O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL/LE NOS ANOS INICIAIS E AS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

6

THE SPANISH TEXTBOOK/ LE IN THE INITIAL YEARS AND THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL IMPLICATIONS ABOUT LITERACY

PEREIRA, Livya Lea de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE), Campus Cedro

E-mail: livyaoliveira010@gmail.com

RESUMO:

Há escolas brasileiras que ofertam o ensino de espanhol como língua estrangeira desde os anos iniciais, pois, como afirmam Eres Fernandes e Rinaldi (2009), não há um consenso no âmbito teórico sobre qual a melhor idade para aprender uma LE, assim há os que argumentam que quanto mais cedo melhor. Nos anos iniciais, as crianças estão em processo de alfabetização em sua língua materna (LM), processo sobre o qual versam diversas teorias pedagógicas, na tentativa de compreendê-lo e explicá-lo, resultando em métodos e metodologias, tais como o método global, o fônico etc. Nesse contexto, este artigo se propõe a analisar como se dá o diálogo entre as teorias pedagógicas, teorias linguísticas e metodologias em livros didáticos de espanhol, elaborados para o público-alvo infantil. Para tanto, realizamos o seguinte percurso teórico-metodológico: 1. panorama bibliográfico sobre ensino de espanhol nos anos iniciais no contexto nacional; 2. apresentação e descrição do livro *Mi mundo y yo 2* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015); 3. discussão teórica acerca da correlação entre teorias pedagógicas, linguísticas e metodológicas presentes em uma unidade do livro analisado. Como resultado do estudo, identificamos que o material utiliza metodologia voltada ao ensino de LE, distando de métodos de alfabetização da LM. Além disso, na unidade 6 do Livro 2 da coleção analisada, constatamos

procedimentos metodológicos que ora se assemelham ora se distanciam da abordagem comunicativa de LE, também o material se aproxima da tendência pedagógica liberal renovada quanto à relação professor-aluno.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; livro didático; anos iniciais; alfabetização.

ABSTRACT:

There are Brazilian schools that offer teaching of Spanish as a foreign language since the early years, because as Eres Fernandes and Rinaldi (2009) affirm there is no theoretical consensus on the best age to learn an LE, so there are those who argue that the sooner the better. In the initial years, children are in the literacy process in their mother tongue (LM), a process on which several pedagogical theories deal, in an attempt to understand and explain it, resulting in methods and methodologies such as the global method, the phonic etc. In this context, this paper proposes to analyze the dialogue between pedagogical theories, linguistic theories and methodologies in Spanish didactic books, elaborated for the children's target audience. For that, the following theoretical-methodological course was carried out: 1. Bibliographic overview of Spanish teaching in the initial years in the national context; 2. presentation and description of the book *Mi mundo y yo 2* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015); 3. theoretical discussion about the correlation between pedagogical, linguistic and methodological theories present in a unit of the book analyzed. As a result of the study, it was identified that the material uses methodology focused on LE teaching, away from LM literacy methods. In addition, in Unit 6 of Book 2 of the collection analyzed, it were observed methodological procedures that sometimes resemble each other and distance themselves from the communicative approach of LE, the material also approaches the renewed pedagogical tendency of the teacher-student relationship.

Keywords: Spanish Teaching. Textbook. Early Years. Literacy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, não é novidade encontrar publicidades brasileiras de instituições educativas elencando as vantagens do profissional

bilíngue¹, especialmente, para conseguir melhores postos no mercado de trabalho. Já faz parte do senso comum a ideia de que quem domina uma ou mais língua(s) estrangeira(s) (LE) terá maior êxito profissional, então, por que não aprender o quanto antes, desde o início do período escolar infantil? Talvez, seguindo este raciocínio, é que muitas instituições escolares brasileiras buscam ofertar o ensino de LE desde os anos iniciais, tal como as línguas inglesa e espanhola. No entanto, em tal período escolar, os alunos situam-se em processo de aprendizagem do modelo de escrita alfabética em sua língua materna (LM).

Desde que a alfabetização – isto é, o ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização das crianças –, passou a ser uma prática escolar e objeto de estudos e pesquisas, um dos aspectos mais discutidos foi a questão do método² e das metodologias (MORTATTI, 2006). Entretanto, antes de pensar no ‘como fazer’, há diversas outras perguntas fundamentais ao trabalho docente, por exemplo ‘pra que fazer’ e ‘por que fazer’, as quais são pensadas de forma subjacente ao método através das filosofias educacionais, teorias pedagógicas e linguísticas, as quais nem sempre são explícitas ao professor que busca utilizar materiais didáticos prontos em suas aulas. Por isso, este artigo se propõe a analisar como se dá o diálogo entre os procedimentos metodológicos, teorias pedagógicas e teorias linguísticas no livro didático da coleção *Mi mundo y yo* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015), direcionada ao ensino de espanhol para o público-alvo infantil dos anos iniciais.

Para tanto, este artigo organiza-se nas seguintes seções: 1. O ensino de línguas nas séries iniciais: o caso do espanhol no Brasil; 2. O livro didático de espanhol para séries iniciais *Mi mundo y yo 2* (2015); 3. Análise das escolhas metodológica(s), teorias pedagógicas e linguísticas em *Mi mundo y yo – Libro 2*; Considerações Finais e Referências.

O ENSINO DE LÍNGUAS NAS SÉRIES INICIAIS: O CASO DO ESPANHOL NO BRASIL

Nesta seção, discorreremos brevemente acerca do histórico do

1 O termo ‘bilinguismo’ possui várias acepções, a depender da perspectiva teórica, sem adentrar nessa discussão, com o uso desse termo nos referimos àquelas pessoas que, além do domínio de sua língua materna (LM), também se comunicam com fluidez em uma outra língua estrangeira (LE).

2 Vários autores distinguem os termos ‘abordagem’ e ‘método’, tal como Richards e Rodgers (1986), no entanto, neste texto, consideraremos ambas palavras sinônimas referentes ao estofo teórico (linguístico e pedagógico) de procedimentos metodológicos de ensino de línguas.

ensino de línguas no currículo escolar do Brasil, especialmente o ensino de espanhol/LE, além das tendências pedagógicas no ensino da leitura e escrita da LM e LE nas séries iniciais.

O ensino de LE na educação escolar brasileira possuiu algumas idas e vindas. Historicamente, teve início a partir da chegada da família Real e da criação do Colégio Público Pedro II, no qual a língua espanhola somente passou a ser ensinada de forma optativa em 1919, embora não tenha durado muito, já que a Reforma Francisco de Campos, no governo de Getúlio Vargas em 1931, proibiu o ensino de LE para menores de 14 anos. Por sua vez, com a Reforma Capanema em 1942, o ensino de LE é retomado de forma obrigatória. Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e de 1971 retira a obrigatoriedade do ensino de LE, passando a ser decisão dos estados a oferta ou não do ensino de LE (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008).

No caso da língua espanhola como disciplina escolar, a partir da década de 80, com as reivindicações das Associações Estaduais de Professores de Espanhol, essa língua passou a ser incluída nos currículos de escassos estados, além de aparecer em exames de vestibular. É somente em 2005, com a promulgação da Lei 11.161, que essa língua passa a ter maior presença no currículo brasileiro, especialmente no ensino médio, uma vez que para esse nível a sua oferta era obrigatória. Porém, com a Lei 13.415/2017 que altera alguns artigos da LDBEN 9.394/1996, a obrigatoriedade do ensino de espanhol foi novamente contestada, como podemos observar no inciso 4º do Art. 3:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Lei 13.415/2017, Fonte online)³.

No que se refere ao Ensino Fundamental, essa lei assevera que a língua inglesa deve ser ensinada a partir do sexto ano de modo obrigatório, sem especificar ou proibir a oferta de outras LE nessa fase de ensino, incluso na sua parte diversificada. Também, outros documentos norteadores da educação nacional para séries iniciais, tais como os PCN: *pluralidade cultural, orientação sexual* (BRASIL, 1997) e os PCN: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*

3

Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 jul. 18.

estrangeira (BRASIL, 1998), favorecem o conhecimento e a aproximação das crianças com outras culturas, uma vez que possibilitaria um maior respeito ao diferente, além do conhecimento mais acentuado sobre si e os outros.

Assim, há escolas que ofertam disciplinas de LE desde as séries iniciais, uma vez que não há proibição na LDBEN 9.394/1996, entretanto cabe refletir sobre a situação do ensino de LE numa fase escolar em que a criança está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em sua LM, seja o português, a libras ou outras línguas indígenas ou de imigração faladas no Brasil. Por exemplo, quem é o professor e como é sua formação, quais são os materiais didáticos utilizados e para quê(m) estão pensados, etc.

Sobre a situação do ensino de espanhol para crianças no Brasil, retomamos Eres Fernández e Rinaldi (2009), as quais buscaram delinear um panorama da situação contemporânea. As autoras argumentam que “nos primeiros anos do Ensino Fundamental esse contato, igualmente lúdico e prazeroso, passaria a auxiliar na percepção e na tolerância das diferenças entre pessoas e formas diferentes de pensar e agir” (ERES FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 357). Além disso, quanto à formação docente, as autoras chamam a atenção para o fato de que os profissionais que queiram ensinar LE nas séries iniciais devem ter uma formação diferenciada, contemplando aspectos tanto da Pedagogia quanto da área de Letras Estrangeiras.

Ao entrevistar professores que atuavam nas séries iniciais, as autoras supracitadas constataram que as formações desses docentes eram variadas, com a maioria formada em Letras com habilitação em Espanhol ou Magistério no ensino médio e ensino médio comum. Tais professores também apontaram dificuldades quanto à organização e ao funcionamento dos cursos: pouca carga horária, falta ou precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira, inadequação ou insuficiência de material didático do professor ou do aluno entre outros. Por outro lado, em contexto semelhante, Rinaldi (2006, 2011) destaca dificuldades elencadas por professores de espanhol nas séries iniciais relacionadas à inadequação de sua formação para o trabalho com o público infantil, argumentando em favor de formações continuadas para tais docentes, além da inserção desse tema nos variados níveis de formação.

Ainda sobre o ensino de espanhol no contexto das séries iniciais,

é desejável considerar que as crianças estão em processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em sua LM, e mesmo que os processos da LM sejam distintos dos da LE, aqueles podem impactar estes, de acordo com a idade do aprendiz, o seu conhecimento prévio da LM, contexto ou situação de aprendizagem e motivação (BARALO, 2004). Portanto, vale elencar brevemente alguns métodos de alfabetização e seu estofo teórico utilizados no Brasil, tais como o Método Fônico e o Método Global. Ao limitarmos

a descrever algumas características destes dois métodos, retomamos Sebra e Dias (2011), as quais asseveram três aspectos pertinentes à tipificação dos métodos de alfabetização: 1. ponto de partida é analítico (todo - parte) ou sintético (parte - todo); 2. unidade de análise (escrita - fala), palavra, sílaba, fonema; 3. modalidades sensoriais envolvidas (tradicional ou multissensorial).

Sobre o Método Fônico, Sebra e Dias (2011) argumentam que esse método sintético possui os seguintes objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas. Além disso, tem alguns princípios baseados no processamento de informação da Psicologia Cognitiva, a saber: não concebem a linguagem escrita como continuidade de outros modos de representação; é necessário o desenvolvimento de habilidades para o domínio da leitura e escrita, inclusive de atividades de consciência fonológica; ensina-se os sons das letras, iniciando pelas vogais e consoantes que podem ser pronunciadas de forma isolada; ensino dirigido das palavras regulares para irregulares; primazia de exercícios de coordenação motora para melhor caligrafia e decodificação das letras. Frade (2007) também expõe que, nos materiais didáticos que adotam esse método, as lições apresentam-se com palavras ou pequenos textos (estórias), em que nos Manuais do Professor se explicita o momento adequado para apresentar as letras.

Assim, o Método Fônico de alfabetização pauta-se na leitura como uma técnica de codificação-decodificação, para a qual os alunos devem ser treinados, além de desconsiderar a escrita espontânea nessa fase de aprendizagem. Assim, relacionamos esse método com a corrente pedagógica não-crítica tradicional, com viés filosófico essencialista, na qual o papel da escola é instruir, transmitir os conhecimentos acumulados historicamente de forma sistemática e lógica; por isso, centra-se no professor como autoridade que aplica

as lições e os exercícios, e os alunos são passivos e distribuídos em classes (SAVIANI, 1999).

Por outro lado, o Método Global pressupõe o ensino de associações diretas entre as palavras e seus significados, com isso, não focaliza o ensino de unidades menores, priorizando textos, parágrafos, sentenças ou palavras-chave. Sebra e Dias (2011) também explicam que os defensores desse método acreditam que o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total das palavras. Para Frade (2007), nesse método há um processo não sequencial de reconhecimento global de texto, os quais seriam memorizados e lidos por determinado período, para então se reconhecer sentenças, expressões, palavras e sílabas.

Em tal método, a leitura é feita a partir de ideias e não de sinais gráficos, além do mais, leva-se em conta uma preocupação semântica que considera o universo da criança para a delimitação de temas a serem abordados, seguindo o princípio do interesse (FRADE, 2007, p. 29). Relacionamos esse método com a corrente pedagógica não-crítica da escola nova, tendo em vista que desloca a questão pedagógica “do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; [...]” (SAVIANI, 1999, p. 21). Esse autor também assevera que o professor tem o papel de estimular e orientar a aprendizagem, a qual seria espontânea, além disso, cada professor trabalharia com pequenos grupos com materiais didáticos diversificados.

Em seu turno, quanto aos métodos de ensino de LE, no Quadro 1, elencamos algumas características dos mais conhecidos no contexto brasileiro, correlacionando-os com algumas correntes pedagógicas.

Quadro 1 – Descrição de alguns métodos de ensino de LE

	Algumas características metodológicas	Teoria de língua	Teoria de aprendizagem	Corrente pedagógica (possível)
Gramática e Tradução (GT)	Abordagem analítica, uso de manuais ou antologias de textos, gramáticas e dicionários. Ensino explícito da estrutura formal da língua, e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução. Estuda o significado literal da frase; a leitura e a escrita são valorizadas e concebidas como codificação e decodificação; o vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas.	Sem fundamentação teórica. Tinha como modelo a língua escrita literária e partia do princípio de correspondência um a um entre línguas.	Sem fundamentação teórica. Memorização. Baseado na aprendizagem de línguas clássicas (grego e latim).	Tendência liberal tradicional Papel da Escola: Preparar o intelectual Professor: autoridade e detentor de conhecimentos Aluno: receptor passivo.
Método Direto	Ensino da gramática de forma indutiva, uso de diálogos situacionais com repetição e dramatização. O vocabulário é explicado na própria LE, ou através de mímica, desenhos, mas nunca se traduz. Foco na pronúncia correta e compreensão auditiva; limitada à estrutura formal da língua.	Sem fundamentação teórica. Ênfase na oralidade em LE, ausência de tradução, textos não autênticos que representavam diálogos cotidianos, integração das quatro destrezas linguísticas clássicas.	Sem fundamentação teórica. Equipara a aprendizagem da LE ao da LM, compreendendo-a de modo imitativo, associativo e indutivo.	Idem.
Áudio-lingual	Direciona-se para estrutura fonética, morfológica e sintática, sem considerar o contexto. Memorização de diálogos baseados em estruturas. O objetivo é alcançar uma pronúncia próxima ao nativo. A leitura e a escrita são secundárias; a sequência didática é determinada por princípios de complexidade linguística.	Estruturalismo , concepção de língua como conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas. Análise contrastiva , as línguas são diferentes, portanto os seus sistemas funcionam diferentemente.	Behaviorismo de Skinner, aprendizagem como um conjunto de hábitos condicionados e adquiridos através de estímulos e respostas.	Idem.
Abordagem Comunicativa	Maior preocupação com o significado em relação à forma. Apresentação do contexto mais próximo à realidade é uma premissa básica. A sequência didática é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse do aluno ou do grupo. A língua é criada pelo indivíduo através de um processo de acertos e erros. Promoção da interação, motivação e autonomia dos aprendizes. Uso de atividades comunicativas variadas, incluso jogos dramatizados e projetos.	Base teórica diversificada: Funcionalismo Sociolingüística Semântica e Pragmática Análise do discurso. A língua é um instrumento usado por seres humanos para comunicar. A descrição do sistema deve considerar critérios pragmáticos e discursivos, atendendo ao funcionamento da língua em uso.	Teorias de Aquisição da LE: Análise de erros/ interlíngua; Hipótese do Monitor, Hipótese do input; Hipótese do Filtro Afetivo (Krashen, 1977); Modelos interacionais. Aprendizagem como processo ativo que se encontra em reestruturação contínua para a conformação da interlíngua, ativando estratégias cognitivas e individuais de aprendizagem.	Tendência liberal renovada, Escola Nova, entre outras. Papel da Escola: Adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências centradas no aprendiz. Professor: facilitador do ensino. Aluno: ativo, deve buscar, conhecer, experimentar.

Fonte: autoria própria⁴

⁴ Quadro elaborado a partir da leitura dos seguintes autores: Baralo (2004); Leffa (1998); Santos Gargallo (2010); Saviani (1999).

Nesta seção, discorreremos brevemente sobre a situação do ensino de Espanhol/LE nas séries iniciais brasileiras. Assim, em sequência, dirigimo-nos ao foco deste artigo, apresentando o objeto de análise proposto.

O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA SÉRIES INICIAIS: ‘MI MUNDO Y YO’ (2015)

Antes de adentrar na descrição do material didático, cabe problematizar a sua presença nos contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas e sua relação com o trabalho docente. O uso de livros didáticos (LD)⁵ nos contextos formais de ensino e aprendizagem não é novidade. No Brasil, o seu uso é incentivado nas escolas públicas até mesmo por programas governamentais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o qual seleciona e distribui LD para educação básica⁶, criado em 1937, com outra nomenclatura. O LD pode facilitar o trabalho docente, por exemplo, ao concentrar atividades de acordo com conteúdo específico, reunir textos, selecionar conteúdo teórico ou temas de aprendizagem próprios a um determinado nível de ensino, proporcionar uma ‘narrativa de aprendizagem’ para o aluno, disponibilizar modelos de avaliação etc.

Por outro lado, apesar das facilidades elencadas, o uso acrítico do LD pode fragilizar o trabalho docente, o qual em sua essência é intelectual. Assim, o uso inquestionável do LD pode tornar o professor apenas um reproduzidor da metodologia desse material, sem questionar o que está por detrás dessa metodologia, por exemplo, os aspectos filosóficos, as teorias pedagógicas e linguísticas, a dimensão política e social; os quais nem sempre estão explícitos nos LD e seus Manuais do Professor. Nesse sentido, vale retomar as palavras de Smolka (2012, p. 17), quando discorre acerca dos mitos da educação brasileira com relação ao fracasso escolar a partir das décadas de 60 e 70, por exemplo, o mito da incompetência do professor, o qual passou a ser o culpado do fracasso escolar, pois ele era o mal formado, desatualizado e mal informado. A autora ainda assevera que:

Para “compensar” novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamentos e os manuais para o professor. Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável:

5 Destacamos que neste artigo consideramos sinônimas as palavras ‘livro didático’ e ‘material didático’.

6 Exceto a educação infantil, de acordo com informação do Portal MEC - FNDE. Disponível em: <www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 14. Jul. 18.

virou programa e, mais do que programa, virou método. Como método, adquiriu o “estatuto de cientificidade”; e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável (SMOLKA, 2012, p. 17).

Para a análise proposta neste artigo, elegemos uma unidade do Livro 2 da coleção didática de língua espanhola *‘Mi mundo y yo’* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015a), uma vez que esta consiste em um dos materiais para o ensino de língua espanhola utilizado por escolas brasileiras (principalmente particulares), além de ser, segundo os seus autores, elaborada e direcionada ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), levando em conta, deste modo, a LM dos aprendizes e seu processo de alfabetização. Esta coleção está composta por cinco livros didáticos, junto ao Manual do Professor e CDs de áudio. De acordo com o Jiménez Garcia e Sánchez Hernández (2015b), esta coleção visa possibilitar ao aluno:

- Adquirir os conhecimentos linguísticos necessários à compreensão e à expressão oral e escrita;
- Promover a aproximação entre a cultura de seu país e uma cultura estrangeira (no caso a espanhola);
- Desenvolver atitudes e valores relacionados à sociedade de uma maneira geral, tais como os pluralismos cultural e linguístico, a aceitação e a valorização positiva da diversidade e da diferença, o reconhecimento e o respeito mútuo (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015b, p.4)

Quanto à composição dos livros destinados aos alunos, estes apresentam as seções: Apresentação, Sumário, Unidades (oito, exceto o livro 1), *Repaso* (revisão, a cada duas unidades), Glossário, Peças para jogos e adesivos. Já na seção *Apresentação* dos livros, destaca-se que o(a) estudante aprenderá a língua espanhola de maneira lúdica conhecendo personagens que aparecem nos cinco volumes e que vivem em um mundo como o dos estudantes, isto é, que vão à escola, brincam, viajam, gostam de animais etc. (embora as realidades brasileiras sejam bastante heterogêneas). Além disso, o material propõe o aprendizado enquanto os estudantes pintam, desenham, cantam, jogam e montam projetos, demonstrando a tendência a uma “pedagogia do gostoso” (BRITTO, 2012), em que as crianças aprendam brincando.

Em seu turno, o Manual do Professor (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015b) é padrão para todos os livros da

coleção, apresentando as seguintes seções: Plano da obra (Conteúdo temático, objetivos comunicativos, conteúdos linguísticos, leitura e projetos de cada unidade dos livros); *Apresentação*; *Plano de Curso* (Objetivos gerais e específicos; estratégias, justificativa da disciplina; Competências a serem desenvolvidas; Conteúdos temático e gramatical; Avaliação e Cronograma); *Estrutura dos Livros*; *Estrutura das unidades*; *Roteiro de Aula* (Normalização, Aquecimento, Diálogos, A escutar, etc.); *Sugestões para o uso dos suplementos de apoio didático*; *Modelos de Avaliação*; *Sugestões de Sites e Livros*; *Descrição das Pistas do CD*. Em suma, reúne todas as sugestões orientadoras para a aplicação do material pelo professor.

Vale destacar que, na apresentação do Manual do Professor (op. cit., p. 3), as autoras demonstram uma preocupação com a interferência entre as línguas materna e estrangeira (português e espanhol) nessa fase de aquisição, principalmente no primeiro livro e nas primeiras unidades do segundo livro, afirmando que prepararam a introdução cuidadosa da escrita na LE. Por isso, o Livro 1 da coleção aborda basicamente o léxico da LE (por exemplo, *Los saludos y despedidas, los colores, la familia*, etc.), sem atividades de produção escrita, a qual somente é inserida a partir da quinta unidade do Livro 2 em diante (3, 4 e 5), fato que motivou a seleção da Unidade 6 do Livro 2 para análise proposta neste artigo.

Quanto à organização das unidades dessa coleção, no Livro 1 há a *Abertura ou Cena* (contextualizando o campo lexical que será abordado), três ou quatro atividades e a seção *Cantamos* (com músicas autênticas do folclore espanhol e hispano-americano ou elaborada artificialmente para a coleção). A partir do Livro 2, há a divisão em oito unidades temáticas, com as seguintes seções: *Abertura/Cena, A escutar, A practicar, A jugar, Leitura, Trabalenguas, Cantamos e Proyecto*. Estas seções se repetem nos livros 3, 4 e 5, com a diferença de que as unidades destes livros apresentam *Diálogos* e adicionam as seções *¡Ojo!*, *¡Fíjate!* e *Rinconcito de lectura*, além de aumentar o número de atividades centradas nas destrezas comunicativas (compreensão auditiva e leitora, expressão oral e escrita).

No que se refere às estratégias didáticas apontadas pela coleção para o alcance de seus objetivos, as autoras pontuam as práticas orais e escritas, dramatizações, uso de músicas, atividades individuais, em duplas ou pequenos grupos e jogos diversos que possibilitariam

a abordagem do conteúdo proposto em cada unidade, além do uso de recursos audiovisuais. Em seu turno, as competências a serem desenvolvidas com o uso do material baseiam-se nas quatro habilidades linguísticas clássicas (falar, ouvir, ler e escrever) na LE. Quanto à avaliação, as autoras ressaltam que esta deve ser realizada em um processo contínuo, inicialmente sem um momento específico para avaliar, devendo o professor aferir a produção dos alunos por meio da execução das atividades, empenho, interesse e participação. Além disso, sugerem um quadro com sugestões de aspectos a serem avaliados quanto à produção oral (pronúncia, entonação, produção, interpretação e criatividade), à produção escrita (Atenção na execução; empenho na execução; acerto na execução; produção; coerência com o tema; apresentação) e à formação de hábitos e atitudes (responsabilidade na execução das tarefas; cuidados com o material didático; interesse e participação na aula; atitude de cooperação e capacidade de organização).

Além disso, as autoras da coleção asseveram que a organização da coleção foi pensada para promover uma constante revisão dos conteúdos abordados. Assim, algo que é tratado em um dos livros é reforçado nos seguintes, em diferente proporção, de modo a possibilitar o início dos estudos em qualquer volume. Esta questão é interessante, uma vez que nem todas as escolas brasileiras ofertam a disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino fundamental e “aparentemente” um aluno que nunca tenha estudado espanhol conseguiria acompanhar as aulas com o uso desse material. No entanto, é importante ressaltar que em nenhum momento as autoras da coleção explicitam as filosofias educacionais, teorias pedagógicas, linguísticas ou métodos que baseiam os materiais e atividades propostos, informações pertinentes para o docente que utilizará a coleção didática. Dessa forma, apresentamos a mencionada análise empreendida neste estudo a seguir.

ANÁLISE DAS ESCOLHAS METODOLÓGICA(S), TEORIAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS EM ‘MI MUNDO Y YO – LIBRO 2’

Conforme explicitado e justificado na seção anterior, elegemos a Unidade 6 do Livro *Mi mundo y yo 2* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015a), dirigida a alunos do 2º ano do ensino fundamental, para a análise no que se refere às escolhas metodológicas,

teorias pedagógicas e linguísticas. O tema da unidade é centrado no interesse do aluno e se intitula *‘Algo sobre mí’*, com foco nas características físicas do corpo humano. A Unidade está composta por uma cena inicial e catorze atividades, as quais promovem o uso das quatro habilidades linguísticas clássicas, além de abordar o vocabulário das partes do corpo humano e adjetivos que as descrevam. Além do mais, as autoras expõem que esta unidade está programada para ser trabalhada e finalizada durante um mês (4 aulas).

Inicialmente, apresenta-se a cena comunicativa (Figura 1), na qual o vocabulário é contextualizado a partir da exploração visual e o professor é orientado a fazer perguntas sobre os gostos dos aprendizes quanto às suas brincadeiras, por exemplo, se brincam de ‘escolinha’. Posteriormente, é indicado que o professor explore as partes do corpo humano e passe o áudio de abertura da unidade pelo menos três vezes (pré-audição, audição e pós-audição), podendo pausar o áudio em palavras desconhecidas para os alunos. Tal atividade aborda a expressão oral e a compreensão auditiva e serviria como um aquecimento (ou *calentamiento*) de forma a motivar a participação e o envolvimento dos alunos na atividade, os quais teriam um papel ativo em seu processo de aprendizagem, enquanto o professor agiria como um facilitador ou guia. Por outro lado, Jiménez Garcia e Sánchez Hernández (2015b) também orientam que o professor proporcione um ambiente acolhedor e descontraído, dispondo as carteiras da sala de aula de forma que os alunos trabalhem em duplas.

Na sequência, inicia-se o primeiro bloco de atividades,

Figura 1 – Cena inicial da Unidade 6 – “Mi mundo y yo” (2015)

Fonte: Jiménez Garcia e Sánchez Hernández (2015, p.72-73)

correspondente à seção *A escuchar*, na qual se abordam as habilidades linguísticas de forma integrada, embora se sobressaia o reconhecimento auditivo e visual do vocabulário apresentado na cena inicial. Fazem parte dessa seção os exercícios 1, 2 e 3 (Figura 2). No primeiro, é pedido que os alunos escutem (três vezes) e repitam os mini-diálogos, os quais também são representados visualmente, exigindo pouca criatividade e liberdade do aprendiz quanto à produção oral na LE. No entanto, há uma nota ao professor para que organize os alunos em duplas de modo que interpretem os diálogos substituindo o vocabulário das partes do corpo por outras que conheçam, além de sortear algumas duplas para que se apresentem diante da turma. Nessa atividade, notamos novamente o incentivo ao trabalho em duplas e aparente autonomia⁷ do aluno, incentivando-o a praticar o vocabulário apresentado, ainda que de forma controlada e superficial.

Figura 2 – Exercícios 1 e 2 da Unidade 6 – “Mi mundo y yo” (2015)

Fonte: Jiménez García e Sánchez Hernández (2015, p.74-75)

No exercício 2, observamos o intento de integração da compreensão auditiva com a expressão escrita, ao solicitar o aluno que complete frases soltas com as partes do corpo humano que escutem.

⁷ Sabemos da polissemia que este termo possui, no entanto, como não há referências explícitas da teoria pedagógica assumida no LD, optamos por não defini-lo, mas entendê-lo como agir com independência, tomar decisões e atos, enfrentando suas consequências.

Nesse exercício, constatamos que a escrita é concebida ao nível da palavra e somente é solicitada após o reconhecimento visual e auditivo (na cena e exercício 1) do vocabulário abordado, sendo pouco criativa e semelhante a práticas metodológicas tradicionais de LE, ao preencher lacunas em frases soltas.

Por sua vez, no exercício 3, novamente os alunos devem escutar uma faixa do CD de áudio, pelo menos duas vezes, visualizando além da forma gráfica do vocabulário referente às partes do corpo, adjetivos que servem para descrevê-las com fotos ilustrativas de seus significados. Nesse exercício, as autoras sugerem a realização do jogo ‘¿Quién soy yo?’, no qual um aluno descreve as características físicas de um colega de sala para que os demais adivinhem quem é, consistindo em uma forma lúdica de praticar o vocabulário abordado, conforme a proposta metodológica de ‘aprender brincando’, defendida pelo material.

Em seguida, adentramos no bloco de atividades correspondente à seção *¡Fíjate!* (exercícios 4, 5, 6 e 7), onde as autoras afirmam que se aprofunda a associação entre o significado da palavra com a sua forma visual e gráfica, principalmente nos livros 1 e 2 quando os estudantes estão em processo de alfabetização em sua LM. Nessa seção, novamente constatamos a abordagem da expressão escrita de forma restrita a palavras que fazem parte do vocabulário do corpo humano, objetivo da unidade,

desconsiderando a escrita espontânea nessa fase de aprendizagem. Nessa questão, notamos uma semelhança com o Método Global de alfabetização da LM, uma vez que dá-se o ensino de associações diretas entre as palavras e seus significados (principalmente através de imagens), sem focalizar o ensino de unidades menores que a palavra, posto que as correspondências letra-som seriam adquiridas naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total das palavras (SEBRA; DIAS, 2011).

Na unidade 6, também verificamos que os recursos visuais estão presentes em praticamente todos os exercícios, sejam cores, grafias, figuras ou desenhos, conforme ilustramos a seguir.

Figura 3 – Exercícios 4, 5 e 6 da Unidade 6 – “Mi mundo y yo” (2015)

Fonte: Jiménez García e Sánchez Hernández (2015, p.77-78)

Na Figura 3, expomos os exercícios 4, 5 e 6, nos quais se focaliza a grafia do vocabulário estudado, primeiro formando palavras através da correspondência letras e cores (exercício 4), logo relacionando as palavras formadas com as partes do corpo expostas através da figura de uma criança. Em seu turno, no exercício 6, há seis desenhos com balões de frases em que as personagens do livro se descrevem fisicamente, nelas há espaços para que os estudantes completem com o vocabulário adequado a cor do cabelo e dos olhos representados nos desenhos coloridos, ao final o aluno também completa uma frase com as suas características físicas. Já no exercício 7, pede-se que o aluno relacione a forma gráfica dos adjetivos para descrição física com imagens que representem os seus significados.

Por sua vez, os exercícios 8 e 9 (Figura 4) englobam a seção A practicar, a qual possui o objetivo de usar a escrita de forma a fixar as estruturas e o vocabulário (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015b, p. 11). No exercício 8, tem-se uma sopa de letras em que os aprendizes devem encontrar o vocabulário das partes do corpo humano, logo escrever duas listas com as palavras identificadas na horizontal e

na vertical. No exercício 9, há desenhos com mini-diálogos em que os estudantes devem preencher lacunas com as palavras expostas numa caixa para a descrição física. Tais exercícios centram-se puramente na fixação do vocabulário e memorização da grafia, sem proporcionar o seu uso em contextos comunicativos relevantes aos aprendizes.

Figura 4 – Exercícios 8 e 9 da Unidade 6 – “Mi mundo y yo” (2015)

Fonte: Jiménez García e Sánchez Hernández (2015, p.80-81)

Na continuação, os exercícios 10 e 11 podem ser englobados na seção *A jugar*. Para as autoras (op.cit., p. 12), essa seção tem o objetivo de ser lúdica, propondo que os alunos assimilem o conteúdo abordado em tarefas que exijam criatividade e raciocínio, além de estimular operações mentais, como identificar, selecionar, classificar e relacionar significados, por isso, nessa seção, geralmente são propostos jogos, desenhos, recortes, pintura etc. Na Unidade 6, o exercício 10 propõe o uso de adesivos (expostos ao final do livro) com as partes do corpo que faltam para completar o desenho do Frankenstein, para tanto, orienta-se que o professor observe a manipulação dos adesivos pelos alunos para que colem no lugar adequado. Nesse exercício, dentre outros, torna-se explícita a preocupação com a presença do lúdico

no material, assim como Eres Fernández e Rinaldi (2009), as autoras acreditam que esse primeiro contato com a LE nas séries iniciais deve ser lúdico e prazeroso.

Por outro lado, o exercício 11 está focado na leitura e comentário sobre o texto “*Consejos de buena salud*”, orientando novamente que o professor seja um facilitador, acompanhando a leitura dos estudantes e ajudando-lhes a compreender o vocabulário desconhecido. O texto é acompanhado de imagens e composto por frases curtas, além de não trazer fonte autêntica, fato que nos leva a crer que foi elaborado para o material. A partir dos conselhos sobre higiene pessoal expostos no texto, pede-se ao aluno que escolha os dois mais importantes e copie-os novamente. A leitura também é abordada nos exercícios 12 e 13 (Figura 6), respectivamente a seção *Trabalenguas* e *¿Cantamos?*, onde se pede que os alunos leiam, escutem e observem a pronúncia e o vocabulário utilizados.

Na seção *¿Cantamos?*, também é orientado ao professor que incentive a criação de coreografias em grupo ou individualmente para apresentar à classe, primando a ludicidade para melhor fixação do aprendizado, além disso, na seção *Trabalenguas*, o professor poderá chamar a atenção para a especificidade de aspectos fonéticos do espanhol. Finaliza-se a unidade com a execução do projeto (questão 14), o qual consiste na produção, em pequenos grupos, de um boneco de papel utilizando formas geométricas, nomeando as partes do corpo e intitulado o projeto para posterior exposição na classe.

Figura 5 – Exercícios 11, 12 e 13 da Unidade 6 – “Mi mundo y yo” (2015)

Fonte: Jiménez García e Sánchez Hernández (2015, p.83-84)

A partir do exposto, podemos constatar as seguintes orientações metodológicas presentes no material: i) proposição de ambiente acolhedor e motivador aos alunos; ii) atividades que podem ser realizadas em duplas ou grupos; iii) aprender brincando, promover atividades que envolvam a ludicidade (exercício 3 com jogo ‘¿Quién soy yo?, 10, 12 e 13 e o projeto); iv) professor como guia e facilitador e aluno ativo em seu processo de aprendizagem; v) exercícios que consideram o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, embora a expressão oral seja promovida como repetição e posterior elaboração de diálogos curtos em duplas (exercícios 1 e jogo ‘Quién soy yo’), a habilidade auditiva priorize o reconhecimento do vocabulário estudado, sem foco na compreensão e interpretação dos significados pelo aluno (exercícios 1, 2, 3, 12, 13); a expressão escrita seja restrita ao nível da palavra, pautada no vocabulário a ser aprendido, pouco criativa, descontextualizada de uma situação comunicativa próxima à realidade, restringindo-se a completar lacunas ou relacionar forma gráfica com imagens (exercícios 2, 4, 5, 6, 8, 9); e a compreensão leitora tenha sido tratada como decodificação restrita aos comandos de exercícios, além das atividades 11, 12, 13 com textos não autênticos e sem aprofundamento das interpretações dos estudantes.

Como material didático de espanhol/LE para o público infantil brasileiro, é interessante refletir se estes procedimentos metodológicos estão consoantes com o objetivo de ensino de uma LE para os anos iniciais, tal como favorecer uma formação humanizadora e promover o conhecimento e a aproximação das crianças com outras culturas de modo a motivar a aceitação de diferenças e o conhecimento de si em relação ao outro (BRASIL, 1997; 1998). Parece-nos que tais procedimentos, pautados principalmente no desenvolvimento e treino de habilidades linguísticas de forma lúdica assemelham-se de forma mais acentuada a procedimentos de cursos de idiomas com objetivos de ensino instrumentais.

No tocante à teoria de língua e à tendência pedagógica, como o material não explicita a quais vertentes está ancorado, somente podemos inferi-las. Deste modo, levando em conta que há uma relação democrática entre professor e aluno, sendo aquele um facilitador que proporciona experiências de aprendizagem ao aluno, o qual é ativo e aprende experimentando algo que é de seu interesse, o material poderia estar vinculado à tendência liberal (renovada). Por sua vez,

ao priorizar em seu Manual do Professor o significado em relação à forma, as quatro habilidades linguísticas, a ausência de metalinguagem ou explicação gramatical explícita, a interação e a motivação dos aprendizes e os aspectos cognitivos e individuais de aprendizagem, poderíamos relacionar o material com a abordagem comunicativa, embora os exercícios propostos tenham escassa contextualização e objetivo comunicativo e sejam mais centrados na correlação entre palavra gráfica e significado visual, produção e reconhecimento do vocabulário abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dispomo-nos a analisar como se dá o diálogo entre as teorias pedagógicas, teorias linguísticas e escolhas metodológicas em um LD de espanhol/LE, elaborado para o público-alvo brasileiro dos anos iniciais. Para tanto, discorreremos sobre ensino de espanhol nesse contexto de ensino; apresentamos e descrevemos o material didático *'Mi mundo y yo – Libro 2'* (JIMÉNEZ GARCIA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2015a) e elegemos a Unidade 6 do Livro 2 para fazer a análise. A partir desta breve discussão, identificamos que o material utiliza metodologia voltada ao ensino de LE, diferenciando-se de métodos de alfabetização da LM. Ademais, na única unidade analisada do LD, constatamos procedimentos metodológicos que ora se assemelham ora se distanciam da abordagem comunicativa de LE, apresentando atividades tradicionais de preencher lacunas e relacionar imagens e vocabulários, além de ausentar-se uma abordagem intercultural que seria relevante ao objetivo do ensino de espanhol/LE escolar.

Para concluir, ressaltamos a especificidade da formação dos professores de LE que atuam no contexto das séries iniciais (RINALDI, 2006, 2011), sendo relevante destacar o seu papel intelectual no processo de ensino, ao complementar e refletir criticamente sobre o material didático que escolhe para suas aulas, de modo a evitar a aplicação mecânica de um LD sem considerar os seus objetivos, metodologia, tendência pedagógica e teoria de línguas, os quais nem sempre estão explícitos. Com isso, é fundamental compreender a inviabilidade de posturas essencialmente verbalistas ou ativistas no cenário educativo e superar o dilema teoria x prática (SAVIANI, 1999). Além disso, no ensino de espanhol/LE na escola, como disciplina de língua, é importante considerar o trabalho educativo para além

do instrumental ou preparação para o restante do percurso escolar, instigando tempranamente a reflexão crítica sobre a prática social e consciência coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco libros, 2004.

BRASIL. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação

Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012.

ERES FERNÁNDEZ; RINALDI. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(2), p. 353-365, Jul./Dez. 2009.

FRADE, I. C. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

JIMÉNEZ GARCIA, M. A.; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, J. **Mi mundo y yo** – Libro 2. 2º ano. São Paulo: Ática, 2015a.

_____. **Mi mundo y yo** – Libro 2. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2015b.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MARTÍNEZ-CACHERO, Á. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño** / O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. Brasília: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino

Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, em 27 abr. 2006.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.

_____. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

_____. Capítulo X: para superar o dilema. In: _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SEBRA, A.G.; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. Psicopedagogia**. 28 (87), p. 306-320, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

Recebido em: 19/01/2019

Aceite em: 07/06/2019