



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JORGE RAFAEL FUCK

**MATIZES CULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA PARA CRIANÇAS:  
ANÁLISE E COMPLEMENTAÇÃO DO LIVRO *NUEVO RECREO***

---

Londrina  
2017

JORGE RAFAEL FUCK

**MATIZES CULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA PARA CRIANÇAS:  
ANÁLISE E COMPLEMENTAÇÃO DO LIVRO *NUEVO RECREO***

Trabalho apresentado ao Programa de Pós –  
Graduação em Letras Estrangeiras Modernas,  
Mestrado Profissional, do Departamento de Letras  
Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito para obtenção do título de  
Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fuck, Jorge Rafael.

Matizes culturais nas aulas de língua espanhola para crianças : análise e complementação do livro Nuevo recreo / Jorge Rafael Fuck. - Londrina, 2017.

88 f. : il.

Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino - Crianças - Tese. 2. Língua espanhola - Livros didáticos - Tese. 3. Cultura - Tese. I. Ferreira, Cláudia Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

TACIANA VIRGÍNIA RAMALHO PEREIRA

**KIDS IN ACTION:**  
CANÇÕES INFANTIS EM UM *SOFTWARE* INTERATIVO PARA A  
PRÁTICA DO INGLÊS

Trabalho apresentado ao Programa de Pós –  
Graduação em Letras Estrangeiras Modernas,  
Mestrado Profissional, do Departamento de Letras  
Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito para obtenção do título de  
Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Viviane Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos  
Reis  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 21 de dezembro de 2017.

*Dedico este trabalho à minha AMADA MÃE, Maria Zilda Fuck (in memoriam), propulsora da realização de todos os sonhos da minha vida.*

*Ao meu AMADO PAI, Orlando Leopoldino dos Santos, (in memoriam), que me acolheu e aceitou como filho, e me AMOU incondicionalmente às minhas escolhas de vida.*

*Aos meus AMADOS 14 irmãos, por permitirem sentir ser AMADO e sempre acreditarem na minha busca de querer aprender sempre mais.*

*A José, mi AMOR, por haberme mostrado que existe un mundo más allá de nuestra cultura y haberme proporcionado aprender una segunda lengua, el español.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar vivendo neste tempo e por ter colocado ao meu redor todas as pessoas que fazem parte da minha vida.

Meus sinceros e grandiosos agradecimentos à minha primeira orientadora Professora Doutora Simone Rinaldi, meu norte na pesquisa sobre o ensino de espanhol para crianças, que com todo carinho me recebeu como orientando e me acolheu verdadeiramente, não só como aluno, mas como pessoa que necessitava de todas as orientações que alguém na busca de novos conhecimentos possa precisar, e para além disso, me possibilitou olhar para o que os textos não trazem explícitos e de modo cortês teve pulso firme para me dizer que as escolhas nessa pesquisa deveriam ser minhas, o que me possibilitou passear por caminhos ainda não percorridos e esse percorrer me ensinou a ser um leitor atento e crítico aos textos disponíveis, a compreender o que é ou não relevante em uma pesquisa e principalmente a traçar minha própria jornada como acadêmico, por essa razão, digo-lhe obrigado por tudo e tudo, sempre, sempre!

Sou agraciado por ter tido a oportunidade de ter duas orientadoras durante este mestrado, por esse motivo e não menos importante.

Agradeço à minha segunda orientadora Professora Doutora Cláudia Cristina Ferreira, meu norte sobre o olhar para o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira, por me aceitar como orientando, embora quase na etapa final do processo, mas que me recebeu com todo seu carinho e olhar atencioso, suas orientações pontuais e precisas foram essenciais para que esta pesquisa pudesse ter os encaminhamentos que melhor lhe couberam e que, sem dúvida, puderam guiar-me para uma finalização excepcional.

Não poderia deixar de agradecer de modo muito especial a Adriana Matos e a Simone Rinaldi, a disponibilidade pessoal e generosidade incondicional, pela confiança em hospedar-me em seu acolhedor lar, a companhia de vocês, as risadas, caronas e conversas enriquecedoras, fizeram com que minhas idas a Londrina se tornassem mais leves. Obrigado.

Agradeço a todos os meus irmãos, Giliarde, Fernada, Fernando, Giovana, Juliana, Simone, Antenor, Marilize, Evaldo (in memóriam), Luiz, Pedro, Maria Aparecida, Soneide e Vilmar, também como a todos os meus sobrinhos e tios, de modo particular a tia Iria (in momória) por sempre vibrar e se orgulhar ao saber do meu gosto por querer estudar, aos meus primos, e parentes próximos e distantes, por todos acreditarem em mim e me incentivarem nesse percurso. Humildemente peço desculpas pelas ausências neste período intenso de estudos, porém necessárias.

Agradeço de modo especial a grande inspiradora dessa realização e *Mestre preferida*, minha irmã Simone Beatriz, que, por ter se tornado Mestre exatamente nesta mesma Universidade, possibilitou-me acreditar que eu também poderia alcançar esse desejo de seguir na busca pelo conhecimento. Trilhar caminhos já percorridos por ela, trouxe-me conforto e confiança como acadêmico durante esses dois anos de estudos, além de fazer com que fosse possível, realizar um de nossos desejos: tornar mais curto (100 km) o caminho para poder visitá-la.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, por todas as possibilidades de compartilhar seus conhecimentos.

A todos os amigos do Mestrado, pelo incentivo e por todas as contribuições tanto nas aulas, como fora delas, nas conversas formais e informais que me impulsionaram e fortaleceram minhas viagens.

Por fim agradeço a oportunidade de ter participado do mestrado, as pessoas encontradas nesta jornada, pelas indicações de leituras, os debates em sala de aula, a aprendizagem na escrita dos textos acadêmicos, igualmente aos motoristas nas longas doze horas de ida e doze horas de volta, nas viagens de Blumenau – SC à Londrina – PR semanalmente, que foram seguras e sem grandes transtornos.

Todo esse processo de maneira integral, me possibilitou amadurecer pessoal, profissional e intelectualmente, e para demonstrar o quanto me sinto realizado, hoje posso fazer uso de uma das frases que sempre quis compreender seu real significado,

“Yo, no soy el mismo yo; por lo menos no soy el mismo yo interior”

“Eu, não sou o mesmo eu; pelo menos não sou o mesmo eu interior”

(Frase do filme: *Diário de motocicleta*, tradução livre nossa)

*“[...] no que se refere diretamente ao ensino de espanhol para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são raros os profissionais que investem em pesquisas, razão pela qual entendemos que nossos estudos - tanto o anterior quanto este - plantam algumas sementes que, esperamos, possam futuramente, gerar alguns frutos” (RINALDI, 2011, p. 24).*

*Eis aqui, um de seus frutos!*

FUCK, Jorge Rafael. **Matizes culturais nas aulas de Língua Espanhola para crianças: análise e complementação do livro *Nuevo Recreo***. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Modernas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa pretende contribuir para práticas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol para crianças de 1º ao 5º ano. Como objetivo principal, queremos propor apoio teórico e adaptar, complementar e/ou elaborar atividades que envolvam aspectos culturais com o intuito de contribuir com o labor docente. O presente estudo surgiu da necessidade de contribuir com a otimização da coleção intitulada *Nuevo Recreo*, edição 2014, uma vez que apresenta lacunas no que diz respeito às práticas relacionadas aos aspectos culturais de países hispânicos, uma vez que aprender outro idioma não é somente aprender conteúdos lexicais ou gramaticais. Pretendemos evidenciar a relevância de levar à aula de língua estrangeira, especialmente para crianças, matizes culturais, a fim de que o aluno conheça a diversidade e possa constatar que não há cultura superior ou inferior à outra e que o respeito à diferença é uma necessidade. Para tanto, buscamos referências em estudos sobre: formação de professores de espanhol para crianças (RINALDI, 2006; 2011), Material didático (ERES FERNÁNDEZ, 2008), conceitos de cultura (FERREIRA, 2005; SANTOS, 2006), cultura e ensino de espanhol (DE NARDI, 2007), desenvolvimento infantil (NOVELO, 2002; PIAGET, 1999; VYGOTSKY, 2001). Para esta pesquisa, decidimos analisar a coleção didática intitulada *Nuevo Recreo* (AMENDOLA, 2014), a qual analisamos duas unidades de cada volume com o objetivo de verificar se nas atividades propostas pelos autores há evidências de que sejam contemplados aspectos culturais. Desta forma, a matriz utilizada para análise do livro didático é de autoria de (RINALDI et al., 2016). Ao nos depararmos com algumas atividades possíveis de serem adaptadas e fundamentadas quanto ao conceito de cultura e processo de ensino e aprendizagem, fazemos algumas sugestões e elaboramos um encarte, com práticas para o ensino de espanhol que abarca aspectos culturais por meio de atividades lúdicas. Como conclusão, podemos constatar que o livro selecionado pode ser complementado ou adaptado, a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, sobretudo, no que se refere ao aspecto cultural, por isso apresentamos atividades inéditas e/ou adaptadas. Esperamos contribuir com os estudos sobre esse campo do saber e que professores e alunos se enveredem por esta temática.

**Palavras – chave:** Adaptação e/ou elaboração de atividades pedagógicas. Análise de livros didáticos. Cultura. Língua espanhola para crianças. Processo de ensino e aprendizagem.

FUCK, Jorge Rafael. **Cultural aspects in Spanish language lessons for children:** analysis and complementation of the textbook *Nuevo Recreo*. 2017. 88 p. 2017. Dissertation (Master's degree in Professional em Letras Modernas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

This research aims to contribute to practices in the process of teaching and learning Spanish for children from 1st to 5th year. As a main objective, we propose theoretical support and adapt, complement and / or elaborate activities that involve cultural aspects with the intention of contributing to the teaching work. The present research arose from the need to contribute to the optimization of the collection called *Nuevo Recreo*, edition 2014, since it presents shortcomings regarding the practices related to the cultural aspects of Hispanic countries, since to learn another language is not only to learn Lexical or grammatical contents. We intend to highlight the relevance of taking the foreign language class, especially for children, cultural nuances, so that the student knows the diversity and can see that there is no superior or inferior culture and respect for difference is a necessity. Therefore, we seek references in studies on: Spanish teacher education for children (RINALDI, 2006, 2011), Didactic textbooks (ERES FERNÁNDEZ, 2008), concepts of culture (FERREIRA, 2005; SANTOS, 2006), culture and teaching of Spanish (DE NARDI, 2007), child development (NOVELO, 2002; PIAGET, 1999; Vygotsky, 2001). For this research, we decided to analyze the didactic collection entitled *Nuevo Recreo* (AMENDOLA, 2014), which we analyzed two units of each volume with the objective of verifying if the activities proposed by the authors also contemplate cultural aspects. Thus, the matrix used to analyze the textbook is authored by (RINALDI et al., 2016). When we come across some possible activities to be adapted and based on the concept of culture and teaching and learning process, we make some suggestions and we elaborate a booklet, with practices for teaching Spanish that covers cultural aspects through fun and motivating activities. As a conclusion, we can see that the selected book can be complemented or adapted in order to enhance teaching and learning, especially with regard to the cultural aspect, so we present unpublished and / or adapted activities. We hope to contribute to the studies on this field of knowledge and that teachers and students take up this theme.

**Key words:** Teaching and learning process. Spanish language for children. Analysis of textbooks. Culture. Adaptation and / or elaboration of pedagogical activities.

FUCK, Jorge Rafael. **Matices culturales en las clases de Lengua Española para niños: análisis y complementación del libro *Nuevo Recreo***. 2017. 88 h. Disertación (Máster Profesional en Letras Extranjeras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMEN

Esta investigación pretende contribuir a prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español para niños de 1º a 5º año. Como objetivo principal, queremos proponer apoyo teórico y adaptar, complementar y / o elaborar actividades que involucren aspectos culturales con el fin de contribuir con la labor docente. El presente estudio surgió de la necesidad de contribuir con la optimización de la colección titulada *Nuevo Recreo*, edición 2014, ya que presenta lagunas en lo que se refiere a las prácticas relacionadas con los aspectos culturales de países hispanos, una vez que aprender otro idioma no es sólo aprender contenidos lexicales o gramaticales. Pretendemos evidenciar la relevancia de llevar a la clase de lengua extranjera, especialmente para niños, matices culturales, a fin de que el alumno conozca la diversidad y pueda constatar que no hay cultura superior o inferior a la otra y que el respeto a la diferencia es una necesidad. Para ello, buscamos referencias en estudios sobre: formación de profesores de español para niños (RINALDI, 2006, 2011), Material didáctico (ERES FERNÁNDEZ, 2008), conceptos de cultura (FERREIRA, 2005; SANTOS, 2006), cultura y enseñanza de español (DE NARDI, 2007), desarrollo infantil (NOVELO, 2002; PIAGET, 1999; VYGOTSKY, 2001). Para esta investigación, decidimos analizar la colección didáctica titulada *Nuevo Recreo* (AMENDOLA, 2014), la cual analizamos dos unidades de cada volumen con el objetivo de verificar si en las actividades propuestas por los autores hay evidencias de que se contemplen aspectos culturales. De esta forma, la matriz utilizada para el análisis del libro didáctico es de autoría de (RINALDI et al., 2016). Al encontrarnos con algunas actividades posibles de ser adaptadas y fundamentadas en cuanto al concepto de cultura y proceso de enseñanza y aprendizaje, hacemos algunas sugerencias y elaboramos un encarte, con prácticas para la enseñanza de español que abarca aspectos culturales por medio de actividades lúdicas. Como conclusión, podemos constatar que el libro seleccionado puede ser complementado o adaptado para potenciar la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere al aspecto cultural, por lo que presentamos actividades inéditas y/o adaptadas. Esperamos contribuir con los estudios sobre este campo del saber y que los profesores y los alumnos se vean por esta temática.

**Palabras – clave:** Adaptación y/o elaboración de actividades pedagógicas. Análisis de Libros Didácticos. Cultura. Lengua española para niños. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Matriz para análise de livro didático.....	67
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 1 da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	48
<b>Gráfico 2</b>	–	Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 2 da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	52
<b>Gráfico 3</b>	–	Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 3 da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	56
<b>Gráfico 4</b>	–	Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 4 da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	60
<b>Gráfico 5</b>	–	Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 5 da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	65
<b>Gráfico 6</b>	–	Porcentagem geral de atividades oferecidas e sugeridas nas 10 unidades dos volumes da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	65
<b>Gráfico 7</b>	–	Porcentagem de respostas positivas, parciais e negativas da análise da coleção <i>Nuevo Recreo</i> .....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF	Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LA	Livro do Aluno
LP	Livro do Professor
LD	Livro didático
LDs	Livros didáticos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC)</b> .....	14
2.1	DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	14
2.2	O ESPANHOL NO BRASIL .....	19
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS .....	22
<b>3</b>	<b>ASPECTOS CULTURAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	26
3.1	CULTURA: UM BICHO DE SETE CABEÇAS? EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO .....	28
3.2	ASPECTOS CULTURAIS E ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS .....	34
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	42
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO SELECIONADA</b> .....	44
5.1	ANÁLISE DAS UNIDADES DA COLEÇÃO <i>NUEVO RECREO</i> .....	65
5.2	ADAPTAÇÕES E/OU ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE .....	69
<b>6</b>	<b>ENCARTE</b> .....	78
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira está intrinsecamente ligado ao ensino da cultura de um idioma. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1998, p. 38), “contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas”.

O idioma que se está aprendendo é parte da cultura do outro. De acordo com Durão (1999, p. 140), “concebemos a língua como produto social, reflexo direto da cultura”, justamente porque esse idioma diferente evidencia algo que não é da nossa cultura; comunicar-se utilizando da língua é uma demarcação própria dela. Também podemos nos comunicar de outras maneiras, pelo modo de vestir ou utilizando gestos, por exemplo, a isso denominamos paralinguagem<sup>1</sup>.

Este estudo visa à compreensão sobre o ensino de espanhol para crianças, levando em consideração o modo de inserir atividades que englobem aspectos culturais a serem abordados por professores que atuam com alunos dos anos iniciais.

Por este motivo nos indagamos sobre qual o papel da cultura nas aulas de espanhol para crianças e buscamos investigar de que modo o livro didático aborda o elemento cultural para os anos iniciais do ensino fundamental.

Observamos que a Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o território nacional, porém, optativa para os alunos. A introdução do espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental vem sendo oferecida aos poucos, bem como em menor expressão, nos primeiros anos deste segmento, e inclusive, na Educação Infantil, em algumas instituições de ensino.

Por isso, a nossa preocupação em pesquisas sobre o ensino de espanhol para crianças, tendo em vista que há poucos estudos feitos para essa faixa etária, justamente por ser um campo de atuação que está recentemente se apresentando como proposta de trabalho nas instituições de ensino.

Embora tenhamos a inserção do espanhol como língua estrangeira nas escolas, o que vemos, na prática, são professores com habilitação em Letras-Espanhol, atuando com os

---

<sup>1</sup> Paralinguagem pode ser expressa consciente ou inconscientemente, isso inclui o tom de voz, volume e, em alguns casos, uma expressão facial. Às vezes, a definição é restrita a sons produzidos vocalmente. O termo paralinguagem, às vezes, é usado como um termo para a linguagem do corpo, que não está necessariamente ligado à fala e aos fenômenos paralinguísticos.

primeiros anos do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, sem terem tido, na formação inicial, qualquer disciplina que incluísse especificamente orientações relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para crianças (RINALDI, 2006; 2011).

Esse fato nos motiva ao estudo, que propõe atividades adaptadas, com fundamentação teórica, para que professores de língua espanhola, que atuam com crianças, possam ter como referência, atividades que contemplem aspectos culturais.

Esta pesquisa tem como ponto de partida a análise de uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para crianças, intitulada *NUEVO RECREO*, edição 2014, além de estudos sobre conceitos sobre cultura (FERREIRA, 2006; MIQUEL; SANS, 2004; SANTOS, 2006), o ensino de cultura nas aulas de espanhol, o desenvolvimento infantil, também será investigado como se encontra a formação de professores de língua espanhola para crianças no Brasil.

Após a fundamentação teórica e análise da coleção, faremos a adaptação em atividades que possam acrescentar aspectos culturais, e organizaremos uma amostra dessas atividades em forma de encarte.

Um de nossos objetivos é dar apoio teórico e didático relacionado a aspectos culturais a serem apresentados ao professor, paralelamente aos conteúdos do livro didático. Uma das justificativas do interesse por esse estudo se dá pelo motivo de o pesquisador trabalhar com essa coleção e perceber essa lacuna no material. Entendemos que é imprescindível que o professor adquira embasamento conceitual sobre cultura (MIQUEL; SANS, 2004; SANTOS, 2006). Para isso, oferecemos, junto às atividades, orientações teóricas acompanhadas das atividades propostas.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC)

Nossa investigação abrange alguns tópicos de suma importância, entre eles destacamos o desenvolvimento infantil, a fim de compreender os caminhos pelos quais os profissionais da educação devam conhecer e percorrer em suas atividades com as crianças que encontrarão em sua caminhada, também como buscamos conhecer o panorama geral do ensino de espanhol pelo Brasil, e de modo fundamental, saber sobre a importância da formação de professores que pretendem desenvolver sua trajetória profissional atuando com o ensino de espanhol para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

Iniciamos a seção seguinte com a descrição ainda que, brevemente, das fases do crescimento da criança, suas características e implicações, tendo a finalidade de entendermos com maior clareza quais as etapas do desenvolvimento do público que pretendemos lidar, para que possamos atuar de maneira consciente nos diferentes momentos que a criança se encontra. Para tanto, convém discorrer sobre o tema. Posteriormente, trataremos do panorama do ensino de Espanhol no Brasil e em seguida da formação de professores de Espanhol para crianças.

### 2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Iniciamos essa seção mencionando algumas teorias mencionadas no trabalho doutoral de Rinaldi (2011) e começamos mencionando Stanley Hall e Arnold Gesell. Hall foi um dos primeiros estudiosos sobre o desenvolvimento infantil, seguido por Gesell. Eles desenvolveram a teoria maturacionista.

Primeiramente, Hall, inspirado por Darwin, criador da teoria evolutiva, focou seus estudos na hereditariedade e entendia que o desenvolvimento estava atrelado à herança genética, porém tendo um olhar voltado para a própria criança, o modo de ensinar que melhor se adequasse a ela e não no que a ela era apresentado para que aprendesse, ou seja, o educador deve se preocupar em como a criança aprende e não o contrário, em outras palavras, a criança deve aprender a partir do que o educador lhe propor, independente da forma<sup>2</sup> (RINALDI

---

<sup>2</sup> É utilizada no sentido da formalidade em que se desejava ensinar, ou seja, era apresentado um modo formal e único de educação às crianças e elas deveriam aprender dentro dos moldes dispostos. Muitas vezes, esses moldes não se adequavam à maneira que a criança conseguia ou consegue inclusive nos dias de hoje, aprender.

2011). Rinaldi (2011, p. 52) afirma que “[...] o início da abordagem educacional está centrado na criança, isto é, o princípio de que a educação deveria adequar-se à natureza da infância, e não as crianças se adaptarem a formas estabelecidas de educação”.

Após Hall, seu seguidor Gesell centrava seus estudos no amadurecimento biológico que estava envolvido com o desenvolvimento infantil, a teoria maturacionista deu início ao pensar sobre o tempo da criança e os estímulos que essa deve receber para avançar e não mais ficar esperando naturalmente que isso acontecesse de modo passivo (RINALDI, 2011).

Segundo Rinaldi (2011), o propulsor desse estudo foi o pesquisador Pavlov, com suas experiências em condicionamento com animais, entre outros teóricos desse período. Também comentamos sobre Skinner, que tem a abordagem do aprendizado relacionada ao condicionamento operante. “Ainda segundo Skinner, o desenvolvimento de um indivíduo é o resultado da integração de toda a aprendizagem que ocorre ao longo de sua vida” (RINALDI, 2011, p. 57). Esse ponto de vista nos leva a refletir que quando uma criança inicia seu momento de aprendizagem em uma língua estrangeira, deve-se levar em consideração que ela traz consigo sua história e esse fato influencia diretamente em seu modo de aprender.

Quanto à teoria psicodinâmica, seus estudos têm foco na psicologia e não mais na biologia (RINALDI, 2011). O pioneiro dessa teoria foi Sigmund Freud que em seus estudos, observou aspectos do cotidiano infantil e nomeou de “fases do desenvolvimento psicológico infantil, que ele chamou de estágios psicosssexuais” (RINALDI 2011, p. 59). Foram elencadas cinco fases correspondentes às idades.

- 0 a 1 ano, nomeada de oral: os estímulos têm relação direta com a boca.
- 1 a 3 anos, nomeada de anal: relação direta com a retenção ou a eliminação de fezes.
- 3 a 6 anos, nomeada de fálico: relacionado à genitália e a comparação com os pais, porém, poderíamos relacioná-la ao adulto que se encarrega dos cuidados para com a criança que nem sempre são necessariamente os pais.
- 6 e 12 anos, nomeada de latência relacionada as atividades de produção.
- 12 anos em diante, nomeada de genital, que corresponde à importância pela sexualidade. Esse estudo contribuiu para que as pessoas conseguissem compreender melhor seu passado e enfrentar situações do presente.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Estes dados foram retirados por Spodek e Saracho (1998, p. 72 apud RINALDI, 2011).

A teoria psicodinâmica sugere que o professor tem um importante papel, embora distinto em uma e outra teoria, para o adequado desenvolvimento infantil, pois pode criar ambientes favoráveis à expressão da criança livre de preconceitos, segundo Freud (RINALDI, 2011, p. 59).

Seguimos falando da teoria psicogenética, a qual une as teorias comportamentalista e a psicodinâmica, surgindo a partir daí o construtivismo. Essa teoria desenvolvida por Jean Piaget, Lev S. Vigotsky e Jerome Bruner defende que o conhecimento é adquirido a partir do nascimento, ou seja, abarcam informações novas e, automaticamente, estes novos elementos alteram seus conhecimentos. Salientamos que as teorias construtivistas são adotadas como alicerce nos distintos campos de ensino (RINALDI, 2011).

Destacamos, a seguir, algumas fases do estágio de desenvolvimento intelectual de Piaget, especificamente os relacionados às idades que dizem respeito a esta pesquisa:

- Idade entre 2 e 7 anos, nomeado de pré-operatório, o qual tem como característica o desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas. O pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado.
- Idade entre 7 e 11 anos, nomeado operatório concreto, o qual tem como característica a utilização de processos lógicos, mas somente uma forma de classificação é aplicada de cada vez; o pensamento lógico requer objetos físicos ou eventos concretos.<sup>4</sup>

Após esta teoria, o papel do professor se modificou e/ou, ao menos, deve ter outra abordagem, pois se entendia que seu papel seria de mediador e não mais como o único possuidor do conhecimento.

[...] os professores deveriam planejar atividades que oferecessem oportunidades de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais, em vez de dizer às crianças o que deveriam saber, ou seja, o professor passou de detentor de todo saber a orientador de seus alunos frente aos saberes que se apresentavam e os auxiliava a transformar aqueles saberes em conhecimentos por meio da oferta de experiências que lhes permitiam construí-lo (RINALDI, 2011 p. 61).

Estudos de Rinaldi (2011), apontam que a teoria ecológica, defende que a criança está inserida e age de acordo com o meio que coexiste, ou seja, o pesquisador entende que tudo o que diz respeito ao mundo da criança, seja o ambiente familiar ou de convivência no qual ela

---

<sup>4</sup> Estes dados foram retirados por Spodek e Saracho (1998, p. 75 apud RINALDI, 2011).

esteja exposta direta ou indiretamente, como o lugar de trabalho dos pais, está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento.

Apesar de a criança não estar inserida em todos os espaços da comunidade, esta comunidade estará influenciando o seu desenvolvimento e, portanto, é preciso atuar nela de modo global, para que de modo específico, o desenvolvimento delas esteja garantido, isso diz respeito diretamente às políticas públicas de atendimento (RINALDI, 2011).

O desenvolvimento infantil compreende diversos aspectos e como aprofundamento para nossa pesquisa, elucidamos algumas contribuições de Novelo (2002) e Moya (2003), com seus escritos sobre o desenvolvimento infantil desde o nascimento até a idade escolar.

Nesses textos, eles descrevem cada fase da criança, bem como a melhor forma de intervir para que as atividades no ensino da língua estrangeira sejam mais eficazes.

Segundo Novelo (2002, p. 17), “o ser humano é social desde seu nascimento e se encontra dotado de recursos para a comunicação”<sup>5</sup>. Isso significa que todas as crianças estimuladas poderão se comunicar adequadamente com os pares de seu grupo, cada criança em seu tempo, pois a aprendizagem de uma língua é lenta e complexa.

O mesmo autor assinala que uma criança pode estar inserida em um contexto em que se fala mais de uma língua. Neste caso, a criança pode apresentar a fala um pouco mais tarde que as crianças que têm apenas um referencial linguístico, pois esta criança falará nos idiomas que escuta e isso não trará nenhuma perda ou atraso no seu desenvolvimento de modo geral.

Novelo (2002) esclarece em seus estudos, por exemplo, sobre a relevância da cor para as crianças, o jogo pelo jogo para a representação da sua própria realidade ou pela simples descarga emotiva, as brincadeiras de roda que auxiliam na organização em grupo, bem como individual, a contação de histórias e contos no papel da criatividade e da imaginação, a lateralidade que se desenvolve primeiramente de cima para baixo e depois à esquerda e à direita, por isso a valorização de um profissional qualificado no desenvolver de atividades, para que a criança possa se conhecer de maneira autônoma e vá descobrindo suas preferências e conquistas pessoais de modo a desenvolver suas competências.

No que se refere ao desenvolvimento escolar da criança, Novelo (2002) atenta não só para os estímulos que os pequenos devem receber, a fim de melhorar seu desempenho, mas também se refere à preocupação para uma boa alimentação, que terá influência direta na aprendizagem e faz menção específica relacionada ao baixo número de professores homens que ocupam o cargo de professor, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do

---

<sup>5</sup> Do original: El ser humano es social desde su nacimiento y se encuentra dotado de recursos para la comunicación.

Ensino Fundamental. Novelo (2002) sublinha que seria muito conveniente a presença masculina nas salas de aula para que as crianças ampliem suas referências educacionais.

Para tratar de aquisição de língua materna e do processo de aprendizagem e/ou aquisição de língua estrangeira, que é um dos nossos principais interesses nesta pesquisa, apoiamo-nos com a perspectiva de Novelo (2002, p. 15), que do mesmo modo que como Moya (2003), nos alerta sobre a sensibilidade na audição que as crianças possuem.

A audição é um sentido privilegiado, sendo que funciona desde alguns meses antes do nascimento; os recém-nascidos são muito sensíveis à voz humana e suas discriminações fonéticas são precoces, e tem a capacidade de distinguir fonemas que os adultos não discriminam.<sup>6</sup>

Nessa mesma linha de pensamento, Moya (2003, p. 18), a respeito da audição infantil, destaca que

Da perspectiva fonológica, assim como uma criança nativa, o pequeno aprendiz da língua estrangeira tem maior habilidade para perceber e entender sons do que produzi-los corretamente. Por isso é conveniente submeter a criança a uma exposição ampla de audições adequadas de situações reais e significativas de comunicação que permitam escutar e identificar os sons de nova língua.<sup>7</sup>

Vygotsky (2001) apresenta a sua principal teoria, a de “zona de desenvolvimento proximal”. Essa teoria diz respeito à capacidade de resolver problemas por si mesmo e também com a ajuda de outra pessoa, que naturalmente será considerada um par mais experiente, ou seja, essa teoria sustenta a ideia de que a criança avançará quando for exposta a algum tipo de dificuldade, proporcionando a possibilidade de avanço.

[...] as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas, sim, resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve (VYGOTSKY, 2001, p. 4).

Com relação ao pensamento, Piaget (1999) complementa o raciocínio de Vygotsky quando nos faz refletir que o amadurecimento trazido pelo próprio desenvolvimento mental, proporciona à criança a possibilidade de conseguir aprender a conviver com o outro, respeitando quando este outro tem opinião diversa a sua. Essa constatação pode estar mais

---

<sup>6</sup> Do original: La audición es un sentido privilegiado, ya que funciona desde algunos meses antes del nacimiento; los recién nacidos son muy sensibles a la voz humana y sus discriminaciones fonéticas son muy precoces, por lo que tienen la capacidad de distinguir fonemas que los adultos no discernen.

<sup>7</sup> Do original: Desde una perspectiva fonológica, al igual que el niño nativo, el pequeño aprendiz de la lengua extranjera tiene una mayor habilidad para percibir y entender sonidos que para producirlos correctamente. Por ello, es conveniente someterlo a un input amplio, repetitivo y adecuado en situaciones reales y significativas de comunicación que le permita escuchar e identificar los sonidos en la nueva lengua.

presente quando relacionada ao aprendizado de hábitos da cultura do outro por meio do ensino da língua estrangeira.

[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um prédio que, à medida que se sobe um andar, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e mobilidade, quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1999, p. 8).

Ele descreve seis fases de desenvolvimentos que vão desde a fase dos reflexos, procura pela comida, os primeiros hábitos motores, partindo pela inteligência sensório-motora, passando pela inteligência intuitiva, perpassando pelo estágio das operações intelectuais concretas e finalmente chegando ao estágio das operações abstratas.

O embasamento teórico sobre o desenvolvimento infantil remete à necessidade que o professor que atua com o ensino de língua estrangeira para a criança deverá ter antes de iniciar suas atividades propriamente ditas.

Nossa próxima seção abrangerá o tema histórico do ensino de Espanhol no Brasil.

## 2 O ESPANHOL NO BRASIL

Fazemos aqui um breve histórico sobre o ensino de língua espanhola como língua estrangeira no Brasil (RINALDI, 2006), o qual vem passando por modificações tanto na lei quanto nas escolas. O ensino da língua espanhola teve um aparecimento tímido em 1942.

De modo resumido, discorreremos sobre o ingresso do ensino de língua estrangeira no Brasil. Segundo Rinaldi (2011), em 1920, a lei paulista nº 1.750 proibia o ensino de língua estrangeira no estado de São Paulo a crianças menores de 10 anos. Depois, em 1939, pelo Decreto Federal nº 1.164, passou a ser proibido o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos nas regiões fronteiriças.

Foi em 1942, de acordo com dados de Rinaldi (2006) que, pela Reforma Capanema, a disciplina de espanhol foi incluída nas escolas pela primeira vez no segundo ciclo, que se referiria ao Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, em 1961, manteve o ensino de uma língua estrangeira no Ensino Médio e, posteriormente, nos últimos anos do Ensino Fundamental, o que seria a partir da 5ª série, (atualmente 6º ano) momento em que normalmente os alunos tem como média comum, 12 anos de idade. O idioma a ser ensinado era opcional a cada escola e, justamente por esse

motivo, o espanhol quase que desapareceu das escolas e, conseqüentemente, dos cursos de licenciatura para professores de espanhol.

De acordo com dados de Santos (2011, p. 20).

[...] fatores como a falta de políticas de formação docente na área de língua espanhola, a quase inexistência de incentivo governamental à produção de pesquisas e materiais didáticos e, ainda, a não realização de concursos públicos para a contratação de professores, de certa forma, inviabilizaram um maior progresso do idioma na educação regular brasileira da época (década de 1940).

Em se tratando do ensino específico do espanhol, o idioma é inserido no currículo no estado do Rio de Janeiro no ano de 1981, segundo comentários de Durán, Freitas e Barreto (2006, p. 42 apud ERES FERNÁNDEZ, 2012, p 92.).

A luta pela volta do espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, especialmente depois da fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). A primeira vitória importante da organização ocorre em 1989, quando a constituição do Rio de Janeiro estipulou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo dos centros estaduais do ensino médio. [...]

Com a entrada do Brasil no Mercosul em 26 de março de 1991, após ter sido assinado o Tratado de Assunção entre Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, esses três últimos países que possuem em comum como idioma oficial a língua espanhola, houve o incentivo da expansão do ensino do espanhol, pois a comunicação comercial entre os países era a motivação para tal feito (ERES FERNÁNDEZ, 2012).

Dando continuidade à nossa pesquisa, encontramos no texto de Rinaldi e Eres Fernández (2009) que em 1996, a lei n° 9.394 de 20 de dezembro estabelecia como uma das diretrizes de bases da educação nacional - LDBEN, a necessidade do estudo de pelo menos uma língua estrangeira nos três níveis do ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No mesmo ano de 1996, houve o I ENPLE - I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira, e posteriormente a este, aconteceu o II ENPLE, em 2000. Neste encontro, houve a elaboração de um documento intitulado Carta de Pelotas, pedindo que houvesse outras línguas estrangeiras além do inglês a ser ensinada nas escolas e principalmente expandisse o ensino de línguas estrangeiras às séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o espanhol como há muito não estava ativo, tampouco teve êxito naquele momento. Entretanto, com o passar dos anos, as escolas começaram a oferecer o ensino de espanhol.

Conforme a Lei Federal n° 11.161 de 5 de agosto de 2005, tornou-se obrigatória a oferta de ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o

território nacional, contudo, optativa para os alunos. Assim como Eres Fernández e Rinaldi (2009), convergimos com o fato de que esta lei, anteriormente citada, não exclui a possibilidade do ensino de uma língua estrangeira nos anos iniciais da educação básica, nem mesmo na Educação Infantil.

Durante o período de nossa pesquisa, mudanças ocorreram na legislação, uma delas é a lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, que trata da reformulação do Ensino Médio. Entre outras medidas, faz a revogação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Com essa mudança, novamente o ensino de espanhol passa a ser opcional nas escolas públicas e privadas.

Contudo, a obrigatoriedade da oferta do espanhol na Lei Federal nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que se referia ao Ensino Médio, possibilitou a introdução do espanhol nos últimos anos do Ensino Fundamental, embora tenha sido em menor expressão, nos primeiros anos do ensino básico, e inclusive, na Educação Infantil, em algumas instituições de ensino. Podemos observar, conforme Eres Fernández (2012), que a inclusão do ensino dessa língua se fundamenta entre outros aspectos, pelo fato de que o Brasil faz fronteira com sete países que têm como idioma oficial, entre outros, o espanhol (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela).

O aprendizado ou a aquisição de uma ou mais línguas estrangeiras, vai ao encontro do que se pode considerar aprendizado que amplia a visão de mundo, da mesma forma que amplia a compreensão de cultura. Para justificar nosso posicionamento, apoiamo-nos nos PCN (BRASIL, 1998, p. 37).

Embora nas considerações preliminares já se tenha feito menção ao papel educacional de Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental, cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Este breve histórico do ensino do espanhol no Brasil, desde seu tímido aparecimento em 1942 até os dias atuais, em que vem sendo presente o ensino do idioma em nosso país, apesar de algumas dificuldades em sua total implementação como comentado, reitera a necessidade da formação específica que o professor que deseja atuar com ensino de língua

estrangeira para criança deve ter antes de iniciar suas atividades propriamente ditas com os pequenos estudantes e, para tanto, dedicamos nossa próxima seção aos estudos sobre o tema em questão.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Rinaldi (2011) constata que existem poucas oportunidades para a formação de professores de espanhol para os primeiros anos do Ensino Fundamental nas universidades brasileiras, pois são escassos os cursos de Letras - Espanhol que oferecem alguma disciplina direcionada ao ensino de língua Espanhola para crianças, ocorrendo apenas em duas Universidades, uma delas, a Universidade Federal do Pampa – Unipampa/Jaguarão, sendo ofertadas durante três semestres em 2010, no curso de Licenciatura em Letras, na época as aulas foram ministradas pela Prof<sup>ª</sup>. Me. Cristina P. D. Boéssio, a outra instituição que oferece a oportunidade de que os alunos cursem disciplinas específicas ao Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças no curso de Letras é a Universidade Estadual de Londrina, que no momento da presente pesquisa, proporcionou duas disciplinas optativas ministradas pela Profa. Dr<sup>ª</sup>. Simone Rinaldi, normalmente oferecida conjuntamente com a professora Dr<sup>ª</sup> Juliana R. A. Tonelli, que inclusive este pesquisador pôde participar como aluno ouvinte, oportunidade esta, primordial para a complementação e fundamentação de pressupostos teóricos e aprimoramento no desenvolvimento de suas práticas como professor de espanhol para crianças.

É conveniente ressaltar a concepção de língua que o professor deverá ter, e que isso será determinante no uso do material ou livro didático que ele terá à sua disposição, pois o mesmo material poderá ser apresentado ao aluno de diversos modos, resultando em diferentes dinâmicas para o seu uso e, conseqüentemente, distintos efeitos.

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. O trabalho com Língua Estrangeira no ensino fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua (PCN, 1998, p. 53-54).

Do mesmo modo como a importância da teoria, é igualmente reconhecida a relevância da prática de ensino, que nesse trabalho será oportunizada ao professor para o desenvolvimento de aspectos culturais no ensino de espanhol para crianças. Por meio de propostas dinâmicas e lúdicas relacionadas ao tema, Rinaldi (2006, p. 35) orienta que,

Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que o professor esteja consciente da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, sem causar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira.

O ensino de uma língua estrangeira para crianças pode ser, segundo Rinaldi (2006, p. 31), a “[...] oportunidade de conhecer e melhor compreender culturas diferentes da sua, evitando o estigma do preconceito que aparece com frequência quando se tem contato com aquilo que é diferente”.

Não se pode esperar que apenas os LDs consigam sanar todas as expectativas que o aluno espera aprender ao ir para a aula de língua estrangeira. Para que o professor proporcione esse aprendizado, é necessária uma formação na qual haja espaço para que ele possa discutir aspectos que perpassam conteúdos contemplados nos LDs.

Enfrentar-se com a necessária tarefa de propor caminhos quanto já se os sabe parciais e incompletos é ao mesmo tempo dura e alentadora. Quando olhamos para os livros didáticos como um espaço no qual, em geral, automatiza-se a prática em sala de aula, é inevitável pensar no lugar de reflexão teórica na formação dos professores de língua espanhola (DE NARDI, 2007, p. 164).

Rinaldi (2011) alerta que, antes de escolher os objetivos para o ensino de LE para crianças, deveríamos pensar no modo de abordagem desse tema. Outro aspecto a ser considerado é observar e fazer um levantamento de conteúdos que tenham significado na vida da criança, partindo sempre de seu mundo para o mundo externo, por exemplo, seus pertences, sua família, seu cotidiano.

Sobre a teoria do espiral, a criança verá, posteriormente, os mesmos temas trabalhados, de modo a fixar os conteúdos de maneira eficaz. Essa estratégia contribui para que a criança resgate o aprendizado anterior, dependendo do modo ou do objetivo do professor, e como isso ocorrerá para que seja mais significativa essa retomada.

Rinaldi (2011) aponta que a língua estrangeira deverá ser ensinada a partir de experiências já vivenciadas pela criança, evitando uma possível dificuldade maior no entendimento da criança em relação ao idioma estrangeiro, sendo que ela já estará familiarizada como o conteúdo abordado.

No entanto, não é possível negar que propiciar ao professor esse caminhar por espaços teóricos diversos é também um movimento necessário para que ele possa sair do seu lugar e vislumbrar a possibilidade de andar por outros espaços, de cultivar outras práticas, já que é também pela insistência do dizer que outros sentidos se fazem possíveis (DE NARDI, 2010, p. 7).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Rinaldi (2011), Cecília (2009) reitera que são requisitos imprescindíveis ao professor do curso o domínio da língua, a formação, a fundamentação e a sua flexibilidade em relação a novas mudanças. Outro destaque é a elaboração ou escolha de material didático para uma boa organização do curso, visto que pode não ser tão simples o acesso ao material no idioma esperado, sobretudo, material autêntico, situações bem comuns em escolas públicas e nas mais retiradas do grande centro ou sem acesso à internet.

Para Cecília (2009), fazer a análise das necessidades ou dos objetivos é imprescindível para um bom aproveitamento do curso, porém, nem sempre isso ocorre, seja pela própria escassez de bases de planejamento, ou pelas práticas de professores que se guiam somente pelo livro didático, pois ele dá certa segurança ao professor, restringindo as atividades do livro, não levando em consideração as vivências ou expectativas do aluno. A não expansão ou diversificação de atividades pode tornar o curso insatisfatório, contudo, esse material pode sofrer alterações, o que pode ser muito positivo para o trabalho, assim como os textos podem servir para que o professor retire dele o necessário para seu planejamento.

Rinaldi (2011) orienta que, além do professor, a coordenação participe da organização do curso, sendo que juntos podem decidir o formato e os conteúdos mais significativos. A questão gramatical dependerá do que o livro apresenta, necessitando de uma intervenção ou adaptação, ou seja, a análise às necessidades dos alunos deverá ser o ponto de partida para uma boa conduta do planejamento do curso.

Os objetivos iniciais de um curso de língua estrangeira, seja ele de espanhol ou outro idioma, para crianças, adolescentes, jovens ou adultos, devem ser os mais realistas possíveis, por exemplo, saber a função das habilidades linguísticas que se espera dos alunos. Para isso, deve-se ter bem especificadas quais habilidades queremos, a preparação do professor, o tempo do curso.

Segundo Eres Fernández e Rinaldi (2009).

Embora não explicitamente declarado, a inclusão do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil assumiria a finalidade de favorecer um primeiro contato lúdico e prazeroso com um novo idioma e com uma nova cultura, além de propiciar a ampliação dos horizontes reais e imaginários dos pequenos. Já 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.

Acreditamos que a apresentação de uma língua estrangeira para crianças de maneira lúdica e prazerosa possa despertar o desejo pela aprendizagem desse novo idioma e assegurar-lhe a motivação pelo desejo de aprender.

Nossa próxima seção é dedicada ao ensino do espanhol como língua estrangeira, abrangendo a possibilidade do ensino de cultura nas atividades desenvolvidas durante as práticas de ensino desse idioma.

### 3 ASPECTOS CULTURAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Deparamo-nos com estudiosos do tema cultura que nos ajudam a ampliar nossos horizontes em relação ao ensino de língua estrangeira em sala de aula. Observamos o que apregoa Moreira (2013, p. 13) ao relatar que,

Neste sentido, julgamos necessário desenvolver também uma série de conhecimentos e habilidades que permitam ao falante de uma língua estrangeira evitar os mal-entendidos e os choques culturais no momento em que se confronta com a necessidade de comunicar nessa língua. A competência comunicativa supõe algo mais do que o domínio da gramática e do vocabulário. Entendemos, pois, que para falar uma língua não basta conhecer essa língua, mas é também necessário conhecer os aspectos socioculturais dos países onde ela é falada. Assim, com o enfoque comunicativo, começa a defender-se uma íntima conexão entre língua e cultura, debatendo-se a importância de se conhecer os aspectos socioculturais de uma língua comparando-os com a sua própria cultura, sem emitir juízos de valor e evitando os estereótipos.

Ao levamos o tema cultura para o ambiente escolar, estamos justamente oportunizando aos estudantes o aprendizado do conceito relacionado à cultura do outro, como a sua própria, ou ainda o que é mais relevante na área do ensino e da aprendizagem, a ruptura ou mesmo o impedimento de pré-conceitos do que é diferente ao que estamos habituados em nosso dia a dia. Esta compreensão está baseada nos preceitos teóricos de Rinaldi (2006, p. 30) “conhecer o outro para conhecer-se melhor, estudar sobre um mundo diverso para aprender a respeitá-lo, a entendê-lo e, com isso, tentar banir o preconceito da nossa sociedade”.

Conforme Moreira (2013, p. 18).

Em nosso entender, no caso do português - espanhol há uma preocupação a mais que o professor deve ter em conta: a proximidade das duas línguas causa a falsa impressão de que a aprendizagem é muito simples, portanto o aprendiz pode usar a língua de maneira intuitiva, assim como utiliza o português, esquecendo-se, porém, de que o português é sua língua materna e o espanhol por mais semelhante que seja, é uma língua estrangeira. Desta forma, constatamos que a abordagem cultural no ensino de línguas estrangeiras não deve ser encarada apenas como uma tarefa a mais. Ela deve nortear o processo de ensino-aprendizagem, contrariando a visão do componente cultural das aulas de línguas estrangeiras como acessório ao conteúdo linguístico.

Para colaborar com nosso pensamento com relação à compreensão de que conhecer outra cultura é conhecer-se melhor. De Nardi (2007, p. 61) comenta sobre o tema,

Sendo assim, muito mais produtivo parece-nos os trabalhos de abrir espaços para que o olhar do outro possa ser a possibilidade de conhecimento-reconhecimento do eu, e, portanto, para que o estrangeiro não seja um estranho à cultura, mas um olhar a ressignificá-la, um outro lugar a parte do qual ela pode olhar-se a si mesma.

De Nardi (2007) fomenta a reflexão sobre o que pensamos para nossa prática de ensino, a depender do que compreendamos sobre o ensino de cultura, que por vezes é confundido apenas como ensino de estereótipos,

Que muitas vezes o ensino da cultura tem servido como forma de levar à imitação de comportamentos importados (e, na maioria das vezes, estereotipados) - a pronúncia perfeita, o modo de se vestir, a música certa a ouvir, os filmes a serem vistos, a postura correta a assumir diante dos outros e do mundo - melhor mesmo é, então, abandonar a cultura, porque nada parece menos produtivo do que o intuito de transformar o sujeito em um arremedo mal acabado do outro, levando-o a abandonar a própria cultura, a renegar sua identidade em nome de algo que lhe foi vendido como um estilo de vida ideal, fazendo-o retornar a posição de colonizado (DE NARDI, 2007, p. 66).

Do mesmo modo que a autora, temos que esclarecer qual o conceito de cultura ao propor sua inserção nas aulas de língua estrangeira, pois é um caminho muito estreito entre ensinar a cultura e simplesmente nos enveredarmos no viés da “imitação, do estereótipo, da idealização do espaço do outro ou, o extremo oposto, na indiferença em relação à sua cultura” De Nardi (2007 p. 67).

Matos (2014) assinala que além da aprendizagem da língua, devemos,

Muitas vezes a questão cultural é abordada pelo professor em seu planejamento como curiosidades a serem inseridas separadamente da questão linguística, mas a interculturalidade<sup>8</sup> não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular. Simplesmente, o fato de conhecer peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão dessa cultura a ponto de conseguir estabelecer um diálogo intercultural. Trabalhando desta maneira, o professor age como um propagador de estereótipos culturais e não garante uma cooperação efetiva dentro da sala de aula. Uma das possíveis explicações para o professor agir assim seria o que ele traça como objetivo em seu planejamento e aulas. O docente que separa língua de cultura, provavelmente, pensa a língua como um sistema abstrato que deve ser dissecado em sua composição para ser compreendida, ou seja, vê língua como estrutura. Essa é somente uma das explicações possíveis, pois há muitos outros fatores que implicam essa tomada de posição, quais sejam: o escasso tempo para preparação das aulas; o número elevado de turmas; as exigências da direção da escola; a necessidade de seguir fielmente o livro didático da escola, o qual nem sempre é escolhido pelo professor; ou, até mesmo, a falta de preparação do profissional, dentre outras dificuldades (MATOS 2014, p. 165).

Tendo em vista que para além dos estereótipos, enquanto professores, podemos ampliar essa perspectiva e proporcionar ao aluno mais que somente elementos reconhecíveis da cultura do outro, é primordial levar à sala de aula discussões sobre o funcionamento e

---

<sup>8</sup> Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas ... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ et alii 2007: 134).

diferenças dos hábitos e costumes que podemos observar quando realizamos atividades, sejam elas propostas por um livro didático ou não, e até mesmo e de modo mais enfático, quando oportunizamos algum vídeo que represente as experiências da cultura de algum dos países hispanos, por ensinarmos espanhol. Esse é um dos motivos pelo qual os PCN (1998, p. 38) indicam o estudo de aspectos culturais no ensino de língua estrangeira,

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Em conclusão, entendemos que é necessário estarmos aberto a novas culturas, o que implica adaptar-se ou ir além de conhecer a cultura, pois a cultura é a linguagem em uso que já está imbuída com a própria cultura do outro, por este motivo nossa próxima seção dedicamos ao tema cultura.

### 3.1 CULTURA: UM BICHO DE SETE CABEÇAS? EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

O que entendemos quando falamos sobre cultura pode estar relacionado aos costumes, às músicas, às artes, às comidas, às crenças, às línguas, entre outros tantos aspectos que englobam esse tema, que aparentemente parece tão certo e pontual. No entanto, quando estudamos mais detalhadamente ou nos aproximamos do tema, fazemos algumas descobertas, nas quais a cultura começa a apresentar ramificações que vão muito além de estereótipos ou excentricidades. Reforçando esse pensamento, Santos (2006, p. 21) nos diz que: “por cultura se ‘entende muita coisa’”.

A cultura se transforma e se diversifica quando acontecem as interações humanas, e isso significa que a própria história humana nunca esteve estática. De Nardi (2010, p. 2) pontua que,

A primeira dificuldade daquele que se propõe a falar sobre cultura talvez seja a necessidade de definir o termo, de encontrar sua especificidade. Essa é certamente uma dificuldade da qual partilhamos e que nos fez começar, como muitos o fizeram, a definir cultura.

Na busca de compreender melhor, embora seja amplo esse conceito, a autora apregoa que,

É comum, ao falarmos sobre cultura, identificarmos o conceito como um conjunto de objetos que dela podem ser representativos. Teríamos, por exemplo, como cultura, um somatório de obras consagradas, que determinariam, então, pelo seu conhecimento, aqueles que da cultura fazem (ou não) parte. Os elementos que compõem tais conjuntos, entendemos, devem ser vistos como manifestações culturais, produtos da cultura, que, no entanto, não se reduz a eles, visto tratar-se de um conceito necessariamente mais amplo e complexo (DE NARDI, 2010 p. 2).

Cultura não é apenas um conjunto de objetos antigos ou mesmo atuais que se usa em determinados grupos de alguma comunidade, cultura é muito mais vasto do que podemos definir neste trabalho, e principalmente, muito maior do que podemos vivenciar. Enquanto vivemos em nosso mundo de conceitos, costumes e crenças, há um mundo ao nosso redor que se quer imaginamos e que pode nos oferecer inúmeras novas possibilidades de repensar o modo que temos de nossas próprias vidas, sem que isso nos faça pensar que vivemos melhor ou pior a outras culturas existentes. Santos (2006, p. 17) entende que “não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras”.

A cultura pode ser entendida de maneira diferente por pessoas de grupos sociais em diferentes organizações, buscamos estudos de alguns autores que pesquisaram o tema e encontramos alguns conceitos. Iniciamos com Taylor, um dos primeiros autores no estudo sobre cultura, que define pela primeira vez o termo,

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as heranças, a arte, a moral, as leis, os costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871, p.1, apud CUCHE,2002, p. 35).

Santos (2006) apresenta duas concepções, as quais têm similaridades, pois se referem a características presentes nas comunidades, tanto no sentido mais amplo, como as construções, por exemplo, como no sentido mais restrito, relacionado ao conhecimento. Para o autor, ambas as concepções só fazem sentido se o conhecimento que os indivíduos de determinada comunidade apresentarem, estiver relacionado à existência dessa mesma comunidade. De acordo com a primeira concepção,

Cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante<sup>9</sup>. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas.

---

<sup>9</sup> Indígena dos xavantes, povo que habita o Leste de Mato Grosso e o Noroeste de Goiás, espalhados em várias reservas e áreas indígenas.

Em seguida, temos a segunda concepção, que acaba incorporando, de certa forma, a primeira,

Neste caso quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, ideia, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem (...) diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social (SANTOS, 2006, p. 24-25).

Encontramos, também, estudos de Chauí (2000, p. 372), esclarecendo-nos que a palavra cultura provém do latim, e tem em um primeiro momento, sentido de cultivo da natureza.

Vinda do verbo latino *colere*, (grifo do autor), que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, Cultura significava o cuidado do homem com a Natureza. Onde: agricultura. Significava, também, cuidado dos homens com os deuses. Onde: culto. Significava ainda, o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação.

Nesse sentido, podemos compreender que cultura diz respeito ao cultivo que vai além do cuidado com a natureza para que essa nos proporcione bons alimentos e se também refere ao cultivo no que se refere às relações humanas, pois do mesmo modo que a terra e a plantas devem receber cuidados para frutificar, o homem deve da mesma forma e de modo mais especial fornecer o cuidado para garantir dessa maneira a harmonia e o bem estar dentro da sua comunidade, proporcionando a convivência e garantindo a preservação da cultura no sentido mais amplo do seu grupo social.

Miquel e Sans (2004, p.04) distinguem três tipos de *cultura*,

- a) a “**Cultura com maiúsculas**”, que corresponde ao sentido tradicional de cultura, a cultura por excelência, ou seja, o saber enciclopédico ou acadêmico como a literatura, a história, a arte, a música etc. Esta é também designada como cultura *culta* ou de *prestígio*, porque não é dominada por todos os falantes apenas por alguns.
- b) a “**cultura com minúsculas**” ou cultura “a secas” também denominada “cultura do cotidiano” que corresponde aos conhecimentos, atitudes e hábitos partilhados por uma mesma sociedade. Todos os indivíduos os conhecem, partilham e atuam em conformidade com eles, ainda que não estejam escritos. Lourdes Miquel considera esta cultura essencial no processo de aprendizagem de uma língua.
- c) a “**cultura com K**” ou a “cultura epidérmica” que se refere ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou setores da população, como o calão, e que não são partilhados por todos os falantes.

Evidenciamos, portanto, que a cultura abrange vários setores da sociedade, desde aspectos mais amplos, nos quais grande parte da sociedade está inserida, como, por exemplo, os estudos, conhecimento artístico, musical, os quais de certo modo se referem ao requintamento social. Perpassa também pelo conhecimento dos costumes rotineiros e trocas de saberes que as pessoas da comunidade conseguem partilhar e nesse sentido muitas vezes, determinados indivíduos proporcionam conhecimento sem nem mesmo se dar conta de que estão contribuindo para o crescimento do outro, pois é exatamente nas relações cotidianas que a cultura se propaga. Por fim, refere-se a atos específicos de pequenos grupos que por determinados momentos exercem determinado costume específicos, sem que este se abranja as demais pessoas que convivem nesta mesma comunidade.

Na perspectiva Freiriana,

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, apud CANDAU, 2010, p. 34)

Esse conceito está associado à definição anterior, porém de modo mais abrangente, falando da intelectualidade, costumes e cotidiano destacando que a simplicidade e os detalhes corroboram para que a cultura se propague e enfatizando que a diferença tem um papel significativo para o desenvolvimento do respeito entre as pessoas e o convívio na sociedade.

Por fim, trazemos duas definições do mesmo lexicógrafo em datas diferentes, encontradas nos dicionários de Ferreira, nos quais ele apresenta conceitos de cultura. O autor, em edições de anos diferentes, tem definições distintas do termo cultura, que se modifica conforme a sociedade se transforma.

Primeiramente, vamos à definição de Ferreira (2001, p. 197).

Cultura Sf. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. 4. Criação de certos animais, esp. microscópicos: *cultura de germes* (grifo do autor).

A segunda definição (FERREIRA, 2006, p. 587) está relacionada ao nosso trabalho, a qual diz respeito à cultura sob o viés das relações sociais.

5. O conjunto de características humanas que não são inatas, que se criam, se apresentam ou aprimorasse através da comunicação e cooperação entre indivíduos

em sociedade. [...] 6. A arte ou aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística etc. 7. O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações etc.; civilização, progresso. 8. Atividade e desenvolvimento de hábitos, modos ou gostos. 10. Apuro, esmero, elegância.

Após termos lido e trazido definições sobre cultura de alguns autores, entendermos que a compreensão sobre o seu conceito não está fechada em um único conceito ou em um único formato de pensamento sobre o que é cultura, podemos compreender que ela é a própria construção da sociedade e, portanto, também se modifica de acordo com os indivíduos inseridos nessa sociedade.

Podemos ressaltar que as relações humanas estão fortemente conectadas à cultura, do mesmo modo, também corrobora De Nardi (2010, p. 2) quando se refere ao termo e relata que, “porque ela é o lugar em que se organiza a relação desse sujeito com o *Outro*” (grifo do autor) e a autora reforça a importância das relações quando indica que “o sujeito mergulha na cultura assim como na linguagem, inserção que é condição necessária para que se construa um lugar de dizer, encontre a possibilidade de dizer, e que determina os gestos de interpretação que esse sujeito irá produzir”. Essa interpretação, a nosso ver, só é possível no momento da interação com o outro, ou seja, na relação que se constrói com outro sujeito, seja ele falante ou não do mesmo idioma.

No que diz respeito à compreensão da totalidade de uma determinada cultura, seja ela a nossa ou a do outro, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que podemos conhecê-la completamente, qualquer que seja, e menos ainda que imprimiremos plenamente a cultura do outro em um sujeito, embora se tratando do ensino de língua estrangeira, o qual possibilita essa apresentação, uma vez que cultura é por si só dinâmica suficiente a ponto de não conseguirmos levar aos alunos a cultura do outro na sua perfeição. Esse ponto de vista está de acordo com o que esclarece De Nardi (2010, p. 3)

E também na relação do sujeito com a cultura algo *falha*, porque ela é marcada por espaços de pertencimento e de interdição. ‘Sustenta esse desejo de dominar a cultura’ a aceitação de que possamos falar de uma unidade cultural, ou seja, de um sistema cultural homogêneo, que não comporte cisões. A crença, portanto, na possibilidade de que o sujeito possa dominar uma cultura, a sua ou a do outro, se forja a partir desse olhar a cultura como um campo facilmente delimitável, negando que há um impossível na cultura, o qual se traduz como a impossibilidade de que o sujeito venha a partilhar da totalidade daquilo que entendemos como um sistema cultural (grifo do autor).

Levar ao aluno a possibilidade de ter contado com a cultura do outro, mesmo que não seja em sua totalidade, que ele não se encontre inserido na comunidade a qual se pretende

apresentar, oferecer ao aluno essa inspiração, é dar-lhe a oportunidade de conhecer o outro, embora que não esteja fisicamente no lugar do outro, conforme comenta Rinaldi (2011, p. 30) “a linguagem pode proporcionar aos alunos acesso a mundos distantes e imaginários, como diz o texto legal, mas também a mundos distantes e reais, a culturas de outros povos e de outros países”.

Igualmente, corrobora com nosso pensamento De Nardi (2010, p. 9), ao apontar que,

Certamente compartilhar da cultura é ter a possibilidade de viver em sociedade, de ser aceito por determinado grupo social, mas não podemos esquecer que pensar na *neutralização* de influências (não importando de onde elas venham) é reforçar um desejo de harmonizar o diverso, de controlar a dispersão, que nos parece mais um meio de regulação de comportamentos sociais, do que um olhar crítico sobre a cultura e os processos culturais. Por isso é tão importante que insistamos na dimensão político histórico-social da cultura, sob pena de cairmos outra vez no campo dos julgamentos sobre a inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais e/ou formas de se relacionar com a cultura.

Da mesma forma que a cultura é dinâmica, modifica-se e aprende-se, podemos então pensar que as crianças, de modo geral, como componentes da sociedade, sendo expostas à sua comunidade, integram-se na cultura da sua comunidade pela observação e interação com o outro.

Buscamos, especificamente, um conceito relacionado à cultura e a criança e não encontramos nos textos uma acepção que se aproximasse do foco da nossa pesquisa, por esse motivo resolvemos elaborar uma definição que esteja voltada ao que pudemos compreender das leituras anteriormente feitas sobre cultura e sobre o desenvolvimento infantil, desse modo delimitamos um conceito que se aproxima da contextualização do nosso trabalho.

A Cultura no que diz respeito à infância está relacionada à aprendizagem por meio do convívio ao que é diferente a sua realidade, perpassa pelos caminhos da observação, experimentação, está intrinsecamente ligado ao lúdico que é inerente ao mundo da criança, pois ela busca fazer as relações de sua compreensão utilizando-se de brincadeiras e criatividade.

A inserção do aspecto cultural é tema essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que o aprendizado de outro idioma pode ou deve ser aprendizado de cultura e inclusive de uma nova cultura.

Na busca de compreendermos melhor a aceitação da cultura diferente nas aulas com os pequenos, nos debruçamos nesta nova seção na abordagem do ensino de cultura para crianças, com o propósito de compreender como é ensinar cultura e os aspectos culturais às crianças nas aulas de língua estrangeira.

### 3.2 ASPECTOS CULTURAIS E ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Conforme vimos no primeiro capítulo dessa pesquisa, a língua estrangeira para crianças é ainda um campo novo e a inclusão de aspectos culturais, por conseguinte, mais recente ainda. Muitas são as indagações sobre o melhor modo ou a maneira mais adequada de se abordar tais temas para essa faixa etária. Para contrapor o que o senso comum fala sobre o ensino às crianças, “que é algo simples, com criança tudo é mais fácil, e que qualquer profissional da educação pode fazer”, concordamos com a constatação de Boéssio (2010), quando em sua tese, relata a partir de suas experiências profissionais, a percepção sobre o processo de ensinar crianças.

Passei, então, a ter outra visão sobre o ensino/aprendizagem/aquisição de língua e cultura estrangeiras. A sensação de que seria algo fácil - trabalhar com crianças - mostrou-se muito mais difícil do que eu esperava, pois, enquanto o adulto questiona, critica, duvida e está gerenciando sua aprendizagem, a criança gosta, assimila, vive, portanto, adquire a língua estrangeira sem questionar. Nessa perspectiva, a responsabilidade torna-se muito maior, pois cabe ao professor despertar o gosto pelo novo, pelo desconhecido (BOÉSSIO, 2010, p. 15).

A inserção de aspectos culturais no ensino de língua estrangeira para crianças pode ser, segundo Rinaldi (2006, p. 31), a “oportunidade de conhecer e melhor compreender culturas diferentes da sua”.

Rinaldi (2006) discorre sobre o tema e ressalta a importância que pode vir a ter ao pequeno aprendiz o contato com a língua estrangeira, pois a língua por si só já é um dos componentes de outra cultura e de outro modo de convivência. A apresentação ao novo, quando a criança ainda é despojada de pré-conceitos, tem benefícios no seu desenvolvimento de modo geral, em especial ajuda a resguardar em seu intelecto, lugar para o que seja distinto de seu convívio, sem que isso seja motivo de reações agressivas ou de repulsa, justamente para que ele tenha atitudes respeitadas ao diferente.

Esse diferente pode estar relacionado à cultura da outra língua ou ainda, e o que não é menos importante, à diversidade existente em seu próprio grupo social, seja ele na comunidade escolar ou fora dela.

Embasamo-nos no documento intitulado Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, esse é o documento que mais se aproxima anteriormente à faixa etária para a qual propomos nossa pesquisa, visto que não há na lei, nenhum documento específico que resguarde ou mesmo oriente o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos um parágrafo sobre as orientações sobre o ensino às crianças, do

mesmo modo que Rinaldi (2006), porém, com uma pequena extensão do próprio texto original, abarcando a contribuição no que diz respeito à cultura.

Por meio das linguagens, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, as crianças têm acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 24-25).

Corroborando com esse documento, Eres Fernández e Rinaldi (2009, p. 5) afirmam que,

Embora não explicitamente declarado, a inclusão do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil assumiria a finalidade de favorecer um primeiro contato lúdico e prazeroso com um novo idioma e com uma nova cultura, além de propiciar a ampliação dos horizontes reais e imaginários dos pequenos. Já 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.

Com relação aos PCN, no que diz respeito ao termo cultura no contexto das línguas estrangeiras, tivemos que recorrer ao 3º ciclo, correspondente ao sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, pois não há propostas para o ensino de língua estrangeira nos 1º e 2º ciclos. Observamos uma lacuna a ser solucionada, uma vez que é crescente o número de escolas que têm adotado aulas de língua estrangeira nesses ciclos de ensino. Podemos ter como base um dos objetivos desse documento,

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.07)

O tema cultura nas atividades em sala de aula com crianças é algo que podemos considerar contemporâneo, pois é recente a preocupação com a inserção desse componente nas aulas de língua estrangeira, conforme mencionado anteriormente, e mais ainda em se tratando dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo Moreira (2013, p. 11-12),

Até finais dos anos setenta vemos que a componente cultural está totalmente afastada dos programas educativos para o ensino de línguas, uma vez que o *método tradicional* e os *métodos de base estrutural* (grifos do autor) consideram que o ensino de línguas se deve centrar nos aspectos gramaticais, léxicos e linguísticos, e que o estudo da cultura se deveria introduzir nos níveis mais avançados.

De fato, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se refere somente ao aprendizado de normas da escrita ou de regras gramaticais, vai além das competências de compreensão e expressão oral e escrita. Deve abarcar a competência cultural, pois língua e cultura são inseparáveis, ou ao menos deveriam ser, portanto, precisariam caminhar juntas, esse pensamento está embasado nos preceitos de Moreira (2013, p. 13).

O correto ou apropriado de um ato comunicativo não está unicamente regido por regras gramaticais, mas, sobretudo, por comportamentos socioculturais. Isto significa que um falante de uma língua estrangeira pode produzir um enunciado totalmente correto em termos da sua formulação gramatical e léxica, mas que se revela inadequado por falta de domínio dos parâmetros socioculturais da L2. Assim, conclui-se que, segundo uma perspectiva comunicativa, aprender uma língua estrangeira é, também, saber interpretar e produzir textos (orais ou escritos) que não estejam apenas corretos mas que sejam adequados às situações. O desconhecimento dos padrões culturais do outro pode levar a um desajuste na comunicação ou a graves falhas comunicativas e a mal-entendidos.

Nessa mesma perspectiva, temos a contribuição de Boéssio (2010), que expõe em suas palavras o que Amos Comenio propõe em sua pesquisa. A autora esclarece algo que deve ser levado em consideração no momento em que propõe ensinar crianças, pois ressalta a importância da inserção de aspectos culturais de modo lúdico<sup>10</sup>, não se baseando em explicações gramaticais, que por serem esses alunos ainda crianças, não convém proporcionar um estudo da língua estrangeira carregado de regras e normatizações da língua.

Esse ponto de vista nos abre a possibilidade para a prática oral. A autora tem entendimento de “o ensino da língua espanhola realizado com crianças deve ser ancorado na oralidade, aproximando-se do que ocorre na aquisição da língua materna” (BOÉSSIO, 2010 p. 60). Uma vez que se a apresentação da língua estrangeira se der de modo mais parecido ao natural possível, as crianças aprendem as regras gramaticais sem nem mesmo perceber que estão sendo ensinadas.

Comenio esclarece que a gramática deve ser estudada sim, mas por adultos, e em alguns contextos especiais, o que reitera a ideia de que o ensino deve ter em conta o público, suas necessidades e conhecimentos prévios. A criança de séries iniciais não domina nem a gramática de sua própria língua, portanto, não se deveria introduzir seu estudo em nenhuma língua estrangeira (BOÉSSIO, 2010, p. 60).

Levando em consideração essa postura, constatamos que agregar aspectos culturais no ensino de língua estrangeira para crianças pode levar ao aluno a oportunidade do conhecimento de mundo que não seja somente o qual ele vive, como também diferentes

---

<sup>10</sup> Adj. 1 que se refere a jogos e brincadeiras “através do objeto lúdico que constrói, o artesão anônimo de brinquedo se transforma em produtor de cultura” (BRI) 2 Que diverte: “ em modelos lúdicos auxiliam as pessoas a suportar os limites à expressão pessoal existentes no trabalho (LAZ). (MICHAÉLES, 2008, p. 531).

metodologias de aprendizagem, ou seja, ele pode vir a aprender conteúdos diversos de modo não tradicional. Por isso a importância de desenvolver durante as aulas de língua estrangeira atividades que contemplem aspectos culturais, especialmente quando o estudante for ainda uma criança, pois, nessa fase do desenvolvimento infantil, tema que será abordado no próximo capítulo desta pesquisa, o sujeito está pré-disposto a compreender de maneira natural o comportamento de pessoas que vivem de modo diferente do seu, e, por conseguinte, têm condutas distintas, como a maneira de cumprimentar-se, o modo de aproximar-se ou não das pessoas no momento da comunicação, entre outras inúmeras situações (FERREIRA, 2014).

A infância é um momento propício para começar a olhar para o diferente com naturalidade. Corroborando com nosso pensamento, Eres Fernandez e Rinaldi (2009) nos dão contribuições na caminhada sobre a consciência e a importância de inserir aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira para crianças. Podemos chamar de orientação para que o estudante aprenda desde cedo a conhecer outras culturas relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de, também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras. Encontramos respaldo legal a essa nossa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que afirmam que o conhecimento da existência de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa amplia os horizontes das crianças e propicia-lhes entender a complexidade do país, além de promover uma reflexão metalinguística e a compreensão de como são constituídas as identidades e as singularidades de diferentes povos e etnias (ERES FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 356).

Conforme o artigo publicado em um evento intitulado SEPECH<sup>11</sup> que ocorreu na Universidade Estadual de Londrina, Rinaldi e Fuck (2016, p. 1297) apregoam que,

O desenvolvimento do tema cultura com crianças nem sempre é feito utilizando-se de material concreto que elas possam levar para casa e demonstrar seu aprendizado. Por esse motivo, essa atividade é mais dificilmente ‘visualizada’ pelos pais ou por quem não está naquele ambiente de aprendizagem.

Ainda no mesmo artigo, os autores assinalam que,

Essas, entre outras indagações, são algumas questões que vêm à tona quando pensamos no ensino de uma língua estrangeira para crianças abordando cultura, pois aprender um novo idioma não é apenas aprender códigos de escrita, leitura ou simplesmente a memorização de vocabulário, o ensino de uma língua estrangeira só terá real sentido se com esse conjunto de elementos já mencionados, os alunos tiverem a oportunidade de compreender algumas das relações sociais que permeiam os lugares e as próprias crianças que falam o idioma alvo.

---

<sup>11</sup> XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS - SEPECH Humanidades, Estado e desafios didático-científicos, Londrina, 27 a 29 de julho de 2016.

Para reforçar essas considerações, trazemos estudos de Santos (2006 apud RINALDI; FUCK, 2016, p. 1297).

Cultura diz sempre respeito a processos globais dentro da sociedade, e ficar enfatizando relações miúdas de significado pode fazer com que vocês percam de vista aqueles. Na verdade, tais elementos só fazem sentido dentro daqueles processos. Assim, só se pode entender a importância das brincadeiras infantis estudando toda formação cultural que se dá às crianças e localizando-as dentro desta.

É indispensável que os educandos possam, de algum modo, ter conhecimento das atitudes e tradições de crianças de distintas culturas, podendo, desse modo, observar o cotidiano das que se encontram em seu convívio natural, com o propósito de que se permita melhor percepção dos costumes do outro (RINALDI; FUCK, 2016). Seguindo essa ideia, buscamos embasamento em estudos de Santos (2006, p. 40) pontua que,

Não é de se estranhar, pois, que prevaleça nas preocupações com cultura aquela tendência a procurar localizar e entender os aspectos da vida social não diretamente materiais. Lembrem-se de que a discussão de cultura está muito ligada à constatação da diversidade. E é nesses aspectos não materiais que a diversidade se expressa com mais vigor.

Quando nos fala sobre o estudo da cultura, Santos (2006 p. 42) adverte sobre a importância relacionada à simbologia que pode apresentar resultados significativos: “de fato, os processos de simbolização são muito importantes no estudo da cultura. É a simbolização que permite que o conhecimento seja condensado, que as informações sejam processadas, que a experiência acumulada seja transmitida e transformada”.

Essa pontuação nos proporciona reflexões sobre as brincadeiras simbólicas que as crianças vivenciam ao estar com os seus pares nos momentos dentro e fora da sala de aula, como expõe Rinaldi (2006, p. 29).

Apresentar a língua estrangeira de maneira natural, entre brincadeiras que são próprias para essa faixa etária pode ser uma forma de garantir a motivação dos alunos para o aprendizado, além de não os sobrecarregar com a formalidade estrutural que verão num momento mais adequado.

No ambiente escolar, especialmente com as crianças, é importante o olhar atento para que no brincar, possam ser inseridos aspectos culturais de modo espontâneo, sejam eles de cunho didático ou com objetivo de divertir. Nessa linha de pensamento, Rocha (2009), colabora com o tema em questão na perspectiva lúdica. Para compreendermos melhor o termo, aludimos o conceito de lúdico, elaborado por Ferreira (1988, p. 402 apud ROCHA, 2009, p. 12), “[...] lúdico significa o que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimento”.

Rocha (2009) aponta que a cultura tem um papel central no processo de transformação de grupos sociais e que a interdisciplinaridade pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que diversas formas de linguagens, como as imagens, os sons, as artes, entre outras, façam parte do conhecimento da língua estrangeira. Com o propósito de estudar a relação entre as culturas, especialmente em se tratando de ensino para crianças, que estão abertas às possibilidades diferentes de aprender, a canção vem contribuir de modo especial, porque

Ela representa a compreensão da cultura, representa um conhecimento de mundo, abrange um contexto histórico-social de um povo e é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica (ROCHA, 2009, p. 9).

Rocha (2009) leva-nos a refletir sobre o uso da música nas aulas de língua estrangeira para crianças, com o objetivo de mostrar que nossa vida é permeada por canções, e nos fala o quanto possível é seu uso nas atividades com alunos, pois a canção proporciona momentos de descontração, acolhimento e, sobretudo, representa a cultura da comunidade a qual se refere, além de oportunizar a oralidade de maneira lúdica, divertida e descontraída. A autora apresenta algumas ideias de como podemos utilizar essa ferramenta com os aprendizes, por exemplo, aproveitando alguns aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e culturais, a fim de motivar os professores a fazer algo que inclusive quebre a rotina, entre outros benefícios.

Um dos aspectos relevantes tratados no texto de Rocha (2009) é a diferenciação entre música e canção, a autora explica que a música é o som ouvido e canção é a palavra cantada, “música é a arte dos sons e canção é o ato de cantar” (ROCHA, 2009, p. 16). No idioma espanhol, por exemplo, essa diferenciação está bastante clara para as pessoas daquela cultura em geral.

Contribuindo com o papel do lúdico nas atividades com crianças, Lombardi (2010, p. 34-35) nos indica que “é inegável o papel essencial do brincar no desenvolvimento da criança. Os campos de estudo socioculturais, filosóficos e psicológicos apresentam inúmeras concepções sobre esse tema”. Lombardi nos traz o sentido da palavra brincar de modo reflexivo,

Alguns idiomas apresentam uma única palavra para designar brincar e jogar. É o caso do francês (*jouer*), do inglês (*to play*), do alemão (*spielen*). Em inglês e alemão a mesma palavra significa ainda tocar um instrumento musical e representar. Na língua portuguesa, existem palavras específicas para cada uma dessas ações, o que confirma que seu significado, também, apresenta diferenças. Brincar remete à forma mais espontânea, livre e individual, enquanto jogar é coletivo e supõe regras (LOMBARDI 2010, p. 35).

Complementando o que Lombardi (2010) fala sobre o jogo, buscamos embasamento com Chaguri sobre o tema, levando em consideração que para as crianças, jogar pode ser uma maneira divertida de aprender idiomas. Chaguri (2013) corrobora com a ideia de que o jogo se caracteriza por regras que devem ser cumpridas, que, por sua vez, vem a contribuir com o enfrentamento e resoluções de conflitos que o jogo proporciona, agregando, portanto, o senso de tolerância e respeito ao outro.

Por meio do jogo, o aluno irá integrar-se ao grupo social, possibilitando diferentes papéis a cada jogador. Chaguri (2013) pontua especificamente o chamariz para a prática do jogar, que é o lúdico, o qual, por se tratar de ensino de línguas para crianças é um atrativo importante, uma vez que o jogo em sua forma lúdica pode transportá-la ao mundo da imaginação facilmente, proporcionando a aprendizagem por atuar na ZDP<sup>12</sup> (Zona de Desenvolvimento Proximal) da criança, pois ela estará jogando com outra criança que pode ter melhor desempenho que ela (par mais experiente), a depender do olhar atento do professor que atua com o grupo, pois não se pode simplesmente oferecer um jogo aos alunos e deixar com que eles escolham seus pares, essa decisão deve ser do professor e sempre bem planejada.

O jogo pode levar para a sala de aula um ambiente muito parecido ao de aquisição, pois ele promove de maneira praticamente natural à interação entre os alunos e possibilita que a criança tenha contato com a língua estrangeira na prática social, uma vez que ela desenvolve competência linguística e reflexiva, como a tolerância. Além desses benefícios, o ambiente lúdico possibilita a baixa do filtro afetivo, já que jogando, a criança se sente desinibida e, por sua vez, menos ansiosa, facilitando a sua aprendizagem (CHAGURI, 2013).

Concordamos quando Chaguri (2013, p. 118) propõe a construção de jogos com as crianças sem a necessidade para esse construir, de gastos elevados, “o professor que propõe o ‘trabalho-jogo’ não precisa confeccionar nem comprar materiais de alto custo, nem figuras, nem os jogos em si devem ser sofisticados, o que esvaziaria o jogo do seu caráter cognitivo”. Aconselha-se a criança a construir o próprio jogo, que além de divertido, pode proporcionar momentos de aprendizagem.

---

<sup>12</sup> Vygotsky (1987) contempla em sua teoria aquilo que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP), isto é, fator que distingue o que a criança sabe fazer sozinho (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa mais experiente (o desenvolvimento potencial). Dessa forma, o que é ZDP torna-se nível de zona de desenvolvimento efetivo (nível de desenvolvimento real amanhã). O conceito de ZDP é essencial para a compreensão do desenvolvimento e aprendizado, pois é nessa zona proximal que ocorrerá a aprendizagem.

Para corroborar e reforçar as propostas desses dois últimos autores citados em nossa pesquisa, tanto Rocha (2009) que nos apresenta a canção como motivação para aula de língua estrangeira, como Chaguri (2013), que fala sobre os jogos como proposta didática, trazemos Ferro (1995, p 52 apud RINALDI, 2006, p 12), expondo que,

O ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem, isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e dependendo do método pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas.

O professor de língua estrangeira que atua com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental não só pode como deve desenvolver sua tarefa, abarcando o tema cultura em suas atividades. Para tanto, é necessário que ele tenha formação específica, esse tema será tratado mais adiante nessa pesquisa, porém antecipamos um fragmento do que propõe Rinaldi (2006, p. 29).

[...] Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, sem causar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira.

Segundo Parra (2014, p. 41 apud RINALDI; FUCK, 2016, p. 1298), “a linguagem, como principal fonte de interação social, constitui também fonte de cultura, já que a língua está carregada de elementos culturais pertencentes a um grupo social”.

Sobre a importância de desenvolver o tema cultura nas aulas de língua estrangeira, Durão (1999) observa que, além do aprendizado de normas e regras conforme já mencionados, a inserção de aspectos culturais inclui a paralinguagem<sup>13</sup>, que ocorre no momento da comunicação, seja ela entre pessoas que se comunicam em um mesmo idioma ou entre pessoas de idiomas diferentes que precisam se fazer entender.

Em resumo, quando se ensina uma LE, as diferentes concepções de mundo têm que ser levadas em conta para conduzir a aprendizagem a bom termo, porque, quando não se sabe realizar ou decodificar um gesto, quando não se sabe identificar no ouvinte no momento certo durante o processo comunicativo ou quando não se sabe

---

<sup>13</sup> É um conceito que se aplica às modalidades da voz (modificações de altura, intensidade, ritmo) que fornecem informações sobre o estado afetivo do locutor, e ainda outras emissões vocais, tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse. O tom de voz e a maneira de falar é uma paralinguagem.

manter uma distância adequada em relação ao interlocutor, pode-se gerar interferências ou até ruptura no processo comunicativo (DURÃO, 1999, p. 147).

Após discutirmos o papel do componente cultural nas práticas pedagógicas durante as aulas de língua estrangeira para crianças, conseguimos demonstrar os benefícios que há, em apresentar às crianças, o modo que se vive na cultura do outro, com o objetivo de mostrar-lhes que isso não significa melhor ou pior conjuntura social, apenas que é diverso ao seu modo de vida, a fim possibilitar a chance de ver o diferente como algo comum.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nossa investigação se deu de modo misto, englobando o método qualitativo e quantitativo. Com relação ao método qualitativo, buscamos referenciais teóricos diversos, na busca de compreender melhor como proporcionar atividades que sejam práticas e que tenham o cuidado para a fase em que a criança se encontra, especificamente com relação ao que vem a ser cultura no âmbito do ensino, encontramos diversos textos relacionados ao termo, com conceitos amplos, porém, precisávamos delimitar o foco da nossa atuação enquanto professores de língua estrangeira para crianças o que não foi tarefa fácil, tendo em vista que esse campo de pesquisa é relativamente novo e há poucas pesquisas relacionada a cultura em atividades com crianças .

No que se refere ao método quantitativo, fizemos a análise da coleção didática “*Nuevo Recreo*”, edição de 2014, por ser esta coleção destinada ao ensino de espanhol para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Verificamos também se havia abordagem do tema cultura nas atividades, segundo concepção de Santos (2006), Miquel e Sans (2004), Ferreira (2005) e se as atividades estavam embasadas teoricamente para que o professor pudesse desenvolver as atividades com as crianças de forma clara.

Para analisarmos se haviam propostas de atividades relacionadas a aspectos culturais nos livros didáticos, utilizamos uma matriz de análise para livros didáticos (RINALDI et al., 2016), com contribuição de Suzumura (2016), que está diretamente relacionada à análise de material didático para a Educação Infantil e que está muito próxima do interesse dessa pesquisa.

Ao obtermos os dados observados na coleção *Nuevo Recreo*, fizemos a análise dos resultados, e elaboramos adaptações, com o objetivo de oportunizar ao professor de espanhol

um encarte com ações práticas de atividades relacionadas os temas culturais, por se tratar especificamente de crianças,. Conjuntamente às atividades fazemos esclarecimentos teóricos acerca do conceito de cultura, para que, dessa forma, o professor possa ultrapassar as fronteiras do livro didático em sua tarefa de ensino e aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental.

A proposta consiste em fazer um encarte<sup>14</sup>, o qual teve um compilado de atividades relacionadas a determinadas unidades de cada volume da coleção *Nuevo Recreo*, que servirá de apoio para professores que pretendem realizar atividades de cunho cultural, ampliando as possibilidades de levar ao aluno não só conhecimento do léxico ou regras gramaticais, mas também a reflexão de que no outro idioma podemos encontrar a diversidade sem que esse diverso seja motivo de repulsa, (RINALDI, 2011).

---

<sup>14</sup> ART. GRÁF. Operação que consiste em inserir impresso avulso numa publicação (revista, jornal, livro etc.), geralmente de papel diferente daquele usado no miolo da publicação e que não entra na paginação. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=encarte>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

## 5 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO SELECIONADA

Apresentação da obra *Nuevo Recreo*, edição 2014.

A estrutura do livro didático<sup>15</sup> (LD) segue praticamente a mesma sequência: a partir do volume 2, indicado para o segundo ano do Ensino Fundamental até o volume 5, indicado para o quinto ano do Ensino Fundamental. O volume 1, indicado para o primeiro ano do Ensino Fundamental, se difere dos demais por ter suprimido de sua sequência a 3, seção intitulada *seguimos*.

O LD está dividido em 8 capítulos, os quais possuem 4 seções, sendo estas, subdivididas em duas páginas para cada seção.

1. ***Começamos***: são as páginas de abertura da unidade, que apresentam o conteúdo funcional e lexical contextualizado em uma música e em atividades breves de compreensão auditiva e reforço oral (repetição). Para a realização dessas atividades, o aluno deve basear-se no que foi exposto na música, na leitura da imagem e nos seus conhecimentos extralinguísticos.
2. ***Praticamos***: os conteúdos funcionais e lexicais são novamente explorados com atividades menos controladas (para pintar, assinalar, relacionar etc.). No segundo volume são introduzidas as atividades de escrita (completar lacunas e diálogos, responder a perguntas etc.), com grau crescente de dificuldade ao longo dos livros. Da mesma forma, aumenta gradualmente a exigência da leitura (de enunciados, textos, frases, perguntas etc.) para a realização das atividades. Nos volumes 4 e 5, o vocabulário apresentado na abertura é ampliado nesta seção ou na seguinte por meio de atividades de colagem de adesivos.
3. ***Seguimos***: esta seção é uma extensão da anterior, com atividades mais desafiadoras para fixar o conteúdo novo. No volume 4 são inseridas, nesta seção ou na anterior, tabelas que formalizam alguns conteúdos gramaticais, como verbos, artigos, demonstrativos e pronomes pessoais. A produção oral, nesta seção ou nas outras, acontece por meio de diálogos que permitem ao aluno usar o espanhol para expressar a sua própria vivência e realidade.

---

<sup>15</sup> As informações sobre a estrutura do livro didático foram retiradas do manual do professor da coleção *Nuevo Recreo*, edição 2014.

4. **Sabemos:** no livro 1, esta seção possui páginas de atividades lúdicas globais e orais que abarcam todos os conteúdos. Nelas o aluno utilizará o que internalizou até o momento. No volume 2 até o 5, as atividades abrangem (áudios, escritas e oralidades) que contemplam as habilidades e os conteúdos estudados nas seções anteriores, o aluno utilizará o que internalizou até o momento. As canções exploram o vocabulário.

A unidade, de modo em geral, é ilustrada e é acompanhada por atividades que auxiliam a compreensão do leitor, aliada a exercícios auditivos e estimulam a cantar as músicas, que facilitam a assimilação do conteúdo e motivam os alunos a participarem da aula. Os jogos, incluídos em algumas unidades, também contribuem para a revisão e a compreensão do conteúdo de forma lúdica e promovem a participação em equipe.

O aluno terá em sala de aula o livro do aluno (LA). Seu visual é alegre e adequado à faixa etária, com imagens de fácil entendimento e temas que se aproximam da realidade das crianças.

Os livros são compostos de:

- A. Unidade 0: (unidade de introdução). Somente no livro 1 há este volume, as unidades estão organizadas em três seções que trabalham desde a apresentação do conteúdo até a prática voltada à consolidação do vocabulário e das estruturas comunicativas, utilizando atividades que estimulam especialmente a compreensão auditiva e a produção oral dos alunos. Prioriza-se a aprendizagem por meio de estímulos auditivos, tendo em vista que os alunos estão em processo de alfabetização, para não interferir na aquisição da forma escrita da língua materna.
- B. 8 unidades: com 6 páginas em cada seção no livro 1, já nos volumes 2, 3, 4 e 5 são 8 páginas para cada seção.
- C. Revisão: duas unidades de revisão no volume 1 depois de cada 4 unidades, como no caderno de atividades depois de cada 4 unidades, nos volumes 2, 3, 4, e 5, o repasso encontra-se de modo diferente do volume 1, pois ele é apresentado somente ao final do livro no caderno de atividades depois de cada duas unidades, proporcionando a revisão delas.
- D. Glossário Visual: nos volumes 1, 2 e 3 e glossário lexical nos volumes 3 e 4. São 11 páginas de ilustrações que apresentam de modo interativo - algumas das imagens são oferecidas aos alunos em forma de adesivos - o vocabulário temático de cada unidade (incluindo as **Revisões**). Os alunos participam ativamente da confecção do

glossário, já que devem completá-lo associando palavras e expressões às imagens disponíveis no apêndice **Adesivos**.

- E. Caderno de Atividades: são duas páginas de exercícios por unidade, incluindo as **Revisões**, com o intuito de permitir a prática e de reforçar os conteúdos estudados em sala de aula.
- F. Manualidades: (materiais destacáveis). Este apêndice oferece materiais destacáveis em papel especial para a confecção de jogos, brinquedos e dobraduras, que fazem parte de atividades das próprias unidades e/ou atividades extras ou complementares propostas no **Manual do Professor**.
- G. Adesivos: neste apêndice, encontram-se os adesivos correspondentes às unidades e ao vocabulário temático ilustrado, que deverão ser colados em atividades específicas do **LA**, no **Glossário Visual** e, ocasionalmente, em atividades extras ou complementares sugeridas no **Manual do Professor**. Além disso, há outros adesivos em formato de “carinhas” que podem ser usados pelos alunos para indicar as atividades de que mais gostaram.
- H. CD MultiROM: disponível no **Livro do Aluno** e no **Livro do Professor**, serve como material de apoio ao **LA** e oferece conteúdos em diversos formatos, como áudio, texto, vídeo, jogos e atividades interativas.
- I. Sugestões de leituras: os volumes apresentam diversas opções de leituras de sites, revistas e livros.
- J. Projetos interdisciplinares: propõe ao professor alguns projetos interdisciplinares relacionados às unidades.

Faremos análise de duas unidades por volume, as quais serão definidas por temas que sejam diferentes dos demais volumes.

Volume 1, unidade 0 com o tema Boas-vindas e unidade 1 com o tema Saudações.

Volume 2, unidade 2 com o tema Família e unidade 6 com o tema Vamos brincar.

Volume 3, unidade 2 com o tema Minhas Comidas e unidade 3 com o tema Meu apartamento.

Volume 4, unidade 2 com o tema Festa de aniversário e unidade 4 com o tema Minhas preferências.

Volume 5, unidade 1 com o tema Sou de... e unidade 4 com o tema No Recreio.

## Volume 1

### Unidade 0 - Boas-vindas

Esta unidade inicia-se com a seção *começamos*, trazendo, inicialmente, uma canção e a atividade 2 de compreensão auditiva.

Na seção *praticamos*, é apresentada a atividade 3, de compreensão e percepção de texto imagético.

Na atividade 4, é exposto um exercício de compreensão auditiva para relacionar. Nossa sugestão para ampliação dessa atividade está na seção Adaptação de atividades na p. 68.

Na atividade 5, é apresentado um jogo de quebra-cabeças em modo de colagem, com o objetivo de ampliar o vocabulário. Nossa sugestão para ampliação para esta atividade está na seção Adaptação de atividades na p. 69.

É oferecido como atividade extra, um jogo no qual os alunos jogarão cartas relacionadas às palavras de cortesias que se encontram na unidade 1 do apêndice das *manualidades*.

O *MultiROM* possui três atividades como reforço do vocabulário.

No *caderno de atividades*, no final do livro, são propostas três atividades de relacionar vocabulário.

O *Projeto interdisciplinar* propõe uma atividade com a disciplina de artes de recortar e colar imagens de cortesia para formar pequenos diálogos.

O *Glossário Visual* possui quatro palavras e proposta de colagem de imagens para duas delas.

Nossa sugestão para ampliação de atividade para o fechamento dessa unidade está na seção Adaptação de atividades na p. 69.

Nesta unidade, há 14 atividades, das quais sugerimos ampliação com um olhar para o aspecto cultural em três delas.

## Volume 1

### Unidade 1 - Saudações

A unidade inicia com a seção *começamos*, trazendo uma canção e na atividade 2, compreensão auditiva.

Na seção *praticamos*, são apresentadas as atividades 3 e 4 de compreensão e percepção de texto imagético com prática oral.

Na seção *sabemos*, é apresentada a atividade 5 com uma nova canção para fixação do vocabulário de saudação. Para esta atividade, o manual do professor orienta que se faça uma conversa sobre maneiras diversas que as pessoas têm para se cumprimentar em diferentes culturas ocidentais e orientais. Nossa sugestão para ampliação desse atividade está na seção Adaptação de atividades na p. 69.

Também é apresentada a atividade 6 de compreensão auditiva, relacionada às saudações e a atividade 7 com colagem de um determinado período do dia.

É oferecida uma atividade extra, na qual os alunos jogarão cartas relacionadas aos cumprimentos que se encontram na unidade 1 do apêndice das *manualidades*.

O *MultiROM* possui três atividades como reforço do vocabulário.

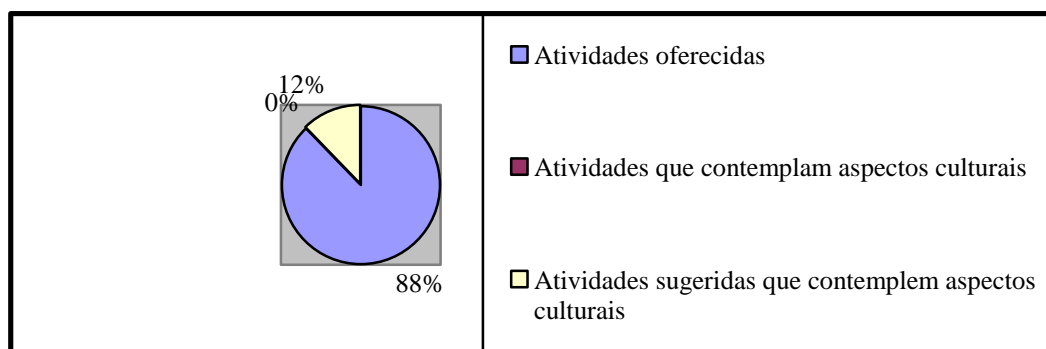
No *caderno de atividades*, no final do livro, são propostas duas atividades, uma delas de relacionar vocabulário apresentado na unidade e outra para contornar e pintar.

O *Projeto interdisciplinar* propõe uma atividade com a disciplina de artes de recortar e colar imagens de saudações.

O *Glossário Visual* possui cinco palavras e proposta de colar imagens para três delas.

Nesta unidade, há 15 atividades, das quais sugerimos ampliação com um olhar para o aspecto cultural em uma delas.

**Gráfico 1-** Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 1 da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

## Volume 2

## Unidade 2 - Família

A unidade inicia com a seção *começamos*, e apresenta uma atividade de texto com áudio, informando, desse modo, o vocabulário relacionado à família. O manual do professor orienta uma conversa sobre a diversidade na composição familiar, explicando que hoje não é somente composta por pai, mãe e filhos.

Esse aspecto cultural familiar está relacionado à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), pois remete à compreensão da importância de graus de parentesco, independente de laços sanguíneos ou de gênero, significando, desse modo, valores culturais. A atividade 2 é de compreensão auditiva e de relacionar. Como comprovação da compreensão da atividade, os alunos devem pronunciar as palavras do vocabulário. Na seção *praticamos*, são apresentadas as atividades 3, com colagem de adesivos como forma de compreensão e percepção de texto imagético, e a atividade 4 com prática oral do vocabulário da família, como atividade de compreensão auditiva. A atividade 5 é de leitura e relacionar vocabulário, assim como a atividade 6, que é de relacionar frases sobre a família.

A atividade 7 apresenta sutilmente os artigos *la* e *el*. Na atividade 8, é apresentado um desafio para decifrar a palavra mamãe.

O manual orienta que o professor deva falar sobre o modo carinhoso em que se pronunciam as palavras mãe e pai em espanhol, ressaltando um aspecto cultural relacionado às formas de vínculos familiares, referindo-se à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), ao nos reportarem aos hábitos e aos costumes na comunidade onde se vive. A atividade 9 propõe a atividade de organizar uma árvore genealógica com o auxílio de áudio e texto.

Na seção *sabemos*, é apresentada a atividade 10, que propõe aos alunos montarem a sua própria árvore genealógica. A atividade 11 propõe preenchimento de lacunas para reforçar o vocabulário aprendido. A atividade 12 propõe uma canção, para posteriormente, relacionar com imagens relacionadas à letra.

Na seção *lemos*, é proposta a leitura de um poema sobre a família. No guia do professor é proposto que com o professor, os alunos criem novos pequenos poemas sobre a família.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui três atividades, uma de áudio para relacionar com o vocabulário, outra para relacionar pessoas da família observáveis em árvore genealógica e completar lacunas nas frases prontas e uma terceira de relacionar palavras

embaralhadas com as palavras devidamente ordenadas, todas com o objetivo de reforço do vocabulário ensinado na unidade.

No caderno de atividades no final do livro, são propostas quatro atividades de relacionar vocabulário.

No Projeto interdisciplinar, observamos uma atividade com a disciplina de artes, utilizando dobraduras para que os alunos façam os membros da família, fixando, o conhecimento prévio ao novo vocabulário apresentado.

O Glossário Visual possui 12 palavras, das quais propõem cinco imagens para colar.

O material extra da coleção, intitulado: *ler, criar e jogar*, apresenta duas canções, uma na p. 5 e outra na p. 17, relacionadas ao vocabulário da família.

Nesta unidade, há 24 atividades, das quais o manual do professor tem explanação para o aspecto cultural em duas delas.

## Volume 2

### Unidade 6 - Vamos brincar

A unidade inicia com a seção *começamos* e apresenta uma atividade com uma canção, informando, desse modo, o vocabulário relacionado a alguns brinquedos. Na atividade 2, se propõe uma atividade auditiva para relacionar com o vocabulário apresentado.

Na sessão *praticamos*, é apresentada uma atividade para relacionar o vocabulário, com imagens para colorir, observar e descrever a quantidade de brinquedos em cada imagem. Na atividade 4, é proposta uma cruzadinha para completar, escrever as palavras de oito cores. Na atividade 5, se propõe uma atividade auditiva para completar lacunas, com nome do vocabulário apresentado de brinquedos e cores.

Na seção *seguimos*, é apresentada a atividade 6 para relacionar frases com as imagens. A atividade 7 é auditiva e de relacionar a frase com a imagem correspondente. Na atividade 8, é proposto que os alunos respondam com quais brinquedos eles costumam brincar, estimulando, desse modo, que os alunos pronunciem em espanhol o vocabulário apresentado. Na atividade 9, são propostas perguntas e respostas para que os alunos as relacionem e confirmem suas hipóteses, ouvindo as perguntas e suas respostas completas. É proposto no manual do professor, como meio de fixação, que ele providencie frases sobre o uso de brinquedos e algumas cores, para que os alunos perguntem e respondam, tendo referência nas frases.

Na seção *sabemos*, é proposta a atividade 10, com uma canção sobre bolinhas de gude, e em seguida, as atividades 11 e 12, que estão baseadas na atividade anterior, porém, se referem às cores.

No manual do professor, é proposto que se faça uma campanha para arrecadação de brinquedos para possível doação. Também é proposto que o professor coloque em uma caixa, brinquedos que foram apresentados na unidade e que faça a brincadeira do tato, para pegar o brinquedo com os olhos vendados e tentar adivinhar o seu nome, o grupo participa confirmando ou não o acerto.

No MultiROM, a seção de atividades possui três atividades, uma de áudio para relacionar com o vocabulário, outra para relacionar frases aos brinquedos e uma terceira de escolher palavras relacionadas às imagens, todas com o objetivo de reforço do vocabulário ensinado na unidade.

No caderno de atividades no final do livro, são propostas quatro atividades de relacionar vocabulário apresentado na unidade, pintar e preencher lacunas.

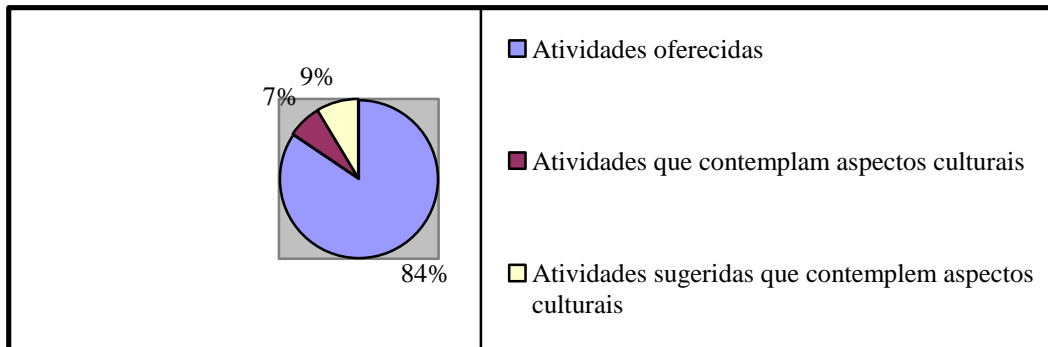
O Projeto interdisciplinar propõe uma atividade com a disciplina de artes, utilizando dobraduras para que os alunos façam um brinquedo, que no caso é uma pipa ou papagaio, também a confecção de bolas de papel, para que com a disciplina de educação física, se faça a atividade de equilíbrio com as bolas em forma de malabarismo. Também se propõe uma atividade de entrevista com os pais ou os familiares de resgate de jogos e brincadeiras antigas.

O Glossário Visual possui 18 palavras, das quais propõem oito imagens para colar relacionadas às palavras escritas.

O material extra da coleção, intitulado: *ler, criar e jogar* apresenta brincadeiras em forma de canções, nas p. 4, 6, 13 e 15. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 69.

Nesta unidade, há 25 atividades, das quais o manual do professor tem explanação para o aspecto cultural em duas delas, sugerimos ampliação com olhar para o aspecto cultural em 4 delas.

**Gráfico 2-** Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 2 da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

Volume 3

Unidade 2 - Minhas comidas

A unidade inicia com a seção *começamos* e oferece uma atividade com diálogo, informando, desse modo, o vocabulário relacionado a alguns alimentos. Na atividade 2, há uma atividade de compreensão auditiva para relacionar com o vocabulário da unidade e a estrutura do verbo gostar.

No manual do professor, é apresentada a variedade linguística relacionada aos alimentos.

Na seção *praticamos*, a atividade 3 é para relacionar o vocabulário com imagens, utilizando a compreensão auditiva. Na atividade 4, é proposto um desafio para desenhar e escrever as palavras dos alimentos que eles gostam. A atividade 5 possui uma atividade auditiva para relacionar imagens com os nomes do vocabulário apresentado. Na atividade 6, há um desafio de adivinhar o nome de um alimento.

No manual do professor, é orientada uma conversa com os alunos, como curiosidade sobre as diferenças nos horários para a realização das refeições na Espanha.

No manual também pede que se fale sobre alimentos que não são muito saudáveis, como as frituras e os doces e que devem ser consumidos moderadamente.

Na seção *seguimos*, a atividade 7 é para relacionar frases com imagens. Em seguida, a atividade 8 é de compreensão auditiva para relacionar com a imagem correspondente aos doces típicos de alguns países, inclusive um do Brasil.

O manual do professor orienta que explique aos alunos sobre os doces típicos de cada país apresentado na atividade. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 70.

A atividade 9 é de compreensão auditiva para relacionar ao vocabulário. Na atividade 10, é mostrada uma sobremesa para que os alunos reconheçam e escrevam o nome.

A seção *sabemos* oferece um jogo de trilha, no qual o aluno deve dizer se gosta ou não do alimento quando ele parar com seu peão na casa referente ao alimento. A atividade 12 proporciona uma canção, para que, além de cantar, o aluno relacione com imagens que representem cenas da canção.

O manual do professor tem sugestões de literatura infantil sobre alimentos, porém, estes devem ser comprados pelos alunos para a posterior leitura.

Na seção *lemos*, é indicado um texto sobre comidas típicas de alguns países de língua espanhola.

O manual do professor norteia que se faça uma pesquisa sobre pratos típicos de países de língua espanhola. Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), possibilitando, dessa forma, que os alunos conheçam um aspecto da cultura local de alguns países. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 70.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui quatro atividades, uma de áudio para relacionar com o vocabulário e montar frases já estruturadas, outra para escrever os nomes das refeições, outra para relacionar imagens às palavras e uma para ordenar palavras com referência nas imagens.

No caderno de atividades no final do livro, são propostas seis atividades para completar, escrever e relacionar o vocabulário apresentado na unidade.

O Projeto interdisciplinar proporciona uma atividade com a disciplina de ciência e informática. Para tal, é recomendada uma pesquisa de receitas de países típicos de língua espanhola e elaboração de apresentação do trabalho escrito para a sala. Se possível, orienta que se organize na escola a preparação de algum prato típico ou então que os alunos o façam em casa e comentem como foi a experiência.

O Glossário Visual possui 16 palavras, das quais escolhe seis imagens para colar.

O material extra da coleção, intitulado, *ler, criar e brincar*, apresenta um jogo que os alunos, com auxílio do professor, devem montar e explicar aos colegas. Se refere a boas condutas em sociedade e que no decorrer do jogo, os alunos refletirão sobre suas próprias

ações na comunidade onde vivem. Não é um jogo competitivo, mas de reflexão individual e coletiva.

Nesta unidade, há 25 atividades, das quais o manual do professor tem explicação para o aspecto cultural em duas delas, sugerimos ampliação com um olhar para o aspecto cultural em duas delas.

### Volume 3

#### Unidade 4 - Meu apartamento

É apresentada uma atividade de texto e áudio com diálogo sobre moradia, que é apresentado de modo natural por crianças. Na atividade 2, os alunos devem ler e escolher frases relacionadas ao texto lido ou escutado da atividade 1.

No manual do professor, é orientado a conversar com os alunos sobre o significado da palavra *piso*, igualmente como ter cuidado com relação a levar o conceito de lar, para que os alunos não façam discriminação ou distinção entre tipos diferente de moradia.

Na seção *praticamos*, a atividade 3 é de relacionar as frases com vocabulário apresentado na atividade 1. Na atividade 4, os alunos devem relacionar partes de frases referentes ao vocabulário apresentado nas atividades anteriores. Na atividade 5, são apresentados os números de 0 a 20.

Na seção *seguimos*, a atividade 6 é de compreensão auditiva, relacionada aos números para completar lacunas nas frases ouvidas no áudio. A atividade 7 é de compreensão de texto imagético, na qual os alunos deverão responder de acordo com o vocabulário aprendido anteriormente.

Para esta seção, se propõe como atividade extra, um jogo, no qual os alunos deverão colocar imagens de pessoas em um tabuleiro, que tem o formato de prédio. O amigo tentará adivinhar em qual lugar se encontra o personagem, por exemplo, na janela, na varanda e assim por diante, reforçando o vocabulário apresentado. A atividade 8 é para preencher lacunas pela compreensão auditiva, que é uma conversa entre duas crianças, e a atividade 9 é uma sequência com perguntas sobre o texto da atividade 8. O manual do professor explica uma atividade lúdica, na qual os alunos devem desenhar em papel sulfite, uma planta do interior de uma casa e que eles completem com móveis de brinquedos, colocando-os sobre o desenho, mobiliando a casa, os demais alunos devem mencionar o nome de algum dos cômodos da casa.

Na seção *sabemos*, a atividade 10 é para desenhar e pintar a casa onde os alunos moram, e na atividade 11, a ideia é a descrição dos cômodos da casa. Na atividade 12, é apresentada uma canção, para que, além de cantar, o aluno relacione com imagens que representem cenas da canção.

Na seção *lemos*, é oferecido um poema com descrição de uma cena relacionada à moradia, o poema é de Antônio Machado, escritor espanhol. No manual do professor tem informações sobre o escritor e suas características como escritor.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui quatro atividades, uma de áudio para relacionar com o vocabulário dos números e escrever em frases, os outros exercícios são de montar frases já estruturadas, relacionando palavras com imagens, escrever e localizar no vocabulário apresentado na unidade. Também é sugerida, na seção jogos, uma atividade de relacionar o léxico da casa com frases que descrevem os cômodos.

No caderno de atividades no final do livro, são propostas seis atividades para completar, escrever e relacionar vocabulário apresentado na unidade.

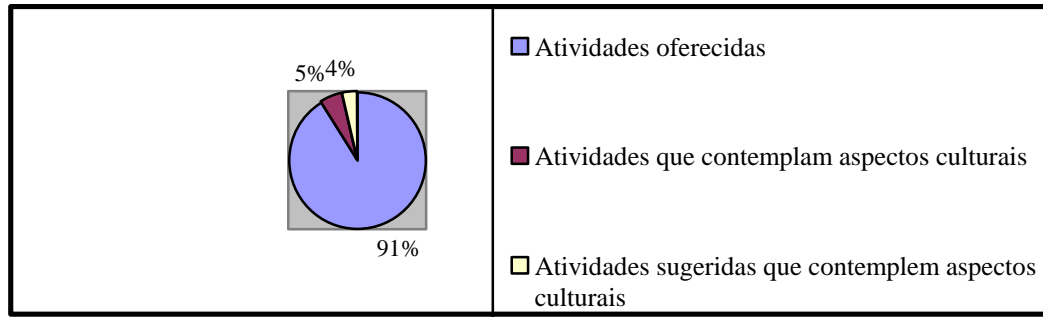
O Projeto interdisciplinar indica uma atividade com a disciplina de matemática e artes para a montagem de uma planta interna de uma casa e com objetos de brinquedos, organizar o interior dela e, posteriormente, que os alunos descrevam cada cômodo.

O Glossário Visual possui 20 palavras, das quais escolhe seis imagens para colar.

No material extra da coleção, intitulado, *ler, criar e brincar*, é oferecido um jogo que os alunos, com o auxílio do professor, devem montar e a explicação para os alunos é no sentido de conversar sobre boas condutas em sociedade, e expor que no decorrer do jogo, os alunos refletirão sobre suas próprias ações na comunidade onde vivem. Não é um jogo competitivo, mas de reflexão individual e coletiva.

Nesta unidade há 26 atividades, das quais o manual do professor não apresenta explanação para o aspecto cultural.

**Gráfico 3-** Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 3 da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

Volume 4

Unidade 2 - Festa de aniversário

A unidade inicia com a seção *começamos* e há uma atividade com canção, motivando, dessa forma, os alunos a cantarem feliz aniversário em espanhol. Em seguida, apresenta o vocabulário referente à festa de aniversário. No manual do professor, podemos observar que ele é instruído a explicar o significado da canção de aniversário e como ela é conhecida em espanhol. Do mesmo modo como explica o significado da palavra *piñata*, e fornece uma opção de desenho animado falando sobre o convite a uma festa de aniversário mexicana e nela a apresentação de uma *piñata*. Também podemos constatar que aparece outra brincadeira comum em festas de aniversário em países de língua espanhola, chamada colocar a cola no burro. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 70.

Na atividade 2, há uma atividade de compreensão auditiva para relacionar e selecionar algumas frases segundo o áudio.

Para esta seção, o livro oferece no MultiROM, na seção de *atividades*, um vídeo de desenho animado com animais que comemoram aniversário, exprimindo, desse modo, o vocabulário apresentado, após assistir ao vídeo, os alunos podem fazer três atividades, duas de relacionar palavras e uma para verificar, segundo a história, se as frases são verdadeiras ou falsas.

A atividade 3 é de compreensão auditiva e de relacionar as respostas preestabelecidas. O vídeo de comemoração de aniversário indicado para complementar esta atividade não está

mais ativo. Tentativa de acesso: 15 ago. 2017. A atividade 4 é de compreensão do texto da atividade anterior e a atividade 5 é de elencar ou de desenhar um presente favorito que a criança gostaria de ganhar. O autor faz neste momento, uma retomada com o vocabulário aprendido no volume 2, unidade 6, o qual apresentou o vocabulário brinquedos.

Na seção *seguimos*, a atividade 6 é de relacionar perguntas e respostas e confirmar com áudio. A atividade 7 é de compreensão auditiva e a 8 é de ampliação de vocabulário: meses do ano. Na atividade 9, que é de compreensão auditiva, o manual indica que o professor peça aos alunos para fazerem uma pesquisa com os pais. No manual do professor, podemos observar uma indicação para que se comente com os alunos sobre datas comemorativas que são festejadas em dias diferentes nos países de língua espanhola. Também indica que se faça uma pesquisa sobre a origem de algumas datas comemorativas ao longo dos meses do ano para expor em sala. A atividade 10 é composta de cinco datas e meses do ano.

Na seção *sabemos*, a atividade 11 é de prática oral, em que os alunos devem anotar, perguntar e responder suas datas de aniversário. Na atividade 12, os alunos devem desenhar e pintar uma festa de aniversário com os elementos/vocabulário apresentados.

A atividade 13 oferece uma adivinha relacionada aos meses do ano. A atividade 14 é de compreensão auditiva, uma canção e também atividade de compreensão de texto, utilizando imagens do vocabulário apresentado na unidade. Nesta atividade, o livro apresenta a imagem de um doce típico brasileiro, que é o brigadeiro. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 71.

A atividade 15 é para relacionar palavras que aparecem na canção da atividade anterior.

Na seção *lemos*, o livro destaca um texto sobre algumas brincadeiras realizadas em festas de aniversário em três países de língua espanhola. Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2014), pois refere-se aos hábitos e aos costumes de determinadas comunidades.

No MultiROM, a seção de atividades possui 5 atividades, uma delas é de compreensão auditiva para ordenar frases, outra de ler e relacionar perguntas e respostas, também há uma para ler e completar com os meses do ano, e classificar entre verdadeiro e falso as afirmações sobre os meses do ano e outra para escrever o dia e o mês correspondente nas imagens de calendários expostos.

Na seção *caderno de atividades* no final do livro, são propostas sete atividades, das quais cinco são para reforçar o léxico e as outras duas para compreensão de texto imagético.

Esse volume não apresenta Glossário Visual, e sim palavras escritas com tradução para o espanhol e vice-versa, como em um dicionário.

No Projeto interdisciplinar, observamos uma atividade com a disciplina de artes, que sugere a elaboração de um cartaz com os meses do ano, com os nomes e as fotos dos alunos e suas datas de aniversário.

Nesta unidade há 33 atividades, das quais o manual do professor tem explicação para o aspecto cultural em três delas, Sugerimos ampliação com um olhar para o aspecto cultural em cinco delas.

#### Volume 4

#### Unidade 4 - Minhas preferências

A unidade inicia com a seção *começamos*, e há uma atividade com diálogo, no qual é abordado o tema da unidade: frutas. No diálogo, aparece uma brincadeira de adivinhar frutas e uma das crianças fica com os olhos vendados. Esta atividade é de compreensão de texto. A atividade 2 é de compreensão de texto, na qual os alunos respondem de acordo com o texto. Observamos que no manual do professor, há indicação para que seja feita a dinâmica de provar as frutas com os olhos vendados ou então pegá-las com as mãos para tentar adivinhar e pronunciar o vocabulário apresentado. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 70.

Na seção *seguimos*, há uma atividade para colagem de adesivos que possuem a escrita dos nomes das frutas. A atividade 4 é de compreensão auditiva relacionada a nome de frutas e alguns outros alimentos apresentados em volumes anteriores. Na atividade 5, observamos que oportuniza um pequeno diálogo sobre preferências de lanche da tarde, em seguida, a atividade é de compreensão leitora relacionada à compreensão de imagens com relação a frutas e na atividade 7, amplia-se o vocabulário para selecionar frutas boas e estragadas.

No manual do professor, há indicação para conversa com os alunos sobre o consumo de frutas que estejam em bom estado e que se pode aproveitar também a casca de vários alimentos para reforçar a alimentação. Também chama a atenção para a questão da fome no mundo, que pelo motivo da desnutrição, morrem muitas pessoas.

Constatamos que o manual do professor possibilita passar aos alunos um vídeo que se encontra disponível no YouTube, no qual, Chaves (personagem mexicano) faz e vende *aguas frescas* bebidas tradicionais no México, e ao final da apresentação, pede que indagamos sobre o que é vendido, como são preparadas, e de que sabores são as bebidas, ainda sugere que os

alunos imaginem quais produtos brasileiros a base de frutas poderiam ser comercializados. Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sanz (2004) que é a cultura que se refere aos hábitos de determinada comunidade. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 72.

Na mesma seção podemos observar que a atividade 8 é de relacionar o texto imagético de uma feira de rua, as frases já estão definidas em formato de adesivos que os alunos colarão. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 72. Na atividade 9, evidenciamos uma receita de salada de frutas, na qual os alunos devem preencher lacunas com o vocabulário apresentado e completar o modo de preparação com frases já definidas. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p.72.

No manual do professor, encontramos indicação de que seja realizada a salada de frutas de acordo com a receita do livro.

Como usuários da coleção, já realizamos a sugestão do manual e fizemos a salada de frutas, porém, pelo motivo de diversas crianças não estarem acostumadas a comer frutas e dizem não gostar delas, a atividade não tem adesão de todas as crianças. Outro fator que inviabiliza a atividade é o fato de o professor ter que descascar e cortar as frutas no momento da aula, sendo que em média, a aula é de 50 minutos. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 72.

A atividade 10 é um enigma, no qual mistura imagens de frutas com partes de frases para que os alunos montem frases relacionadas ao vocabulário apresentado.

Na seção *sabemos*, evidenciamos uma atividade na qual os alunos, de modo autônomo, podem formar uma frase correspondente à pergunta da questão sobre quais frutas os personagens querirão. Para esta atividade, o manual do professor oportuniza uma dinâmica, na qual os alunos devem, aleatoriamente, escolher algumas imagens de frutas já levadas pelo professor e escrever o nome de cada fruta com suas características e possíveis preços para brincadeira de comprar frutas. A atividade 12 é de relacionar frases com imagens e a de número 13 oferece uma canção, que além de reforçar o vocabulário da unidade, tem a dinâmica de relacionar as imagens de frutas de acordo com a sequência apresentada na canção.

Na seção *lemos*, é exposta uma imagem de um pintor italiano que utiliza frutas para representar o rosto humano. Esta imagem é utilizada para que os alunos escrevam quais frutas são utilizadas na obra e o manual do professor traz informações sobre o autor, e sugere que os alunos tragam imagens de frutas para elaborar suas obras.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui 5 atividades, uma delas é de compreensão auditiva para classificar o vocabulário, as outras são de relacionar, ordenar e escrever o léxico apresentado na unidade.

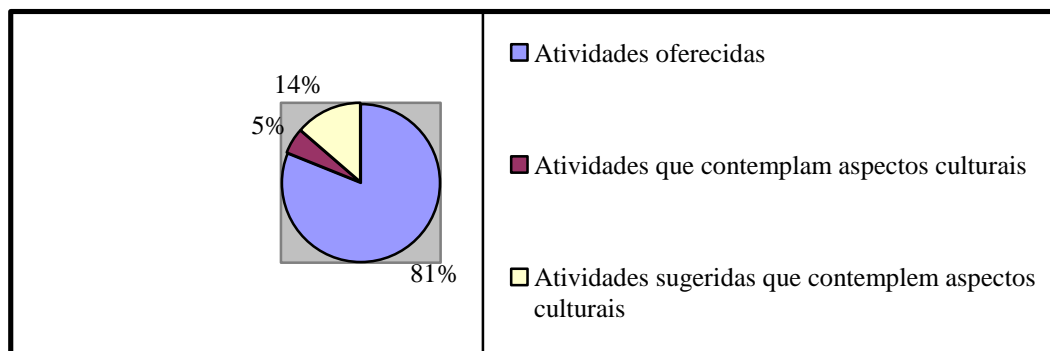
Na seção *caderno de atividades*, são oportunizadas 7 atividades, das quais, cinco são para reforçar o léxico apresentado na unidade, uma é de adivinhação e duas de relacionar frases.

Esse volume não apresenta Glossário Visual, e sim palavras escritas com tradução para o espanhol e vice-versa, como em um dicionário.

No projeto interdisciplinar, observamos uma atividade com a disciplina de artes, oportunizando a elaboração de uma pirâmide alimentar, utilizando lanches saudáveis escolhidos pelos alunos.

Nesta unidade, há 27 atividades, das quais não são apresentados elementos culturais de países hispanofalantes, embora tenha indícios de que na atividade 9 é apresentado um elemento cultural comum em países de língua espanhola, sendo este o suco de laranja na salada de frutas, esse aspecto não é evidenciado. Sugerimos 5 atividades evidenciando aspectos culturais.

**Gráfico 4-** Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 4 da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

Volume 5

Unidade 1 - Sou de...

A unidade inicia com a seção *começamos* e oferece uma atividade de áudio representada por diálogo sobre personalidades de países diferentes que as crianças estão vendo na internet. No manual do professor, evidenciamos a indicação de perguntas referentes

às imagens da atividade como forma de compreensão de texto imagético, informando, desse modo, o vocabulário relacionado a alguns personagens de diferentes países. Também oportuniza que os alunos façam uma pesquisa em grupo sobre as personalidades apresentadas. Na atividade 2, há alguns questionamentos referentes à compreensão do texto da atividade 1.

Na seção *praticamos* é oferecida a atividade 3 de leitura e relacionar o texto com nacionalidades. Os textos exibem comentários sobre costumes de quatro países hispanofalantes, um norte americano e outro de língua portuguesa, dentre os comentários, cinco são sobre alimentos, quatro são sobre a música e dança e um sobre o relevo. O manual do professor expõe explicações mais detalhadas sobre cada comentário da atividade que deve ser repassado aos alunos e sugere que em grupo, façam pesquisas para obterem mais informações dos países citados na atividade e, posteriormente, compartilhar com toda a sala. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 73.

A atividade 4 é de compreensão auditiva, na qual os alunos ouvem nomes de pessoas e devem relacionar com as respectivas nacionalidades. No manual do professor, é exposto que os alunos preencham respostas das perguntas como as ouvidas na atividade e realizem o diálogo em duplas na forma de entrevista.

A atividade 5 de compreensão auditiva pede para relacionar com imagens de danças típicas de quatro países, sendo que dois deles não são de países de língua espanhola. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 74.

Na seção *seguimos*, a atividade 6 é de compreensão auditiva, na qual aborda o nome dos 21 países de língua espanhola e indica que os alunos relacionem os países com suas respectivas capitais. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 74.

A atividade 7 está pensada para que os alunos relacionem algumas imagens de bandeiras ao vocabulário de suas respectivas nacionalidades e a atividade 8 é de compreensão auditiva, para completar lacunas de um diálogo em forma de *chat*. Após completar o diálogo, é incentivado que os alunos, em trio, pratiquem o diálogo oralmente.

Na seção *sabemos*, é apresentada uma canção que reforça o vocabulário apresentado na unidade e explora aspectos relevantes da cultura, como a importância do respeito à pessoa de outra nacionalidade. No manual do professor, é elaborada uma atividade de adivinhar, para ampliar o léxico dos países, independentemente de ser ou não de língua espanhola. A atividade 10 faz referência ao vocabulário da atividade anterior e pede para anotar em conjunto as palavras que rimam.

A atividade 11 exibe um jogo conhecido como *stop*, que serve para reforçar o léxico aprendido. O manual do professor indica o uso do dicionário e a possibilidade da realização da atividade em grupo.

Na seção *lemos*, é apresentado um texto para a compreensão leitora e auditiva. O texto trata do tema imigração e reflete as dificuldades da integração do estrangeiro em um país diferente. O manual do professor aponta sobre a importância da consciência sobre direitos e deveres relatados no texto, advertindo para o debate sobre a tolerância e o respeito ao diferente e às pessoas de outras culturas, combatendo, atitudes de preconceito, segundo Rinaldi (2006, p. 31), estudar uma língua estrangeira é a “oportunidade de conhecer e melhor compreender culturas diferentes da sua”. É instigado no manual, que se faça uma breve pesquisa entre os alunos para saber se eles conhecem pessoas de nacionalidades diferentes, e se souberem de alguém, solicitar que eles perguntem aos imigrantes, possíveis dificuldades encontradas para sua adaptação. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 74.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui 5 atividades, duas para relacionar capitais a seus países, outras duas para relacionar as bandeiras a seus países e uma para relacionar comidas típicas descritas que representam determinado país à imagem dos alimentos.

Na *seção caderno de atividades*, são oferecidas 7 atividades, duas estão relacionadas a nacionalidades, duas são de relacionar imagens a frases que descrevem lugares e alimentos, uma é de ordenar um diálogo, duas são de responder a questões relacionadas à nacionalidade, dados pessoais e uma de identificar o léxico não correspondente às outras palavras no mesmo espaço.

Esse volume não apresenta Glossário Visual, e sim palavras escritas com tradução para o espanhol e vice-versa, como em um dicionário.

No material extra da coleção, intitulado, *ler, criar e brincar*, é exibida uma atividade com a disciplina de artes para que os alunos apresentem uma obra teatral do escritor Miguel de Cervantes, intitulada Dom Quixote. Esta atividade está relacionada à cultura com “C” maiúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), pois está pautada na literatura e também é conceituada como de conhecimento culto.

No projeto interdisciplinar, observamos uma atividade com a disciplina de artes, oportunizando a elaboração de um cartaz com imagens de distintas crianças com diferentes nacionalidades. O título para este projeto será: Viva a igualdade.

Nossa sugestão para esta atividade é que o nome do projeto seja: Viva a diferença, pois a ideia do cartaz é simbolizar nacionalidades diferentes.

Nesta unidade, há 25 atividades, das quais o manual do professor tem explanação para o aspecto cultural em 5. Sugerimos ampliação, com um olhar para o aspecto cultural em 5 delas.

## Volume 5

### Unidade 4 - No recreio

A unidade inicia com a seção *começamos* e oferece atividades de áudio representadas com duas canções populares para, que são indicadas para que sejam ouvidas e brincadas com palmas entre os alunos, no manual do professor há indicação de que assistam a um vídeo para que observem os movimentos. A atividade 2 possui um questionário sobre o que os alunos mais gostam de fazer durante o recreio.

Na seção *praticamos* a atividade 3 é para identificar as imagens com frases já pré-estabelecidas. E atividade 4 é de adivinha com vocabulário de dois brinquedos de parque. Nossa sugestão para ampliação desta atividade está na seção Adaptação de atividades na p. 72. Nossa sugestão para ampliação dessas canções está na seção Adaptação de atividades na p. 75. Nas atividades 5 e 6 é apresentado o verbo querer no presente do indicativo com frases para completar com a forma adequada do verbo e para conformação de respostas deve ser colocado o áudio com as frases prontas.

Na seção *seguimos* a atividade 7 indica aos alunos colarem adesivos com frases prontas relacionadas as imagens que estão na página referente à crianças brincando no recreio. No manual do professor é orientado que se faça perguntas sobre as situações para observar a compreensão dos alunos sobre as ações. Nossa sugestão para ampliação desta atividade está na seção Adaptação de atividades na p. 75. A atividade 8 é uma atividade de compreensão auditiva na qual os alunos ouvirão perguntas e deverão numerar de 1 a 4 as respostas já prontas no livro. A atividade 9 é de leitura de preenchimento de lacunas utilizando palavras apresentadas durante a unidade para comprovação da atividade deve-se ouvir o áudio da atividade. O manual do professor propõe uma conversar sobre os cuidados que os alunos devam ter durante o recreio com relação ao pátio, uso de brinquedos e o cuidado com o lixo produzido pelos alunos que devam ser distribuídos de acordo com a seleção de matérias, como plástico, papel, vidro, ou lixo orgânico, esta atividade está relacionada a aspecto cultural de costumes e hábitos.

Na seção *sabemos* há uma atividade para montar frases, utilizando elementos de frases pré-determinadas, com as quais os alunos devem organizar e completar as frases conjugando o verbo querer. A atividade 11 é uma proposta de prática oral, na qual os alunos tem uma

estrutura organizada e devem seguir o esquema para convidar alguém a brincar e o amigo pode aceitar ou recusar sempre justificando sua resposta. Com a atividade 12 os alunos terão a oportunidade de conhecer uma brincadeira de esconde-esconde, porém com um diferencial relacionado à fala com rimas, chamadas *retahila*. O manual do professor orienta um site para que o professor possa mostrar esse gênero aos alunos que são pequenas rimas para momentos diferentes como, por exemplo, curar um machucado, para dormir, ou ensinar um amigo que se deve dividir o lanche.

Na seção *lemos* é apresentado um quadro de um pintor brasileiro com crianças brincando de diversas brincadeiras diferentes com perguntas sobre o que as crianças estão brincando e o que os alunos pensam sobre ser necessário para que se divirtam. No manual do professor é sugerido que as crianças pesquisem com seus familiares sobre os nomes das brincadeiras e que lhes perguntem se aquelas brincadeiras faziam parte da infância deles.

No MultiROM, a seção de *atividades* possui 5 atividades uma de compreensão auditiva, uma de caça palavras utilizando imagens, uma de relacionar frases com imagens, uma de compreensão de texto imagético com opções para colocar V ou F e uma para conjugar o verbo querer com auxílio de imagens e frases. Na *seção caderno de atividades*, são oferecidas 6 atividades, das quais duas são para relacionar imagem com vocabulário, uma é de perguntas com respostas pessoais sobre o tema apresentado, duas são de organizar frases e uma é para conjugar o verbo querer dentro de um diálogo já esquematizado.

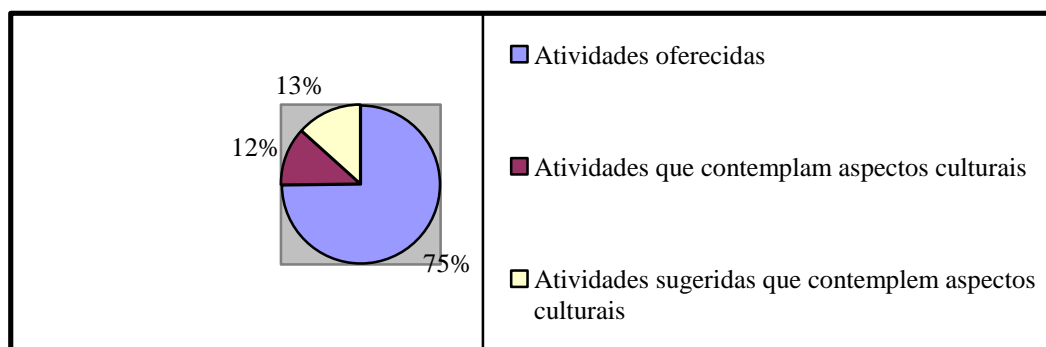
Esse volume não apresenta Glossário Visual, e sim palavras escritas com tradução para o espanhol e vice-versa, como em um dicionário.

No projeto interdisciplinar, observamos uma atividade com a disciplina de Ciências oportunizando que os alunos façam um lanche com pão francês, presunto e queijo representando a culinária espanhola e outro lanche com pão italiano e salame, representado a culinária brasileira, a proposta é apresentar a diferença entre as culinárias. Notamos essa atividade mais adequada a um tema relacionado a alimentos.

Nossa sugestão para o tema brinquedos de parque, o tema dessa unidade, é a proposta da pesquisa sobre atividades de brincadeiras no momento do recreio para valorizar as relações interpessoais, além de expandir o conhecimento cultural dos países de língua espanhola no que diz respeito ao divertimento de crianças da mesma idade em que nossos alunos se encontram, proporciona igualmente a relação de proximidade/intimidade com a outra cultura.

Nesta unidade, há 25 atividades, das quais o manual do professor tem explanação para o aspecto cultural em 5 delas. Sugerimos adaptação para 4 delas.

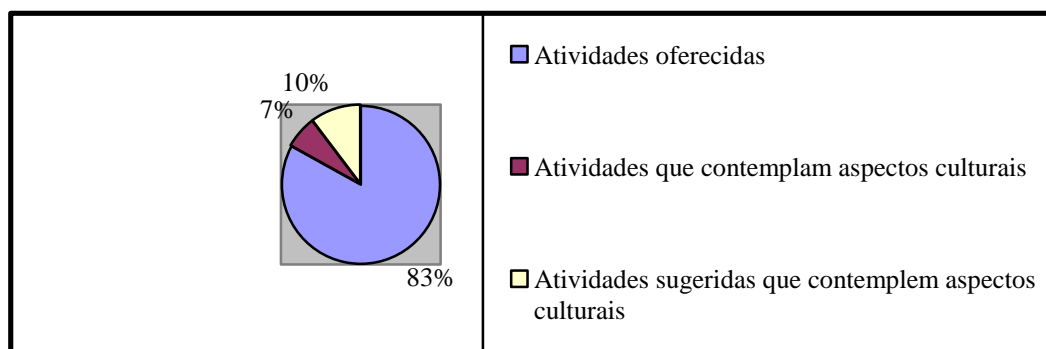
**Gráfico 5-** Porcentagem de atividades oferecidas e sugeridas nas duas unidades do volume 5 da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

Contabilizamos 239 atividades oferecidas pela coleção *Nuevo Recreo* nas 10 unidades selecionadas, dessas atividades, 19 contemplam aspectos culturais e em 30 atividades foram sugeridas adaptações com foco nos aspectos culturais.

**Gráfico 6-** Porcentagem geral de atividades oferecidas e sugeridas em 10 unidades dos volumes da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

## 5.1 ANÁLISE DAS UNIDADES DA COLEÇÃO *NUEVO RECREO*

Utilizamos a tabela a seguir para fazer a análise da coleção *Nuevo Recreo*. Escolhemos duas unidades de casa volume, totalizando 10 unidades com diferentes temas.

A tabela é de autoria inédita de Rinaldi, S et al. (2016), com algumas sugestões de Suzumura (2016), sugestões estas que se aproximam muito do nosso estudo, por ter como tema específico aspectos culturais, e de modo especial por estar associado a faixa etária por ela estudada, crianças de ensino infantil, a tabela também possui algumas contribuições de autoria deste pesquisador, as quais estão devidamente destacadas e informadas.

A tabela possui três opções de respostas indicadas por colunas, tais colunas tem respostas positivas indicadas por SIM, também tem a coluna na qual o livro atende em partes as perguntas analisadas, advertida pela palavra PARCIALMENTE e por fim a coluna indicando negativamente às perguntas, demonstrada pela palavra NÃO.

Vamos à tabela na qual fizemos a análise das atividades:

Quadro 1 – Matriz para análise de livro didático

Aspecto a considerar	Perguntas a responder	sim	parcialmente	não
06. Concepção de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adotada pelo material	A concepção de ensino e aprendizagem que o material traz é convergente com a proposta descrita no Livro do professor?	X		
09. Variedades linguísticas e culturais	1. O LD apresenta mais de uma variedade linguística e cultural?	X		
	2. Estão contextualizadas adequadamente ou não?	X		
	3. Há visões distorcidas ou estereotipadas?		X	
	4. Há atividades para a prática das variedades linguísticas e culturais?		X	
	5. Oferece recursos com temáticas culturais (músicas de datas comemorativas, por exemplo) (SUZUMURA, 2016).		X	
	6. Propõe ampliar conhecimento de aspectos culturais dos países da língua alvo? (FUCK, 2017)		X	
10. Objetivos	1. Há coerência entre os objetivos propostos pelos autores e os propostos pelo curso/escola?	X		
	2. São realistas ou idealizados?		X	
	3. Os objetivos centram-se no puramente linguístico ou incorporam outros princípios, como o de desenvolver a autonomia dos alunos e diferentes estratégias de aprendizagem, incentivar o aprender a aprender etc.?		X	
11. Conteúdos	1. Os conteúdos e temas constantes no LD são coerentes com os objetivos estabelecidos tanto no LD quanto com os objetivos determinados para o curso?	X		
	2. A seleção é adequada para o nível/faixa etária dos alunos?	X		
	3. A progressão seguida é do mais simples ao mais complexo ou parte do que é mais frequente e caminha em direção ao que é menos frequente na língua estrangeira (LE)?	X		
	4. Os conteúdos abordados valorizam o conhecimento prévio dos estudantes?	X		
15. Léxico	1. O livro apresenta léxico útil e relevante para o nível/faixa etária dos alunos?	X		
	2. Está contextualizado adequadamente?	X		
	3. Abarca variantes de diferentes países da língua? (FUCK, 2017)			
16. Textos	1. Inclui textos de tipologia e gênero variados?	X		
	2. Apresentam diversidade linguística, cultural e ideológica?		X	
	3. Abordam temas atuais e relevantes?	X		
	4. São adequados ao nível/faixa etária dos alunos?	X		

19. Ilustrações	1. As ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, mapas etc.) são adequadas ao público ao qual se destina o LD? 2. Estão vinculadas às explicações, textos e atividades? 3. Há propostas de atividades para serem feitas a partir delas? 4* Inclui a diversidade cultural?	X		
		X		
		X		
			X	
20. Atividades	1. A quantidade de atividades é suficiente? 2. Exigem a reflexão ou centram-se na reprodução de conteúdos e informações? 3. Permitem que professor faça adaptações (mudanças, supressões ou acréscimos)? 4. São criativas e motivadoras? 5. As atividades consideram o “ $i + 1$ ” <sup>16</sup> ? 6. Há atividades de reforço/revisão? 7. Possui recursos extras que abordem temas culturais? (FUCK, 2017)		X	
		X		
		X		
			X	
			X	
		X		
			X	
21. Compreensão oral	1. Há propostas que auxiliem no desenvolvimento da compreensão oral? 2. Incluem-se mostras de diferentes variedades linguísticas? 3. As gravações em áudio reproduzem o uso entre falantes nativos? 4. A qualidade das gravações é satisfatória? 5. A quantidade de informações e de atividades para a prática da compreensão oral é suficiente e coerente com o nível/faixa etária dos aprendizes? 6. As atividades são motivadoras?	X		
		X		
		X		
		X		
			X	
		X		
25. Interação	Há sugestões e/ou propostas de atividades que incentivem a interação aluno-aluno e aluno-professor, tanto oral quanto escrita? A frequência e quantidade dessas atividades são pertinentes?		X	
26. Temas transversais	1. O LD aborda temas transversais? 2. A abordagem é adequada ao nível/faixa etária dos alunos? 3. Os temas inseridos são relevantes? 4. O tratamento dado aos temas transversais (apresentação, explicação e prática) é motivador e desperta o interesse dos alunos?	X		
		X		
		X		
		X		
27. Interdisciplinaridade	1. Há sugestões de atividades interdisciplinares? 2. São criativas e motivadoras? 3. São adequadas ao nível/faixa etária dos alunos?	X		
		X		
		X		

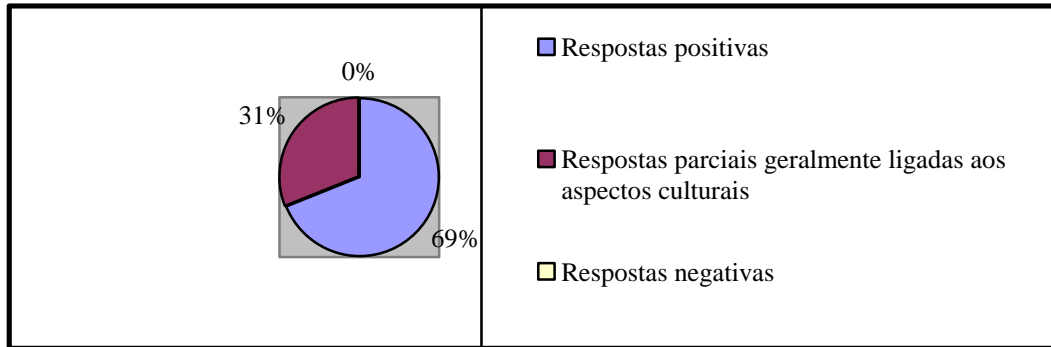
Fonte: Rinaldi et al (2016)

<sup>16</sup> “ $i + 1$ ”: fórmula proposta por Krashen pela qual se sugere que para que haja aprendizagem todo o *input* fornecido aos alunos deve situar-se um pouco acima (“+ 1”) do seu nível de domínio linguístico atual (“i”).

Observamos que as perguntas elaboradas na tabela, conseguem nos dar uma visão geral com relação às atividades abordadas nos volumes da coleção *Nuevo Recreo*.

A seguir, veremos um gráfico que demonstra em porcentagem as 45 respostas e fazemos apontamentos a partir das mesmas.

**Gráfico 7-** Porcentagem de respostas positivas, parciais e negativas da análise da coleção *Nuevo Recreo*.



**Fonte:** O próprio autor.

Como podemos observar no gráfico, 31% das atividades tem respostas parciais no que se refere aos aspectos culturais, o que nos remete à possibilidade/necessidade de adaptação para a abordagem da cultura no desenvolvimento das ações pedagógicas..

## 5.2 ADAPTAÇÃO E/OU ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

Volume 1

Unidade 0 - Boas-vindas

Sugestão para a ampliação na atividade 4 : há diversidade cultural, observando que os personagens estão indo assistir a um teatro. Segundo Miquel e Sans (2004), Cultura com “C” maiúsculo remete à cultura tradicional ou culta, relacionada à arte e designada como cultura de prestígio. Essa situação pode ser explorada, por exemplo, perguntando se já foram a um teatro, quem pode ir ao teatro e como devemos nos portar assistindo a uma peça, posteriormente, pode ser elaborada uma pequena dramatização, onde personagens se encontram em situações diversas de saudações, essas dramatizações podem ser representadas em um pequeno teatro montado na própria sala, utilizando as cadeiras e um pequeno palco limitado por mesas, montando, desse modo, o formato de um teatro e expandindo em um segundo momento para alunos de outros grupos do mesmo ano ou do ano seguinte para que

eles assistam as pequenas dramatizações. Se a escola tiver um ambiente de teatro, poderia ser ampliado, de modo que todos possam apreciar algo que seja mais próximo do real de uma apresentação teatral.

Nossa sugestão para a ampliação na atividade 5: Depois da colagem, pode-se explorar, além das expressões sugeridas pelo autor, o componente do ambiente, que tanto pode ser um parque de diversões, no qual nem todas as crianças podem ir. Também pode ser uma festa de igreja ou mesmo uma festa de escola, na qual um maior número de crianças pode ir e se divertir com suas famílias, pois se trata da cultura da comunidade. Como menciona Miquel e Sans (2004), cultura com “c” minúsculo refere-se aos hábitos e aos costumes partilhados pela mesma sociedade na qual as pessoas se encontram e que certamente usarão as “palavrinhas mágicas” sugeridas pelo autor.

Como sugestão de atividade para o fechamento da unidade, o professor pode passar para os alunos um vídeo, no qual eles possam ver e ouvir outras crianças cantando uma canção de saudação, intitulada *Hola*, essa canção é cantata com gestos pelas crianças, e o professor pode ensaiar com os alunos os gestos da canção e também organizar uma pequena apresentação para que façam a crianças de outras salas, como, por exemplo, no período do recreio ou em algum momento cultural que aconteça na escola.

## Volume 1

### Unidade 1 – Saudações

Sugestão para ampliação da atividade 5: observando que em diferentes países o pôr do sol depende da estação do ano e que esse fenômeno influencia diretamente na saudação de “boa tarde” ou “boa noite”, por exemplo, tanto na Argentina como na Espanha, durante o verão, o sol permanece até umas 20:30 - 21:00h. É comum escutar perto desse horário um “boa tarde”, enquanto que no Brasil, mesmo com o sol ainda brilhando a partir das 18:00h, é comum escutar um “boa noite”. Esses hábitos estão relacionados à cultura do lugar.

## Volume 2

### Unidade 6 - Vamos brincar

Nossa sugestão é de que o professor possa fazer com os alunos uma pesquisa sobre jogos e brincadeiras, especialmente os jogos em formato de canções de roda, para tanto, trazemos a contribuição de Rocha (2009, p. 9), que apresenta seu pensamento relacionado ao

uso de canção em sala de aula com crianças, comentando que a canção “é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica”.

As brincadeiras e os jogos cantados são comuns tanto em nossa cultura, como em países de língua espanhola.

O material extra da coleção propõe alguns jogos e brincadeiras cantados, porém, não indica a possibilidade de visibilidade do desenvolvimento dos mesmos ao professor, que em muitos casos, não consegue desenvolver a brincadeira em sala de aula por não entender como apresentá-las aos alunos, tendo, dessa forma, a falta de conhecimento da cultura local. Este fato, em alguns casos, é um impedimento para que o professor consiga desenvolver atividades com aspectos culturais, por esse motivo, vemos a importância desse suporte teórico e didático.

Neste endereço a seguir, o professor poderá observar jogos cantados, sendo praticados por crianças de diferentes países de língua espanhola. Disponível em: <<http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2015/05/brincadeiras-populares-infantis-em.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

### Volume 3

#### Unidade 2 - Minhas comidas

Como sugestão de ampliação da atividade 8, pode-se explorar esta atividade levando para sala de aula receitas de *alfajor*, utilizando bolacha Maria no caso de não ser viável o uso de forno para assar, com recheio de doce de leite e cobertura de chocolate, que vem meio derretido para não utilizar o forno. Os alunos podem montar na própria sala, falando da receita, do modo de preparar e degustar.

Na seção lemos nossa sugestão de ampliação para a atividade é mostrar aos alunos alguns vídeos, nos quais se preparam alguns pratos típicos, de preferência, que seja de fácil preparação. Dessa forma, terão a informação dos ingredientes, para posteriormente, de modo organizado, levar e preparar com os alunos pelo menos um prato típico e alguma bebida. Por exemplo: *completo*, cachorro quente, *gaspacho*, sopa fria de tomate, *guacamole*, abacate com temperos e suco de laranja.

## Volume 4

## Unidade 2 - Festa de aniversário

Para a atividade inicial nossa sugestão de ampliação é de apresentar um vídeo de uma festa real de aniversário usando o YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BofXD67t5nE>>. Acesso em: 14 ago. 2017. Para que vejam como é a brincadeira em modo real realizada por crianças em uma festa de aniversário e também para que ouçam a canção informada no manual do professor.

Outro modo de ampliação é fazer com os alunos uma *piñata* para comemorar a data de aniversário de todos os alunos simbolicamente, pois não será o dia do aniversário real deles. Essa atividade é bastante lúdica e representa a cultura com “c” minúscula, segundo Miquel e Sans (2004).

Como atividade lúdica pode-se incentivar aos alunos que façam a brincadeira observada na página de abertura, que é colocar a cola/rabo já desenhado ou mesmo feito com corda e com algum adesivo para colar/encaixar no desenho do burro. Os alunos podem desenhar o burro em uma cartolina e com um pedaço de tecido que represente a cola/rabo, um aluno fica de olhos vendados, tentando colocar a cola/rabo no desenho. Todas as crianças podem provar a brincadeira em um mesmo desenho, ou dependendo do número de alunos, podem ser feitos pequenos grupos de quatro integrantes, para que todos participem mais vezes e a brincadeira seja mais dinâmica e divertida.

Para a atividade 14 sugerimos que, poderia ser feita uma pesquisa para saber qual doce típico se come em festa de aniversário nos países de língua espanhola, como opções temos uma que as crianças podem preparar em sala e que lembra muito o nosso brigadeiro: *las trufas de galletas*, as trufas de bolacha Maria, que são preparadas com bolachas moídas na mão ou em liquidificador, depois misturar com doce de leite, bem comum nos países da América do Sul ou pode ser substituído por leite condensado, após ser misturado, faz-se bolinhas com as mãos e depois pode polvilhar com granulado, coco ou confetes da preferência dos alunos. Temos a demonstração de um vídeo no qual uma criança prepara o doce. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B0C9rJHRM98>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Outra opção para ampliação da atividade é o *pionono*, uma receita parecida com o nosso rocambole, porém, com uma massa mais fina, ela pode ser recheada de doce de leite ou com queijo e presunto, depois cortada em cubos e colocadas de pé ao invés de fatias. Elas podem ter um palitinho para fazer com que o rolinho não se abra. Temos uma opção de

endereço para a receita da massa, caso tenha disponibilidade de fazer na escola. Disponível em: <<https://placeralplato.com/basicos/pionono-casero>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

#### Volume 4

#### Unidade 4 - Minhas preferências relacionadas a frutas

Ao final da seção *seguimos* observamos a indicação de um vídeo, nossa sugestão para ampliação dessa atividade é de que seja feita a exploração sobre alguns costumes do país no qual o vídeo é produzido, mostrar o mapa do país, sua localização na América, comentar sobre os personagens, as características de cada um, não só física, mas como a atuação social, papel que exerce cada personagem, igualmente destacar suas qualidades e o modo de convivência que existe entre eles, chamar a atenção para o lugar onde eles moram, que é uma vila, fazer um comparativo com lugares e moradias no Brasil, questionar se existe aqui semelhante organização social de moradores.

Após a discussão, pode ser realizada, de modo lúdico, uma pequena dramatização da cena em que o personagem prepara o suco e vende a seus conhecidos, porém, antes de dramatizem, seria apropriado mostrar um vídeo no qual se prepara a *agua fresca*, para que os alunos possam ver e também preparar a bebida e usar ela na atuação, proporcionando, desse modo, a possibilidade de além de provar a bebida, ouvir outra variante linguística e no momento de atuar, estar com baixo filtro afetivo acionado, pois os alunos estarão em uma situação descontraída, o que facilita o desenvolvimento da prática oral no idioma estrangeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a9SweBniUrQ>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Na atividade 8 nossa sugestão de ampliação é de que seja conversado com os alunos sobre as semelhanças e as diferenças existentes entre a receita apresentada no livro e uma receita de salada de frutas que é feita aqui no Brasil. Destacar na atividade o fato de que a receita traz um elemento cultural, que é o suco de laranja na salada de frutas, característica que não é comum nas saladas de frutas brasileiras e que o livro não evidencia como elemento cultural de países de língua espanhola. Para ilustração desta característica, é apropriada a demonstração de um ou mais vídeos, nos quais as crianças preparam saladas de frutas, observando que elas terão a possibilidade de ouvir a língua espanhola sendo pronunciada por outras crianças, situação que desenvolve a baixa do filtro afetivo, sendo que há uma aproximação na identificação pessoal do aluno. Um vídeo que sugerimos é de outra receita feita por adultos com suco de laranja, para que tenham mais de uma variante linguística,

também como de léxico, que é comum nos diferentes países de língua espanhola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C5Zu5QyvXGA>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Na atividade 9 nossa sugestão para ampliação é que o professor organize com os alunos quem trará determinada fruta, e os primeiros passos da elaboração serem já especificados em sala, que seriam: lavar as mãos, descascar e cortar as frutas e colocar o suco de limão para que as frutas não fiquem escuras. O motivo do suco de limão nas frutas também deve ser explicitado aos alunos. Os alunos já devem trazer as frutas cortadas e a dinâmica nesta salada de frutas é que o professor juntará somente as frutas que sejam iguais em um mesmo recipiente, e os alunos poderão escolher as frutas que comerão, compondo, desse modo, sua salada de frutas, agregando sempre o suco de laranja de modo individual, evidenciando, dessa forma, o elemento cultural dos países de língua espanhola.

Antes de realizar a salada de frutas, a sugestão é de que seja feita a atividade de provar para adivinhar a fruta com os olhos vendados, como sugere o manual do professor.

Na seção sabemos a atividade 13 pode ser ampliada apresentando aos alunos uma canção, intitulada *Baila de las Frutas*, apresentada pelo grupo musical Pica-Pica<sup>17</sup>. Disponível em: <<http://cancionesinfantilesonline.blogspot.com.br/201r5/08/el-baile-de-la-fruta-pica-pica.html>>. Acesso em: 16 ago. 2017. No caso de não conseguir apresentar o vídeo aos alunos por falta de recursos tecnológicos, o professor pode assistir para posteriormente ensinar aos alunos, cantar e dramatizar com eles a canção. Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), referindo-se à cultura expressa e compartilhada pela comunidade.

## Volume 5

### Unidade 1 - Sou de...

Na seção *seguimos* na atividade 3, nossa sugestão para ampliação é de que os alunos façam uma pesquisa mais ampla, (porém somente depois fazer atividade proposta de ampliação da atividade 6 na seção *seguimos*) na qual possam ter uma visão de todos os países de língua espanhola, de modo que o professor distribua, entre os alunos, os países a serem pesquisados. A depender do número de alunos da sala, pode resultar que cada aluno receba um determinado país, e se o grupo tiver mais de 21 integrantes, dois alunos fazem a pesquisa de um mesmo país, neste caso, é conveniente que o professor direcione quais aspectos

---

<sup>17</sup> Pica-Pica (Madrid, 2011) es un grupo de música y teatro infantil que ha alcanzado gran popularidad entre los niños por sus divertidos espectáculos y la interpretación de canciones de toda la vida.

culturais cada aluno pesquisará. Ou então pode ocorrer o contrário, se o grupo tiver menos de 21 participantes, um aluno pesquise mais de um país. Desse modo, pensamos que não haverá privilégio na apresentação de determinados países e que os alunos terão mais consciência de que há diversidade na maneira de vida de diferentes nações, que apesar de viverem em diferentes espaços, falam a mesma língua, o que de fato pode desmistificar o estranhamento do diferente e diminuir a supervalorização de determinados países normalmente abordados na coleção.

Na seção *praticamos* na atividade 5, nossa sugestão é que o professor possa mostrar outros ritmos de países diferentes, mas que não seja algo estereotipado, como a salsa representando o México, pois os países têm canções de ritmos mais variados que os que normalmente são conhecidos por propagandas de televisão.

Para a atividade 6 da seção seguimos, nossa sugestão de ampliação, é que os alunos possam expandir seu conceito de cultura a partir da desmistificação do estereótipo preestabelecido como conhecimento prévio obtido por eles. Primeiro, os alunos, com a ajuda do professor, desenharão em um papel pardo o mapa apresentado na p. 10 da atividade 6. Utilizando-se da pesquisa realizada na primeira atividade, os alunos devem elencar algumas características de cada país pesquisado e escrever em uma ficha de papel. Depois de terminadas estas etapas, os alunos misturam as fichas, e em seguida, as classificam, colocando-as sob cada país.

A partir desta classificação, observar e questionar o entendimento de cultura que os alunos têm, e problematizar o porquê de identificar um país por determinado aspecto, por exemplo, o Flamenco ou a tourada como representação da Espanha, entre outros. Na sequência, apresentar um conceito de cultura<sup>18</sup>, o que consideramos mais próximo ao objetivo de nossa pesquisa e com ele dialogar com os alunos sobre outros aspectos não menos importantes, mas que dizem respeito aos aspectos relevantes da cultura dos diferentes países de língua espanhola, trazendo, desse modo, a reflexão do diverso e do respeito ao próximo, independentemente do modo como ele vive.

Cabe ressaltar o que nos alertam Rinaldi e Eres Fernández (2011, p. 04) “uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de,

---

<sup>18</sup> A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras”.

Na seção *lemos* nossa sugestão para enriquecer a atividade é que o professor possa ter acesso a conhecimento sobre a vinda dos espanhóis ao Brasil, destacamos entre os autores que escrevem sobre o tema Eres Fernández (2012, p. 2, tradução livre nossa)<sup>19</sup> que comenta : “um dos acontecimentos mais expressivos para a divulgação do idioma foi o fluxo migratório de espanhóis. Devido à crise econômica da metade do século XIX, grande parte dos imigrantes buscou o sul e o sudeste do Brasil no século seguinte.”

## Volume 5

### Unidade 4 - No recreio

A atividade 4 é de adivinha com vocabulário de dois brinquedos de parque. Nossa sugestão é de que juntamente com os alunos o professor possa pesquisar outras adivinhas que possam ser oralmente pronunciadas pelos alunos e brincadas em sala para que os demais tentem adivinhar, como desafio extraclasse, os alunos podem pronunciá-las em forma de brincadeira na hora do recreio para que alunos de outros grupos possam tentar adivinhar. Algumas adivinhações podem ser, por exemplo: *Soy pequeño y blandito y mi casa llevo sobre el lomito.* (caracol), *Tengo hipo al decir mi nombre, ¿quién soy?* (hipopótamo), *Con tomate y con lechuga, en el plato suelo estar; puedo ser algo picante y a muchos hago llorar.* (cebola). Também sugerimos que juntamente com os alunos o professor possa sugerir que os alunos criem algumas adivinhas.

Para a atividade 7 da seção *seguimos*, nossa sugestão é que se faça uma comparação das atividades na imagem com as que ocorrem na realidade da escola onde os alunos estudam, pois é comum que diversas escolas não disponham de brinquedos como, gangorra, balaço, caixa de areia, ou anilhas, ou que possuam apenas alguns deles, nesse momento é apropriado uma conversa sobre a diferença entre as culturas de recreios em diferentes escolas não só entre países de língua espanhola mas também aqui no Brasil.

Outra sugestão é organizar uma pesquisa, na qual os alunos possam explorar e descobrir outras formas de brincar existentes em países de fala hispânica, a depender da quantidade de alunos pode-se organizar que cada aluno pesquise um país diferente ou se a turma for

---

<sup>19</sup> No original: uno de los hechos más expresivos para la difusión del idioma fue el flujo migratorio de españoles. Debido a la crisis económica de la mitad del siglo XIX, gran parte de los inmigrantes buscó el sur y el sureste de Brasil en el siglo siguiente.

numerosa, formar duplas, ou ao contrário, um aluno pesquisa dois países, após a pesquisa feita, os alunos socializam com os demais colegas produzindo se possível o a brincadeira para que todos possam vivenciar a cultura do outro.

Sugestão para que o professor tenha mais ideias de brincadeiras realizadas em países hispanofalantes: <https://www.elmercaderdejuegos.es/blog/los-25-mejores-juegos-del-recreo-de-ninos-de-los-80.html>. Acesso em: 04 nov. 2017.

## 6 ENCARTE

Exemplificamos nesta seção, exemplos de uma atividade por volume, organizada como encarte com atividades propostas como práticas resultantes de nossa pesquisa.

### Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 1

Adaptação/ampliação para a atividade 4 da unidade 0.

**Fundamentação teórica para a atividade:** Segundo Miquel e Sans (2004), Cultura com “C” maiúsculo remete à cultura tradicional ou culta, relacionada à arte e designada como cultura de prestígio.

**O que fazer:** dramatização/apresentação teatral.

**Como fazer:** utilizar cadeiras para dispor o formato de um teatro e uma pequena dramatização ou apresentação musical, na qual todos possam se apresentar e todos possam prestigiar de modo alternado.

**Desenvolvimento da atividade:** explorar o tema teatro, por exemplo, perguntando se já foram a um teatro, quem pode ir ao teatro e como devemos nos portar assistindo a uma peça, posteriormente, pode ser elaborada uma pequena dramatização, onde personagens se encontram em situações diversas de saudações, essas dramatizações podem ser representadas em um pequeno teatro montado na própria sala, utilizando as cadeiras e um pequeno palco limitado por mesas, montando, desse modo, o formato de um teatro, expandindo em um segundo momento para alunos de outros grupos do mesmo ano ou do ano seguinte para que eles assistam as pequenas dramatizações. Se a escola tiver um ambiente de teatro (auditório), ou outro onde eles possam fazer a apresentação, a mesma pode ser ampliada, de modo que todos possam apreciar algo que seja mais próximo do real de uma apresentação teatral.



**Fonte:** O próprio autor

## Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 2

Adaptação/ampliação para as atividades extras do livro.

**Fundamentação teórica para a atividade:** Rocha (2009, p. 9), apresenta seu pensamento relacionado ao uso de canção em sala de aula com crianças, comentando que a canção “é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica”.

**O que fazer:** Pesquisa sobre jogos e brincadeiras, especialmente os jogos em formato de canções de roda oferecido no material extra da coleção, intitulado: *ler, criar e jogar*, o qual apresenta brincadeiras em forma de canções, nas p. 4, 6, 13 e 15.

**Como fazer:** No endereço a seguir, o professor poderá observar jogos cantados, sendo praticados por crianças de diferentes países de língua espanhola. Disponível em: <http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2015/05/brincadeiras-populares-infantis-em.html>. Acesso em: 15 ago. 2017.

**Desenvolvimento da atividade:** No endereço apresentado, teremos algumas das brincadeiras (jogos cantados), que o material extra da coleção propõe, um deles é, por exemplo, *Juguemos en el bosque*. O professor deve assistir primeiramente, e depois, acessando na própria escola poderá passar o vídeo aos alunos, ou também poderá gravar em um pen-drive, caso a escola não possua internet para que as crianças possam assistir ao vídeo e posteriormente propor aos alunos que pratiquem a brincadeira de roda, dentro ou fora da sala de aula.



**Fonte:** O próprio autor

## Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 3

Adaptação/ampliação para a atividade 8 da unidade 2.

**Fundamentação teórica para a atividade:** Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), possibilitando, dessa forma, que os alunos conheçam um aspecto da cultura local de alguns países.

**O que fazer:** *Alfajor* ( adaptado com bolacha Maria)

**Como fazer:** Utiliza-se bolachas Maria, por ser um modo prático e especialmente por não usar formo, uma vez que estamos lidando com crianças, para o recheio será utilizado doce de leite (muito comum na maioria dos *alfajores*), a cobertura de chocolate, iremos utilizar tipo ganache, ou também existe a opção de o professor(a) preparar o ganache em casa ou mesmo na escola, segue receita:

**Ingredientes:** 150g de chocolate ao leite ou meio amargo, 200g de creme de leite fresco, 1 colher de sopa manteiga.

**Modo de preparo:** derreter o chocolate no micro ondas, para isso coloque o chocolate em um recipiente de vidro leve ao micro ondas e na potência máxima deixe por 1 minuto, enquanto isso derreta a manteiga, passado o tempo retire o chocolate do micro ondas e mexa, se perceber que o chocolate não derreteu bem, deixe por mais 30 segundos no micro-ondas, coloque o chocolate derretido numa panela junto com a manteiga derretida e o creme de leite, deixe em fogo baixo e mexa até ficar um creme homogêneo.

Os alunos podem montar o *alfajor* na própria sala ou cozinha da escola e depois de modo muito divertido, degustar e fazer comentários sobre o doce em espanhol..



**Fonte:** O próprio autor

## Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 4

Adaptação/ampliação para a atividade 1 da unidade 2.

**Fundamentação teórica para a atividade:** Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), referindo-se à cultura expressa e compartilhada pela comunidade.

**O que fazer:** *Piñata* ( para comemorar simbolicamente o aniversário dos alunos)

**Como fazer:** Utilizando um balão cheio, você irá colar pedaços de jornal cortados em pedaços pequenos, deixar secar e repetir a colagem, após a secagem, estoure o balão deixando uma pequena abertura para que coloquem as guloseimas que os próprios alunos podem levar (previamente organizado pelo professor). Ao redor da piñata, pode-se colar papel de seda picotado para enfeitar ou também os alunos podem usar outros papéis coloridos, e terem a opção de desenhar algum símbolo que gostem, como o rosto de algum personagem ou algo que eles queiram como uma estrela, por exemplo, nesse caso eles podem fazer cones (simbolizando os raios) e colar na *piñata*, ao final colocam-se as guloseimas e com uma corda amarrada na parte da abertura que ficará na parte de cima, o professor a pendura em um local mais amplo, pode ser dentro ou fora da sala de aula, e os alunos vão se revezando para tentar estourá-la com um cabo de vassoura e quando a estourarem, cada aluno pega a guloseima que conseguir.

Se preferir o professor pode passar aos alunos ou mesmo assistir o vídeo em espanhol, demonstrando como fazer uma *piñata* no endereço a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=9Qc4nooDUqI> acesso em 05/11/2017.



**Fonte:** O próprio autor

## Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 5

Adaptação/ampliação para a atividade 6 da unidade 1.

**Fundamentação teórica para a atividade:** A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

**O que fazer:** Um mapa com conceitos sobre aspectos culturais dos países de língua espanhola.

**Como fazer:** Os alunos, com a ajuda do professor, desenharão em um papel pardo o mapa apresentado na p. 10 da atividade 6, em seguida os alunos devem escrever em uma tira de papel (já entregue pelo professor), alguma característica de conhecimento prévio, relacionada a algum país de Língua Espanhola. Depois de terminadas estas etapas, os alunos misturam as fichas na mesa do professor, e em seguida, as retiram (não importando se foi ou não a que o aluno escreveu) e irão colocar a ficha sob o país que considere ser pertencente aquela característica.

A partir desta classificação, observar e questionar o entendimento de cultura que os alunos têm, problematizando o porquê de identificar um país por determinado aspecto, por exemplo, a tourada como representação da Espanha, e assim por diante.

Após esta conversa, o professor irá propor uma pesquisa na qual os alunos poderão ampliar sua percepção dos aspectos culturais, proposta na seção praticamos na atividade 3, e depois da pesquisa realizada, os alunos voltarão ao mapa, farão a mesma dinâmica de escrita na ficha, colocarão sob os países os novos conceitos adquiridos e observarão se as características colocadas no primeiro momento, permanecem ou não nos países que foram colocadas e quais outros aspectos se somaram a cada país, novamente o professor propõe um debate para a discussão da ampliação do conhecimento dos alunos, oportunizando desse modo, a reflexão do diverso e do respeito ao próximo, independentemente do modo como ele vive.



**Fonte:** O próprio autor

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado no início do texto, esse estudo nasceu de minha experiência como educador de língua estrangeira e, especificamente, da preocupação na busca de alternativas e fundamentação teórica para aprimorar a prática enquanto professores de espanhol para crianças.

A pesquisa propunha-se a investigar se a coleção *Nuevo Recreo*, edição 2014, abarca aspectos culturais. De acordo com os resultados, fizemos algumas sugestões/adaptações, isto é, encontramos atividades com carência nesse âmbito.

Outra tarefa que tínhamos, era buscar embasamento teórico que pudesse respaldar tais sugestões/adaptações para que desse modo, pudéssemos oferecer aos professores que lecionam língua estrangeira a crianças, em particular o espanhol, algumas alternativas de atividades com o intuito de que os docentes possam inserir em suas práticas, opções variadas de atividades e, dessa forma, proporcionar ao aluno a percepção do que é diferente da nossa cultura, promovendo, nos pequenos aprendizes, a importância do respeito ao diverso.

Com as descrições das unidades, pudemos analisar que em algumas atividades são abordados aspectos culturais, porém em diversas delas, sem acompanhamento ou orientação específica ao professor, o que dificulta no momento do ensino/aprendizagem a efetivação de tais atividades.

Constatamos que as atividades de compreensão auditiva possuem variedades linguísticas de países diversos, contudo não há explicações ou elucidações ao professor para que este possa explicar sobre o tema.

Algumas imagens apresentam aspectos de países hispanofalantes, entretanto, poderia haver mais explicitamente orientações para que o professor tivesse clareza no modo de condução da atividade dando mais ênfase às matizes culturais.

Constatamos que o livro apresenta atividades que podem ser adaptadas para enriquecer o conteúdo cultural, levando o conhecimento cultural aos aprendizes.

Os aspectos culturais precisam de atenção ao serem apresentados aos alunos, pois como vimos neste trabalho, o conceito de cultura não é um tema fechado em si, mas com diversas interpretações. Atentamos para o fato de que levar à sala de aula uma visão estereotipada e excêntrica nem sempre é o mais adequado em relação à cultura do outro, ao invés disso, sugerimos abordar as diferentes concepções de mundo/cultura existentes.

Conforme nossos estudos, constatamos que existem ainda poucos materiais que explorem aspectos culturais nas aulas de língua espanhola para crianças, assomando-se a falta de tempo, normalmente relacionada a extensa carga horária que o professor possui, impossibilita que ele pesquise de modo adequado esse aspecto a ser explorado em sala de aula, esses fatos nos levam a compreender que quando o professor que se propõe a trabalhar com crianças, tem em mãos atividades já elaboradas e embasadas teoricamente, pode realizar sua tarefa de maneira mais eficaz.

Pudemos constatar nesta pesquisa que quando o professor sabe qual a melhor forma de levar ao aluno aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira, as crianças tem a oportunidade de ter uma leitura desse novo mundo de maneira mais natural, sem o pré-julgamento do que lhe for apresentado e, com isso, seu desenvolvimento terá maior flexibilidade e desse modo, poderá ter mais respeito com relação ao outro (independente de ser ou não da sua comunidade cultural), a partir daí a criança passa a ter mais possibilidade de inteiração com a cultura do outro, seja por meio de vídeos, debate, experiência pessoal ou outras atividades ligadas ao modo de relações humanas, dessa forma o aluno passa a conhecer melhor a sua própria cultura, e compreender que ela não é única no mundo.

Esperamos que este trabalho possa contribuir nos estudos de pesquisadores, do mesmo modo como também e principalmente nas atividades de professores que desejam desempenhar suas práticas pedagógicas com o ensino de espanhol para crianças, um campo de atividades que apesar de ser ainda recente, possui diversas possibilidades e é extremamente encantador.

## REFERÊNCIAS

- AMENDOLA, R.. **Nuevo Recreo**. Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 3. Ed. – São Paulo: 2004.
- BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BRASIL. Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, 8 ago. 2005, p. 1. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMERÓN L. **LE para crianças em geral**. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge Press, 2002.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CECÍLIA, A. G. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: ArcoLibros S.L., 2009.
- CHAGURI, J. P. **Os Jogos como recursos lúdico no ensino do Espanhol para crianças**. Ed. Mercado das Letras. 2013.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 202 p. Tese de Doutorado (Teorias do texto e do discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- \_\_\_\_\_. F. S.; BALZAN, F. P. **Relações entre cultura e ensino: um olhar sobre as políticas públicas para formação de professores**. *Organon (UFRGS)*, v. 24, p. 87-102, 2010.
- DORELLA, P. R. **Silvio Julio de Albuquerque Lima: um precursor dos estudos acadêmicos sobre a América Hispânica no Brasil**. 140 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, (MG), 2006.
- DURÁN, J. M.; FREITAS, L. M. A. de; BARRETO, T. de A. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**. nº 34, mayo, 2006. p. 41-50.

DURÃO; A. B. de A. B.; FERREIRA, C. C.; BENÍTEZ PÉREZ, P. ¿Por qué trabajar com La competência sociocultural en la clase de E/LE? **Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa**. p. 179-187, 2006.

\_\_\_\_\_. A. B. de A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. **Signum**: estudos da linguagem, Londrina, n.2, 1999. p 139-154.

ERES FERNÁNDEZ, G. ; VIEIRA, M. E.; CALLEGARI, M. V. **Investigar en lengua extranjera**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2008.

\_\_\_\_\_; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, USP, São Paulo (SP), 2009.

\_\_\_\_\_. **Eutomia**. Recife, 10 (1): 90-110, Dez. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, C. C ; OLIVEIRA, C. E. Línguacultura: o desafio de ensinar aspectos culturais de países hispanofalantes para brasileiros. **X seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH 2014**.

\_\_\_\_\_. C. C.; SILVA, J. S.; BRANDINI, L. T. (Orgs.) Diálogos e Perspectivas. **ANAIS DO VIII Colóquio de Estudos Literários**. p.446-454, 2014.

GONZÁLEZ CASADO, P. Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa. **Em Forma, Formación de Formadores**. n. 4 - Interculturalidad. Madrid: SGEL, 2002.

KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, G. La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem. **Revista de literatura e linguística Eutomia**. Recife, v. 10, n. 1, p. 90-110, dez. 2012.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico 14. Ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

LOMBARDI, S. S. L. **Música na escola**: um desafio à luz da cultura da infância. São Paulo: [s.n.], 203 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. UNESP - Campus de São Paulo. 2010.

MATOS, A. Q.; SALERNO, S. C. E. A realidade atual da licenciatura em Letras - Espanhol no Brasil. **II Jornada de didática e I seminário** 10, 11, 12 de setembro de 2013.

Matos, D. C. V. da S. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. abehache - ano 4 - nº 6 - 1º semestre 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PCN Língua Estrangeira**: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao\\_basica&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o\\_series&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao_basica&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o_series&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 2 fev. 2017.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **Red ELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera**, n. 0, marzo de 2004.

MOREIRA, A. C. O. **A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira**. 76 p. Dissertação (Mestrado em linguística) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2013.

MOYA, A. J. G. **La Enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil**. Espanha: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, 2003.

NOVELO, G. **Conozcamos a nuestros niños**. México: Paidós Mexicana, 2002.

PARRA, A. N. **Língua estrangeira como cultura**: possíveis caminhos na formação social da criança. 94 p. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE**: as crenças e a prática de dois professores de inglês. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PORTA, E. V. **Imigrantes espanhóis em Santos, 1880-1920**. 211 p. Tese (Doutorado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

RAMOS PÉREZ, D. **Fases de la emigración española a Hispanoamérica en el siglo XIX**. in *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft and Gesellschaft Lateinamerikas*, v. 13. Colonia, 1978.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: BASSO, E.; ROCHA, C. H. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Clara Luz, v. 1, p. 40-60, 2008.

RINALDI, S. **O futuro é agora**: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 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. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. **A cultura no ensino de ELEC (Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças)**. Relatório de pesquisa. Londrina: Faculdade Estadual de Londrina, 2016 (Inédito).

ROCHA, C. H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Paulo: Claraluz, 2008.

ROCHA, S. O. F. **A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de Ensino Fundamental 1ª fase**. Monografia do curso de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil**. Tese de doutorado de linguística aplicada. São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, J. J. dos. **Dimensões da qualidade educativa dos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SUZUMURA, D. Estudos sobre o desenvolvimento de uma adaptação do manual do professor de inglês para crianças. In: **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – XI SEPECH**, 2016, Londrina. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas? XI SEPECH, 2016.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001..