

MÚSICAS REGIONALISTAS: um recurso didático para o ensino de Língua Espanhola na região sul do Brasil.

Nédilã Espindola Chagas – PG/UFSM

I-INTRODUÇÃO

Ao revisitarmos a história do Brasil e mais especificamente a história do Rio Grande do Sul, verificamos que os primeiros habitantes no estado foram os ameríndios, os nativos do continente americano, que eram compostos por vários grupos indígenas. A evangelização destes povos compunha o objetivo dos jesuítas espanhóis que promoveram a formação das reduções jesuítas, principalmente no norte do estado, na localidade conhecida atualmente como região das missões. Em princípios do século XVII a Espanha também penetrava na margem esquerda do Uruguai, por intermédio dos jesuítas que chegaram às cercanias da futura cidade de Porto Alegre. De tal forma, a cultura que diz respeito ao Rio Grande do Sul é também compartilhada pelas regiões vizinhas colonizadas pelos espanhóis. Ao tratarmos, portanto, da cultura dos Pampas, consideramos, normalmente, não apenas a cultura rio-grandense, mas também a que compreende as regiões do norte do Uruguai e da Argentina. Na prática, durante boa parte do período colonial, não houve uma divisão de fato dos territórios do pampa rio-grandense, pampa argentino e pampa uruguaio, proporcionando uma integração, ainda que nem sempre pacífica. Quando ocorreu a divisão fronteiriça, consagrou-se também a divisão lingüística e o linguajar “gaúcho” sofreu cada vez mais a assimilação pelo espanhol no Uruguai e na Argentina e pelo Português no Rio Grande do Sul. Desta forma, o convívio entre portugueses, espanhóis e índios ocasionou o surgimento involuntário de uma cultura compartilhada por estes povos. A proximidade trouxe influências lingüísticas por vários pontos da fronteira, onde ainda hoje, a mescla entre termos castelhanos e portugueses no linguajar cotidiano é freqüente. Assim, a motivação de nosso trabalho no ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira para brasileiros surge a partir das semelhanças tanto lingüísticas quanto culturais do pampa brasileiro e argentino. Além disso, alguns ritmos musicais também são compartilhados por ambos os países como a milonga, o chamamé, entre outros. Cabe-nos, ainda ressaltar, que a escolha por trabalhar com músicas regionalistas

favorece o aprendizado por que faz uso de um conhecimento de mundo que o aluno já dispõe, à medida que estas fazem parte de uma cultura que lhe é peculiar como habitante do Rio Grande do Sul.

II- REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de utilização de músicas como estratégia de ensino faz parte de nossa opção por trabalhar com um método de ensino um método chamado comunicativo. Este foi introduzido por Dell Hymes Hathaway, que propôs a noção de “competência comunicativa”, ou seja, a competência necessária para usar a linguagem no contexto social. Várias metodologias foram propostas para o ensino de línguas estrangeiras no decorrer dos tempos até que chegássemos à proposta de Hymes de ensino comunicativo. Dentre elas tivemos a metodologia tradicional, através da qual, segundo Cestaro (2005), os alunos aprendiam por meio de listas de vocabulário e que necessitavam saber aplicar regras de gramática, bem como fazer ditados, tradução e versão. Posteriormente tivemos a metodologia direta, a audio-oral e audiovisual.

Após estas sucessivas metodologias, deparamo-nos com a proposta comunicativa de Hymes de 1972, que foi publicada num artigo intitulado “On communicative competence”, como resultado de uma pesquisa que teve início em 1966. Esta metodologia, que trata de ensinar o aluno a adquirir competência para se comunicar em língua estrangeira, coloca as atividades gramaticais a serviço da comunicação. Segundo (Cestaro 2005, p.8), esta metodologia utiliza-se da prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula. (Cestaro, 2005, p.8) afirma ainda, que é dada uma maior importância ao contexto cultural da língua alvo, visto que língua e cultura são consideradas inseparáveis.

Como complementação da abordagem comunicativa de ensino de língua, apoiamos nossa prática em uma proposta pedagógica que enfoca a realidade do aluno. Paulo Freire na busca de uma práxis pedagógica, política e epistemológica

profundamente democrática nos propõe que o aluno mantenha consciência do mundo, pois é a partir do contato com o mundo real que se constrói, segundo o autor, o conhecimento. (Freire, 1996, p.46) nos diz que o aprendizado jamais pode prescindir da experiência histórica, política, cultural do educando, pois ensinar exige o reconhecimento da identidade cultural. Ao propor o método de ensino dividido em etapas: etapa de investigação, etapa de tematização e etapa de problematização, o autor busca na realidade do aluno em questão os temas que o motivarão ao aprendizado. Segundo (Freire, 1987, p.8) é preciso tomar como ponto de partida para o ensino a experiência existencial e as relações homens-mundo e homens-homens, fazendo uma reflexão crítica das mesmas. Assim, a construção de um tema gerador, segundo o autor, possibilita um diálogo entre o professor e alunos que promove a investigação de um universo temático, acarretando na utilização de uma realidade mediatizadora para a prática docente.

A problematização das questões históricas serve de suporte para as similaridades culturais constatadas pelos alunos entre Brasil e Argentina e possíveis posicionamentos de maior identificação do Rio Grande do Sul com seus países vizinhos do que com o restante do Brasil. Para Oliven (2004:265), a compreensão da identidade dá-se a partir da compreensão da existência de um jogo de sentidos e de imposições. Segundo o autor, o gaúcho, embora brasileiro, seria demasiado distinto de outros tipos sociais do país, tendo grande proximidade com seu homônimo da Argentina e do Uruguai. Buscamos, assim, o aproveitamento de tal proximidade na facilitação do aprendizado do espanhol em sala de aula. Torna-se possível, portanto, em nosso trabalho fazer referência ao passado, sendo esta vinculada ao processo de consolidação da nacionalidade e considerar ainda o processo de integração do país em relações supra-nacionais e globais, que nos remete à necessidade do aprendizados de línguas estrangeiras.

III- ANÁLISE

Em 2005, foi sancionada a Lei nº 3.987, de 2000, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nas escolas públicas e privadas dentro do ensino médio num prazo de cinco anos. A partir de então, as escolas buscaram se adaptar a nova lei passando a ofertar a língua espanhola em seus currículos. Embasada em uma de minhas experiências no ensino de línguas, que se deu logo após a promulgação

desta lei, foi possível perceber que a proximidade linguística entre português e espanhol e a facilidade com que temos acesso a países falantes desta língua através das fronteiras argentinas e uruguaias, por vezes, tornam o aprendizado do espanhol menos atrativo. Pareceu-me, no entanto, durante o desenrolar das atividades em sala de aula, que esta mesma proximidade poderia ser transformada em um recurso para o aprendizado.

Acreditando, portanto, que o ensino ao abordar a língua juntamente com a cultura torna-se mais relevante e acessível e que engajar o aluno neste processo ajuda a manter a motivação pelo estudo, optamos, então, pela abordagem comunicativa em nossas aulas. E, para aplicá-la buscamos a música regionalista como recurso que visa a apoiar o processo de aprendizagem, tornando-o mais acessível, à medida que enfatiza a proximidade entre as culturas em que os alunos estão inseridos. Apoiamos esta perspectiva de prévio conhecimento dos alunos em relação às músicas e os temas nelas abordados, tomando por base a concepção proposta por Paulo Freire na busca de uma práxis pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática, que considera a necessidade de o aluno manter consciência do mundo, pois é a partir do contato com o mundo real que se constrói, segundo o autor, o conhecimento.

Assim sendo, de forma conjunta deu-se a busca por um tema significativo da vida destes alunos que pudesse abranger seu universo vocabular. A partir de então, tornou-se viável uma tomada de consciência de mundo que possibilitou ao aluno uma rememoração de seu passado histórico e a constatação de que o mesmo é partilhado por países fronteiriços ao Brasil que juntos serviram de fator de disputas para os impérios ibéricos. A problematização das questões históricas serviram de suporte para as similaridades culturais constatadas pelos alunos entre Brasil e Argentina e possíveis posicionamentos de maior identificação do Rio Grande do Sul com seus países vizinhos do que com o restante do Brasil. Esta é uma discussão que renova o interesse dos alunos pela Língua Espanhola, por vezes utilizada como ponto de afirmação de uma cultura rio-grandense que se constituiria a parte do restante do país.

Assim, ao trabalhar com turmas de ensino médio inseridas numa comunidade originária do meio rural da região central do Rio Grande do Sul e mantenedora de costumes típicos do mesmo e das “Tradições Gaúchas”, fortemente difundidas no

estado, comecei a introduzir o ensino de língua espanhola por meio de músicas regionalistas, concentrando as atenções dos alunos para as questões culturais.

A seleção musical passou por uma escolha que primeiramente priorizou composições em língua portuguesa que contenham algumas palavras em espanhol para a verificação de que estas estão engajadas na cultura representativa do Rio Grande do Sul e são comumente utilizadas em suas manifestações. Desta forma, o aluno passa a identificar-se, a perceber semelhanças, e tornar-se mais receptivo ao ensino do espanhol, pois é somente quando os alunos estão interessados e engajados no tópico da discussão que a língua estrangeira cumpre sua função de ampliar conhecimentos. Este propósito baseou-se em um apelo às peculiaridades do Rio Grande do Sul, que segundo (Oliven, 2004, p.266) se dá através de diferentes discursos e contribuem para a construção de uma série de representações em torno deste, que acabam adquirindo uma força quase mítica, que as projeta até nossos dias e as fazem informar a ação e criar práticas no presente.

O aluno é levado a perceber que muito do vocabulário por ele utilizado como marcas distintivas da cultura do estado fazem parte da língua espanhola. Nosso objetivo concentra-se no aproveitamento da interferência do espanhol na língua portuguesa. E, a opção por músicas regionalistas, não necessariamente isentarão o aluno de passar pela fase da interlíngua ou excluirão o uso de outros tipos de música após o período inicial de sensibilização do aluno. Assim, começamos por identificar os temas abordados nas músicas, buscando reconhecer as similaridades culturais, identificando-as e comparando-as. Somente após a apreciação destas similaridades e de um aporte histórico que as justificassem, passamos a abordagem da língua nas músicas.

Começamos pelo nível lexical, evidenciando um vocabulário em espanhol comum ao habitante do Rio Grande do Sul, e que muitas expressões sulinas, consideradas características da região, são, na verdade, produto da influência histórica da língua espanhola no estado, de acordo com o demonstrativo da Tabela I. Posteriormente foram inseridas músicas com maior ocorrência de vocábulos. No decorrer das aulas foram trabalhadas músicas que apresentavam maior incidência do vocabulário além de influência também no nível sintático da língua, até a utilização de composições apenas em Língua Espanhola. Estas serviram ainda de debate para a influência cultural em questão, por serem seus compositores

brasileiros, portanto, tendo por língua materna o Português. Foi-nos possível verificar palavras de língua portuguesa adaptadas através da utilização de sufixos do espanhol indicativos de diminutivo ou de aumentativo conforme Tabela II. Estas observações, tanto em nível lexical, quanto morfológico, foram aproveitadas na continuação do estudo do espanhol como prática oral e escrita, em vista da acolhida que este vocabulário propiciaram no aprendiz.

Finalmente, o nível fonético, conforme demonstramos na Tabela III, tem sua abordagem de forma mais aprofundada, tornando a expressão oral o foco de nossas aulas. Desta forma, a partir das músicas foram propostas novas atividades comunicativas, a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a Língua Espanhola.

I CIPLOM

Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL
e
I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL
Línguas, sistemas escolares e integração regional

TABELA I

Nível lexical	
Substantivos:	<i>-rincão, peleia, muchacho, sombreiro, bolicho, pelego, fiambre, picaço, alambrado, cusco, chimarrão, recuerdo, charla, etc...</i>
Adjetivos:	<i>-bueno, buenacho, guapo, charlador, calaveira, ditoso, macanudo...</i>
Advérbios:	<i>-despácio, de espacio, a galopito, donde, mui .</i>

TABELA II

Nível morfológico:	
-Sufixo –ito:	<i>-mocito, campito, galopito, gauchito, malito, chinita, bichito...</i>
Sufixo –aço:	<i>-manotaço, lindaço, ginetaço, ponchaço, amigaço, buenaço, bolaço...</i>
Sufixo –udo:	<i>-macanudo, gadelhudo, beijudo, manotudo...</i>

TABELA III

Nível fonético:	
/r/ vibrante:	<i>carro, arroio, rio...</i>
vogais /-o/ e /-e/ finais permanecem sem fechar-se em /-u/ e /-i/ em determinadas zonas:	<i>“gaúcho do Alegrete”.</i>
Manutenção de [t] e [d] perante /e/, /i/:	<i>tio, dia.</i>

<i>Tristeza Chamamecera</i> <i>interprete:Luiz Carlos Borges</i> Composição: João Sampaio / Luiz Carlos Borges	<i>Flor de Yuyo</i> <i>Interprete: Luiz Marengo</i> Composição: Luiz Marengo	<i>Tiempo Adentro Y Campo Afuera</i> <i>Interprete:Pedro Ortaça</i> Composição: João Sampaio / Pedro Ortaça
<i>Goteja lá das estrelas Com um assento guaranyeté O mel que adoça um pouco A tristeza índia do chamamé Olor de touros e pumas Cordeona hoje eu sei porque Tu tens um cheiro de malva E de flor do campo do chamamé Às vezes quieto e solito Olho esta terra tupamba ´é E a mágoa que turva os olhos Sai pelos dedos num chamamé Canção dos ranchos posteiros</i>	<i>Minha florzita de yuyo Mas de yuyo perfumado Mantendo os olhos assim Te trago frente aos meus lábios Por isso ao guitarrear Me gusta tê-los fechados Sei que me fiz guitarreiro Quando Deus deu-me destreza Trazendo a lua pro bojo Tive ciúmes do sereno Flor de yuyo por regala E fiquei preso nos bastos Me perdendo em tua mirada</i>	<i>Com permiso mis hermanos Vá cantar um payador Que trae nel alma el temblor De la pampa y de los llanos Mis cantos son orejanos Y donde quiero alzo su vueo Soy gramilla deste suelo Y Pastito desta querência Que me regalo de herencia El gaucho... que era um abuelo! Traigo em mi pecho caliente El grito de don Sepé Martín Fierro y Tabaré Viven en mi y mi gente</i>

<i>Será sempre o meu payê Se até o vento maleva Quando assobia é um chamamé Por isso eu canto sempre Com esta prosódea avãñe é E o grito de quem não grita É o sapucay do meu chamamé</i>	<i>Mas não teve medo o vento E te abanou com meu pala Fiz do inverno primavera Por mais que andasse emponchado Pois fechando os olhos assim Te trazia frente aos lábios Minha florzita de yuyo Mas de yuyo perfumado.</i>	<i>Su leyenda esta presente Em mi estampa paisana Y a la tarde o a la mañana Em la en ramada o em el corral - Soy um pájaro um zorzal Dela la tapera reguliana! Cantando por los fogones - Tiempo adentr y campo afuera Talvez um dia me muera Igual que los camarrones</i>
---	---	---

EXEMPLOS DE MÚSICAS**IV- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No decorrer da prática docente, estamos sempre procurando alternativas para tornar nosso trabalho mais eficiente e, isso, implica em proporcionar ao aprendiz o aprimoramento de suas habilidades e competências. No que tange ao ensino de língua estrangeira não é diferente. Através do uso de vários tipos de metodologias para diferentes objetivos a serem alcançados, tornamos o ensino de línguas uma prática bastante diversificada. De tal forma, através de suas concepções, o professor pauta suas escolhas metodológicas. Estas, no entanto, precisam estar entrecruzadas particular e socialmente com os alunos a que se aplicarão, considerando que cada indivíduo pertence a diferentes comunidades discursivas.

Ao término de nosso trabalho, percebemos que a prática docente precisa estar sintonizada com os interesses do educando e que o método comunicativo, desperta maior interesse, pois proporciona uma maior interação durante o trabalho em sala de aula. Ao interagir com os colegas através das músicas o aluno demonstrou maior desinibição, divertiu-se ao aprender e aceitou a língua estrangeira sem as restrições iniciais. Tem-se, então, o quão importante é centrar o ensino nos interesses do aluno, principalmente ao começarmos uma nova etapa de aprendizado. O trabalho com música, levando em conta o contexto cultural do aluno, facilitou a aceitação de uma nova disciplina que até então não havia feito parte da vida escolar deste aluno, já estando ele no ensino médio.

De tal forma percebemos que o aluno precisa estar além de motivado para aprender, engajado no processo de ensino, como parte efetiva deste e o quanto é determinante nesse processo de aprendizagem o posicionamento das pessoas envolvidas na cultura e na história da comunidade, tanto professor como aluno. Além

disso, é preciso considerar que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é apenas exercício de memorização de um repertório de vocábulos ou de conjunto de estrutura lingüísticas. Mas, é acima de tudo, uma experiência de vida que amplia possibilidades de interação discursiva do aluno com o mundo e vice-versa.

V- REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (2006) *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna,
- CESAR, Guilhermino. (1980) *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo.
- CESTARO, Selma A. Martins. *O Ensino da Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videturb6/selma.htm>. Acessado em 18/05/2005.
- FREIRE, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996) *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- OLIVEN, Ruben George. (2004) *A figura do Gaúcho e a Identidade Cultural Latino-Americana*. Em Educação, Vol. 27, Nº 2, p.263-281.