



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO

ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “*MARCHA CRIANÇA LÍNGUA
ESPANHOLA*”

LONDRINA
2024

SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO

**ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “*MARCHA CRIANÇA
LÍNGUA ESPANHOLA*”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso

LONDRINA
2024

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

S944e FRANCISCO, Suellem Fernandes Cipriano.
Ensino de Espanhol para Crianças: Análise do livro didático: “Marcha Criança” Língua Espanhola / Suellem Fernandes Cipriano FRANCISCO. - Londrina, 2024.
82 f.: il.

Orientadora: Valdirene Filomena Zorzo-Veloso. 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, 2024. Inclui bibliografia.

1. Análise de material didático - Tese. 2. Língua espanhola para crianças - Tese. 3. Pedagogia Histórico-Crítica - Tese. 4. Ficha de critério para análise de MD - Tese. I. Zorzo-Veloso, Valdirene Filomena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO

**ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “MARCHA CRIANÇA LÍNGUA
ESPANHOLA”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valdirene Filomena
Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Membro 1: Prof^ª. Dra. Silvana Malvasi
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR-
Campus de Apucarana

Membro 2: Prof^ª. Dra. Amábile Piacentine
Drogui
Universidade Estadual do Londrina - UEL

Londrina, 30 de julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao Deus criador e Pai, pelo seu amor, por me abençoar e conduzir em todos os meus projetos.

Às minhas amadas: mãe Lia e avó Isaura pelas palavras de incentivo e por me ampararem com suas orações.

Ao meu esposo Michel e ao nosso precioso filho Matteo por me apoiarem e aceitarem os momentos de minha ausência.

À minha professora e orientadora Valdirene por não desistir de mim e nem da pesquisa, mesmo com sua saúde tão abalada.

À professora Amábile por ser resposta de oração e por enxergar em mim virtudes que nem mesmo eu via.

Aos amigos queridos que trazem alegria e suavidade na minha rotina diária.

Aos professores do MEPEM, em especial, à professora Claudia por seu carinho e pelos milhares de memes compartilhados.

E, por último e não menos especial, à Educação por transformar a vida das pessoas, assim como transformou a minha.

RESUMO

FRANCISCO, Suellem Fernandes Cipriano. **Ensino de Espanhol para crianças: análise do livro didático “Marcha Criança Língua Espanhola”**. 78 F. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - MEPLEM) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A partir da experiência da pesquisadora, como professora e também coordenadora da área Língua Espanhola da rede municipal de uma cidade do norte do Paraná, a qual nomeamos por “Cidade C”, identificamos a necessidade de realizar uma análise documental do livro didático adotado em 2020 para ensino de Língua Espanhola nessa cidade: *Marcha Criança Língua Espanhola, 1º Ano*, Manual do Professor, buscando compreender se o livro analisado é adequado ao contexto público de Educação, se promove o ensino crítico para essas crianças e, até que ponto, ele contribui ou não para a exclusão social desse alunado. A fim de suprir tais lacunas, nos inspiramos em Zorzo-Veloso (2018) e elaboramos uma ficha de critérios para análise sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1997). Os fundamentos teóricos desta pesquisa se basearam nos pressupostos dos educadores: Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1997) e João Luiz Gasparin (2005), autores pilares da disseminação da Pedagogia Crítica/Histórico-Crítica no Brasil. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, fizemos uma análise documental de conteúdo. Nossa metodologia foi elaborada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados. A análise indicou que o livro didático em questão é uma boa ferramenta para o ensino de espanhol para a faixa etária destinada, no entanto, por ter sido elaborado para um contexto privado, ele se torna inadequado ao contexto público, uma vez que a realidade desses alunos não é contemplada em suas lições e, por conseguinte, o material contribui para a exclusão desses estudantes. Além disso, as atividades propostas não favorecem o pensamento crítico e a conscientização das diferenças entre as classes sociais e suas devidas relações. Espera-se que esta pesquisa contribua com os professores dos Anos Iniciais, para a seleção de material didático para o contexto público, para que esse material seja convergente ao seu alunado, contribuindo para uma educação que ensine a língua espanhola promovendo à reflexão e discussão com o intuito de transformação pessoal e consequentemente social.

Palavras-chave: análise de material didático; Língua Espanhola para crianças; Pedagogia Histórico-Crítica; ficha de critério para análise de MD

RESUMEN

FRANCISCO, Suellem Fernandes Cipriano. **Enseñanza de español para niños: análisis del libro didáctico "Marcha Niño Lengua Española"**. 78 F. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - MEPLEM) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - Centro de Letras e Ciências e Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A partir de la experiencia de la investigadora, como profesora y también coordinadora del área Lengua Española de la red municipal de una ciudad del norte de Paraná, a la que nombramos por "Ciudad C", se identificó la necesidad de realizar un análisis documental del libro de texto adoptado en 2020 para la enseñanza de español en esta ciudad: Marcha Niño Lengua Española, 1o Año, Manual del Profesor, Tratando de entender si el libro analizado es adecuado para el contexto público de la educación, se promueve la enseñanza crítica para estos niños y, hasta qué punto, contribuye o no a la exclusión social de este alumno. Para suplir estas lagunas, nos inspiramos en Zorzo-Veloso (2018) y elaboramos una ficha de criterios para análisis bajo el sesgo de la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani (1997). Los fundamentos teóricos de esta investigación se basaron en las suposiciones de los educadores: Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1997) y João Luiz Gasparin (2005), autores pilares de la difusión de la Pedagogía Crítica/Histórico-Crítica en Brasil. Por tratarse de una investigación cualitativa, hicimos un análisis documental de contenido. Nuestra metodología se ha elaborado en tres fases: pre-análisis, explotación del material y tratamientos de los resultados. El análisis indicó que el libro de texto en cuestión es una buena herramienta para la enseñanza del español a la franja de edad destinada, sin embargo, por haber sido elaborado para un contexto privado, se vuelve inadecuado al contexto público, Porque la realidad de estos estudiantes no se contempla en sus lecciones y, por lo tanto, el material contribuye a la exclusión de estos estudiantes. Además, las actividades propuestas no favorecen el pensamiento crítico y la toma de conciencia de las diferencias entre las clases sociales y sus debidas relaciones. Se espera que esta investigación contribuya con los profesores de los primeros años, para la selección de material didáctico para el contexto público, para que este material sea convergente a su alumnado, contribuyendo a una educación que enseñe la lengua española promoviendo la reflexión y discusión con el fin de transformación personal y consecuentemente social.

Palabras-clave: análisis de material didáctico; Lengua Española para niños; Pedagogía Histórico-Crítica; ficha de criterios para el análisis de material didáctico.

ABSTRACT

FRANCISCO, Suellem Fernandes Cipriano. **Teaching Spanish to children**: analysis of the textbook "Marcha Criança Língua Espanhola". 78 F. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - MEPEM) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

From the experience of the researcher, as a teacher and also coordinator of the area Spanish Language of the municipal network of a city in the north of Paraná, which we named "City C", we identified the need to conduct a documentary analysis of the textbook adopted in 2020 for Spanish language teaching in this city: March Child Spanish Language, 1st Year, Teacher's Manual, Seeking to understand if the analyzed book is appropriate to the public context of education, if it promotes critical teaching for these children and, to what extent it contributes or not to social exclusion of this pupil. In order to fill these gaps, we were inspired by Zorzo-Veloso (2018) and developed a criteria sheet for analysis under the bias of Saviani's Historical-Critical Pedagogy (1997). The theoretical foundations of this research were based on the assumptions of educators: Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1997) and João Luiz Gasparin (2005), authors pillars of dissemination of Critical/Historical-Critical Pedagogy in Brazil. Because it is a qualitative research, we made a documentary analysis of content. Our methodology was developed in three phases: pre-analysis, material exploration and treatment of the results. The analysis indicated that the textbook in question is a good tool for teaching Spanish to the age group intended, however, because it was developed for a private context, it becomes inappropriate to the public context, since the reality of these students is not considered in their lessons and, therefore, the material contributes to the exclusion of these students. In addition, the proposed activities do not favor critical thinking and awareness of differences between social classes and their proper relations. It is expected that this research will contribute with the teachers of the early years, for the selection of teaching material for the public context, so that this material is convergent to its contributing to an education that teaches the Spanish language promoting reflection and discussion with the intention of personal transformation and consequently social.

Key-words: analysis of didactic material; Spanish Language for children; Historical-Critical Pedagogy; criterion sheet for analysis of teaching material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa de livros didáticos da coleção marcha criança	34
Figura 2 - Capas do livro didático marcha criança	35
Figura 3 - Esquema livro didático marcha criança	37
Figura 4 - Esquema das competências	38
Figura 5 - Relação entre professor, aluno e livro	40
Figura 6 - Sugestões de planejamento do tempo das atividades	42
Figura 7 - Sugestões de planejamento para o 1º Ano	43
Figura 8 - Ficha individual de avaliação de resultados – 1º e 2º anos	44
Figura 9 - Autoavaliação	45
Figura 10 - <i>Las mascotas</i>	53
Figura 11 - Los animales de la granja	53
Figura 12 - <i>Cuidados con las mascotas</i>	54
Figura 13 - <i>Vamos a hablar</i>	54
Figura 14 - <i>Cuerpo y alimentación</i>	58
Figura 15 - <i>¿Cómo se escribe?</i>	59
Figura 16 - <i>Las partes del cuerpo</i>	59
Figura 17 - <i>La familia</i>	63
Figura 18 - <i>La ciudad</i>	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas do norte do Paraná que ofertam o ensino de Língua Espanhola (LE)	14
Quadro 2 - Resumo da pedagogia crítica na perspectiva de Freire	17
Quadro 3 - Visão geral da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de Saviani.....	20
Quadro 4 - Organização de conteúdos do livro Marcha Criança Espanhol do 1º Ano	35
Quadro 5 - Ficha de critérios para análise do LD Marcha Criança Espanhol 1º Ano, livro do professor	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OS DESAFIOS DO CONTEXTO	13
3. ENSINO CRÍTICO NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	18
3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	21
4. O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL PARA CRIANÇAS	26
5. METODOLOGIA.....	31
5.1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	34
6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA METODOLOGIA INFORMADA PELO MATERIAL DIDÁTICO MARCHA CRIANÇA LÍNGUA ESPANHOLA 1º ANO, MANUAL DO PROFESSOR.....	39
7. DESCRITORES INDISPENSÁVEIS PARA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO (LD) SOB O VIÉS HISTÓRICO CRÍTICO	50
7.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	53
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE 01	78
- Ficha de critérios para análise de livro didático, livro do professor, sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica	78

1. INTRODUÇÃO

Apesar da existência de pesquisas que demonstram, cientificamente, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras durante a infância (Magiolo e Tonelli (2020), Rinaldi (2011) e Assis-Peterson e Gonçalves (2001), no Brasil, ainda não é obrigatório ofertá-las nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A maioria das instituições privadas inclui, desde a Educação Infantil, etapa anterior ao Ensino Fundamental, o ensino de pelo menos uma língua Estrangeira/Adicional (LE/A). Em relação às escolas públicas, esse cenário não se repete: “No caso do ensino em escolas públicas, parece não haver interesse federativo em organizar as iniciativas de implementação de línguas na infância, tampouco em oferecer orientações curriculares” (Magiolo; Tonelli, p.99, 2020).

Dessa forma, por não haver regulamentação e orientações, nem a nível nacional nem a nível estadual, no estado do Paraná, quando uma rede municipal de ensino opta por inserir uma LE/A em seu currículo, depara-se com as dificuldades de estabelecer critérios e de encontrar um livro didático (LD) adequado ao contexto público. Por estarmos imersos em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, sentimos a necessidade de investigar, cientificamente, o LD adotado por uma cidade paranaense que inseriu a língua espanhola (LE) em sua matriz curricular.

A cidade em questão, cujo nome será preservado, adotou, após edital de licitação, o livro *Marcha Criança Espanhol*. Analisamos esse material com o propósito de responder à seguinte **questão-problema**: Em que medida, um material didático de Espanhol como Língua Estrangeira(E/LE), que não foi planejado para o contexto público, pode ser excludente e contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas?

Assim, nosso **objetivo geral** é avaliar como a realidade da maioria das crianças de escolas públicas está ou não representada no livro didático *Marcha Criança / Língua Espanhola – 1º ano.*, a partir da perspectiva Histórico-Crítica, proposta por Saviani e ampliada por Gasparin (2012), que nos ensina que a aprendizagem precisa fazer sentido para o estudante, ele precisa se ver representado nas práticas e nos materiais de ensino.

Temos como **objetivos específicos**: (1) identificar como o LD adotado pelo município do norte do Paraná propõe que sejam trabalhados os conteúdos de

espanhol para crianças; (2) verificar se as orientações designadas aos professores estão em convergência com o modo como está organizado o livro; (3) provocar uma reflexão sobre a realidade representada no livro e sua adequação ou inadequação ao contexto para o qual foi selecionado.

A fim de alcançar nossos objetivos e responder à nossa questão de pesquisa, realizamos uma análise documental, amparada nos construtos teóricos de Corsetti (2006), Lakatos e Marconi (2003) e Minayo (2016) e na proposta metodológica de Godoy (1995). Dessarte, a pesquisa foi organizada do seguinte modo: primeiramente, por meio destas considerações iniciais, situamos nossos leitores em relação à temática e ao que poderão encontrar no decorrer deste texto. Na próxima seção, discutimos a respeito dos desafios do contexto desta pesquisa e então, apresentamos o cenário público do ensino de língua espanhola nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Na sequência, partimos para o eixo conceitual, na busca de contextualizar o ensino crítico no Brasil, nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (2006), autor e pesquisador reconhecido por todos do âmbito da educação como o “Pai” da educação crítica no Brasil. Em seguida, apresentamos a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (1997) e para finalizar nosso marco teórico, trouxemos uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Gasparin (2012). Na continuidade, no quarto eixo, analisamos o ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para crianças, embasadas majoritariamente em Boéssio (2010) e Rinaldi (2011).

Nas seções seguintes, apresentamos a metodologia empregada para a tecitura desta pesquisa, dissertamos sobre a análise documental, nos amparamos em Corsetti (2006), Marconi e Lakatos (2003) e Minayo (2016). Nossa proposta metodológica foi elaborada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados elaborados (Godoy, 1995). Posteriormente apresentamos o objeto da pesquisa, seguido pela apresentação da metodologia informada pelo material didático “Marcha Criança Língua Espanhola, 1º Ano, manual do professor.

Já no que concerne ao eixo pedagógico, nos inspiramos em Zorzo-Veloso (2018) e Zorzo-Veloso *et al.* (2024) e produzimos uma ficha com descritores para análise do livro didático (LD) sob o viés Histórico-Crítico. Na mesma seção, apresentamos a análise e discussão de resultados deste trabalho.

Por fim, há nossas considerações finais sobre esta pesquisa, retomamos nossos objetivos, sintetizamos a proposta, assim como avaliamos nossa ficha de critérios para análise de LD no que tange às contribuições, às limitações e às sugestões para trabalhos futuros.

2. OS DESAFIOS DO CONTEXTO

Como bem pontuou Assis-Peterson e Gonçalves (2001), em uma sociedade globalizada, as crianças estão, cada vez mais cedo, entrando em contato com outros idiomas e suas culturas por intermédio dos meios de comunicação e por meio da tecnologia, assim, o ensino de LE para crianças torna-se uma necessidade, contudo, por não ser um direito constituído por lei, a oferta do ensino de línguas para Anos Iniciais, infelizmente, não é regular, principalmente no contexto público.

Diante de tal cenário e preocupadas com essa conjuntura e buscando compreender melhor a realidade do ensino de línguas na infância para o contexto público, em especial o ensino de língua espanhola, fizemos uma pesquisa de sondagem, com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná¹ (Seed), tendo como foco um Núcleo Regional de Educação (NRE) de uma cidade do norte do Paraná. Esse NRE é responsável pela Educação de dezesseis municípios, dentre eles, apenas três ofertam o ensino de E/LE para crianças e, em somente um deles, a disciplina está presente em todas as escolas; nos demais ainda é apenas um projeto restrito a uma ou duas escolas. No quadro 1, é possível visualizar melhor este cenário:

¹ Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>

Quadro 1 - Escolas do norte do Paraná que ofertam o ensino de Língua Espanhola (LE)

Cidade A	Cidade B	Cidade C
Oferta o ensino de Língua Espanhola para duas escolas em tempo integral do 1º ao 5º Ano na modalidade de oficina.	Oferta o ensino de Língua Espanhola para uma escola em tempo integral do 1º ao 5º Ano na modalidade de oficina.	Oferta o ensino de Língua Espanhola do Infantil IV ao 5º Ano para todas as escolas. A LE faz parte da matriz curricular do município.

Fonte: a autora baseada em informações fornecidas pelo NRE.

Como é possível observar nesse quadro, o contexto é desafiador. Das dezesseis cidades, apenas uma oferece a língua espanhola para todos os seus estudantes da rede municipal. Já outras duas oferecem na modalidade oficina, contemplando pouquíssimas escolas. Como afirmam Magiolo e Tonelli (2020):

[...] a exclusão social já está implicada a partir de seu caráter não obrigatório para os anos iniciais do ensino fundamental, visto que, uma vez que não se pode garanti-lo para todos, a exclusão daqueles que não têm acesso a ele torna-se automática (Magiolo; Tonelli, 2020, p. 99).

É importante destacar que, por não serem componentes curriculares obrigatórios, tanto a língua espanhola quanto a inglesa não estão presentes na Base Nacional Curricular Comum² (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, torna-se evidente o desafio que é o ensino de línguas estrangeiras para crianças, uma vez que não existe um documento oficial que estabeleça as aprendizagens essenciais para garantir a igualdade educacional.

De fato, no final de 2019, a LE, felizmente, tornou-se componente curricular da rede de ensino da “Cidade C”, situada no norte do Paraná, nomenclatura “Língua Estrangeira Moderna Espanhol”. Na ocasião de sua implementação, eu já fazia parte do quadro de professores da rede municipal da “Cidade C”; há mais de seis anos, e atuava como regente de sala, administrando os componentes curriculares base dos Anos iniciais como: língua portuguesa, matemática e outras.

Em decorrência da nova demanda, no início de 2020, fui convidada pela Autarquia Municipal de Educação deste município para trabalhar como coordenadora pedagógica do componente curricular em questão. Um desafio enorme, já que eu nunca havia trabalhado como coordenadora, assim, precisava me familiarizar com as

atividades que o novo cargo exigia. Além disso, a LE era uma disciplina nova na rede municipal, com diversas questões a serem pensadas, tanto no âmbito burocrático quanto no pedagógico. No burocrático, o ensino de espanhol precisava ser oficializado; para isso, eu e a coordenadora do componente de língua inglesa tivemos que elaborar um documento, oficializando-os, pois, embora a língua inglesa já fizesse parte da grade há seis anos, ela não havia sido oficializada.

Para elaboração deste registro, buscamos fundamentos da importância do ensino de línguas na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná,² entretanto, como esses documentos não fazem alusão ao ensino de línguas estrangeiras para crianças dos Anos Iniciais, nos pautamos, dessa forma, em autores renomados que defendem o ensino de línguas na infância. Nesse documento, constava que ambas as línguas fariam parte da grade curricular e que seriam ofertadas em todas as escolas municipais do Infantil IV ao 5º Ano, Depois de finalizado, enviamos o manuscrito para o Núcleo Regional de Educação da cidade, para dar os andamentos burocráticos necessários para devida oficialização.

Posteriormente, nós fizemos³ um levantamento da formação acadêmica dos professores, por meio de um questionário do *Google Forms*, enviado a todas as escolas. Os dados nos mostraram que, no quadro de profissionais da rede, não havia profissionais com formação em Língua Espanhola, em número suficiente para atuar em sala de aula e atender à demanda do município. Diante dessa situação, firmamos uma parceria com a Universidade Estadual do Paraná⁴ (Unespar), em um de seus câmpus, para que os estagiários da graduação em *Letras Espanhol* pudessem atender às escolas, suprimindo, embora parcialmente, a carência de professores de espanhol.

É necessário ressaltar que a implantação do ensino de língua espanhola como matriz curricular do município da “Cidade C” se deu propriamente por uma reivindicação / conquista do Colegiado do Curso de Letras Espanhol da Unespar, câmpus situado nesta cidade, por meio de sua coordenação, que realizou toda a

² Referencial Curricular do Paraná. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>

³ Na autarquia da educação da “Cidade C” cada componente curricular possui uma coordenadora, no entanto, o trabalho geral é feito em conjunto, uma vez que nos reunimos semanalmente para discutir e elaborar em conjunto estratégias de trabalho de cada componente curricular, por isso o uso do plural.

⁴ Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/>

articulação política de tal projeto, participando de reuniões com o prefeito da cidade e sua secretária de educação. Essas reuniões tinham o intuito que se fizesse cumprir uma promessa de campanha eleitoral do mandato anterior que dizia que a língua espanhola também faria parte da grade curricular dos alunos, uma vez que a língua inglesa já o fazia.

No âmbito pedagógico, inicialmente, ao recordar o ocorrido durante o processo da implantação do ensino de Língua Espanhola nesse município, sem dúvida, oficializar essa disciplina foi um dos maiores desafios que, profissionalmente, enfrentei. Por isso, usarei a primeira pessoa do singular neste texto, sempre que eu retratar uma experiência pessoal ocorrida unicamente por mim quanto professora e coordenadora de Língua Espanhola. O desafio a que me refiro deu-se pois não tínhamos uma base regulatória, um marco a seguir sobre as especificidades acerca do ensino de LEM para crianças. Em momento posterior, nos debruçamos no Referencial Curricular do Paraná -RCP- (2018), uma vez que a educação das cidades, assistida pelo presente NRE, é pautada por este referencial. Novamente o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas não é contemplado para os Anos Iniciais. Além disso, no RCP (2018), quando se reconhece a importância de uma LEM nos Anos Iniciais, a defesa é exclusiva para a Língua Inglesa, como observamos a seguir:

É importante destacar ainda que, pela sua **significância, a Língua Inglesa** poderá também ser ofertada na rede municipal de educação, de acordo com a autonomia de cada sistema de ensino, envolvendo o estudante dos Anos Iniciais em contextos histórico-culturais diversos e diferentes do qual ele pertence (Paraná, 2019, p.492, grifo próprio).

Desse modo, o documento, que poderia nos orientar, além de ser excludente, transfere toda responsabilidade para os sistemas locais de ensino, “autonomia de cada sistema de ensino” (pág. 492), isentando-se da formulação de diretrizes e de fornecer as condições necessárias para que a aprendizagem de línguas ocorra, efetivamente, nas escolas. Em vista disso, concluímos que o município que intenciona implementar o ensino de LE deverá enfrentar sozinho os desafios burocráticos e pedagógicos que englobam o ensino de LEM para crianças.

Posto isto, parabenizamos a “Cidade C” por enfrentar esse desafio, incluindo na sua matriz curricular o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, em especial a Língua Espanhola, base de estudo desta pesquisa. Dessa forma, evidenciamos que sua educação municipal compreende e valoriza a importância do ensino de línguas

ainda na infância, como agentes que contribuem para formação humana dessas crianças.

Dito isso, para a construção da matriz curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, convocamos os professores com formação na área para a elaboração de uma equipe. Quanto ao material didático, a Autarquia Municipal de Educação decidiu pela adoção de um LD. O processo de seleção e compra ocorreu via licitação menor preço⁵, por meio de pregão eletrônico⁶, tanto para a Educação Infantil quanto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse modelo, vence a editora que atende aos requisitos do edital e oferta o menor preço. A editora Scipione, com a coleção *Marcha Criança/ Língua Espanhola*, foi a vencedora para os Anos Iniciais.

Como docente da rede municipal da “Cidade C”, participei de muitos encontros de formação continuada que orientam o ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Nas reuniões pedagógicas e encontros de capacitação, as obras de Saviani e, em especial, as de Gasparin são sempre citadas como referência para nossa elaboração de planos de ensino e avaliações. Por isso, propusemo-nos a analisar o LD *Marcha Criança – Espanhol* com base nos pressupostos teórico-metodológicos dessa corrente. Na próxima seção, discutimos os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica.

⁵ As licitações do tipo “menor preço” são as mais comuns, sendo que por meio delas o fator preponderante para a escolha da proposta mais vantajosa será o preço. Portanto, o julgamento dar-se-á pelo menor valor ofertado, desde que atendidas as exigências do edital. Disponível em: <https://licitacao.com.br/tipos-de-licitacao-menor-preco/>. Acesso em: 01 jun. de 2024.

⁶ O pregão eletrônico é uma modalidade de licitação cuja negociação ocorre inteiramente pela internet e seu objetivo principal é promover a competitividade e a transparência nas compras públicas. Disponível em: <https://e-dou.com.br/o-que-e-pregao-eletronico/>. Acesso em: 01 jun. de 2024.

3. ENSINO CRÍTICO NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Antes de discutirmos a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, Vicentini e Verastégui (2022) apresentam apontamentos a alguns estudiosos que precederam a essa corrente, tais como, John Dewey, Paulo Freire, Michel Foucault, Henry Giroux e outros que se dedicaram aos estudos relacionados às questões de poder, opressão, dominação, justiça, igualdade, conhecimento, cultura, identidade e democracia. Tal corrente teórica é denominada “Educação Crítica”⁷ e busca expor as mazelas da sociedade, como: desigualdade econômica, relação de poder e a política. Essas problemáticas deveriam ser discutidas em ambientes educacionais formais e não formais sendo que a educação Crítica busca realizar vínculo entre as práticas culturais e educacionais, em busca de justiça social e econômica, visando os direitos humanos com o objetivo de que haja transformação social e pessoal, ampliando assim as práticas libertadoras.

É em meados das décadas 1960 e 1970, nos Estados Unidos e Europa, que surge uma nova visão em relação à sociedade e à educação. Os teóricos críticos dessa época, dentre os quais: Bourdieu e Passeron (1982), Bowles e Gintis (1977) observaram que a educação tradicional não proporciona aos seus estudantes a capacidade de tornar-se cidadãos críticos e tão pouco emancipados, surgindo, assim, uma crítica à escolarização.

Por conseguinte, entre as diversas correntes educacionais críticas, desenvolvidas a partir de um processo histórico e por diversos intelectuais, encontramos, no Brasil, a Pedagogia Crítica e Libertadora de Paulo Freire (Vicentini e Verastégui (2022)). A maior referência do ensino crítico no país afirmava que o ensino tradicional contribui para a alienação dos grupos oprimidos. Ele analisou a cultura dominante e sua forma de reprodução e observou que tal cultura tem por objetivo preservar e produzir a cultura do silêncio. Na busca de romper esse paradigma na educação é que surgiram os ideais da Pedagogia Crítica e Libertadora freiriana.

Lima (2000) relata que para Freire, não existe uma única forma universal de opressão, pois foi por meio de suas experiências na América Latina, África e América

⁷ Educação Crítica segundo Freire (1987) busca a libertação dos indivíduos e os auxilia na luta pelos seus direitos enquanto cidadãos, para que haja uma sociedade mais justa e democrática.

do Norte que ele reconheceu as diversas maneiras de sofrimento dentro de diferentes campos sociais que se referem a modos particulares de dominação e, conseqüentemente, formas diversas de lutas e resistências coletivas. Ressaltamos que dominação é mais do que a simples imposição de um poder arbitrário de um grupo sobre o outro.

Assim, de acordo com as ideias da teoria freiriana (ver tabela 1), os professores e alunos deveriam ser capacitados a enxergarem de forma consciente sua relação com o mundo e quando essa conscientização é desenvolvida, docentes e discentes compreendem melhor seu contexto social e sua condição de ser humano. Giroux (1997, p.145, *apud* Nora e Vicentini, 2017, p. 728) afirma que “a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional”, sendo assim os professores devem enxergar seus estudantes como indivíduos participativos nas relações de poder que sustentam o mundo. O discente precisa se enxergar como um ser socialmente ativo e atuante, só assim conseguirá libertar-se da alienação que lhe é imposta (Freire, 2006).

Quadro 2: Resumo da Pedagogia Crítica na perspectiva de Freire

Visão geral
Ensinar é uma postura crítica e dialógica entre as pessoas, de modo a promover a conscientização.
O ambiente ideal para aprendizagem é a atmosfera democrática em sala de aula, todos estão em igualdade de condição.
O papel do professor é dialogar e instigar o pensamento crítico.
O papel do estudante é questionar e dialogar.
Relação entre professores e alunos: horizontais e dialógicas.
Relação entre alunos: horizontais, dialógicas e colaborativas.
Visão pedagógica
As atividades pedagógicas devem instigar o diálogo problematizador e fazer o estudante pensar criticamente.
O objetivo é promover uma aprendizagem significativa, crítica e emancipatória.
A avaliação é processual.

Fonte: a autora baseada em Freire (2006).

Freire (2006, p. 68) esclarece que, nessa perspectiva, o professor não “despeja os conteúdos”, mas compartilha com seus estudantes, sendo o agente facilitador, proporcionando a autonomia e promovendo em suas aulas a reflexão, o questionamento e o pensamento crítico. Para ele, a criticidade e a conscientização são aspectos indispensáveis para a superação da alienação do sujeito aluno.

Dessa forma, conforme apresentam com Nora e Vicentini (2017) o caráter libertador da educação, segundo a visão de Freire, requer dos professores um comprometimento em tornar o político mais pedagógico, assim como tornar a reflexão e a ação crítica, na busca da humanização pessoal e também a permanente luta pelas superações das injustiças sociais.

[...] a pedagogia libertadora de Freire [...] gira em torno de uma ideia central de práxis (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade (Au, 2011, p.251, *apud* Nora e Vicentini, 2017, p. 730).

Desse modo, problematização e diálogo são fundamentais para a prática da liberdade. Deve-se considerar que em um diálogo não há espaços para que as ideias do professor sejam ‘despejadas’ no outro e aceitas como uma verdade absoluta, pois dessa forma estaria existindo uma relação manipulável, em que o outro é tratado como objeto sendo que aprender por intermédio do diálogo é vivenciar o mundo em conjunto e, nessa dinâmica, a aprendizagem é um fluxo que ocorre em ambas as direções: professores e alunos interagem de forma a compartilhar seus conhecimentos.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 45).

A teoria freiriana do diálogo e a problematização não se reduz à sala de aula. Professores são eternos aprendizes e, por isso, enfatizamos que, mesmo que o público alvo desta análise documental seja professores em busca de um MD adequado para o ensino de espanhol para crianças, acreditamos que, para que esses profissionais avaliem e selecionem o MD de maneira crítica e coletiva, é necessário que haja, por meio do diálogo, um consenso por parte da equipe pedagógica a respeito da visão de ensino que sua rede prega, e só então, pesquisar por um MD

que melhor se adequa para o contexto que será inserido. Para isso, o pensamento crítico e a autonomia devem ser de fato, vivenciadas por esses docentes. É necessário dizer que na Pedagogia Crítica e Libertadora de Paulo Freire (2006), professores e alunos não são totalmente iguais uma vez que o professor mantém sua autoridade e direcionamento no processo de aprendizagem, mas essa autoridade não é autoritária, ou seja, nessa perspectiva os estudantes também têm espaço para serem ouvidos e, dessa forma, constroem um ambiente educacional democrático (Nora e Vicentini 2017). No entanto, esses docentes devem manter responsáveis e diretivos em salas de aulas. Na seção a seguir, dissertaremos a respeito da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como continuidade da perspectiva freiriana, Saviani propôs, de acordo com Mattioli (2011), a corrente Pedagogia Histórico-Crítica⁸, esta pedagogia é compreendida por seu caráter **Histórico**: a educação nessa perspectiva **pode e deve contribuir para a transformação da sociedade**; Para Saviani (1997, p.14): “Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata”. Já na perspectiva **Crítica**: há consciência da determinação empregue pela sociedade sobre a educação. Em vista disso, é na realidade escolar que essa proposta pedagógica se enraíza. Elaboramos o quadro 2 para melhor compreensão dos preceitos desta pedagogia:

⁸ Pedagogia Histórico-Crítica:

MATTIOLI, D. D.; SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 319–324, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Quadro 3: Visão geral da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de Saviani

Visão geral	A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola é o espaço da educação formal em sua especificidade. A prática do ensino científico deve ser nas formas mais desenvolvidas, pois é por meio desses conhecimentos, historicamente sistematizados que se dá a humanização dos indivíduos.
Objetivo	Conscientizar os estudantes a serem agentes ativos da transformação social .
Dever da escola	Promover o saber sistematizado.
Dever do professor	Dominar o saber científico e realizar a devida mediação do conhecimento para os alunos.

Fonte: a autora baseada em Saviani (1997).

Seu objetivo é resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do que se define por especificidade do saber escolar. Saviani (2013, p.14) afirma “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. Posto isto, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola é o âmbito para a educação formal e que a prática de ensino deve estar pautada nas formas mais desenvolvidas do saber científico, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais se dará a humanização do indivíduo. Para Saviani (2012), dominar o conhecimento científico é libertador, pois a liberdade real só pode ser alcançada pelos oprimidos aprendendo e dominando as mesmas ferramentas, habilidades e recursos dos opressores. Assim, a liberação está diretamente ligada à capacidade do que os dominantes controlam, pois somente assim é possível quebrar as relações de poder e opressão que mantêm a desigualdade em vigor.

Já para Libâneo (2012), a aprendizagem sistematizada é aquela que tem por finalidade específica aprender conteúdos científicos, habilidades e normas de convivência social, sendo a escola o espaço ideal para isso, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa perspectiva, a **centralidade** não está no professor, conceito defendido pela Pedagogia tradicional, e nem no aluno, visão da Pedagogia nova, mas sim **no conhecimento** que **ambos possuem** mediante sua prática social (Batista; Lima, 2012). Desse modo, o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas e em decorrência disso

o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (Saviani, 2012, p. 431).

Saviani (2012) defende que cabe à escola promover o conhecimento sistematizado para seus alunos, ainda que esses, naquele momento, não o queiram, portanto:

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse do domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2012, p.80).

Observamos que ele atribui à escola o dever de promover o ensino sistematizado, ainda que haja desinteresse por parte dos estudantes em adquiri-lo, no entanto, cabe ao professor promover essa conscientização por meio da dialética e reflexão.

Para isso, Gasparin (2005) elaborou uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, composta por cinco passos: 1º Prática Social Inicial; 2ª Problematização; 3ª Instrumentalização; 4º Catarse e 5º Prática Social Final.

Antes de entrar em detalhes em cada um desses procedimentos, é fundamental compreender a perspectiva do autor sobre a utilização dessa didática na educação. Gasparin enfatiza que esses cinco passos exigem que os professores implementem uma nova abordagem aos conteúdos, que devem ser ensinados de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso mostra que o conhecimento é criado por homens nas relações sociais. Averiguamos a seguir o que o autor defende a respeito desses cinco passos:

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os **conteúdos** estes devem ser enfocados de maneira **contextualizada** em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um **equilíbrio entre teoria e prática**, envolvendo os educandos em uma **aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos**, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática de educação política (Gasparin e Petenucci, 2015, p.9).

É possível compreender que a teoria Histórico-Crítica, por meio dos cinco passos desenvolvidos pela didática de Gasparin, viabiliza a prática desse ensino em que o foco está na aprendizagem significativa, promovendo a transformação do

pensamento e atitude dos indivíduos. Posto isto, passamos agora para o que cada passo exige no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro passo é a **Prática Social Inicial**: docentes e discentes têm seu ponto de partida pelo conhecimento prévio de ambos, ou seja, o que cada um sabe sobre o assunto em níveis diferenciados. No primeiro momento, o professor anuncia os conteúdos que serão estudados; na sequência, ele busca conhecer quais são os conhecimentos prévios que seus estudantes têm sobre o tema e o que eles gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo (Gasparin, 2012).

O segundo é a **Problematização**: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Neste ponto, deve haver uma breve discussão sobre as razões pelas quais os conteúdos escolares devem ou precisam ser aprendidos. Em seguida, o conhecimento deve-se transformar em questões problematizadoras, tendo em vista as proporções científicas, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc. (Gasparin, 2012).

O terceiro é a **Instrumentalização**: esta etapa consiste na ação da prática da mediação do docente em compartilhar o ensino, por meio do conhecimento formal, abstrato, científico e outros. Aqui, cabem todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica (Gasparin, 2012).

O quarto passo é a **Catarse**: a fase da atividade, isto é, os estudantes expressam por meio de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, tudo o que aprenderam até aquele momento (Gasparin, 2012).

O quinto e último passo a **Prática Social Final**: consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. O estudante deve manifestar nova postura prática, mediante novas atitudes, novas disposições que expressam nas intenções de como ele levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos adquiridos. Em outras palavras, o educando deve dispor e executar ações em seu cotidiano, pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido (Gasparin, 2012).

Frente ao exposto, observamos que Saviani (2013) apresenta à teoria de como essa perspectiva deveria ser aplicada, com o foco na valorização da aprendizagem sistematizada, promovida pelo âmbito escolar, como o intuito da humanização do indivíduo. No entanto, Gasparin (2012) desenvolve uma pedagogia para aplicação da teoria, com o objetivo de contextualizar a teoria mais a prática, resultando numa

formação que contribua para a aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, dessa forma, esses indivíduos serão agentes participativos de uma sociedade democrática de educação política.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a escola e sua especificidade, sendo a escola é tomada como instituição formal de ensino, que serve à socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas. Para Gasparin (2012), esse método deve promover aos seus estudantes a capacidade de refletir sobre as situações sociais, desenvolvendo o pensamento crítico e sua atuação ativa e consciente na sociedade.

Como educadoras, ressaltamos que **Freire, Saviani, Gasparin** e outros estudiosos contribuíram significativamente com suas teorias e práticas pedagógicas para que hoje tenhamos uma educação mais humanizada, por meio da qual, estudante, educador e escola devem assumir suas devidas responsabilidades, objetivando que realmente haja aprendizado de qualidade. E não somente isso, mas por meio desse ensino, que deve transformar a maneira de pensar do indivíduo, trazendo clareza sobre seu devido espaço na sociedade. Destacamos também que a escola, em parte, é responsável pela formação humana que transpassa as barreiras do que consideramos aprendizado sistematizado. E é também sua incumbência desenvolver indivíduos autônomos, responsáveis, empáticos, conscientes e ativos na sociedade, convictos de sua participação política, vislumbrando uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Na seção seguinte, contextualizamos concisamente o contexto do ensino de Espanhol como língua estrangeira/adicional para crianças no Brasil.

4. O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL PARA CRIANÇAS

O campo do ensino de Língua Espanhola como estrangeira/adicional para crianças é caracterizado por uma forte base teórica e de técnicas de ensino pautadas no lúdico, sobre esse aspecto, Luckesi (2004) pontua que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. Segundo o autor: “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando **age ludicamente, vivencia uma experiência plena.** [...] Não há divisão” (Luckesi, 2006, p. 2. grifo próprio).

Nesse quadro, o trabalho de Pavani *et al.* (2014) desempenha um papel crucial na compreensão de métodos e abordagens de ensino adequados para crianças. De acordo com esses autores, ao abordar o tema do ensino de espanhol para crianças, é fundamental levar em consideração as características cognitivas e emocionais dessa faixa etária, bem como a importância de incorporar a brincadeira no percurso educativo.

Ademais, Boéssio (2010) defende uma abordagem de ensino de línguas que priorize a experiência da criança, indo além do método tradicional de simplesmente ensinar gramática e vocabulário. Em vez disso, a autora sugere a criação de um ambiente imersivo que desperte a curiosidade e a capacidade das crianças de absorver informações por meio de narrativas, jogos e atividades.

Essa perspectiva é reiterada por Rinaldi (2011) que enfatiza a importância da imersão cultural e linguística. Ambas as autoras argumentam que a interação e a comunicação significativa, facilitadas por atividades como canções, histórias e apresentações teatrais, melhoram a aquisição natural e eficaz da linguagem.

Acosta e Boéssio (2016) também concordam que a incorporação de **materiais didáticos visualmente e audivelmente** envolventes e alinhados aos interesses das crianças é um aspecto fundamental para o ensino de espanhol para crianças. Elas enfatizam a importância de integrar perfeitamente a Língua Espanhola com esses estímulos para cativar a atenção das crianças e facilitar a sua experiência de aprendizagem da língua.

Além do mais, Boéssio (2010) ressalta a importância de reconhecer inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem considerando as diferenças individuais. Esse reconhecimento permite que os educadores adaptem os seus

métodos de ensino para acomodar uma gama diversificada de necessidades e preferências, promovendo, em última análise, um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e bem-sucedido.

Já Pavani *et al.* (2014) salientam a importância do papel do professor no desenvolvimento linguístico. É fundamental que os professores tenham formação contínua, uma boa proficiência da Língua Espanhola e a capacidade de criar um ambiente motivador. A preparação de professores de línguas para crianças, vai além da fluência linguística, mas também no domínio de técnicas pedagógicas eficazes para ensinar esse público, pois as técnicas utilizadas para o ensino de línguas para crianças, certamente é diferente das utilizadas para o ensino de línguas para adolescentes ou adultos, por exemplo. Já na Educação Infantil, o foco do ensino de Língua Espanhola, é na oralidade; para isso, é crucial que os educadores estejam em constante aprimoramento de suas habilidades didáticas para engajar significativamente os pequenos aprendizes (Boéssio; De Oliveira; Gouveia, 2015).

Acrescentamos que o papel do lúdico na educação é vital, por meio de jogos e atividades divertidas, as crianças expandem sua imaginação e buscam interação e entretenimento, elementos fundamentais na aquisição de um novo idioma. A pedagogia moderna, para ensinar línguas às crianças, enfatiza a inclusão da diversidade cultural, preparando professores para serem reflexivos, inovadores e sensíveis às várias formas de vida. Entretanto, os desafios na formação de professores de línguas estrangeiras são reconhecidos, particularmente em suas experiências práticas iniciais. A tarefa de ensinar um novo idioma é complexa e a valorização desses profissionais no mercado de trabalho nem sempre é proporcional à sua importância.

Ademais, é crucial reconhecer a falta de oportunidades para o ensino de línguas estrangeiras às crianças e a necessidade de incorporar assuntos relevantes em programas de formação de professores que atendam a este público específico, embora alguns educadores possam acreditar que estão adequadamente preparados para atuar com crianças e simplesmente necessitam implementar atividades ou jogos, muitos não possuem educação superior formal, mas acreditam que agradar os pequenos e introduzir jogos ou música facilitará automaticamente a aprendizagem.

No entanto, é necessário que haja formação na área de Línguas e também de Pedagogia, para aqueles que objetivam trabalhar com o ensino de Línguas Estrangeiras para crianças. Consequentemente, a nossa discussão subsequente

centrar-se-á em potenciais propostas didáticas para enfrentar este desafio contínuo (Acosta; Boéssio, 2016).

A abordagem pedagógica do ensino de línguas vai além da gramática e do vocabulário, incorporando elementos **culturais, sociais e políticos** e requer que os professores sejam bem formados e capazes de compartilhar esses conhecimentos. Apesar da formação qualificada, muitos educadores sentem-se despreparados para as realidades práticas das salas de aula (Boéssio; De Oliveira; Gouveia, 2015).

O estudo do Espanhol abre portas para novos mundos, povos e culturas para as crianças, promovendo conhecimento e respeito por diferentes estilos de vida. Ao se familiarizarem com outra língua e cultura, elas desenvolvem uma perspectiva global enriquecida e aprendem a valorizar a diversidade desde cedo. Nesta linha de pensamento, Fernández e Rinaldi (2009, p.356) destacam:

[...] com a língua estrangeira a criança pode vir a criar, no seu íntimo, ao longo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo - sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso. 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 [...]

Boéssio (2010) lança luz sobre o tema da criatividade infantil, enfatizando que o ensino de espanhol para jovens aprendizes gira em torno da noção de proporcionar-lhes a oportunidade de se expressarem por meio da língua, seja ela sua língua natural ou uma língua estrangeira. Isso ocorre porque a aquisição da linguagem envolve mais do que apenas ouvir e repetir; também envolve o ato de criação. Dentro dos jogos e atividades, a criatividade surge como um aspecto digno de nota, proporcionando às crianças um meio prazeroso de aprendizagem. Participar de brincadeiras estimula suas habilidades cognitivas promovendo habilidades aprimoradas de raciocínio e facilitando a interação social com seus pares e o ambiente circundante. Além disso, estimula o desenvolvimento de diversas competências, conhecimentos e criatividade (Boéssio; De Oliveira; Gouveia, 2015).

É necessário adicionar a importância da avaliação formativa contínua, destacada por Fernández e Rinaldi (2009), tendo em conta os avanços e desafios dos alunos, no seu trabalho sobre aquisição da Língua Espanhola. Elas enfatizam sua importância para facilitar um progresso respeitoso e construtivo no domínio da língua. Além disso, as autoras sublinham o papel crucial da colaboração entre escolas

e famílias para garantir o sucesso do ensino e da aprendizagem do Espanhol. O envolvimento dos pais no processo educativo aumenta as oportunidades de exposição ao Espanhol e reforça o significado da língua nas experiências quotidianas das crianças e de certa forma de toda a família.

Dentro desse cenário, discute-se aqui o ensino do Espanhol para crianças, um segmento que, muitas vezes, é negligenciado nas escolas regulares e particulares, onde o inglês prevalece. No entanto, o Espanhol é igualmente importante uma vez que é a terceira língua com a maior quantidade de falantes no mundo, além disso, é um idioma muito relevante para o nosso contexto geográfico, pois há a proximidade com as fronteiras de países hispanofalantes e com o aumento das relações comerciais impulsionadas pelo Mercosul, assim, faz-se necessário o ensino deste idioma para os estudantes brasileiros. Desse modo, sendo a infância uma fase de imensa curiosidade, encantamento pelo novo e capacidade de rápida absorção de línguas, ultrapassando frequentemente a proficiência que os adultos conseguem alcançar (Rinaldi, 2011).

Em síntese, a aprendizagem de Língua Espanhola como estrangeira/adicional deveria ser melhor reconhecida pelas políticas educativas públicas do Brasil, por sua relevância estratégica uma vez que nossos vizinhos falam essa língua e, no caso do estado do Paraná, especialmente, já que faz fronteira direta com a Argentina e o Paraguai. Ampliar e oportunizar a interação e comunicação entre esses dois povos, deveria ser um direito constituído por lei. Embora, no dia 31 de agosto de 2022, tenha sido aprovada a Proposta de Emenda à Constituição 3/2021 do estado do Paraná, mais conhecida como PEC do Espanhol⁹ que contempla o Ensino Fundamental II e Médio, os Anos Iniciais não foram incluindo, vejamos:

O ensino da língua espanhola constituirá disciplina de oferta obrigatória na matriz curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em horários e locais definidos pelos sistemas de ensino, com implantação gradativa até o ano de 2026 e carga horária mínima de duas horas/aulas semanais, constituindo-se em disciplina de caráter optativo aos estudantes¹⁰ (Paraná, 2022).

⁹ Pec do Espanhol. Disponível em: <https://arilsonchiorato.com.br/agora-e-lei-ensino-de-espanhol-passa-a-fazer-parte-da-constituicao-do-parana-afirma-deputado-arilson/> Acesso em: 03 de abril de 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://arilsonchiorato.com.br/agora-e-lei-ensino-de-espanhol-passa-a-fazer-parte-da-constituicao-do-parana-afirma-deputado-arilson/> Acesso em: 03 de abril de 2024.

Convém ressaltar que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental e Médio, em 2023 o Estado abriu edital para concurso¹¹ de professores, sendo abertas vagas para a área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e outras, no entanto, **Língua Espanhola não foi contemplada** o que parece tanto quanto discrepante, o ensino de Espanhol ser obrigatório no Paraná, mas não foram ofertadas vagas para os professores dessa matriz curricular. O governo do estado do Paraná tem realmente o intuito de cumprir essa lei? Cabe a nós educadores, junto à comunidade escolar: alunos, pais e demais colaboradores da educação, cobrarmos dos governantes que a lei seja cumprida. A militância é uma ação que resulta do ensino Crítico/Histórico-Crítico.

Por conseguinte, a descontinuidade da obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras reflete uma perda de oportunidades educacionais (Rinaldi, 2011). Entretanto, aos poucos municípios que ofertam o ensino de Espanhol, ressaltamos nosso apreço, uma vez que comprovam por meio de suas ações que estão à frente dos demais, destacando-se por sua visão moderna e comprometida com a inclusão cultural, viabilizando o ensino que oportuniza aos seus estudantes o direito de conhecer e desfrutar de uma língua adicional, em consonância com o que apregoa a Pedagogia Histórico-Crítica.

No capítulo a seguir, elucidamos a metodologia empregada nesta pesquisa.

¹¹ Edital concurso para área de educação:

<https://fs.ibfc.org.br/pdf/viewer.html?file=../arquivos/b4a7f39bf7c7fc42004c3d92add49cca.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2024

5. METODOLOGIA

Este trabalho consiste em apresentar a análise documental do LD *Marcha Criança Espanhol 1º Ano*, com a finalidade de propor um produto educacional, requisito básico e padrão dos cursos de mestrado profissional. Este estudo teve início quando senti a necessidade de compreender melhor a relação do material didático no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola com criticidade para crianças. Durante minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica, observei que ensinar língua estrangeira com criticidade, para crianças não era uma tarefa muito fácil e natural, mesmo que a proposta de ensino, nos contextos que atuei, fosse pautada nos princípios Histórico-Críticos, era o livro didático que guiava nossas aulas.

Verifiquei que, com uma hora-aula semanal de, aproximadamente, 50 minutos é difícil trabalhar qualquer aspecto que não propriamente as páginas do material. Sendo assim, avaliar se o MD selecionado está em consonância com a proposta de ensino da rede de atuação é fundamental para que, de fato, haja relevância considerável para o processo de ensino e aprendizado de Língua Espanhola.

Embora eu tenha mais de dezessete anos de experiência com o ensino para crianças, uma vez que já atuei em dois municípios distintos, além de um colégio privado, sendo professora regente em diversas turmas desde o Infantil IV ao 5º Ano, era a primeira vez que atuaria como professora de Língua Espanhola, pois somente em 2020 a LE passou a fazer parte do componente curricular da “Cidade C”. Nesse mesmo ano, 2020, fomos surpreendidos pela Pandemia da Covid 19¹², o que nos obrigou a alterar nossas aulas, que antes eram presenciais, para Educação à Distância (EaD). Um contexto totalmente novo para todos os professores e, especialmente, para nós, professores de crianças. Em meados de julho de 2021, finalmente as aulas presenciais voltaram e com elas o ensino de Espanhol passou a ser de uma hora-aula semanal, ao invés de uma aula gravada, que antes era de 10 minutos. Percebi então que, mesmo sendo professora de crianças há muitos anos, ensinar língua estrangeira requer conhecimentos e estratégias de ensino que eu não possuía. Minha graduação havia sido em 2010 e não tive nenhuma disciplina que

¹² <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>

contemplasse o ensino de Espanhol para crianças. Foi então que decidi que precisava voltar a estudar e que, no meu caso, o mestrado profissional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira me capacitaria nessa minha nova jornada.

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas¹³ (MEPLEM) da UEL em 2021, iniciei os estudos sobre o ensino de LE com criticidade para crianças. Dessa maneira, tendo em vista que o público discente escolhido por esta pesquisadora é do primeiro ano dos Anos Iniciais, lancei-me na incumbência de analisar as diretrizes de ensino da *Coleção Marcha Criança 1º Ano*, com o propósito de identificar como o LD adotado pelo município do norte do Paraná propõe que sejam trabalhados os conteúdos de espanhol para crianças, verificando se as orientações designadas aos professores estão em convergência com o modo como está organizado o livro e provocar uma reflexão sobre a realidade representada no exemplar e sua inadequação ao contexto para o qual foi selecionado.

O motivo pelo qual o primeiro ano foi escolhido para esta pesquisa é simples, pois é o primeiro ano que inicia o ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; na maioria dos contextos, esse seria o primeiro contato das crianças com outra língua estrangeira. Analisar as diretrizes específicas de aprendizagem do MD para o primeiro ano possibilita a compreensão macro desse material, pois certamente os demais volumes seguirão as diretrizes e visão de ensino expostas no primeiro exemplar. Sendo assim, analisar o primeiro livro da coleção viabiliza a compreensão da filosofia geral do material, facilitando o processo de seleção para futuros municípios que incorporem o ensino de LE em seus contextos.

Desse modo, desejamos também que esta pesquisa colabore com os municípios que estão à procura de um MD para o suporte no ensino de Espanhol para crianças, trazendo a visão do MDA sob a perspectiva “Livro do professor” volume I, possibilitando a visão macro dessa coleção para que assim, os municípios possam assegurar se este produto estará em concordância com sua proposta de ensino e com o contexto no qual será inserido.

Por conseguinte, esta pesquisa é de caráter qualitativo, segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares:

¹³Meplem. Disponível em: <https://meplem.com.br/>

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2016, p.23).

A metodologia de desenvolvimento desta pesquisa qualitativa partirá do pressuposto da análise documental, em concordância com Marconi e Lakatos (2003), Godoy (1995) e Corsetti (2006) que afirmam que a abordagem qualitativa não apresenta uma estrutura rígida e, por isso, seus pesquisadores podem propor trabalhos com novos enfoques pautados na criatividade e imaginação, utilizando-se de fontes tradicionais ou não tradicionais. Vejamos o que Godoy (1995, p. 21) disserta sobre:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Já Corsetti (2006) assegura que, apesar da “revolução documental”, os pesquisadores buscam problematizar essas fontes e tal revolução não se dá somente em relação às fontes selecionadas para as pesquisas, mas, sobretudo, como elas são utilizadas, ou seja, a devida importância dada a elas:

Além disso, essas novas fontes que têm sido incorporadas pelas pesquisas têm sido também recentemente transformadas no próprio objeto da pesquisa. A imprensa pedagógica, o **livro escolar**¹⁴, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprio, suas condições de produção e circulação, seus usos, as transformações, por que passaram ao longo do tempo, passam a interessar, pois dizem também sobre um passado educacional (Corsetti, 2006. p. 36, grifo próprio).

Posto isto, o intuito desta pesquisa é analisar o ***Livro do Professor do Material Didático Marcha Criança Espanhol 1º Ano***, sob o viés do ensino Crítico/Histórico-Crítico de Freire, Saviani e Gasparin. Por se tratar de uma pesquisa documental, por meio da análise de conteúdo, nossa metodologia foi elaborada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Godoy, 1995).

¹⁴ Neste caso o autor se refere a todo livro que é utilizado para o ensino sintetizado nas escolas, sendo assim, o livro didático é um deles.

Na **pré-análise**, fase organizacional, nos debruçamos sobre o *Livro do Professor Marcha Criança Espanhol 1º Ano*, analisamos sua visão macro e estrutural: visão de ensino, proposta pedagógica, conteúdo, exercícios, orientações, temas contemporâneos, imagens, áudios, ancorados nos pressupostos na abordagem de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, difundida por Saviani (2013), e aplicada por Gasparin (2005).

Na segunda fase, **a exploração do material**, inspirada por Zorzo-Veloso (2018) e Zorzo-Veloso, Soares e Neri (2024), elaboramos uma ficha de critérios imprescindíveis para embasar e direcionar a análise do MD em questão.

A terceira e última fase, **tratamento dos resultados**, isso é, análise e interpretação de conteúdos, apresentamos os pontos positivos e negativos do objeto da pesquisa com o propósito de trazer reflexão e auxílio para os professores da rede pública que estão à procura de um MD para o ensino de Espanhol para crianças.

Escolhemos analisar o volume um dessa coleção, como já dito anteriormente, uma vez que ela inicia o primeiro ciclo de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que para essas crianças será o seu primeiro contato com a língua estrangeira.

5.1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Nosso objeto de pesquisa é a terceira edição do Livro do Professor do 1º Ano do Material Didático ***Marcha Criança Língua Espanhola*** (2020), de autoria de Mirtha D. Bustos e Tânia M. Gaspar, editado e lançado pela editora Scipione (Somos¹⁵). O material é composto por cinco livros do 1º ao 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que esta coleção foi composta com intuito de atender a carga horária de uma hora aula semanal. Dispomos, nesta parte da pesquisa, a organização macro da coleção, cada volume está organizado em oito lições, distribuídas em quatro unidades temáticas, sendo uma por bimestre. Cada unidade abarca dois conteúdos do mesmo eixo temático. Sua estrutura de organização de conteúdos é composta por treze passos dos quais são:

¹⁵Somos. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/editorasAticaScipione.php>.

Primeiro: *¿Cómo se dice?* tem a intenção de que haja uma exploração visual da imagem tema da unidade, permitindo que se desenvolvam as habilidades auditiva e oral.

Segundo: *¿Cómo se escribe?* tem por objetivo possibilitar a escrita de palavras e expressões novas.

Terceiro: *¡Ahora lo sé!* propõe diversas atividades que auxiliam a organização dos conhecimentos adquiridos.

Quarto: *¡Ahora a practicar!* propõe atividades que reforçam as lições aprendidas.

Quinto: *¿Lo sabías?* traz curiosidades sobre o léxico e sobre a cultura hispano-americana.

Sexto: *Tecnología para...* apresenta curiosidades sobre recursos tecnológicos relacionados ao tema abordado da unidade.

Sétimo: *¡En acción!* possui atividades procedimentais, experiências ou vivências para aprender na prática o conteúdo estudado.

Oitavo: *El tema es...* traz temas contemporâneos, exigidos pela BNCC, para serem desenvolvidos de maneira que aflore a reflexão e a discussão, com foco em aprender mais, possibilitando aos educandos o atuar de forma mais consciente e autônoma no dia a dia.

Nono: *Repaso* são atividades no final do livro com o intuito de revisar o aprendido por bimestre.

Décimo: *Glosario* traz as principais palavras em espanhol estudadas por unidades, seguida de sua tradução em língua portuguesa.

Décimo primeiro: *Sugerencias para el alumno* são indicações de livros e sites em espanhol para ampliar o contato com a língua.

Décimo segundo: *Cuaderno de creatividad y alegría* traz atividades lúdicas: diagramas, cruzadinhas, adivinhações, jogos e outros, além de peças de recorte e colagem, adesivos, figurinhas ou destaques.

Por último e não menos importante, cada exemplar traz um *Libro de lectura*: apresenta um conto de fadas clássico reescrito em espanhol, com o intuito de envolver o estudante no mundo da literatura, sendo: *El patito feo para o 1º Ano*, *Caperucita roja para o 2º Ano*, *Blancanieves para o 3º Ano*, *Pinocho para o 4º Ano* e *El gato con botas para o 5º Ano*.

Os volumes possuem material e direcionamento para os professores sendo eles: o manual do professor, com orientações didáticas, ou seja, direcionamento e sugestão de como desenvolver cada conteúdo; áudios em formato digital, com gravações originais para atividades de escuta; sugestão de planejamento para uma aula de 50 minutos; um quadro de avaliação processual para ser utilizada ou não pelo professor e ficha de avaliação individual de resultados do 1º e 2º Ano e outra para o 3º, 4º e 5º Ano. Veja a seguir as imagens da coleção completa:

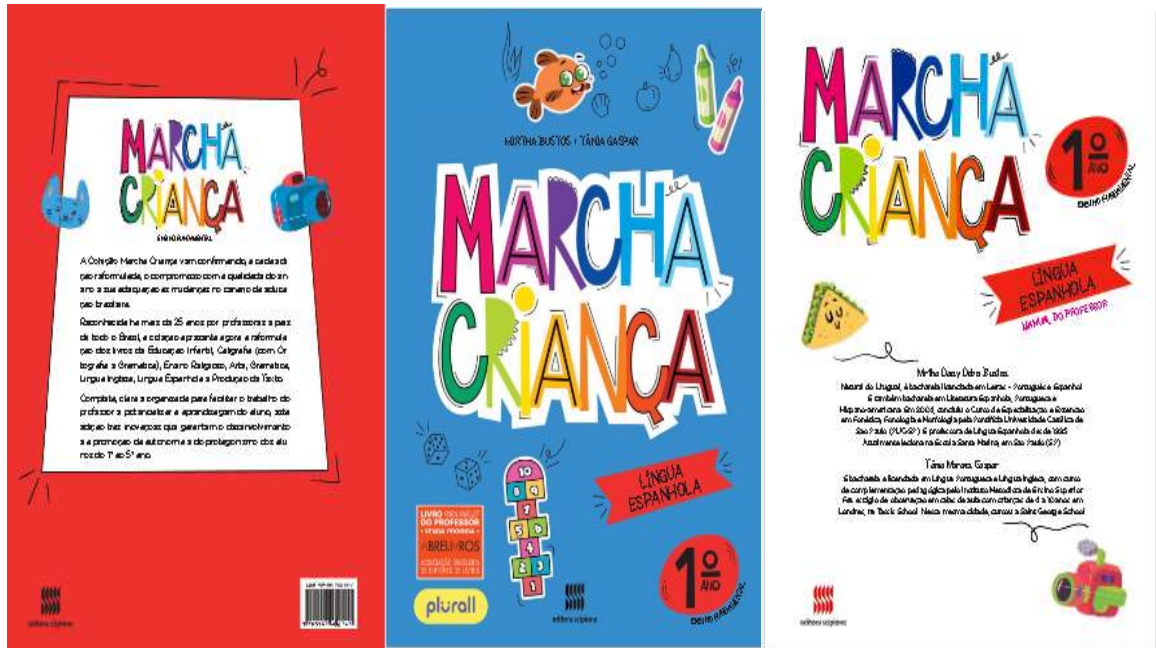
Figura 1 - Capa dos Livros Didáticos da Coleção Marcha Criança



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020).

Dando continuidade à nossa pesquisa, seguiremos agora para as particularidades do exemplar do 1º Ano, dispusemos algumas imagens das capas do exemplar e um quadro organizacional dos conteúdos para a compreensão do livro de forma concisa.

Figura 2 - Capas do Livro Didático Marcha Criança



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020).

Adiante, elaboramos um quadro de conteúdos baseado no LD analisado, dessa forma, há uma melhor compreensão de como os objetos de conhecimento são distribuídos ao longo de cada bimestre.

Quadro 4 - Organização de conteúdos do Livro Marcha Criança Espanhol do 1º Ano

UNIDAD	LECCIÓN	CONTENIDOS
1 MI ESPACIO Y YO	1. La familia	Los saludos y las despedidas; Los grados de parentesco
	2. En mi escuela	Los útiles escolares y los colores. ¡En acción! Presentación de la familia
2 ¡A DIVERTIRSE!	3. Juguetes y colores	Los colores y los juguetes.
	4. A la hora del recreo	El recreo; El tema es: El origen de los juguetes y de los juegos de niño.
3 EL MUNDO ANIMAL	5. Las mascotas	Los animales y los números.
	6. Un paseo por la granja	Los animales; El tema es... Cuidando bien de las mascotas.

<i>4 SALUD Y DIVERSIÓN</i>	<i>7. Cuerpo y alimentación</i>	<i>Las partes del cuerpo y los alimentos</i>
	<i>8. Un paseo por la ciudad</i>	<i>Los lugares de la ciudad ¡En acción!: Cerca de mi escuela hay...</i>

Fonte: Bustos; Gaspar (2020).

Em síntese, acreditamos que nossa pesquisa possa ser relevante no ensino de Língua Espanhola para crianças, uma vez que ela se propõe a viabilizar uma análise documental do volume do 1º Ano do LD *Marcha Criança Espanhol*. Tal análise pretende auxiliar os municípios que estão em busca de uma coleção que atenda substancialmente o ensino de Espanhol para crianças desse contexto, pois além de elencar de forma geral a metodologia de ensino da coleção, também possibilitará enxergar os pontos positivos e negativos do material, contribuindo assim para uma escolha mais assertiva para cada contexto.

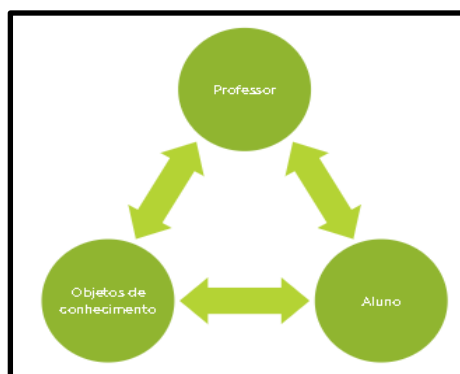
Na seção seguinte, apresentamos a metodologia informada pelo Material Didático, objeto desta pesquisa, e seus demais tópicos, delineando sua visão geral, estrutural e seus devidos direcionamentos de trabalho.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA METODOLOGIA INFORMADA PELO MATERIAL DIDÁTICO MARCHA CRIANÇA LÍNGUA ESPANHOLA 1º ANO, MANUAL DO PROFESSOR

O material inicia com um panorama geral da importância da educação nesta fase da infância, sendo intitulada por 1 *A Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Neste capítulo é trazido uma reflexão e um espaço para discussão a respeito desse marco, evidenciando a importância da aprendizagem nessa fase, prosseguindo para o panorama histórico da educação no Brasil. Posteriormente dialoga com as competências e habilidades de ensino exigidas pela BNCC (2018) e finaliza com os tópicos no tocante ao estudo com temas contemporâneos. Em relação a relevância da aprendizagem nessa fase, o material pontua que:

É nesse momento que se desenvolvem o domínio da fala e da escrita, as estratégias de cálculo, as noções espaciais e temporais, a alfabetização científica, entre outras habilidades. A educação nessa fase escolar deve, portanto, proporcionar oportunidades para o crescimento cognitivo e social do aluno, e esse processo se dá a partir do estabelecimento de uma relação tríplice entre o professor, o aluno e os objetos de conhecimento. (Bustos; Gaspar, 2020 p. 6).

Figura 3 - Esquema Livro Didático Marcha Criança



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 6).

Ainda neste tópico, há um breve histórico do ensino no Brasil, evidenciando sua evolução, pois outrora a educação era um privilégio para poucos, ou seja, para as classes economicamente favorecidas até que finalmente tornou-se um direito de todos, garantido pela Constituição Federal de 1988¹⁶ e regulamentado por leis e normas que visam garantir sua qualidade.

¹⁶ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de abril de 2024

O LD encerra essa subdivisão elencando as habilidades e competências necessárias para o ensino da Educação Básica e da aprendizagem de linguagem para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC:

O conhecimento que é mobilizado e aplicado em diferentes situações é denominado competência. Nesse contexto, ser competente é ativar, utilizar e aplicar conhecimentos adquiridos por meio do estudo de diferentes componentes curriculares para resolver problemas ou para lidar com situações desafiadoras (Bustos; Gaspar, 2020, p. 8).

Figura 4 - Esquema das competências



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 8).

A BNCC (2018) adota dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes e, por isso, indica aos educadores alguns caminhos para sua prática diária em sala de aula, sem perder de vista as necessidades e os desafios cotidianos com os quais os estudantes se deparam dentro e fora da escola.

Evidenciamos que o LD está alinhado com as diretrizes de ensino da BNCC:

Ainda que a BNCC não contemple o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante considerar as competências – tanto as gerais como as específicas da área de Linguagens, elementos norteadores das práticas pedagógicas com a língua espanhola. Isso certamente contribuirá para uma visão mais ampla do componente e para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todos os alunos do país (Bustos; Gaspar, 2020 p. 10).

A coleção também aborda os temas contemporâneos dos quais são:

- Direitos da criança e do adolescente.
- Educação para o trânsito.
- Educação ambiental.

- Educação alimentar e nutricional.
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
- Educação em direitos humanos.
- Educação nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- Educação nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura indígenas.
- Saúde.
- Vida familiar e social.
- Educação para o consumo.
- Educação financeira e fiscal.
- Trabalho.
- Ciência e tecnologia.

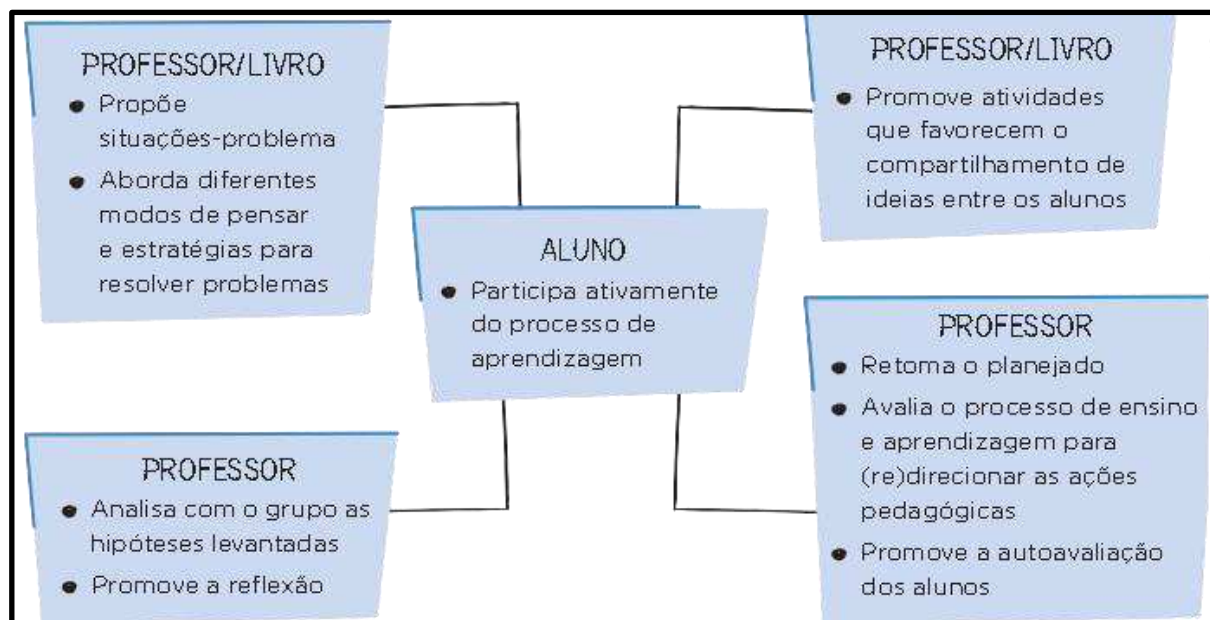
Depois, o exemplar parte para o tema **Diversidade Cultural**; sobre esse aspecto, o professor encontra títulos com a temática em questão nos tópicos: *sugestão de planejamento do manual do professor*. Essas temáticas surgem seguidas da nomenclatura: *El tema es...*

Agora, partiremos para a segunda etapa, intitulada *O processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor e o livro didático*. Nesta etapa, vemos reflexões sobre o processo educativo, diferentes formas de abordagem de atividades e a organização do espaço e do tempo. A respeito desse assunto, vejamos o que o livro aborda:

A aprendizagem no ambiente escolar deve permitir ao aluno a compreensão de determinado assunto por meio de exemplos ligados ao seu cotidiano para que, posteriormente, ele seja capaz de resolver problemas mais complexos. A aprendizagem que atribui significado aos conceitos prepara o aluno para tomadas de decisão mais seguras e autônomas em diversas situações (Bustos; Gaspar, 2020, p. 11).

Na imagem seguinte podemos observar como o LD organiza a tríade: professor, livro e aluno dessa maneira:

Figura 5 - Relação entre professor, aluno e livro



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p.12).

De acordo com a coleção, sua proposta é a de servir de **suporte** para que o professor consiga planejar e **executar práticas pedagógicas mais reflexivas**, oferecendo textos e atividades que permitam aos educandos e a seus estudantes, durante o ano letivo, ou na passagem de um ano para outro, transformar a sala de aula em um ambiente de constante aprendizagem (Bustos; Gaspar. 2020, p.12, grifo próprio).

Ainda nesta etapa, há alguns direcionamentos sobre o trabalho em sala de aula, observamos os traços e incentivo à Educação Crítica/ Histórico Crítica:

A natureza do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer mais que a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; demanda o entendimento das especificidades desse momento da vida escolar e o desenvolvimento de atitudes investigativas e questionadoras da ação pedagógica. Diferentemente do que ocorria em outros tempos, a escola atualmente exerce um papel que vai além da veiculação de informações, dados e conceitos. Assim, não é possível apenas seguir um modelo de ensino estanque. **É preciso ter em mente o papel do professor como agente transformador na vida dos alunos e ajustar o ritmo do trabalho em sala de aula de acordo com as necessidades e potencialidades de cada turma.** Ao mesmo tempo, não se deve atribuir a priori nenhuma característica aos alunos, reforçando estereótipos. O desempenho do aluno deve ser observado individualmente, considerando seu processo de aprendizagem, sem que sejam estabelecidas comparações com o desempenho dos demais (Bustos; Gaspar, 2020, p.12, grifo próprio).

Sobre as diferentes formas de abordagens de ensino, o exemplar afirma que a proposta dessa coleção é fornecer aos alunos “uma sequência estável de trabalho, com seções fixas e partindo da **mobilização de conhecimentos adquiridos**,

cabendo ao professor observar os estudantes e aplicar as abordagens mais eficazes” (Bustos; Gaspar, 2020, p.13, grifo próprio).

Em relação a autonomia, o volume diz ser um processo gradual que deve ser estimulado, cabendo ao professor diferenciar as tarefas e os desafios que os alunos já podem realizar autonomamente daquelas que exigem monitoramento e orientação mais intensos, ressaltando que o tempo de aprendizado nessa fase é único para cada indivíduo. Ainda nesse tópico, o material orienta o professor a observação diária da aprendizagem de seus alunos e que as dificuldades não sejam observadas somente na avaliação, pois nesta fase o estudante já estará inseguro em relação ao conteúdo.

Essa conduta seria ideal, contudo, nem sempre é possível de ser posta em prática. Majoritariamente, no contexto de escolas municipais, o professor atende de 35 a 40 alunos por sala e a “Cidade C” se enquadra em tal situação. Sendo assim, como observar diligentemente o processo de aprendizagem diária de cada um com essa quantidade de crianças dentro de uma sala?

A organização do espaço e tempo da aula também são salientados. O volume orienta o professor a reservar tempo para atividades de rotina, afirmando também que a realização de leituras, jogos e desafios pode ser uma excelente estratégia para despertar o interesse dos alunos, desenvolver competências e habilidades ou mesmo introduzir novos temas. Na sequência, orienta reservar, conforme os objetivos, os primeiros minutos ou os minutos finais das aulas para esse tipo de atividade. Nos primeiros anos, há a sugestão de que se compartilhe a rotina com os alunos, indicando na lousa quais serão as atividades do dia, sinalizando o término de cada uma delas, com intuito de desenvolver noção de tempo e estabelecer e alcançar metas, sendo muito pertinente, todavia, num contexto público que geralmente possui mais de trinta alunos por sala, o professor leva ‘bons’ minutos no início da aula somente para entregar o material e auxiliar a turma na abertura da devida página e, posteriormente, outros tantos minutos, recolhendo e guardando o material para a aula seguinte, uma vez que, geralmente, no contexto público, não há um auxiliar em sala que possa realizar essas tarefas, estando tudo a cargo dos professores regentes.

Adentramos agora no tópico 3: *A coleção Marcha Criança Língua Espanhola*. Nessa etapa, o exemplar explana os *aspectos gerais da coleção*, enfatiza que seu objetivo que é a inserção do aluno no universo hispânico, favorecendo e estimulando o interesse pelo conhecimento dessa língua tão necessária, uma vez que se trata de um dos idiomas mais falados do mundo (Bustos; Gaspar, 2020).

O livro destaca que suas atividades são lúdicas e prazerosas, utilizando-se de textos, imagens e atividades que apresentam o mundo hispânico de forma criativa e contextualizada. Ressalta também que os volumes 1º e 2º, **ênfaticam o aspecto lúdico e a oralidade**, evitando confronto entre o espanhol e o português, considerando que os estudantes estão em processo de alfabetização em sua língua materna. O exemplar ressalta que a escrita é introduzida gradativamente no volume do 2º Ano.

Figura 6 - Sugestões de planejamento do tempo das atividades

	Aulas de 45 min	Aulas de 50 min
Aquecimento/Revisão oral	10 min	10 min
Apresentação dos temas	10 min	15 min
Atividades e correção	15 min	15 min
Atividades extras	10 min	10 min
Total	45 min	50 min

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 18).

Figura 7 - Sugestões de planejamento para o 1º Ano

Sugestão de planejamento do 1º ano					
Bi/Tri		Unidad	Conteúdo	Lección	Projeto coletivo
1º Bimestre	1º Trimestre	Unidad 1	Saludos y despedidas Los grados de parentesco Los útiles escolares	1. La familia 2. En mi escuela	¡En acción! - Presentación de la familia
2º Bimestre	2º Trimestre	Unidad 2	Los colores Los juguetes El recreo	3. Colores y juguetes	El tema es... - El origen de los juguetes y de los juegos de niños - Tema contemporáneo: Diversidade cultural
				4. A la hora del recreo	
3º Bimestre	3º Trimestre	Unidad 3	Los animales Los números	5. Las mascotas	El tema es... - Cuidando bien de las mascotas - Tema contemporáneo: Saúde
				6. Un paseo por la granja	
4º Bimestre	3º Trimestre	Unidad 4	Las partes del cuerpo Los alimentos Los lugares de la ciudad	7. Cuerpo y alimentación 8. Un paseo por la ciudad	¡En acción! - Cerca de mi escuela hay...

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 19).

O tópico três é finalizado com esta tabela, com sugestões de planejamento que tanto pode bimestral, quanto trimestral.

Na temática quatro, intitulada *Avaliação*, o livro defende a ideia de uma avaliação contínua, integradora, que seja, um instrumento para mensurar o desempenho individual do estudante. O exemplar orienta que seus resultados devem servir para questionamento e reorientação das práticas pedagógicas. O livro se fundamenta nos ideais de avaliação segundo Luckesi (2004) e sugere algumas ferramentas de avaliação das quais são:

- Observações do desenvolvimento dos alunos, utilizando instrumentos de registro como tabelas, listas de controle, diário de classe, relatórios etc.
- Avaliações orais ou escritas.
- Acompanhamento de pesquisas orientadas.
- Trabalhos criativos.
- Experimentações.
- Situações que instiguem os alunos a fazer comparações e estabelecer relações por meio de histórias, figuras, textos etc.

O material propõe o *Quadro de avaliação processual* e aponta alguns critérios úteis para a análise do desenvolvimento em Língua Espanhola.

- Avaliação auditiva: realizada por meio das atividades relacionadas à escuta dos áudios.
- Avaliação oral: feita durante a interpretação de diálogos e/ou participação na leitura de textos das lições. Avaliação escrita: ocorre por meio de atividades escritas no decorrer de cada volume.

Figura 8 - Ficha individual de avaliação de resultados – 1º e 2º anos

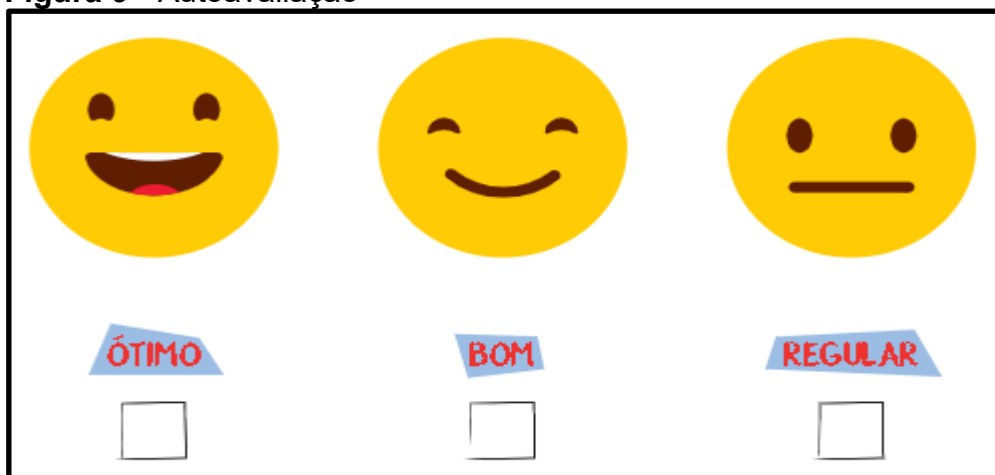
Aluno:		Ano:	Conceito/Nota			
Turma:		Professor:	Avaliação			
			1	2	3	4
1. Produção oral						
1.1. Pronúncia						
1.2. Habilidade						
1.3. Criatividade						
2. Compreensão auditiva						
2.1. Entende e cumpre comandos e instruções dados em espanhol						
2.2. Localiza no livro impresso vocábulos apresentados nas faixas de áudio						
2.3. Realiza as atividades propostas nas faixas de áudio						
3. Habilidades e atitudes						
3.1. Comprometimento com as tarefas propostas						
3.2. Conservação do livro didático						
3.3. Interesse e participação em aula						
3.4. Cooperação e interação com o grupo						
3.5. Relacionamento com o professor						
Observações						

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 23).

No caso da “Cidade C”, os estudantes do 1º ano não têm menção de nota e sim, parecer descritivo; as avaliações bimestrais são aplicadas e cada professor preenche o parecer descritivo do desempenho individual de cada aluno. Esses critérios de avaliação são elaborados pela Autarquia Municipal de Educação em que cada critério é avaliado por “sim”, “não” e “em desenvolvimento” no lugar de um valor numérico com nota.

Finalizando esse tópico, o LD traz a *Autoavaliação*, um recurso muito pertinente, pois envolve o aluno no seu processo de aprendizado, desenvolvendo, assim, responsabilidade e autonomia no seu processo de aprendizagem. O livro propõe a seguinte classificação:

Figura 9 - Autoavaliação



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 24).

- Fiz todas as tarefas?
- Como foi minha participação?
- Em que tarefa senti mais dificuldade?
- O que fiz para superar essa dificuldade?
- Colaborei com os colegas?
- O que posso fazer para melhorar?

As questões anteriores são sugeridas para que cada estudante reflita sobre seu real engajamento e comprometimento no decorrer do bimestre e, então, assinale conscientemente se sua participação foi “regular”, “boa” ou “ótima” apoiados nos *emojis*. O material ressalta que a autoavaliação contribui para o desenvolvimento do senso crítico:

Ao estabelecer critérios para a autoavaliação de maneira objetiva, você pode auxiliar os alunos a desenvolver o senso crítico com base em evidências. É importante dar atenção ao processo de autoavaliação, visando ajudar o aluno a desenvolver o senso crítico e a se perceber no processo ensino-aprendizagem. O diálogo franco é fundamental para levá-lo a entender que a não assimilação de determinado conteúdo por um ou mais colegas pode ser vista como um recurso para a busca de soluções (Bustos; Gaspar, 2020, p. 24 e 25).

Acreditamos que, no primeiro ano, seja ideal para que o conceito de autoavaliação seja desenvolvido nos estudantes, desse modo, eles serão orientados a participar ativamente do seu processo de aprendizagem e naturalmente estarão mais atentos e comprometidos com todo o processo. Além disso, habilidades

essenciais são desenvolvidas para os discentes, tais como a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico sobre o seu devido papel de estudante, levando em conta não somente seus direitos, mas também seus deveres.

Dando prosseguimento à análise, passamos agora para o tópico 5: *Orientações Didáticas Gerais*. O volume explica que cada lição pode ser organizada em duas etapas: oral e escrita. Na etapa oral, o objetivo é desenvolver essa habilidade, orientando na busca da pronúncia correta dos vocábulos. As estratégias de ensino propostas nessa etapa pelo livro são: incentivar cada aluno a se expressar, fazendo perguntas individuais, orientando-os nas respostas e corrigindo a pronúncia quando necessário. O exemplar também possui atividades de compreensão oral e canções para a familiarização e a prática da entonação e pronúncia corretas.

Já na etapa escrita, o objetivo é levar os alunos a compreenderem a grafia e o significado das palavras, expressões ou frases estudadas nas lições. A estratégia para essa etapa é orientar que os professores percorram a sala para orientar os alunos na escrita correta, desenvolvendo a autoestima e a confiança por meio das expressões: *muy bien, felicitaciones* e outras. No entanto, acreditamos que, nessa fase de aprendizagem, a escrita não deveria ser relevante, uma vez que “obrigá-los” a escrever pode atrapalhar o desenvolvimento neste período, basta que eles ouçam e falem, consideramos que usar o método natural¹⁷ de ensino é a melhor opção e, por isso, aconselhamos que os professores façam adaptações nessas atividades de escrita.

Finalizando este tópico, ele possui dicas de incentivo à aprendizagem que são: a afetividade, que os educandos utilizem o carinho e a atenção como ferramentas de estímulos positivos para aprendizagem. O incentivo a participação de todos nas atividades e correções, tanto oralmente quanto indo a lousa aqueles que quiserem participar também é uma dica. Depois, reforça o uso das expressões em sala como: *buenos días, buenas tardes, por favor, ahora te toca a ti* e outras, além de incentivar a criação de murais para recados, registro de tarefas e datas comemorativas como: *día de los niños, san valentín, navidad* e outros.

¹⁷ Método natural é uma forma de aprendizado de línguas idealizado por Tracy Terrell e Stephen Krashen (1972; 1983). Tal método é inspirado nos princípios naturalísticos da aprendizagem de línguas, ou seja, os alunos aprendem de forma espontânea, seguindo uma ordem natural de aprendizagem.

Por fim, a sexta temática elenca sugestões de leituras e a sétima as bibliografias utilizadas na escrita do material. Neste ponto, alcançamos assim nosso primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar como o LD adotado propõe como trabalhar os conteúdos de espanhol para crianças.

No próximo capítulo, abordamos o uso do LD como uma ferramenta pedagógica para facilitar o ensino de língua.

7. DESCRITORES INDISPENSÁVEIS PARA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO (LD) SOB O VIÉS HISTÓRICO CRÍTICO

Segundo Zorzo-Veloso (2018), a autonomia do professor se dá no processo de planejamento e que essa ação consiste em três etapas: **planejamento, regência e reflexão crítica**. Compreendo essa ação sistematizada da seguinte maneira, planejamento sendo o antes, a regência o durante e a reflexão crítica o depois, mas sabemos que o ato de ensinar deve exigir de nós, educandos, uma reflexão crítica diária do nosso processo de ensino. Para tal, o planejamento é o requisito básico que se espera do professor antes de ministrar suas aulas, pois é ele quem estrutura os objetivos de aprendizagem de cada conteúdo, no entanto, a falta de planejamento dos objetivos do curso/da aula pode incidir na escolha equivocada ou inadequada do livro didático a ser adotado.

Neste caso, refere-se à seleção de um LD por um professor, com o intuito de utilizá-lo como o livro de texto, contudo, penso que este conceito também se aplica na escolha do MD/LD. Esse material deve estar alinhado com a abordagem de ensino da instituição. O material necessita realizar uma conexão entre os objetivos de conhecimento e o seu público-alvo, se ele não se sentir representado no contexto retratado no exemplar, a aprendizagem significativa será deficiente ou, no mínimo, hipócrita.

Sabe-se que o Programa Nacional do Livro Didático¹⁸ (PNLD) tem por objetivo distribuir coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica, porém, no contexto desta pesquisa, ele não é relevante uma vez que o município abriu uma licitação própria para a seleção de seu material. Como já explicado no capítulo 2 Desafios do Contexto, não houve, por parte dos professores, uma pré-análise da seleção de material ancorados por uma ficha de critérios que direcionasse sobre a abordagem de ensino mais adequada para o município, e até mesmo, se o material era condizente com a realidade de ensino/ aprendizagem dessas crianças e outros critérios. Zorzo-Veloso nos alerta para esse cenário e pontua que:

[...]Este momento é tumultuado e sem a devida dedicação de tempo e técnicas para a análise e posterior seleção da coleção de LD. [...] Falta de conhecimento por parte dos docentes para realizar tal análise e seleção conforme os estudos/as pesquisas e a literatura atualizada sobre a temática (Zorzo-Veloso, 2018, p.140-141).

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlld>

Inspirada pelas pesquisas de Zorzo-Veloso e por suas aulas ministrada em 2022, no Programa de Pós-Graduação do MEPEM da UEL, é que criamos uma ficha de critérios para análise do LD *Marcha Criança Espanhol 1º Ano*, livro do professor, fundamentada pelos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, aplicadas pelos cinco passos de “**Uma Didática para Pedagogia Histórico Crítica**”, de Gasparin (2005), conforme o modelo presente da seguinte ficha:

Quadro 5 - Ficha de critérios para análise do LD *Marcha Criança Espanhol 1º Ano*, livro do professor

1. IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO GERAL PESQUISADO
1.1. Escola Pública Municipal da “Cidade C”
1.2. Estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental
1.3. Faixa etária entre 06 a 7 anos
1.4. Uma hora aula semanal de ensino de língua espanhola
1.5. Material didático analisado: <i>Marcha Criança Língua Espanhola</i> (Scipione) Livro do professor do 1º ano

ATENÇÃO: Os critérios para análise foram elencados numericamente, cada critério foi analisado em relação ao livro didático e no campo “observação”, pontuamos nossa reflexão a respeito de cada item.

2. CRITÉRIOS DE ANÁLISE PAUTADOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	
CRITÉRIOS	OBSERVAÇÃO
2.1. Quais objetos de conhecimento contribuem para a transformação da sociedade?	El tema es... Cuidando bien de las mascotas. Unidade 4: Salud y Diversión (Mais informações no tópico 7.1: Análise e discussão dos resultados);
2.2. De forma geral os objetos de conhecimento colaboram para o aprendizado sistematizado?	Visualizar quadro 4
2.3 Os objetos de conhecimento são	Em partes, explicação nas páginas seguintes.

desenvolvidos de forma significativa?	
2.4 Os objetos de conhecimento colaboram para o desenvolvimento político dos educandos?	Não, mas sugerimos a <i>lección 8</i> . Explicação nas páginas que se seguem.
2.5. Os objetos de conhecimento valorizam o conhecimento prévio de professores e alunos?	Sim, nas orientações didáticas do livro do professor, sugere que os mesmos promovam espaços para que os alunos falem sobre o que sabem a respeito de cada conteúdo apresentado e dessa forma, o professor realiza a devida mediação nesse período.
2.6. O material preza a historicidade dos estudantes?	Não, pois não propõem atividades de reconhecimento e valorização da historicidade de cada estudante.
2.7 As imagens presentes representam a realidade do alunado de forma que eles se sintam representados?	Não, as imagens, em sua maioria, representam a realidade da classe média alta. O alunado desta pesquisa, em sua maioria, é de classe baixa.
2.8. O livro do professor propõe estratégias pedagógicas de ensino que auxiliam na mediação do conhecimento?	Sim, por meio das orientações didáticas.
2.9. Quais são os critérios de avaliação dos objetos de conhecimento?	Quadro de avaliação processual: auditiva (por meio das atividades relacionadas aos áudios); Oral: feita durante a interpretação de diálogos; Escrita: por meio de atividades de escrita no decorrer do volume.
2.10. Os objetos de conhecimento seguem rigorosamente os aspectos gerais da coleção?	Não, pois o exemplar traz em cada lição atividades de escrita como: ordenar palavras, completar, copiar, crucigramas e outros. Segundo o tópico 3 da Metodologia Informada no LD, essa escrita seria inserida gradativamente a partir do 2º Ano.
2.11. O exemplar promove espaço nos conteúdos para a problematização?	Não, nesse aspecto o livro é mais conservador, não propõe atividades que contribuam para a discussão da problematização.
2.12 No processo de instrumentalização, o Material sugere ações docentes e discentes para a construção do conhecimento por meio da mediação docente?	Sim, por meio das orientações didáticas de cada lição.
2.13 Como se dá a catarse no Livro?	Cada lição promove três tipos de catarse: oral, escrita e auditiva.
2.14 O livro garante a Prática Social Final?	Não, pois a prática social final se dá quando o estudante muda sua percepção e postura frente ao conhecimento que foi adquirido, nesse caso, o livro não propõe projetos para conferir se de fato isso ocorra.

<p>2.15. O Livro preconiza atividades que evidenciam a devida apropriação do aprendido?</p>	<p>Sim, as atividades são propostas de maneira a solidificar o conteúdo aprendido.</p>
<p>2.16. O Livro é convergente com a realidade (contexto) do público-alvo?</p>	<p>Não, observamos por meio das atividades propostas que o MD foi desenvolvido para escolas privadas.</p> <p>Em 2021, a “Cidade C” em parceria com a editora Scipione trouxe uma das autoras da coleção, Mirtha Daisy Debia Bustos, para uma capacitação aos professores de língua espanhola, para apresentar a coleção. A autora afirmou que o livro foi desenvolvido pensando em alunos de escolas privadas. Cabe salientar que, esta informação foi obtida por meio de uma atividade extra-material analisada, mas pode confirmar nossa afirmação.</p>

Fonte: a autora.

Dispusemos acima uma **adaptação** da ficha de critérios (Apêndice 1) para análise/avaliação, sob viés Histórico-Crítico, que elaboramos para analisar o material Marcha Criança (Língua Espanhola), desse modo, desejamos que este documento contribua para que os professores possam realizar a análise de outros livros didáticos de forma mais assertiva para o seu contexto de ensino, pois baseada em minha experiência de mais de dezesseis anos de magistério, atuando neste período em uma escola de contexto privado e dois municípios distintos, afirmo que participei de poucas análises e seleções de material didático, sendo que nesses encontros, não me lembro de eu e minhas demais companheiras (os), termos um documento ou uma ficha de critérios com orientações relevantes e indispensáveis para a seleção do material para o contexto que estávamos analisando, ou seja, fazíamos sem nenhum aporte teórico. Mediante a presente pesquisa, enxerga-se a importância de que haja critérios para analisar o MD que será utilizado num determinado contexto de ensino.

Após a apresentação da ficha de critério para análise do livro didático, elaborada sob os fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica, na sequência, apresentamos a análise e discussão de resultados.

7.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste subcapítulo, elencamos a análise e os resultados obtidos desta pesquisa, com base na ficha de critério apresentada anteriormente. Para tanto, faremos a seguir o detalhamento de cada um dos dez critérios propostos:

2.1. Quais objetos de conhecimento contribuem para a transformação da sociedade?

Acreditamos que *El tema es... Cuidando bien de las Mascotas (Lección 6)* e a unidade 4 com a temática *Cuerpo y Alimentación* são os objetos de conhecimento que podem e devem contribuir para uma transformação positiva na sociedade, se forem desenvolvidos com esse propósito. Abaixo elucidamos algumas sugestões pedagógicas para a aplicação desse tema. O texto *Cuidando bien de las Mascotas* tem por objetivo, além de ensinar vocabulário referente aos animais, também “promover a reflexão sobre os cuidados com animais de estimação e incentivar os cuidados necessários para a boa convivência com esses animais” (Bustos; Gaspar, 2020, p. 78).

Vejamos como o livro aborda o assunto nas imagens seguintes:

Figura 10 - Las Mascotas



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 66).

Figura 11 - Los Animales de la Granja



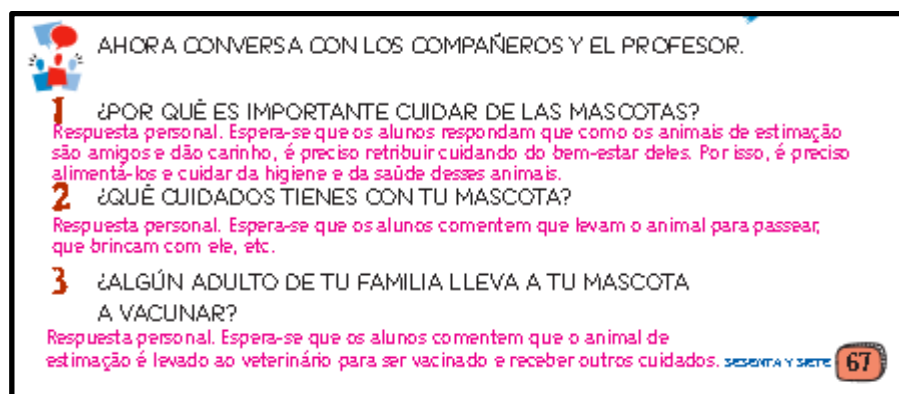
Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 66).


Figura 12 - Cuidados con las Mascotas



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 67).

Figura 13 - Vamos a Hablar



 AHORA CONVERSAS CON LOS COMPAÑEROS Y EL PROFESOR.

1 ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CUIDAR DE LAS MASCOTAS?
 Resposta personal. Espera-se que os alunos respondam que como os animais de estimação são amigos e dão carinho, é preciso retribuir cuidando do bem-estar deles. Por isso, é preciso alimentá-los e cuidar da higiene e da saúde desses animais.

2 ¿QUÉ CUIDADOS TIENES CON TU MASCOTA?
 Resposta personal. Espera-se que os alunos comentem que levam o animal para passear, que brincam com ele, etc.

3 ¿ALGÚN ADULTO DE TU FAMILIA LLEVA A TU MASCOTA A VACUNAR?
 Resposta personal. Espera-se que os alunos comentem que o animal de estimação é levado ao veterinário para ser vacinado e receber outros cuidados.

67

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 67).

Observa-se que o texto é simples, sucinto e aborda de forma prática o conceito de *mascotas* e os diferentes tipos dela, assim como o devido espaço que cada uma necessita para habitar. Explana a importância da saúde, como o hábito de levá-los ao veterinário e a vacinação¹⁹. Aborda também os devidos cuidados com a alimentação, a higiene, o respeito e o carinho que esses animais devem ter.

No entanto, sobre como o livro aborda a temática *Cuidando bien de las Mascotas*, acreditamos que o texto apresentado e as atividades propostas poderiam ter sido mais bem explorados, conceituando a ideia de que um animal de estimação não é um brinquedo e sim, um companheiro, um “amigo” e que a criança deve se comprometer, junto a sua família, com as responsabilidades diárias de ser ter um animal de estimação que são: cuidados com a saúde, a higiene, a alimentação e o bem-estar. O texto também poderia ressaltar a ideia de que as crianças não precisam ter animais em suas casas e nem gostar de animais, porém, é dever de todos respeitá-los. Sabemos que este exemplar é a 3ª edição, do ano de 2020, entretanto, sugerimos que as impressões a partir do ano 2023 sejam atualizadas e incluam, ao menos nas orientações didáticas do livro do professor, o Projeto de Lei 1070/22²⁰, de

¹⁹ Nessa parte, as orientações didáticas do livro do professor pedem que se aborde sobre a importância da vacinação para crianças e animais para a proteção contra doenças, salientando a antirrábica, indicadas para cães e gatos.

²⁰ A Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 1070/22, que obriga proprietários de animais domésticos a garantir o bem-estar físico e mental do bicho de estimação, incluindo cuidados com nutrição, higiene, saúde e acomodação.

Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2320763> Acesso em: 01 de abril de 2024.

proteção e cuidados, com os animais de estimação, assim como as punições para aqueles que não as cumprem, presentes na Lei de crimes ambientais²¹.

Dessa forma, objetiva-se que essas crianças compreendam a importância de seus deveres e cumprimento das leis, compartilhando com seus familiares essas informações e desenvolvendo a capacidade de consciência e reflexão se a sua família tem as devidas condições para se ter um animal. Neste ponto, o livro também poderia ter explorado a sensibilidade para o ato de adoções de animais.

Acreditamos que se desenvolvermos nas crianças o senso de responsabilidade, respeito e cuidados com os animais, esse senso traspassará também para seus familiares contribuindo para que tenhamos uma sociedade mais humanizada uma vez que esse valores de responsabilidade, cuidados e proteção sejam implantados nas crianças e cultivados ao longo de sua jornada escolar, nossa sociedade estará de fato comprometida não só com o bem estar dos animais domésticos, mas seu senso de responsabilidade se ampliará para uma problemática muito maior: a preservação das espécies.

Acima dissertamos a respeito de como esse material poderia melhor trabalhar essa temática, no entanto, qual sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica? Esta teoria busca desenvolver no indivíduo seu senso crítico e poder de discussão a respeito do conhecimento aprendido, o contexto social das crianças dessa pesquisa, em sua maioria, é de classe baixa, ou seja, essas famílias não possuem verba para vacinação de seus animais de estimação, tão pouco os levam ao veterinário. E quanto a vacinação dessas crianças? As orientações didáticas do livro do professor ressaltam a abordagem da importância da vacinação para as crianças, no entanto, se este material fosse elaborado para o contexto público, ele deveria discutir a importância da temática mais a fundo, num trabalho que envolvesse os familiares desse alunado. Numa matéria publicada em agosto de 2023 pelo portal do Butantan²², diz que:

A pobreza impacta profundamente a possibilidade de acesso de uma criança às vacinas. Segundo a publicação, uma em cada cinco crianças de famílias

²¹ Para maiores informações acessar Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9605-12-fevereiro-1998-365397-norma-pl.htm> Acesso em: 01 de abril de 2024.

²² O Instituto Butantan é o maior produtor de vacinas e soros da América Latina e o principal produtor de imunobiológicos do Brasil. Disponível em: <https://butantan.gov.br/>. Acesso em 01 de junho de 2024.

pobres não receberam nenhuma dose da vacina tríplice bacteriana; enquanto entre as mais ricas, a proporção aumenta de uma para 20 (Portal do Butantan, 2023, n.p.)²³.

Ressaltamos que a apresentação do cartão de vacinação da criança no ato da matrícula em escolas públicas e privadas é obrigatório desde 2019²⁴. O direito à vacinação dessas crianças é garantido por lei e ressaltamos que no contexto público é comum que essas crianças em um só dia tomem três ou mais vacinas para que por meio desse cartão seus pais possam efetivar suas matrículas nas escolas. X

No entanto, é importante destacar que, em contextos de vulnerabilidade econômica, a garantia de cuidados adequados pode enfrentar desafios adicionais. Muitas famílias podem ter dificuldades para manter a vacinação em dia devido às limitações financeiras, ou que podem impactar o acesso dessas crianças aos serviços educacionais e de saúde. Portanto, é essencial que as políticas públicas e os programas de apoio sejam fortalecidos para garantir que todas as crianças, independentemente da sua situação econômica, tenham acesso pleno às vacinas e às oportunidades educacionais.

A lección 7: Cuerpo y Alimentación e a lección 8: Un Paseo por la Ciudad fazem parte da unidade quatro intitulada *Salud y Diversión*. Nesta unidade, nas orientações didáticas do livro do professor, afirma-se que: “seu objetivo é trabalhar com os alunos a noção de saúde por meio das relações entre corpo e alimentação, e os conhecimentos sobre a cidade e os locais reservados à atividade e lazer” (Bustos; Gaspar, 2020. p. 68). Baseadas nesta afirmação, analisamos como cada objeto de aprendizagem foi explorado no livro e o que encontramos nas orientações didáticas da lição sete foi:

Ao trabalhar o corpo humano, explore as relações entre **saúde e alimentação**, pedindo aos alunos que falem sobre seus hábitos alimentares. Estimule-os a pensar sobre sua rotina e pergunte, por exemplo, se comem frutas e verduras regularmente, se têm o hábito de beber água e sucos naturais, etc. Comente que uma alimentação balanceada é fundamental para a manutenção da saúde. Trabalhe também aspectos ligados à higiene pessoal, ressaltando a importância de lavar as mãos antes de comer e depois de usar o banheiro, escovar os dentes após as refeições, tomar banho todos os dias, etc. (Bustos; Gaspar, 2020. p. 70, grifo próprio).

²³ Matéria completa disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/criancas-de-familias-pobres-tem-menos-acesso-a-vacinacao-mostram-pesquisas>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

²⁴ Projeto de Lei disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/557454-projeto-torna-obrigatorio-o-cartao-de-vacina-para-matricular-aluno/>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

Partimos, então, para as atividades e observamos que o vocabulário das partes do corpo e alguns alimentos ditos como saudáveis: frutas, sanduíches e sucos naturais são trabalhados. No entanto, destacamos que os alunos das periferias não possuem condições de escolher o que comer, ter o básico como o arroz, feijão e o pão de cada dia, já os colocam em um patamar acima, pois acreditem, atuei em algumas instituições onde os alunos eram, em sua maioria, muito pobres; algumas dessas crianças só comiam quando estavam nas escolas. No final do dia, mandávamos sobras do almoço e do lanche para que elas pudessem comer à noite.

Esses pequenos, muitas vezes, vivem com a cesta básica de alimentos que recebem dos serviços comunitários de igrejas, pastorais, empresas e demais serviços sociais. Num contexto como esse, de tanta escassez, como falar de alimentos saudáveis, se a maior problemática é ter o alimento básico para nutrição humana. Nesse ponto, a educação libertadora que Freire defendia deve despertar nesse alunado a consciência a respeito dessas diferenças sociais, porque alguns têm muito e outros têm tão pouco. Ademais, deve-se questionar que fazer para romper com esse ciclo; conhecimento é poder, esses alunos precisam internalizar isso: a importância da educação.

Por conseguinte, o livro em si não se preocupa em atrelar, de fato, a relação saúde, alimentação e corpo. As atividades poderiam ser melhor desenvolvidas de maneira que as partes do corpo são aprendidas mediante às práticas de exercícios físicos e brincadeiras, com gasto calórico ao ar livre, por exemplo. Vejamos algumas imagens para melhor compreensão:

Figura 14 - *Cuerpo y Alimentación*

Actividad 7
CUERPO Y ALIMENTACIÓN
¿CÓMO SE DICE?

¡MIRA, NUESTRO CASTILLO ESTÁ LINDO!

ACTIVIDAD

- COLOREA DE ROSA LAS PALABRAS QUE SE REFIEREN A PARTES DEL CUERPO Y DE VERDE LAS PALABRAS QUE SE REFIEREN A ALIMENTOS

LA CABEZA	LA NARIZ	EL ZUMO DE NARANJA
LA BOCA	LA MANO	LA OREJA

LA CABEZA	EL BOCADILLO	EL OJO	EL PIE
EL PLÁTANO	EL BRAZO	LA MANZANA	

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p.70 e 71).

Figura 15 - *¿Cómo se Escribe?*

¿CÓMO SE ESCRIBE?

1 OBSERVA LA FIGURA Y COMPLETA LOS ESPACIOS CON EL NOMBRE DE LAS PARTES DEL CUERPO.

2 ORDENA LAS LETRAS Y DESCUBRE LAS PALABRAS QUE SE FORMAN.

A C B O
boca

A Z N A A M N
manzana

L O C B A D I L O
bocadillo

O R A E J
oreja

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p.72 e 73).

Figura 16 - *Las Partes del Cuerpo*

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 74 e 75).

Apoiados nas imagens anteriores, observamos que a temática “saúde e alimentação” não é bem explorada como a orientação didática do manual do professor se refere, pois segundo levantamento realizado pelo Observatório de Saúde na Infância²⁵ (Observa Infância - Fiocruz/Unifase) revela um quadro preocupante em relação à obesidade infantil e em adolescentes no Brasil. Em 2022, o excesso de peso, que inclui casos de sobrepeso e de obesidade, afeta uma em cada 10 crianças brasileiras e um em cada três adolescentes (10 a 18 anos).

Dessa forma, se comparado a outros países, o Brasil possui quase três vezes mais crianças com excesso de peso do que a média global (14,2% no Brasil em 2022 e 5,6% da média global registrada no mesmo ano). Em relação aos adolescentes, a situação é ainda mais crítica. No Brasil, em 2022, a média nacional apontou que 31,2% dos adolescentes estavam com excesso de peso, quase o dobro da média global (18,2%), (Fiocruz, 2022)²⁶.

Esses dados alarmantes foram levantados em 2022, ano em que ainda estávamos num cenário pandêmico, contudo, em março de 2024, a CNN Brasil publicou uma matéria cujo título é: “Brasil pode ter 50% de crianças e adolescentes

²⁵ Disponível em: <https://observatorio.fiocruz.br/tags/observa-infancia>. Acesso em 05 de abril de 2024.

²⁶ Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/obesidade-em-criancas-e-jovens-cresce-no-brasil-na-pandemia>. Acesso em 05 de abril de 2024.

obesos ou com sobrepeso em 2035. Projeção é do Atlas Mundial da Obesidade 2024 e indica que a obesidade infantil poderá atingir 20 milhões daqui 11 anos”. (CNN Brasil, 2024)²⁷.

Respalgadas pelos dados anteriores, afirmamos que o LD poderia tratar de forma mais efetiva a relação entre corpo e saúde, desenvolvendo a consciência da alimentação saudável e a prática de atividades físicas. Essa conscientização de uma vida mais saudável e ativa, pode contribuir para uma transformação social, visto que teremos uma sociedade mais saudável, mais ativa e com melhor qualidade de vida.

Convém lembrar que no contexto público, os alunos não escolhem o que vão comer, eles comem o que a escola oferece. No caso das escolas da “Cidade C”, o cardápio da merenda escolar é elaborado por uma equipe de nutricionistas, mas quando estas crianças estão fora da escola, quais alimentos eles têm consumido? Em 2017, eu desenvolvi um projeto de alimentação e saúde com as minhas turmas e descobri que os alunos que estavam com sobrepeso e obesidade faziam um consumo diário de alimentos como: macarrão instantâneo, biscoitos recheados, *chips*, salsichas, linguiças, pipoca, suco de pacotes, gelatina e outros. Esses alimentos são conhecidos como ultraprocessados e possuem alto teor de gordura, sódio, açúcares e outros, ligados a doenças como diabetes e câncer, por exemplo.

Na atividade de “Conhecer e selecionar os alimentos”, essas mesmas crianças foram as que menos conheciam ou já experimentaram opções de alimentos como: tâmaras, camarão, alguns tipos de carnes, sushi e outros. Isso está relacionado com sua historicidade, pois sabemos que esses alimentos são mais caros e, por isso, não são acessíveis a todos. Já os alimentos que eles consumiam diariamente são muito mais baratos.

A Pedagogia Histórico-Crítica contestaria tal situação: por que alguns alimentos não são acessíveis à população? Por que os alimentos são diferentes para cada classe social? Por que existem diferentes classes sociais?

Porquanto a Pedagogia Histórico-Crítica defende que é nas escolas que o ensino formal ocorre e é onde se deve promover **aos alunos a capacidade de refletir sobre as condições sociais** e, neste ponto, o que o LD traz para promover essa

²⁷ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-pode-ter-50-de-criancas-e-adolescentes-obesos-ou-com-sobrepeso-em-2035/>. Acesso em 05 de abril de 2024.

reflexão a respeito do exposto acima? Nada! Não há nenhuma orientação do tipo no livro do professor. Caberá ao docente expor e discutir o porquê dessas diferenças. O LD, para o contexto público, deveria levar em conta a historicidade desse alunado, caso contrário, tais atividades não farão sentido algum para essas crianças.

Outro ponto que ressaltamos também é que o volume 1, em diversas partes, traz atividades de escrita para crianças que estão em processo de alfabetização de sua língua materna, como observamos nas imagens anteriores. Tais atividades nos parecem excludentes, pois elas não escrevem na língua materna, porque ainda estão no processo de aprendizagem. Escrever em língua estrangeira não é necessário neste momento, só confunde. O foco deveria estar na oralidade, na repetição, na motivação e principalmente nas atividades lúdicas, como defendem as autoras Fernández e Rinaldi (2009).

Nesse aspecto, alcançamos a resposta para o ponto dois dos objetivos específicos desta pesquisa, que era: verificar se as orientações designadas aos professores estão em convergência com o modo como o livro está organizado. Assim sendo, certificamo-nos que **há pontos de divergência**, pois na apresentação do livro, o exemplar afirma que atividades de escrita serão gradativas após o 2º volume, porém comprovamos, por meio de figuras 15 e 16 que há atividade de escrita sim, inclusive ressaltamos que **em todas as lições** do 1º volume possuem uma atividade de escrita, isso é, contradizendo assim o próprio material.

Dando continuidade à análise de critérios prosseguimos para os itens 2.2 e 2.3 da ficha:

2.2. De forma geral, os objetos de conhecimento colaboram para o aprendizado sistematizado?	Sim, visualizar quadro 4
2.3 Os objetos de conhecimento são desenvolvidos de forma significativa?	Parcialmente

Há anos, estudiosos discutem sobre a importância da aprendizagem significativa para o aluno, ou seja, ela precisa fazer sentido. Para Freire (1979), a aprendizagem significativa proporciona uma educação libertadora uma vez que esses alunos devem participar ativamente de todo processo de aprendizado, não se restringindo ao ensino mecânico e descontextualizado; mediante a esse conceito,

vejamos se as atividades, propostas no LD da *Lección 1: La familia*, promovem uma educação libertadora. Dessa forma, segue abaixo a primeira cena da lição para melhor compreensão:

Figura 17 - La Familia



Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 10).

Observamos que o objetivo dessa lição é apresentar vocabulário relacionado às saudações e aos membros da família; todavia, fazendo a leitura crítica dessa imagem, vemos a representação de uma família tradicional. A princípio, não há problema algum nisso, já que é um dos modelos de família presentes em nossa sociedade, mas, quando não há nenhum outro modelo, a criança que não vive nessa realidade não consegue se enxergar representada. O livro deveria contemplar imagens de vários modelos de família para melhor contextualizar o conteúdo e abranger as diversas configurações presentes na sala de aula por meio dos alunos.

Observamos que, nesse primeiro momento, as saudações são o enfoque da tarefa, mas prosseguindo na lição, na página 15, temos duas atividades específicas para família e, novamente, o livro representa uma família tradicional, isto é, aquela formada por pai e mãe e por um ou mais filhos. As orientações didáticas do livro do

professor para essa atividade, sugere que, **se possível**, o professor traga fotos com outras configurações de família, ou seja, o livro não se compromete em, de fato, representar configurações que não sejam da família tradicional, mas sugere ao professor que “se possível” o faça, deixando tal responsabilidade a cargo do professor. Dessa maneira, convém ressaltar que, no Brasil, a maioria das famílias são chefiadas por mulheres e, em minha experiência de vida, sendo estudante do contexto público, venho de uma família matriarcal em que minha mãe e minha avó sustentaram e educaram a mim, a meu irmão e a três primos que viviam em estado de vulnerabilidade social. Já na idade adulta, atuando como professora de contexto público de dois municípios distintos, observei que muitas dessas crianças vivem nas mesmas condições que eu vivia ou somente com seus avós, ou tios, ou em família homoafetivas e, em alguns casos, até mesmo em abrigos, portanto, a **não** representação de outras configurações de família no LD torna essa temática banalizada, sendo assim, uma mera transmissão mecânica de conteúdo, um modelo de ensino que a Pedagogia Crítica/Histórico-Crítica tanto reprova.

Ademais, não contribui com a aprendizagem libertadora, pois não faz sentido para o contexto de vida da maioria desse alunado. Por isso, sinalizamos a necessidade do LD trazer outros modelos; para que, de alguma forma, essas crianças se sintam pertencentes na sociedade.

Na sequência, se observamos mais a fundo a imagem de abertura da lição, não só o tipo padrão de família é representado, mas um tipo de classe social também, uma vez que se subentende que o pai saiu para o trabalho, com seu veículo, enquanto a mãe se despede do filho mais velho que foi à escola e ela fica em casa com os dois filhos menores. Aparentemente é uma mãe que se dedica aos cuidados de sua família e de sua casa.

O contexto de escola pública brasileira, em sua maioria, é formado por famílias de classe baixa, muitas dessas famílias, nem veículo possuem. A imagem 17, comparada ao real contexto das escolas da “Cidade C”, se destoa, uma vez que a maioria dessas crianças, desde o infantil IV, passa mais de oito horas do seu dia nas escolas, pois o ensino é em tempo integral, e é uma necessidade porque seus familiares (pai, mãe e /ou responsáveis) trabalham, por isso, a maior parte do seu dia é na escola onde eles fazem suas refeições e interagem socialmente.

Frente a esses argumentos é que acreditamos que o exemplar poderia e, porque não dizer deveria, trabalhar seus objetos de conhecimento de forma mais

significativa. Em vista disso, para o contexto da “Cidade C,” e de modo geral o ensino público, consideramos que esse material **não seja adequado** pois suas propostas pedagógicas favorecem a exclusão social e perpetuação de modelos discriminatórios e opressores impostos pela sociedade. Para Saviani (1999), esse modelo de ensino só contribui para aprofundar a distância entre os conteúdos oferecidos e absorvidos pelas escolas das elites e as escolas das camadas populares.

Dessa forma, as propostas de ensino da Pedagogia Crítica e Histórico-Crítica afirmam que a escola, por meio da educação, deve promover intencionalmente a transformação humana, desenvolvendo a conscientização do indivíduo, por intermédio da dialética, da crítica e da sua participação ativa nos meios sociais. Neste contexto de educação, não há espaço para o ensino que contribui para alienação, exclusão e passividade. Logo, a escolha desse material para a “Cidade C” pode ser considerada contraditória à sua filosofia de ensino.

Agora, vejamos o critério 2.4:

2.4. Os objetos de conhecimento colaboram para o desenvolvimento político dos educandos?	Não, mas sugerimos a <i>lección 8</i> :
--	---

De acordo com o quadro de conteúdos do exemplar exposto no quadro 2 (p 13 e 14), observamos que o livro não trabalha nenhum objeto de conhecimento especificamente com cunho político, isso é, com intuito de desenvolver a reflexão acerca desta temática. Contudo, acreditamos que a *Lección 8: Un paseo por la ciudad* seja um objeto propício para tal. O LD traz esse conteúdo com o intuito de apresentar o vocabulário relacionado à cidade, aos pontos turísticos, aos comércios e a outros. Mas podemos utilizar esse nicho e fazer uma relação da imagem da cidade que o LD apresenta com o contexto da cidade dos estudantes, com o propósito que reflitam o que em comum a cidade da lição tem com a sua. Nesse aspecto, podemos discutir o que sua cidade oferta aos seus moradores relacionado ao lazer, à cultura, à educação, à segurança e à saúde, por exemplo. A Pedagogia Histórico-Crítica questiona o modo de vida das pessoas e as injustiças presentes, no entanto, o LD não abarca nenhuma dessas questões. Vejamos a imagem da lição oito para, então, tecermos algumas considerações:

Figura 18 - La Ciudad

ACTIVIDAD
 • OBSERVA LAS FIGURAS Y MARCA CON UNA X EL NOMBRE CORRECTO.

A B

LA FUENTE EL EDIFICIO EL METRO LA IGLESIA

C D

LA PLAZA EL EDIFICIO EL CINE EL TEATRO

Fonte: Marcha Criança Língua Espanhola (2020, p. 78 e 79).

Mediante a imagem de apresentação da lição e as seguintes atividades relacionadas, podemos correlacionar com o contexto dos estudantes, trazendo reflexões sobre: as ruas de sua cidade são bem pavimentadas, sinalizadas e limpas? Seu bairro é seguro? As Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Unidades de Pronto Atendimento (UPA) atendem a demanda dos moradores? As escolas municipais são acessíveis com vagas que atendem com excelência a comunidade? Nesse diálogo, é importante questionar se a gestão pública, o prefeito e os vereadores, estão cuidando bem e de forma responsável da cidade com o intuito de que seus moradores tenham melhor qualidade de vida. Essa discussão deve gerar na criança o conhecimento da importância do voto consciente e a clareza de que é por meio do voto que elegemos quem vai “cuidar da nossa cidade” durante quatro anos e que nesse período ela pode se tornar uma cidade melhor ou pior para todos.

Essa conscientização a respeito da influência política no Brasil e o papel que cada cidadão politizado deve exercer na sociedade são aspectos necessários que deveriam começar e serem desenvolvidos ainda nos Anos Iniciais; tanto a Pedagogia Crítica de Freire, quanto a Histórico-Crítica de Saviani, problematizam a respeito da relação de poder entre ricos e pobres, como vivem os ricos e os pobres, por que há ricos e pobres, como é a estrutura de uma cidade rica em relação à pobre, o acesso à educação, à cultura, ao lazer, à saúde à segurança e se tal acesso é o mesmo para

pobres e ricos, dentre outras questões. Ressaltamos que essas são nossas sugestões para que se trabalhe o conteúdo de forma a desenvolver a criticidade, numa aula de cinquenta minutos, com turmas superior a trinta alunos por sala, o material didático escolhido precisa abordar esses aspectos e não deixar somente a cargo do professor.

Acreditamos que o LD também deveria incluir essa temática política e seus objetos de conhecimento, trazendo vocabulário voltado para saúde, segurança e administração pública da cidade, dessa forma, promovendo espaço para que se desenvolva consciência política nessas crianças. Claro que de forma lúdica, concreta respeitando sua maturidade intelectual e sem entrar no mérito partidário, mas sim social da política.

A tríade da Pedagogia Histórico-Crítica são as três áreas do conhecimento humano: Filosofia, Psicologia e Sociologia, por meio desse viés, áreas do saber científico relacionadas à reflexão e ao questionamento da existência humana, seu comportamento e interações sociais e o papel que ele exerce na sociedade. São temáticas que devem estar presentes no processo de ensino. Tais conteúdos podem ser desenvolvidos por meio dos cinco passos da didática de Gasparin, na Prática Social Inicial, por exemplo, evidenciando quais conhecimentos prévios docentes e discentes têm sobre esse assunto e na Problematização também, a discussão do tema deve provocar reflexão e consciência, fundamentados nas proporções científicas, histórica, cultural, conceitual, social e outros.

Ademais, a visão de ensino municipal apregoada na “Cidade C” é a Pedagogia Histórico-Crítico, logo, a escolha de seu MD deveria estar pautada nas questões que aborda, reflete e discute a relação entre homem, sociedade e política. Nesse quesito, o LD Marcha Criança **é bastante inadequado**, alcançando, assim, o ponto três do objetivo específico desta pesquisa, cujo intuito era provocar uma reflexão sobre a realidade representada no livro e sua adequação, ou não, ao contexto para o qual foi selecionado.

<p>2.5. Os objetos de conhecimento valorizam o conhecimento prévio de professores e alunos?</p>	<p>Sim, nas orientações didáticas do livro do professor, sugere que os professores promovam espaços para que os alunos falem sobre o que sabem a respeito de cada conteúdo apresentado, ou seja, quais são seus conhecimentos prévios sobre a</p>
--	---

	temática. No entanto, o professor deve realizar a devida mediação nesse período.
2.6. O material preza a historicidade dos estudantes?	Não, pois não propõem atividades de reconhecimento e valorização da historicidade de cada estudante.
2.7 As imagens presentes representam a realidade do alunado de forma que eles se sintam representados?	Não, as imagens em sua maioria, representam a realidade da classe média alta. O alunado desta pesquisa em sua maioria é de classe média baixa.
2.8. O livro do professor propõe estratégias pedagógicas de ensino que auxiliam na mediação do conhecimento?	Sim
2.9. Quais são os critérios de avaliação dos objetos de conhecimento?	Quadro de avaliação processual: auditiva (por meio das atividades relacionadas aos áudios); Oral: feita durante a interpretação de diálogos; Escrita: por meio de atividades de escrita no decorrer do volume.
2.10. Os objetos de conhecimento seguem rigorosamente os aspectos gerais da coleção?	Não, pois o exemplar traz em cada lição atividades de escrita como: ordenar palavras, completar, copiar, crucigramas e outros. Segundo o tópico 3 da Metodologia Informada no LD, essa escrita seria inserida gradativa a partir do 2º Ano.
2.11. O exemplar promove espaço nos conteúdos para a problematização?	Não, nesse aspecto o livro é mais conservador, não propõe atividades que contribuam para a discussão da problematização.
2.12 No processo de instrumentalização, o Material sugere ações docentes e discentes para a construção do conhecimento por meio da mediação docente?	Sim, por meio das orientações didáticas de cada lição.
2.13 Como se dá a catarse no Livro?	Cada lição promove três tipos de catarse: oral, escrita e auditiva.
2.14 O livro garante a Prática Social Final?	Espera-se que sim, pois a prática social final

	se dá quando o estudante muda sua percepção e postura frente ao conhecimento que foi adquirido.
2.15. O Livro preconiza atividades que evidenciam a devida apropriação do aprendizado?	Sim, as atividades são propostas de maneira a solidificar o conteúdo aprendido.
2.16. O Livro é convergente com a realidade (contexto) do público-alvo?	Não, observamos por meio das atividades propostas que o MD foi desenvolvido para escolas privadas. Em 2021, a “Cidade C”, em parceria com a editora Scipione, trouxe uma das autoras da coleção, Mirtha Daisy Debia Bustos, para uma capacitação aos professores de língua espanhola, para apresentar a coleção. A autora afirmou que o livro foi desenvolvido pensando em alunos de escolas privadas.

Acima, encerramos a análise da ficha de critérios do LD *Marcha Criança Língua Espanhola 1º Ano*, mediante esta análise, acreditamos que o exemplar é uma ferramenta limitada para o ensino de Língua Espanhola para crianças em um contexto Histórico-Crítico. O livro didático claramente não foi desenvolvido pensando num contexto de escolas públicas, o que não há nenhum problema, já que há uma demanda para esse público, porém, como bem pontua Zorzo-Veloso (2018), a seleção de livro didático tem que ser convergente com o contexto para qual foi selecionada, caso isso não ocorra, certamente haverá discrepâncias e o material acabará por excluir esse alunado. Além disso, encontramos aqui uma problemática também explanada por Zorzo-Veloso (2018) que é a falta de conhecimento por parte dos docentes para realizar tal análise e seleção conforme os estudos/as da temática.

Na Educação Crítica e Histórico-Crítica, não basta ensinar conteúdos sem que de fato os estudantes se apropriem deles em sua totalidade, obtendo o real entendimento e fazendo uso para seu próprio desenvolvimento humano, usufruindo de seus benefícios para transformarem suas vidas e a sociedade. A apropriação desse tipo de educação advém da dialética e, sobre esse aspecto, não podendo temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, ou seja, refletir, questionar, debater e transformar devem estar presentes no espaço escolar e, se isso não ocorre, essa educação intitulada por crítica é uma farsa total. Nesse

ponto, o material analisado **contribui muito pouco** para que de fato ocorra o ensino Crítico/ Histórico-Crítico nas escolas da “Cidade C”.

A seguir, nossas considerações finais a respeito da pesquisa serão elucidadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho em nível de pós-graduação, podendo responder a uma inquietação que era constante em minha atuação como docente em contexto de educação pública, foi de suma importância para que a práxis, tão discutida nos cursos de licenciatura, fosse realmente aplicável. Conhecer teóricos que estudam os processos de análise e avaliação de MD também me abriu caminhos para poder atuar com mais segurança em sala de aula, já que posso posicionar-me com mais propriedade nos momentos de seleção do material a ser usado na escola pública.

Frente ao exposto, retornamos ao **objetivo geral** desta pesquisa: avaliar, a partir da perspectiva Histórico-Crítica, como a realidade das crianças da maioria das escolas públicas está, ou não, representada no LD *Marcha Criança Língua Espanhola*. Comprovamos, por meio do capítulo anterior, que a realidade desse alunado **não está representada** nesse material; logo, ele se torna excludente e inadequado para seu uso nesse contexto.

Tratando-se da questão-problema deste trabalho: em que medida, um material didático de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (E/LEA), que não foi planejado para o contexto público, pode ser excludente e contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas? Concluímos que, para que o ensino de Espanhol seja significativo para os estudantes do contexto público, o MD deve ser elaborado utilizando objetos de conhecimento que contemplem essas crianças. Sabe-se que, no Brasil, os estudantes da rede pública de educação, em sua maioria, são de classe média a baixa, por isso, não é apropriado que o material didático selecionado seja um que tenha sido elaborado para o contexto privado, pois, certamente, haverá divergências, uma vez que as atividades desse contexto não conseguem contemplar essas crianças ou representar o cenário diário de vida que elas possuem e, por isso, contribuem para a exclusão social desse alunado.

Para que o MD *Marcha Criança, Língua Espanhola* possa ser adequado para o quadro da educação pública municipal brasileira, ele precisará ser reformulado no intuito de melhor contextualizar seus objetos de conhecimento, com a finalidade não somente de representar esses alunos como de promover reflexão crítica frente às injustiças e desigualdades. Defendemos o preceito de que o LD não pode contribuir para a exclusão, pelo contrário, seus objetos de conhecimento devem oportunizar aos seus estudantes o direito de sentir-se pertencentes. Deixar somente a cargo do

professor para que faça essa contextualização em suas aulas, seria muito pesaroso, uma vez que eles têm apenas uma aula semanal por turma e geralmente atuam em várias turmas e escolas distintas para poder ocupar a carga horária de 20 ou 40 horas semanais.

Pontuamos, também, que este LD, por fazer parte de uma franquía que ganhou o direito de uso por intermédio de um pregão eletrônico, não foi desenvolvido com o propósito de atender exclusivamente os estudantes da escola pública municipal da “Cidade C”, por isso, seus conteúdos **não foram desenvolvidos com os objetivos de contemplar a pedagogia Histórico-Crítica**, entretanto, nada impede que os cinco passos dessa pedagogia de Gasparin (2005): 1º Prática Social Inicial; 2º Problematização; 3º Instrumentalização; 4º Catarse e 5º Prática Social Final sejam planejadas e aplicadas nas aulas. No entanto, neste caso, a responsabilidade na escolha do material, que fosse mais adequado para o contexto de ensino da “Cidade C”, deveria ser da Autarquia Municipal de Educação, pois os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, deveriam ser um dos requisitos fundamentais para a seleção do material, por isso, ressaltamos a importância de uma **ficha de análise de critérios** adequados ao contexto de ensino para a seleção do material didático mais assertivo para a realidade de cada instituição de ensino.

Por fim, acreditamos que não há um método de ensino perfeito e tão pouco há um LD perfeito (Prabhu, 1990 *apud* Zorzo-Veloso, 2018, p. 17), contudo, compreendemos que o uso de um MD adequado ao seu contexto poderá ser de extrema relevância para o ensino de línguas, uma vez que poderá nortear as práticas pedagógicas do professor, contemplando assim a realidade de seus estudantes. Dessarte, ressaltamos que o MD pode ser um instrumento de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem, mas é fundamental que o professor tenha a devida autonomia para utilizá-lo, fazendo adaptações que achar pertinente para sua utilização significativa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. D.; BOÉSSIO, C. P. D. Ensino de espanhol para crianças: uma proposta intervencionista na cidade de Jaguarão/RS. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2016.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas**, n. 5, p.11-26, 2001.

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.p. 250-261.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. *In*: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1.ed. Campinas: Lima e Batista, p. 67-81.

BITTAR, M. A teoria antropológica do didático como ferramenta metodológica para análise de livros didáticos. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 364–387, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648640>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BOÉSSIO, C. P. D. Saberes Necessários para o ensino de língua espanhola para crianças: revisitando autores. **Revista E-curriculum**, v. 6, n. 1, 2010.

BOÉSSIO, C. P. D.; DE OLIVEIRA, T. P. S.; GOUVEIA, G. C. F.. Os novos desafios do ensino de língua espanhola para crianças no sul do Brasil. **Suplemento Signos ELE**, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S. GINTIS . **Escolaridade na América Capitalista: Reforma Educacional e as Contradições da Vida Econômica**. Basic Books: Nova edição (1977)

BUSTOS, M. D. D. GASPAS, T. M. **Marcha Criança: Língua Espanhola - 1º ao 5º ano**, 3 ed. - São Paulo: Scipione, 2020. (Coleção Marcha Criança).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 03 de janeiro de 2023.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Unisinos. **Unirevista**. Volume nº1 32-46, 2006

FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 353-365, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico- crítica**- 5 ed rev. reimpr. Campinas, SP; Autores Associados. 2012

GASPARIN, J. L. e PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2015. Disponível em: Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. C. **Paulo Freire e a governação democrática da escola**: organização, participação e autonomia. 2000. Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/36fa5132-1184-4fc1-89a3-d4ea69d8825c/content.pdf>. Acesso em: 23 de ago. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 20.ed: São Paulo. Cortez editora, 2009.

LUCKESI, C.C. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, B. **Educação e ludicidade**. Ensaio 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2002.

MAGIOLO, G; TONELLI, J. R. A. Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. *In*: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2016. p. 95 p-95 p.

NARDI, Fabiele. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Repositório Digital. 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13114>. Acesso 30 abr 2024

NORA, Joice Aguiar; VICENTINI, Dayanne. **A educação crítica no Brasil: aspectos indispensáveis para a superação da alienação em Paulo Freire**. IV Jornada de Didática. III Seminário de Pesquisa do CEMAD. 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017.
OLIVEIRA SANTOS, R. E. de. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. 2018. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n36i2.520

PAVANI, C. C. *et al.* Espanhol para crianças: abordagens atrativas e práticas para motivá-las. **II Colóquio: Diálogos entre Linguagem e Educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do PIBID de Letras da FURB, Blumenau**, 2014.

PARANÁ, **Referencial Curricular do Paraná em Ação. Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: SEED, DEB, 2019.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-11.

SPIASSI, A.; SILVA, E. M. da. Análise de livros didáticos de ciências: um estudo de caso. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 4, n. 7, p. 45–54, 2000. DOI: 10.48075/rt.v4i7.2413. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2413>. Acesso em: 30 abr. 2024.

VICENTINI, D.; VERASTÉQUI, R. de L. A.. **A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire**. Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 23 de ago. 2024.

ZORZO-VELOSO, V. F. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. *In*: FERREIRA, C. C. (org.) **Vade mecum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

ZORZO-VELOSO, V. F., SOARES, E.; NERI, J. B. (Org.). **Análise de materiais didáticos de língua estrangeira**: propostas de fichas para múltiplos contextos. João Pessoa: Mentis Abertas, 2024. 342 p.

ZORZO-VELOSO, V. F.; SANTOS, C. F.; FERREIRA, C. C. Livro didático no contexto de sala de aula: reflexões sobre pré-adoção, adoção e pós-adoção. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 16 - n.25. 1º semestre: 2020, ISSN 1807-5193.

APÊNDICE 01

- Ficha de critérios para análise de livro didático, livro do professor, sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica

1. IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO GERAL PESQUISADO	
1.1. Escola Pública/Privada Municipal:	
1.2. Público alvo:	
1.3. Faixa etária:	
1.4. Carga horária da disciplina:	
1.5. Material didático em análise:	

ATENÇÃO: Os critérios para análise foram elencados numericamente, cada critério deve ser analisado em relação ao livro didático e no campo “observação”, pontuar reflexão a respeito de cada item.

2. CRITÉRIOS DE ANÁLISE PAUTADOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	
CRITÉRIOS	OBSERVAÇÃO
2.1. O material apresenta objetos de conhecimento que contribuem para a transformação da sociedade? Se sim, quais?	
2.2. De forma geral, os objetos de conhecimento colaboram para o aprendizado sistematizado? Se sim, apresente um exemplo.	
2.3 Os objetos de conhecimento são desenvolvidos de forma significativa? Se sim, apresente um exemplo.	
2.4 Os objetos de conhecimento colaboram para o desenvolvimento político dos educandos? Se sim, apresente um exemplo.	
2.5. Os objetos de conhecimento valorizam	

o conhecimento prévio de professores e alunos? Se sim, apresente um exemplo.	
2.6. O material preza a historicidade dos estudantes? Se sim, explique como.	
2.7 As imagens presentes representam a realidade do alunado de forma que eles se sintam representados? Se sim, apresente um exemplo.	
2.8. O livro do professor propõe estratégias pedagógicas de ensino que auxiliam na mediação do conhecimento? Se sim, explique como.	
2.9. Quais são os critérios de avaliação dos objetos de conhecimento?	
2.10. Os objetos de conhecimento seguem rigorosamente os aspectos gerais da coleção?	
2.11. O exemplar promove espaço nos conteúdos para a problematização? Se sim, explique como.	
2.12 No processo de instrumentalização, o Material sugere ações docentes e discentes para a construção do conhecimento por meio da mediação docente? Se sim, explique como.	
2.13 Como se dá a catarse no Livro?	
2.14 O livro garante a Prática Social Final? Se sim, explique como.	
2.15. O Livro preconiza atividades que evidenciam a devida apropriação do aprendizado? Se sim, explique como.	
2.16. O Livro é convergente com a realidade (contexto) do público alvo? Se sim, explique como.	

Fonte: a autora.