de 2007. Entretanto, sua regulamentação ocorre no dia 24 de junho de 2010, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em uma publicação no Diário Oficial da União, no decreto nº 7.219.

De acordo com os Dados de Relatório de Gestão, disponibilizados pela Capes, em 2014, o PIBID havia concedido um total de 87.060 bolsas de Iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional e estava presente em uma soma de 284 Instituições de Ensino Superior espalhadas por todo o Brasil.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o programa teve início em 2009 e inicialmente somente as áreas específicas da Física, Química, Biologia e Matemática podiam ser atendidas. Com os bons resultados em âmbito nacional, a Capes possibilitou a expansão do projeto para novas licenciaturas e em 2012 Artes, Ciências, Pedagogia, Educação Física, Geografia, Letras–Português, Letras–Inglês e três licenciaturas EAD, Física–EAD, Química–



EAD, Matemática– EAD começaram também a ser atendidas na Universidade.

Atualmente a UFJF conta com 22 subprojetos atendidos pelo PIBID: Artes, Biologia, Ciências Ciclo 1, Ciências Ciclo 2, Ciências Sociais, Educação Física Presencial, Física–EAD, Educação Física–EAD, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física Presencial, Geografia, Informática–EAD, Letras-Espanhol, Letras- Inglês, Letras-Português, Matemática Presencial, Matemática–EAD, Pedagogia, Química Presencial e Química–EAD.

O PIBID então vem se constituindo como um importante programa de apoio à formação docente, o qual não apenas insere o licenciando previamente no seu campo de atuação, como também promove a aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade profissional em sala de aula, contribuindo assim com o rompimento das barreiras entre teoria e prática.

### 3. O método lúdico de ensino

As atividades lúdicas, inseridas no contexto escolar, promovem o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, contribuem para as relações sociais, fortalecem a inteligência emocional do indivíduo e visa à construção do conhecimento, que vai além da metodologia tradicional de ensino.

Diferentemente da metodologia tradicional, na qual Paulo Freire (2007) observa o papel do professor enquanto depositante do conhecimento, que discursa aos alunos, limitando-os ao recebimento do conteúdo sem desenvolver as capacidades de criticá-lo ou pô-lo em prática, a metodologia lúdica permite ao aprendiz formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas e fazer estimativas compatíveis com seu crescimento físico e seu desenvolvimento intelectual.

Através de atividades como jogos de tabuleiros, visualização de clipes musicais, competições em salas de recreação, práticas esportivas e experiências do tipo “mão-na-massa”, leituras e visitação a locais externos às salas de aula, os alunos desenvolvem habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania. Ao jogar e participar de competições, os educandos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar aos demais participantes, a raciocinar estrategicamente para ganhar o jogo, a lidar com a frustração, se autoconhecer e resolver problemas. Essas capacidades promovem a interação social e desenvolvem noções de trabalho em equipe e pertencimento de grupo.

Os estudos sobre as atividades lúdicas na aprendizagem geralmente se centram nos



anos iniciais escolares, até mesmo que é mais difícil coletar dados de profissionais que as adotem em níveis mais avançados, como no Ensino Médio, por exemplo. Há uma tendência em acreditar que o lúdico pertence ao universo infantil e, que, jovens e adultos não o aceitam com facilidade.

No entanto, como destaca Szundy (2005), as situações lúdicas, intencionalmente criadas pelo professor como estímulo ao aprendizado, abarcam uma dimensão educativa que só favorece ao aluno, seja criança ou adulto. Acreditamos que ao se tratar do ensino da língua estrangeira, muitas vezes, é através do lúdico que o aprendizado se estabelece, uma vez que alcançar a proficiência de uma segunda língua é uma tarefa complexa e nem sempre harmoniosa. O lúdico neste contexto é um facilitador, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais prazeroso. Segundo Teixeira (1995):

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23)

Nessa perspectiva, vemos as atividades lúdicas como um recurso pedagógico valioso no ensino da língua espanhola. Dentre as diversas propostas realizadas na escola parceira do Pibid-Espanhol, as oficinas foram uma ferramenta de alcance gratificante aos envolvidos neste processo: alunos e licenciandos. Diversos temas foram colocados em prática nessas oficinas (música, cinema, materiais reciclados, teatro, etc.), porém neste trabalho nos centramos na música, como detalharemos na seção 4.

#### Atividade lúdica: Oficina

O conceito de *oficina* remete a diversos significados, dependendo da área de atuação. No entanto, o significado de construção que o termo denota é um elo comum aos distintos





saberes. No campo pedagógico:

uma oficina é um lugar de construção do saber, onde se aprende fazendo junto com os outros. A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (OMISTE, LÓPEZ, RAMÍREZ, 2000, p.178).

A prática de oficinas como método de ensino surgiu nos anos oitenta no Brasil, como uma tentativa de melhorar o aprendizado de alunos em situação de vulnerabilidade social e baixo aproveitamento acadêmico.

Com objetivo semelhante, no início do século XX, o pedagogo Celestine Freinet transformou a aprendizagem de crianças pobres de uma escola da periferia da França, através de atividades manuais que desenvolviam o sentimento de agir, de construir o seu aprendizado. A escassez de material didático, combinada à sua vontade em despertar a curiosidade no aprendizado de seus alunos, propiciou o desenvolvimento do método prático das oficinas que hoje conhecemos. Para Freinet (1973, 1978), a exposição de seus alunos a um ambiente no qual tivessem contato com a pesquisa, a documentação e a experimentação, proporcionaria o pensamento lógico e a liberdade para transpor obstáculos na vida real.

Freinet escreveu várias obras para fundamentar sua ideologia de uma escola dinâmica, que quebrasse os paradigmas da educação tradicional e que acima de tudo, formasse cidadãos responsáveis, comprometidos, competentes e felizes. Essas contribuições do autor enfatizam a importância das atividades diferenciadas nas práticas escolares, às quais não só contribuem para uma melhor assimilação do conteúdo, como também torna esse aprendizado uma aquisição prazerosa, conforme já mencionamos.

E é nessa perspectiva que desenvolvemos a oficina *Musicalizando el español*, buscando atuar de forma mais presente no cotidiano escolar de nossos alunos. Esta proposta surgiu diante da necessidade de atividades extraclasses, a fim de motivar os alunos a aprofundarem o aprendizado da língua espanhola, desenvolverem a compreensão/produção oral e escrita em um ambiente descontraído, sem, contudo, perder de vista a qualidade do ensino da língua e cultura dos países hispânicos.

#### 4. Musicalizando el español

A oficina *Musicalizando el español* teve a duração de um ano, com uma frequência média de trinta alunos por encontro. As aulas ocorriam no contra turno, em um período de



duas horas semanais, totalizando oitenta e quatro horas de experiência ao longo do ano.

Pensando na exposição dos educandos às variedades linguísticas dos países hispano falantes, nossa equipe os apresentou vídeo clipes de canções, nos quais intérpretes de diversas nacionalidades mostraram diferentes pronúncias, diversidades de expressões idiomáticas e variantes da língua espanhola. Em cada atividade, a música foi explorada por meio de diversas atividades lúdicas.

Sendo assim, elencamos três atividades realizadas na oficina que foram bem sucedidas e as descrevemos, ressaltando os materiais utilizados, objetivos e resultados, além, é claro, das nossas estratégias de mediação.

- Atividade 1

Materiais	Objetivos	Resultados
Vídeo clip e letra da música <i>Inevitable</i> , da cantora colombiana Shakira; <i>Datashow</i> ; Cartolina.	Adquirir vocabulário; Desenvolver a compreensão auditiva; Desenvolver a produção e expressão oral. Trabalhar em equipe.	Interação entre os alunos, desenvolvendo uma maior desenvoltura no agir; Melhoria na compreensão auditiva; Melhoria da pronúncia; Maior interesse por músicas em língua espanhola; Maior motivação para aprender a língua.

Mediação: Escolhemos 20 palavras presentes na letra da música e as copiamos em uma ficha de cartolina. Colocamos as fichas dentro de uma caixa e dividimos os alunos em grupos de cinco integrantes. Exibimos o vídeo clip e explicamos que um aluno de cada grupo deveria tirar uma ficha da caixa e representar, por meio de mímica, a palavra que estava na ficha. Os outros alunos, por sua vez, deveriam tentar adivinhar a palavra e pronuciá-la em espanhol, praticando a oralidade. O aluno que acertasse ganharia um ponto para seu grupo. Após essa atividade, os alunos assistiram novamente ao vídeo da canção, completaram a letra com as palavras já utilizadas na mímica e cantaram juntos.





- Atividade 2

Materiais	Objetivos	Resultados
<i>Vídeo clip</i> e letra da canção <i>Ángel</i> , da cantora mexicana Belinda; <i>Datashow</i> ; Quadro negro.	Fixar as letras do alfabeto; Adquirir vocabulário; Desenvolver a compreensão auditiva; Desenvolver a expressão e produção oral; Desenvolver a produção escrita.	Melhoria da pronúncia; Interação entre os alunos; Melhoria na compreensão auditiva; Maior interesse por músicas em língua espanhola; Maior motivação para aprender a língua.

Mediação: Inicialmente, apresentamos aos alunos o título da canção e solicitamos que, a partir dele, inferissem e escrevessem no quadro negro algumas palavras que poderiam estar presentes na música. Após, escutaram por três vezes a música e acompanharam a letra para verificar se suas sugestões estavam corretas. Posteriormente, elegemos algumas palavras da canção e propomos um *deletreando*. Para tal atividade, os alunos foram divididos em duplas e cada uma deveria soletrar uma palavra. Conforme soletravam, apontávamos a palavra no quadro. As duplas que soletraram de forma incorreta foram eliminadas até que restou apenas uma dupla vencedora. Por fim, repetimos a canção e os alunos a cantaram em conjunto, praticando a oralidade de forma prazerosa.



- Atividade 3

Materiais	Objetivos	Resultados
<i>Vídeo clip</i> e letra da canção <i>Meu menino</i> , de Luan Santana e Belinda; <i>Vídeo clip</i> e letra da canção <i>No me compares</i> , com Ivete Sangalo e Alejandro Sanz; Balões.	Explorar questões de tradução português/espanhol; Contrastar a estrutura das duas línguas; Adquirir vocabulário; Desenvolver a compreensão auditiva; Desenvolver a expressão e produção oral.	Desenvolvimento da habilidade de tradução; Observação de elementos linguísticos diferenciados entre os idiomas; Interação entre os alunos; Melhoria da oralidade e compreensão auditiva.

Mediação: Nesta atividade, propomos uma tarefa contrastiva entre o português e o espanhol. Os alunos assistiram a dois vídeos: *Meu Menino, Minha Menina* - Luan Santana/ Belinda, e *No Me Compares*-Ivete Sangalo/ Alejandro Sanz. Essas músicas contam com trechos em português e espanhol, que foram recortados e colocados dentro de balões. Os alunos, divididos em duplas, deveriam estourar os balões e juntar os trechos para formar as letras de cada música, atentando para as diferenças e alternâncias entre o português e o espanhol. Ao final, com as letras das músicas formadas, discutimos questões relativas à tradução e chamamos atenção para as diferenças presentes na estrutura das duas línguas. Finalmente, os alunos, em coro, cantaram as músicas e encerramos a atividade.

## 5. Análise dos resultados

As atividades realizadas na oficina *Musicalizando el español*, descritas no item anterior, tiveram resultados muito positivos na aprendizagem dos alunos, tanto no que diz respeito ao acadêmico quanto ao desenvolvimento interpessoal, intelectual e comportamental.

Nas três atividades foram trabalhadas as quatro habilidades linguísticas. Ao escutar a música e tentar compreendê-la, o aluno desenvolve a compreensão auditiva, assim como a prática da oralidade, ao realizar a leitura da letra e acompanhar o canto. Ao cumprir as tarefas dos jogos propostos, a escrita também é colocada em ação, em um conjunto prático das quatro destrezas.

Um resultado interessante que vai ao encontro da teoria da ludicidade no ensino é a



construção de um relacionamento interpessoal mais harmonioso entre os alunos, o que muitas vezes não ocorre na sala de aula tradicional. Ao trabalhar em equipe para decifrar o jogo proposto, o participante se dedica no trato com o colega, na união pela busca do melhor resultado, esquecendo-se, muitas vezes, de problemas comportamentais individuais ou com outros companheiros de turma. Como a oficina era frequentada por alunos de turmas diferentes, a interação escolar ia muito mais além do ambiente de sala, facilitando uma melhor conduta, como o exercício da disciplina, por exemplo.

Um ponto relevante da terceira atividade é a proposta contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira, através da música. Ao comparar o português e o espanhol, línguas tão próximas e tão diferentes ao mesmo tempo, o aluno adquire uma visão mais aprofundada dos idiomas e passa a reconhecer que a língua materna é tão rica quanto à língua estrangeira em aprendizado, e que cada língua tem suas particularidades, devendo ser estudadas com dedicação e entusiasmo.

Durante os quatro períodos letivos que o Pibid-Espanhol atuou na escola parceira, realizamos algumas pesquisas de opinião com os alunos para que pudéssemos melhorar a qualidade de nossa intervenção no ensino/aprendizagem. Com a proposta da oficina, passamos a questionar também, nestas pesquisas, se a participação pibidiana modificou o olhar do aluno frente à língua espanhola e de que forma a barreira do contato com o idioma foi ultrapassada. A seguir, apresentamos alguns gráficos que compactam algumas perguntas/respostas destes questionários:

#### Gráfico 1





Gráfico 2

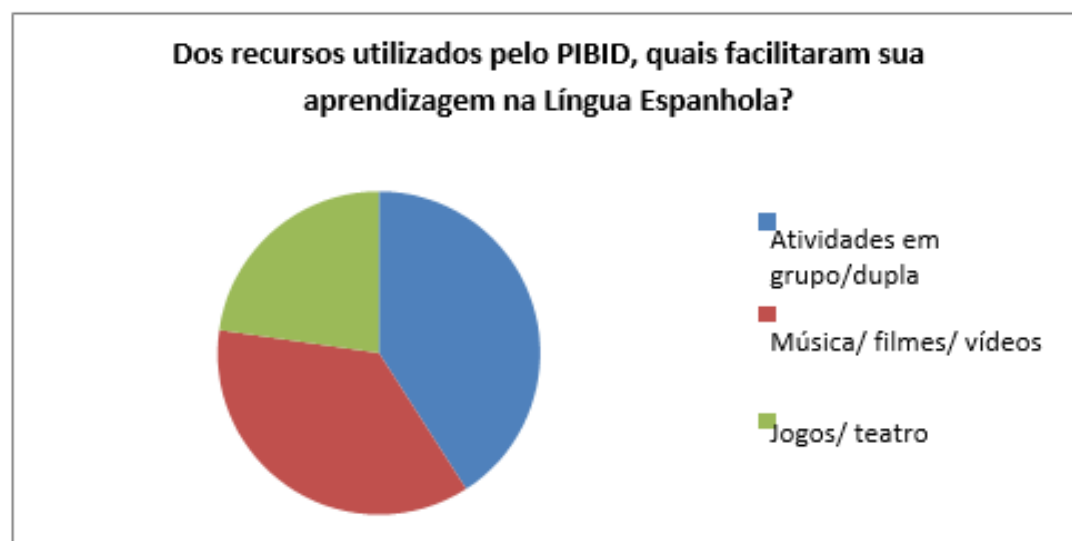


Gráfico 3



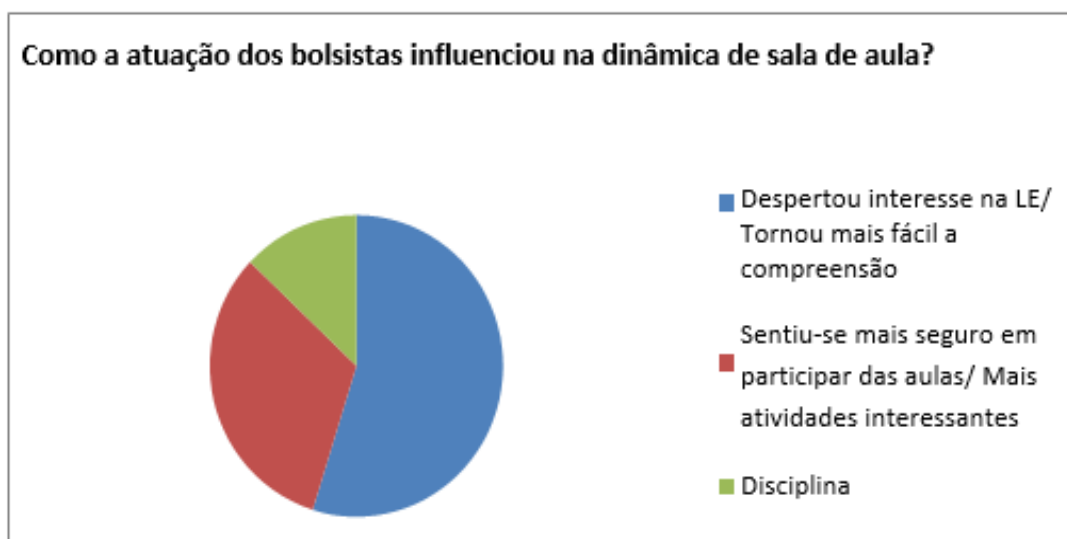
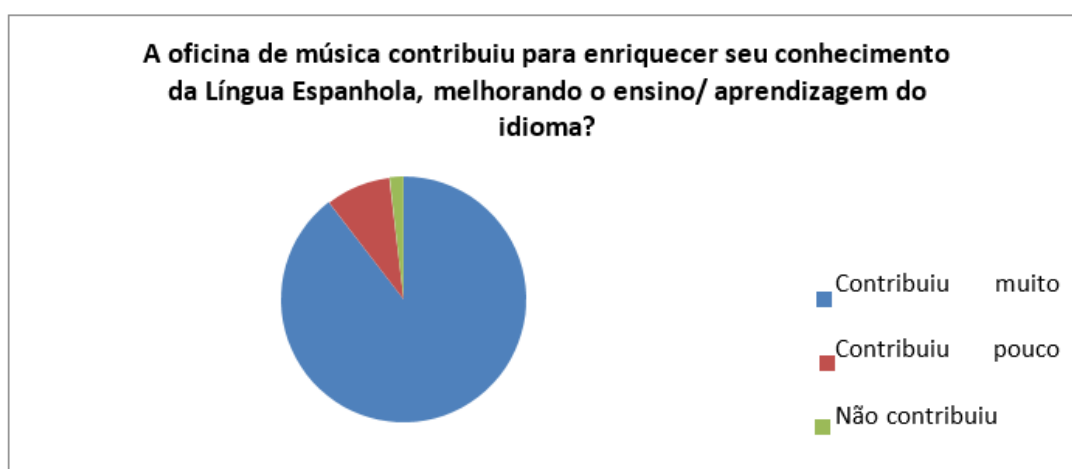


Gráfico 4



O gráfico 1 apresenta uma avaliação do interesse dos alunos pela língua espanhola após as ações do PIBID. Percebemos que a maioria dos discentes sente-se mais motivado a estudar a língua, enquanto em uma pequena parte dos estudantes o interesse permanece o mesmo e a minoria ainda não se interessa pela disciplina. O gráfico 2 revela a preferência dos alunos por atividades em grupo e em dupla, seguida pelo gosto por atividades lúdicas. O gráfico 3 demonstra a opinião dos alunos sobre a presença dos bolsistas em sala de aula. A maioria deles concorda que os bolsistas colaboram





no despertar do interesse pelo espanhol e facilitam a compreensão do conteúdo, seguido pela segurança em usar a língua nas aulas e pelo controle da disciplina. Já o gráfico 4 reproduz a opinião dos discentes sobre o efeito da oficina de música em seu aprendizado, sendo que a maioria acredita ter contribuído muito, uma pequena parte admite ter contribuído pouco e uma minoria que julga não ter contribuído.

Consideramos os resultados desses questionários autoavaliativos satisfatórios, uma vez que coincidem com os resultados que observamos no contato com os alunos e no desenrolar das atividades da oficina. Contudo, sabemos, como o gráfico aponta, que muito ainda precisa ser feito, a fim de suscitar o interesse pelo conhecimento do espanhol em todos os alunos.

### Considerações Finais

Com este trabalho, buscamos discutir o potencial das oficinas lúdicas como instrumento de aproximação do conhecimento do espanhol como língua e cultura. Acreditamos que para desenvolver um trabalho lúdico, devemos investigar o que sensibiliza nossos alunos e, a partir disso, desenvolver propostas e atividades que instiguem todos os alunos a adentrarem no universo hispânico, tornando-os protagonistas no processo de aprendizagem.

O trabalho mostrou que o PIBID não favorece apenas a aprendizagem dos alunos, mas enriquece a formação dos licenciandos, que ao atuarem no espaço escolar, vivenciam na prática os desafios da profissão e têm a possibilidade de testar projetos e metodologias que certamente influenciarão suas práticas futuras. A escola, por sua vez, tem suas relações com a universidade estreitadas, uma vez que o diálogo torna-se constante.

Acreditamos, por fim, que o ensino do espanhol no currículo escolar possa ser mais fortalecido com a parceria PIBID/escola, uma vez que pelo histórico do idioma no cenário brasileiro, muitas são as diversidades a serem combatidas, principalmente no campo legal, para que a língua espanhola possa se consolidar como uma possibilidade real de ensino de língua estrangeira no Brasil.

#### THE TEACHING OF SPANISH THROUGH MUSIC WORKSHOP: PIBID'S CONTRIBUTION IN THE CONSTRUCTION OF THE BOND BETWEEN THE STUDENTS AND THE LANGUAGE

**Abstract:** This paper aims to discuss the role of the music workshop in the apprenticeship of the Spanish language and its importance in the construction of the link between the student and the language. We assumed a theoretical perspective that centers around three aspects: the teaching of the Spanish language in



Brazil (LAWALL, 2016); the formation of the under-graduate students (FREITAS, 2012) and PIBID; the playfulness in the student's learning process (OMISTE, ET AL, 2000). The workshop Musicalizing the Spanish was conducted with Middle School students from the Municipal School Raimundo Hargreaves (JF-MG). Among the results obtained, we can highlight the student's increased interest for the language, the improvement in the interpersonal relations, and the barrier breakdown existent in the learning process of a foreign language.

**Key-words:** Teaching. Spanish. PIBID. Workshop. Ludic.

## Referências

ALMEIDA, D.M.V.; AMARAL, E.T.R.; ALMEIDA, E.G.; GALVÃO, J.A.M.; ASSIS, J.F. *Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, Editora Viva Voz, 2016.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, 292p. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em 25/04/2017

\_\_\_\_\_. Lei No. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 25/04/2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2004-2006/2005Lei/L11161.htm>>. Acesso em 20/04/2017.

\_\_\_\_\_.Orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 12.04.2017.

\_\_\_\_\_.Programa Nacional do Livro Didático. MEC. 2011.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Dispõe sobre a Regulamentação do PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 28/04/2017.

CHAGURI, J. P.. *O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.html>>

COSTA, M.C.C.. *A pedagogia de Célestine Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica*, Revista Histedbr en line, Campinas, n.23, p. 26-31, set. 2006.

DAHER, D.C.. *Enseñanza de español y políticas en Brasil*. Hispanista (Ed. En Español), v. VI, p.1-12, 2006.

FREINET, C.. *Pedagogia do Bom Senso*, 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1973.



\_\_\_\_\_. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 46ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. M. A.. *Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões*. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817>. Acesso em 21/04/2016.

GONZÁLEZ, N.M.. *Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación*. Signo & Seña, v. 20, p.21-32, 2009.

LAWALL, R.F. *La enseñanza del español en la ciudad de Juiz de Fora: entre el discurso y la práctica*.

MINAS GERAIS (2009): Orientação DEMP/SEM/SB Nº01/2009. Orienta a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio. Disponível em <<http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/Medio/conteudo/Orienta%20a%20inclus%3o%20da%20L%EDngua%20Espanhola%20.pdf>>. Acesso em 15/04/2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução SEE n. 2.486 de 20 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<http://goo.gl/yIrm5D>>. Acesso em: 10/03/2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução SEE n. 2.742 de 22 de janeiro de 2015*. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<https://goo.gl/nVOUOa>>. Acesso em: 10/03/2017.

OMISTE, A.S.; LÓPEZ, M.D.C.; RAMIREZ, J.. *Formação de grupos populares: uma proposta educativa*. In CANDAU, V.M.; SACAVINO, S.(Org.), *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SZUNDY, P. T. C. *A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, C. E. J. *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

