



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS E ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA: métodos, abordagens e práticas**

São Carlos
2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Fernanda Loureiro Ferreira, realizada em 05/12/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Viana Postigo Paravisini (UFMS)

Profa. Dra. Renilce Miranda Cebalho Barbosa (IFMS)

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

FERNANDA LOUREIRO FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS E ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA: métodos, abordagens e práticas**

Fernanda Loureiro Ferreira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges

São Carlos

2025

DEDICATÓRIA

A Deus, pela minha existência e por nunca me deixar desistir.

Ao meu filho, Fernando Alonso, recém-nascido, um verdadeiro milagre em minha vida!

À minha mãe, Márcia, por tanto amor, carinho e compreensão.

À minha avó, Maria, pelo exemplo de mulher honesta e batalhadora.

Aos meus filhos de quatro patas, Frederico e Frida, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela vida, pelas lutas diárias, pelos obstáculos vencidos e por sempre me reerguer quando nem eu mesma conseguia.

A todos os santos e ao meu anjo da guarda por caminharem comigo e me protegerem.

À família que tenho, de origem e construída, por estarem sempre ao meu lado acreditando em minhas capacidades.

À minha orientadora, Professora Doutora Elaine Ferreira do Vale Borges, pelo aceite na continuidade da orientação, pela atenção e pelos direcionamentos.

Às Professoras Doutoras Poliana Bruno Zuin (PPGL/UFSCar), Caroline Carnielli Biazolli (PPGL/UFSCar) e Joceli Catarina Stassi Sé (PPGL/UFSCar) pelo aceite na composição da banca como membros internos.

Às Professoras Doutoras Adriana Viana Postigo Paravisini (UFMS/CPTL), Renilce Miranda Cebalho Barbosa (IFMS/Campus Corumbá) e Joanna Durand Zwarg (UFMS/CPAN) pelo aceite na composição da banca enquanto membros externos.

Aos meus médicos, Solino de Matos Neto e Lauther Silva Serra, pelo amparo nos momentos de dor causados pela fibromialgia, por tentarem diminuir meus sintomas, pelo carinho, responsabilidade e empatia com os pacientes.

Ao meu terapeuta, Carlos César Coelho Neto, por me fazer perceber a fortaleza que existe em mim e por aprimorar minha capacidade de resiliência.

Às minhas amigas, Jeannette e Lilyan, pela amizade sincera, pelo carinho e pela lealdade.

À minha colega de turma Denise (Dê), pelo carinho, atenção e companheirismo nas disciplinas cursadas.

À gestão da escola em que trabalho, especialmente às diretoras Sandra e Verônica, pela empatia, humanidade, compreensão e carinho.

Às colegas de trabalho, Vanete e Rosita, pelos diálogos abertos, apoio mútuo e companheirismo laboral.

“Am I wrong for thinking out the box from
where I stay? (...)
For thinking that we could be something for
real? (...)
For trying to reach the things that I can't see?
Walk your walk and don't look back
Always do what you decide (...)
Fight for yours and don't let go
Don't let them compare you, no (...).”

Am I Wrong – Nico & Vinz

RESUMO

A presente investigação desenvolve uma discussão teórico-reflexiva sobre os métodos de alfabetização, as práticas de letramentos e as abordagens de ensino de línguas em emergência no Guia Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá-MS do 1º ao 5º do Ensino Fundamental I da disciplina de Língua Espanhola. Visando, também, a partir dos achados da análise-reflexiva, criar possibilidade de encaminhamentos metodológicos. O Guia Curricular da REME de Corumbá-MS é um documento oficial norteado pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As reflexões acerca dos métodos de alfabetização se voltam aos clássicos – sintético (alfabético, fônico e silábico) e analítico, também denominado de Teoria do Sincretismo Infantil (palavração, sentencição e global de contos ou historietas) fundamentados em Frade (2005; 2007) e Mendonça (2017); e aos contemporâneos de vertente do construtivismo – Emília Ferreiro (1991; 1995; 1997; 2001) e Magda Soares (1990; 2004; 2005). Os debates sobre as práticas de letramento se direcionam às coletivas e às individuais alicerçados por Kleiman (2005; 2014), além dos debates a respeito das práticas de multiletramentos imersas em diferentes dimensões (linguística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva e desenvolvimental) baseadas em Kucer (2014) e Kern (2000). As discussões sobre as abordagens de ensino de línguas se concentram em 15 mais comuns no contexto brasileiro, a saber: Gramática-Tradução, Direta, Situacional, Audiolingual, Instrumental, Comunicativa, Comunitária, Resposta Física Total, Baseada em Competências, Metagenérica, Linguagem Total, Cooperativa, Lexical, Baseada em Tarefas e Integrada de Conteúdo e Linguagem – subsidiadas por teóricos como Richards & Rodgers (2014), Richards (2015), Larsen-Freeman (2004), Krashen (2002), Littlewood (1998), Street (2010), entre outros, muito respaldado pela sistematização em Baranhuke Júnior (2021). A metodologia de pesquisa adotada foi a bibliográfica e a documental de natureza qualitativa cujos objetivos e tratamento de dados são exploratórios. Os resultados apontaram uma vasta gama de traços de métodos de alfabetização e abordagens de ensino de línguas, dos/as mais tradicionais aos/às mais contemporâneos/as; todavia, em emergência sem contextualização e com ausência de práticas de letramento. Com isso, foram propostos encaminhamentos metodológicos para possíveis aplicabilidade das teorias diagnosticadas no Guia com exemplos tirados do cenário urbano da cidade de Corumbá-MS e de mídias sociais locais. Com os resultados obtidos e os encaminhamentos propostos se espera contribuir com os estudos da área de linguagem e da disciplina de Língua Espanhola, ademais visa tornar o ensino-aprendizagem de línguas na localidade geográfica investigada mais significativo e mais adequado aos aprendizes das séries mencionadas nesta tese.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização. Práticas de letramento. Abordagens de ensino de línguas. Língua Espanhola. Guia Curricular.

RESUMEN

La presente investigación desarrolla una discusión teórico-reflexiva sobre los métodos de alfabetización, las prácticas de alfabetización y los enfoques de enseñanza de idiomas emergentes en el Guía Curricular de la Red Municipal de Enseñanza (REME) de Corumbá-MS, desde el 1.º al 5.º curso de la Educación Básica I, en la asignatura de Lengua Española. También tiene como objetivo, a partir de los resultados del análisis reflexivo, crear posibilidades de orientaciones metodológicas. El Guía Curricular de la REME de Corumbá-MS es un documento oficial guiado por el Currículo de Referencia de Mato Grosso do Sul y por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Las reflexiones sobre los métodos de alfabetización se centran en los clásicos – sintético (alfabético, fónico y silábico) y analítico, también denominado Teoría del Sincretismo Infantil (palabras, frases y cuentos o historietas globales), basados en Frade (2005; 2007) y Mendonça (2017); y a los contemporáneos de la corriente constructivista: Emilia Ferreiro (1991; 1995; 1997; 2001) y Magda Soares (1990; 2004; 2005). Los debates sobre las prácticas de alfabetización se centran en las colectivas y las individuales, basadas en Kleiman (2005; 2014), además de los debates sobre las prácticas de multialfabetizaciones inmersas en diferentes dimensiones (lingüística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva y del desarrollo) basadas en Kucer (2014) y Kern (2000). Las discusiones sobre los enfoques de la enseñanza de idiomas se centran en los 15 más comunes en el contexto brasileño, a saber: Gramática-Traducción, Directa, Situacional, Audiolingual, Instrumental, Comunicativa, Comunitaria, Respuesta Física Total, Basada en Competencias, Metagenérica, Lenguaje Total, Cooperativa, Lexical, Basada en Tareas e Integrada de Contenido y Lenguaje, respaldadas por teóricos como Richards & Rodgers (2014), Richards (2015), Larsen-Freeman (2004), Krashen (2002), Littlewood (1998), Street (2010), entre otros, muy respaldado por la sistematización de Baranhuke Júnior (2021). La metodología de investigación adoptada fue bibliográfica y documental, de naturaleza cualitativa cuyos objetivos y tratamiento de datos son exploratorios. Los resultados apuntaron a una amplia gama de rasgos de métodos de alfabetización y enfoques de enseñanza de idiomas, desde los más tradicionales hasta los más contemporáneos; sin embargo, en emergencia sin contextualización y con ausencia de prácticas de alfabetización. Con ello, se propusieron orientaciones metodológicas para la posible aplicabilidad de las teorías diagnosticadas en el Guía con ejemplos tomados del escenario urbano de la ciudad de Corumbá-MS y de las redes sociales locales. Con los resultados obtenidos y las direcciones propuestas se espera contribuir a los estudios en el área de lenguaje y en el curso de Lengua Española, además se pretende hacer la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la localidad geográfica investigada más significativo y más adecuado a los aprendices de las asignaturas mencionadas en esta tesis.

Palabras clave: Métodos de alfabetización. Prácticas de alfabetización. Enfoques de enseñanza de idiomas. Lengua Española. Guía Curricular.

ABSTRACT

This research develops a theoretical-reflective discussion on literacy methods, literacy practices, and approaches to teaching languages in emergency situations in the Curriculum Guide of the Municipal Education Network (REME) of Corumbá-MS from 1st to 5th grade of Elementary School I in the Spanish Language discipline. It also aims to create methodological guidelines based on the findings of the reflective analysis. The REME Curriculum Guide of Corumbá-MS is an official document guided by the Mato Grosso do Sul Reference Curriculum and the National Common Core Curriculum (BNCC). Reflections on literacy methods focus on the classics – synthetic (alphabetic, phonetic, and syllabic) and analytical, also known as the Theory of Child Syncretism (word, sentence, and global understanding of stories or comics) based on Frade (2005; 2007) and Mendonça (2017); and to contemporary constructivism – Emília Ferreiro (1991; 1995; 1997; 2001) and Magda Soares (1990; 2004; 2005). Debates on literacy practices focus on collective and individual practices based on Kleiman (2005; 2014), as well as debates on multiliteracies practices immersed in different dimensions (linguistic, cognitive, sociocultural, sociocognitive, and developmental) based on Kucer (2014) and Kern (2000). Discussions on language teaching approaches focus on the 15 most common in the Brazilian context, namely: Grammar-Translation, Direct, Situational, Audiolingual, Instrumental, Communicative, Community, Total Physical Response, Competence-Based, Metageneric, Total Language, Cooperative, Lexical, Task-Based, and Content and Language Integrated – supported by theorists such as Richards & Rodgers (2014), Richards (2015), Larsen-Freeman (2004), Krashen (2002), Littlewood (1998), Street (2010), among others, strongly supported by the systematization in Baranhuke Júnior (2021). The research methodology adopted was bibliographic and documentary in nature, qualitative in nature, with exploratory objectives and data treatment. The results pointed to a wide range of literacy methods and language teaching approaches, from the most traditional to the most contemporary; however, they emerged without contextualization and with an absence of literacy practices. As a result, methodological guidelines were proposed for the possible applicability of the theories diagnosed in the Guide, with examples taken from the urban setting of the city of Corumbá-MS and local social media. With the results obtained and the proposed approaches, it is hoped to contribute to studies in the field of language and the discipline of Spanish, as well as to make language teaching and learning in the geographical location investigated more meaningful and more appropriate for learners in the grades mentioned in this thesis.

Keywords: Literacy methods. Literacy practices. Language teaching approaches. Spanish language. Curriculum Guide.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema linguístico da dimensão linguística.....	51
Figura 2 – Tipos de alfabetização e suas formas de utilização.....	54
Figura 3 – Eventos de alfabetização a serem trabalhados pelo docente.....	55
Figura 4 – Formas de construtivismo no processo de alfabetização.....	58
Figura 5 – Abordagem Gramática-Tradução (AGT).....	66
Figura 6 – Abordagem Direta (AD).....	69
Figura 7 – Abordagem Situacional (ASit).....	72
Figura 8 – Abordagem Audiolingual (AAL).....	74
Figura 9 – Abordagem Instrumental (AI).....	77
Figura 10 – Abordagem Comunicativa (AC).....	80
Figura 11 – Abordagem Comunitária (ACT).....	83
Figura 12 – Abordagem Resposta Física Total (ARFT).....	85
Figura 13 – Abordagem Baseada em Competências (ABC).....	87
Figura 14 – Abordagem Metagenérica (AMEL).....	90
Figura 15 – Abordagem Linguagem Total (ALT).....	93
Figura 16 – Abordagem Cooperativa (ACoo).....	95
Figura 17 – Abordagem Lexical (ALex).....	98
Figura 18 – Abordagem Baseada em Tarefas (ABT).....	101
Figura 19 – Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL).....	104
Figura 20 – Mapa de Mato Grosso do Sul.....	114
Figura 21 – Competências específicas da área de linguagens de acordo com a BNCC (2018).....	125
Figura 22 – Competências Específicas de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.....	127
Figura 23 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).....	128
Figura 24 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).....	128
Figura 25 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).....	128

Figura 26 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).....	129
Figura 27 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).....	129
Figura 28 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).....	130
Figura 29 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).....	130
Figura 30 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).....	130
Figura 31 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).....	131
Figura 32 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).....	131
Figura 33 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).....	132
Figura 34 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).....	132
Figura 35 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).....	132
Figura 36 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).....	133
Figura 37 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).....	133
Figura 38 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).....	134
Figura 39 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).....	134

Figura 40 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).....	134
Figura 41 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).....	135
Figura 42 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).....	135
Figura 43 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).....	136
Figura 44 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).....	136
Figura 45 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).....	136
Figura 46 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).....	137
Figura 47 – Mapas de Corumbá-MS.....	138
Figura 48 – Habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	143
Figura 49 – Habilidades do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	144
Figura 50 – Habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	145
Figura 51 – Habilidades do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	146
Figura 52 – Habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	147
Figura 53 – Exemplo de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental).....	153
Figura 54 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental).....	154

Figura 55 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental).....	155
Figura 56 – Exemplo de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental).....	157
Figura 57 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental).....	157
Figura 58 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental).....	159
Figura 59 – Exemplo de Língua Espanhola (3º ano do Ensino Fundamental).....	160
Figura 60 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (3º ano do Ensino Fundamental).....	161
Figura 61 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (3º ano do Ensino Fundamental).....	163
Figura 62 – Exemplo de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental).....	165
Figura 63 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental).....	166
Figura 64 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental).....	168
Figura 65 – Exemplo de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental).....	169
Figura 66 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental).....	170
Figura 67 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental).....	171
Figura 68 – Estrutura conclusiva da pesquisa.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre o Ensino Fundamental I de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no estado de Mato Grosso do Sul.....	105
Quadro 2 – Escolas públicas municipais de Corumbá-MS que oferecem o ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (LEM).....	138
Quadro 3 – Quadro das propostas metodológicas apresentadas de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá-MS.....	172

LISTA DE SIGLAS

AAICL	Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem
AAL	Abordagem Audiolingual
ABC	Abordagem Baseada em Competências
ABT	Abordagem Baseada em Tarefas
AC	Abordagem Comunicativa
ACoo	Abordagem Cooperativa
ACT	Abordagem Comunitária
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem Gramática-Tradução
AI	Abordagem Instrumental
ALex	Abordagem Lexical
ALT	Abordagem Linguagem Total
AMEL	Abordagem Metagenérica
ARFT	Abordagem Resposta Física Total
ASit	Abordagem Situacional
ASTP	<i>The Army Specialized Training Program</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPTL	Campus de Três Lagoas
EF	Ensino Fundamental
FAALC	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
FAED	Faculdade de Educação
LE	Língua Estrangeira
MS	Mato Grosso do Sul
PMC	Prefeitura Municipal de Corumbá
PROFLetras	Mestrado Profissional em Letras
REME	Rede Municipal de Ensino
Semed	Secretaria Municipal de Ensino
SED	Secretaria de Estado de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Unemat Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E LABORAL DA PESQUISADORA.....	20
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.2.1 Estado da arte.....	22
1.2.2 Documentos curriculares oficiais.....	23
1.3 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	25
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	26
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
1.6 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	26
1.6.1 Natureza qualitativa.....	27
1.6.2 Procedimentos técnicos: bibliográfica e documental.....	27
1.6.3 Objetivos e tratamento de dados: exploratória.....	29
1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	30
2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	33
2.1 MÉTODOS CLÁSSICOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	33
2.1.1 Sintético.....	33
2.1.1.1 Alfabético.....	33
2.1.1.2 Fônico.....	34
2.1.1.3 Silábico.....	36
2.1.2 Analítico (Teoria do Sincretismo Infantil).....	37
2.1.2.1 Palavração.....	38
2.1.2.2 Sentenciação.....	39
2.1.2.3 Global de contos ou historietas.....	39
2.2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	41
2.2.1 Emília Ferreiro (Argentina).....	42
2.2.2 Magda Soares (Brasil).....	45
2.3 PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO(S).....	47
2.3.1 Dimensões (linguística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva e desenvolvimental).....	47
2.3.2 Práticas coletivas e práticas individuais.....	59
3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS..	64

3.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	64
3.1.1 Abordagem Gramática-Tradução.....	64
3.1.2 Abordagem Direta.....	67
3.1.3 Abordagem Situacional.....	69
3.1.4 Abordagem Audiolingual.....	72
3.1.5 Abordagem Instrumental.....	75
3.1.6 Abordagem Comunicativa.....	77
3.1.7 Abordagem Comunitária.....	80
3.1.8 Abordagem Resposta Física Total.....	83
3.1.9 Abordagem Baseada em Competências.....	86
3.1.10 Abordagem Metagenérica.....	88
3.1.11 Abordagem Linguagem Total.....	90
3.1.12 Abordagem Cooperativa.....	93
3.1.13 Abordagem Lexical.....	96
3.1.14 Abordagem Baseada em Tarefas.....	98
3.1.15 Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem.....	101
4 PERSPECTIVAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DO ESTADO DE MS.....	105
5 DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS).....	113
5.1 O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	114
5.2 CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS.....	115
5.2.1 Introdução.....	115
5.2.2 Territorialidade, cultura e diversidade sul-mato-grossense.....	117
5.2.3 Educação integral e avaliação.....	118
5.2.4 Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.....	121
5.2.4.1 Estrutura e avaliação.....	122
5.2.4.2 Área de linguagem: língua espanhola.....	123
5.2.4.2.1 Competências específicas de linguagens de acordo com a BNCC (2018).....	124
5.2.5 Língua Espanhola.....	125
5.2.5.1 Competências específicas de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental I.....	126

5.2.5.2 Eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas.....	127
5.2.5.2.1 Organização Curricular de Língua Espanhola.....	127
5.3 GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	137
5.3.1 Corumbá-MS: cidade de fronteira no extremo oeste do Brasil.....	137
5.3.2 Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.....	139
5.3.2.1 Introdução.....	139
5.3.3 Língua Espanhola.....	140
5.3.3.1 Unidades temáticas.....	140
5.3.3.2 Objetos de conhecimento.....	140
5.3.3.3 Habilidades.....	142
5.4 LÍNGUA ESPANHOLA: CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS E GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS.....	147
6 DIGNÓSTICO E ANÁLISE DE TRAÇOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS EM ESPANHOL NO GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS (2021) E POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	149
6.1 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	150
6.1.1 Análise dos traços teóricos.....	150
6.1.2 Encaminhamentos metodológicos.....	153
6.2 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	155
6.2.1 Análise dos traços teóricos.....	155
6.2.2 Encaminhamentos metodológicos.....	157
6.3 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	159
6.3.1 Análise dos traços teóricos.....	159
6.3.2 Encaminhamentos metodológicos.....	161
6.4 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	163
6.4.1 Análise dos traços teóricos.....	163
6.4.2 Encaminhamentos metodológicos.....	165
6.5 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	168
6.5.1 Análise dos traços teóricos.....	168

6.5.2 Encaminhamentos metodológicos.....	169
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: métodos, abordagens e práticas” analisa o referencial curricular municipal de 2021, da cidade de Corumbá no estado do Mato Grosso do Sul, no âmbito da inserção de métodos de alfabetização, abordagens de ensino de línguas e práticas de letramento nesse documento que engloba a disciplina de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano. Pela própria composição e organização do documento oficial em estudo, a análise foca nos três campos – “Unidade Temática”, “Objeto de Conhecimento” e “Habilidade” – de estruturação dos componentes curriculares (disciplinas).

A seguir serão explicitados os principais aspectos – contexto que embasa a pesquisa, relevância e justificativa da investigação, perguntas, objetivos e metodologia propostos e estruturação desta tese.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E LABORAL DA PESQUISADORA

O interesse por esta pesquisa partiu da prática como docente de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) e de Língua Espanhola (1º ao 5º ano) da rede pública municipal da cidade de Corumbá - MS, em que a atuação ocorreu a partir de 2019. Ao longo desses anos foram notados alguns descompassos entre a disponibilidade dos conteúdos presentes no documento curricular municipal e a sua aplicabilidade, como: ausência de um contexto para a prática dos conteúdos, metodologias destinadas à repetição e à memorização, exercícios monótonos que não exigem raciocínio por parte dos alunos, entre outros fatores. Para tanto, a investigação surgiu enquanto modo de análise crítica sobre a própria prática laboral, como forma de contribuição para a educação do município e enquanto perspectiva de mudança de um ensino-aprendizagem que parta do cotidiano do aprendiz e que seja mais contextualizado.

A língua espanhola se tornou campo de muito interesse desde os anos de graduação (2009-2012) em Letras Licenciatura Habilitação em Português/Espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Enquanto acadêmica de Letras foram realizados projetos de extensão do lado boliviano da fronteira (Puerto Quijarro-Bolívia (BO)), projetos de ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio e projetos de pesquisa sobre língua e cultura espanhola.

Durante o Mestrado Interdisciplinar em Estudos Fronteiriços na UFMS/CPAN (2013-2015), mesmo não sendo o foco principal da pesquisa, a língua espanhola sempre se fez presente, seja na pesquisa de campo ao entrevistar os participantes (comerciantes bolivianos), seja no espaço *in loco* analisado (feiras livres de Corumbá-MS e de Santa Cruz de la Sierra (BO)), ou ainda nas leituras teóricas e revisões bibliográficas acerca do assunto tratado na dissertação. Ou seja, o idioma se fez notável em diferentes passagens da vida acadêmica e profissional desta pesquisadora.

Em momento mais recente, antes do ingresso no programa de doutorado, foi realizada a especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAALC/UFMS) (2020-2022), cuja temática do trabalho final diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e à atuação do professor na aprendizagem de alunos hispano-falantes. No trabalho de conclusão desse curso foi tratado sobre o ensino de Português como língua materna (LM) aos estudantes que apresentam outros idiomas como primeira língua (espanhol, quéchua e aimará em sua maioria) e que possuem dificuldades em aprender o português formal.

Pelas temáticas investigadas ao longo da trajetória acadêmica se pode perceber que foi pesquisado sobre o conhecimento linguístico em suas diferentes vertentes – a aprendizagem, o ensino, o papel do professor e dos alunos, os currículos oficiais, enfim, com o objetivo de contribuir positivamente com as funções do docente em sala de aula e com o ensino em si, aprimorando os pontos falhos para uma melhor qualidade da educação básica que permeia a realidade da pesquisadora.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação toma como princípio as concepções de linguagem – expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação – para embasamento das teorias de métodos de alfabetização, abordagens de ensino de línguas e práticas de letramento, assim como para a análise dos currículos escolares de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. É de suma importância destacar essas concepções uma vez que se constituem como pilares dos métodos, abordagens e práticas em questão. Para tanto, serão explicitadas a seguir essas concepções e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), documento oficial norteador dos currículos estadual de MS e municipal de Corumbá-MS.

1.2.1 Estado da arte

Os estudos de linguagem se pautam por três concepções, são elas:

I) “A linguagem é a expressão do pensamento”: por esta perspectiva se leva as afirmações de que os sujeitos que não conseguem se expressar não raciocinam (Geraldí, 1997). Tal concepção de linguagem se apoia nos estudos da gramática tradicional em que se utilizavam técnicas de tradução, decodificação e memorização, além da criação de sentenças e leitura de passagens literárias canônicas (Richards; Rodgers, 1998).

II) “A linguagem é instrumento de comunicação”: esta vertente se vincula à teoria da comunicação e observa a língua enquanto um código (sistema de signos que se ajustam de acordo com as regras) em que se transmite determinada mensagem ao destinatário (Geraldí, 1997). Esta concepção de linguagem corresponde a corrente estruturalista que possui como principal expoente na área da linguística de Ferdinand de Saussure, o qual conceitua o signo linguístico (significante e significado), a arbitrariedade do signo linguístico e as dicotomias (língua e fala, sincronia e diacronia, sintagma e paradigma) (Saussure, 2006).

III) “A linguagem é uma forma de interação”: nesta perspectiva a língua é vista como uma forma de interação humana, muito mais que um modo de transmissão de comunicação entre os interlocutores. Pela linguagem o homem pratica ações, interage, age em relação ao ouvinte e constrói vínculos sociais (Geraldí, 1997). Esta concepção corresponde aos estudos linguísticos da enunciação que teve como pioneiro o linguista francês Émile Benveniste, este concebe a linguagem como subjetiva e inerente ao homem “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (Benveniste, 1976, p. 285). Desse modo, o indivíduo se constrói como sujeito na linguagem e por meio dela, ela fundamenta a realidade individual, a existência do ser, o ego humano. Sendo assim, a subjetividade é possível pela linguagem, porque tem sempre formas linguísticas adequadas à expressão subjetiva, e seus efeitos variam bastante em relação à estrutura das línguas, tanto na organização das formas quanto nas relações semânticas significativas (Benveniste, 1976).

A concepção adotada nesta investigação é essencialmente a linguagem como forma de interação, tendo em vista a contemporaneidade dessa perspectiva – consideração quanto à interação, ao contexto e aos sujeitos envolvidos no processo discursivo. Todavia, entende-

se – principalmente com o desenvolvimento e resultados desta pesquisa – que as demais concepções (mais tradicionais) encontram-se entrelaçadas na própria estruturação teórico-metodológica de documentos oficiais, como é o caso do documento em análise aqui. Desse modo, ao longo desta tese as teorias apresentadas e discutidas se baseiam nas três concepções, de forma que as correntes são mostradas com seus prós e contras, principalmente aquelas mais distantes temporalmente em que o ensino-aprendizagem se voltava ao estudo mecânico, de decodificação e descontextualizado.

A continuidade (nos próximos capítulos) será apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a partir desse documento norteador serão destacadas e discutidas as concepções de linguagem que se fazem presentes no Currículo de Referência de MS e no Guia Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá-MS, bem como as que fundamentam as teorias (métodos, abordagens e práticas) que direcionam tais currículos.

1.2.2 Documentos oficiais curriculares

A Guia Curricular da Rede de Ensino Municipal (REME) de Corumbá-MS (2021) teve como base para sua elaboração o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) que, por sua vez, foi estruturado a partir das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil) (2018).

A BNCC estrutura como um documento normativo cujos princípios se caracterizam pelo desenvolvimento de aprendizagens elementares ao educando nos níveis da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio e em todas as modalidades escolares. A concretização do ensino-aprendizagem veiculada neste documento vão ao encontro das metas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2018).

Ainda, se constitui enquanto documento de referência para a elaboração de currículos nacionais, estaduais e municipais brasileiros, o que auxilia teoricamente para as avaliações, a formação de educadores e para o avanço no âmbito educativo. Para tanto, estabelece que a qualidade na educação deve ser pautada pela educação integral, o que abrange o acesso e a permanência escolares amparados pelos três níveis de governo – federal, estadual e municipal. Entende-se como educação integral aquela que se encontra “(...) organizada para assegurar o desenvolvimento integral dos educandos em suas dimensões

cognitiva, física, social, emocional, psicossocial, ética, ambientais, política, econômica e culturais da cidadania” (Brasil, 2025, p. 1).

Esse documento normativo se direciona pelo desenvolvimento de competências, “(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9). Isso significa que no decorrer do documento as competências se encontram inseridas nos componentes curriculares que são estruturados por práticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade. A fim de que as competências possam ser executadas e que o documento exerça o papel de norteador, a BNCC se encontra amparada por princípios legais, dentre eles a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano nacional de educação (PNE). A primeira (CF 1988) instituiu o direito à educação para o cumprimento da cidadania e para a prática do trabalho. Por sua vez, LDB assevera o estabelecimento de diretrizes e competências comuns da educação básica nacional para o desenvolvimento de conteúdos e de currículos diversificados. Já as DCNs do CNE reiteram e acrescentam o conceito de currículo, de modo a contextualizá-lo de acordo com a realidade individual e social do aprendiz. Por último, o PNE garante o cumprimento das diretrizes instituída a BNCC, observando a diversidade existente a nível local e nacional (Brasil, 2018).

Com esses aspectos, a BNCC foi instituída visando a diversidade, a igualdade e a equidade (Brasil, 2018). A primeira característica compreende às muitas culturas e desigualdades existentes no Brasil e observa que os currículos devem ser elaborados em respeito a tais argumentos. A igualdade deve ser mantida observando o que se encontra imerso à diversidade e nela as peculiaridades de cada aprendiz. E a equidade advém do reconhecimento das desigualdades ocorridas ao longo da história e em momento atual. Objetivando alcançar os três aspectos acima mencionados a BNCC foi proposta e simultaneamente seus currículos orientados pela LDB e pelas DCNs, objetivando o desenvolvimento do aprendiz como um todo e no aspecto cognitivo as aprendizagens elementares da educação básica. Para tanto, consideram-se as características culturais, identitárias e locais de cada região brasileira, ao mesmo tempo atribui autonomia para que os órgãos estaduais e municipais possam incluir as peculiaridades em seus currículos (Brasil, 2018).

Dessa forma, a partir das proposições acima mencionadas, a BNCC foi desenvolvida e de forma colaborativa em regime com os entes federais, estaduais e municipais, sendo legitimada por pacto interfederativo e aplicada a instituições públicas e particulares (Brasil, 2018). Com isso, cada estado da federação desenvolveu seu próprio referencial curricular, no caso de Mato Grosso do Sul foi direcionado às especificidades da região visando englobar além do público em geral, os povos indígenas, as populações ribeirinhas do Pantanal e os habitantes do lado brasileiro das fronteiras internacionais (Bolívia e Paraguai). E o currículo municipal da cidade de Corumbá vai na mesma direção, atingindo especialmente este último grupo populacional, dado que a cidade brasileira se situa em região fronteira no limite com a cidade de Puerto Quijarro, na Bolívia.

1.3 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa se mostra relevante por analisar um contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) na qual se verificam as estruturas curriculares municipais de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da cidade de Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, são observados, de forma inédita para o contexto em questão, aspectos explícitos e implícitos que possam embasar a composição desses currículos no âmbito de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de língua; bem como propõem-se encaminhamentos de ações pedagógicas baseados nos métodos e abordagens diagnosticados/as.

Foram averiguados e inseridos no terceiro capítulo desta tese, a partir de revisão bibliográfica, as temáticas já tratadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas em que foi observado que existiam muitas produções em Língua Portuguesa, muito mais que em Língua Espanhola, no Ensino Fundamental no estado de MS, o que incluem a área discursiva da língua portuguesa, o currículo da educação infantil, a leitura e a produção de texto no Ensino Fundamental, a (não) obrigatoriedade do ensino de Espanhol, a implementação da BNCC em MS, a competência socioemocional na BNCC, a questão da justiça curricular na BNCC, a habilidade de leitura nas aulas de Português relacionada ao livro didático e à BNCC e as práticas de ensino-aprendizagem de Português com os pressupostos da BNCC. Isso significa que o tema desta investigação – os métodos de alfabetização, as práticas de letramento e as abordagens de ensino de línguas na Guia Curricular da REME de Corumbá

- MS – ainda não foi tratado, o que pressupõe o ineditismo para o desenvolvimento da presente tese.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Dentre as diversas vertentes que podem ser voltadas à investigação de referenciais curriculares (aprendizagem, ensino, avaliações, métodos, metodologias), este estudo busca responder as seguintes perguntas de pesquisa no que se refere ao documento em análise: 1) Quais métodos de alfabetização e práticas de letramento se fazem presentes? 2) Quais as abordagens de ensino de línguas vigoram? 3) Esses/as métodos, práticas e abordagens manifestam-se com quais características? 4) A partir de uma possível diversidade emergente de métodos, práticas e abordagens diagnosticados/as como dar encaminhamentos práticos que os/as contemplem?

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa parte da análise do currículo municipal da cidade de Corumbá - MS que apresenta como base o Currículo de Referência de MS e a BNCC. Nesse contexto, o objetivo geral se direciona ao diagnóstico e à compreensão de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas subjacentes no Guia Curricular da REME de Corumbá - MS do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da disciplina de Língua Espanhola (LE). Os objetivos específicos se desdobram em três: 1) Investigar e analisar os métodos de alfabetização e práticas de letramento imersos no currículo de Língua Espanhola; 2) Buscar e analisar as abordagens de ensino de línguas presentes no currículo de Língua Espanhola; 3) Propor encaminhamentos metodológicos para a aplicabilidade em sala de aula dos métodos, práticas e abordagens diagnosticados no Guia Curricular de LE do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

1.6 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa se classifica como qualitativa, bibliográfica, documental e exploratória, tendo em vista os pressupostos abaixo.

1.6.1 Natureza qualitativa

A presente investigação apresenta natureza qualitativa, tendo em vista que interpreta os dados a partir de uma situação específica (o currículo escolar municipal de Corumbá - MS da disciplina de Língua Espanhola de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) e não de um contexto generalizável. Dessa forma, a situação real de ensino-aprendizagem é interpretada (apresenta credibilidade), pela sua análise os resultados contribuem para serem aplicados em todo o contexto educacional da cidade fronteiriça de Corumbá-MS (gera aplicabilidade), como é uma situação específica de ensino-aprendizagem e de abordagem curricular, não há um outro contexto coincidente em outra localidade para ser aplicada a pesquisa (possui dependabilidade) e os dados gerados a partir desta investigação podem ser averiguados por outro pesquisador (apresenta confirmabilidade) (Paiva, 2019).

Considerando a temática desta tese foram analisados conteúdos inseridos nos currículos escolares a partir da natureza qualitativa da investigação, nesse caso a pesquisa se volta também à análise de conteúdo. Para tanto, essa análise se estrutura em três fases (Bardin, 1977 *apud* Gil, 2002)¹: 1) Pré-análise: foram eleitos documentos oficiais (BNCC, Currículo de Referência de MS e Guia Curricular da REME de Corumbá - MS) e preparados para a análise; 2) Exploração do material: foram escolhidas as unidades a serem analisadas (componentes curriculares de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), enumeradas (nesse caso, eleitos os exemplos a serem analisados) e classificadas (ocorreu pela verificação dos métodos de alfabetização, abordagens de ensino de línguas e práticas de letramento e sua explicitação nos currículos propostos) e; 3) Tratamento, inferência e interpretação dos dados: partindo dos métodos, abordagens e práticas em evidência nos currículos havendo a interpretação quanto à adequação ou inadequação em relação às propostas educacionais contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas.

1.6.2 Procedimentos técnicos: bibliográfica e documental

Esta pesquisa considera também os materiais já desenvolvidos a respeito da temática proposta neste estudo, isto é, as produções científicas já elaboradas, como livros, artigos,

¹ Bardin (1977, 2016) não menciona, contudo, essas fases da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa e estabelece a distinção entre análise documental e análise de conteúdo, sendo o objetivo desta a manipulação de mensagens (comunicação) e o objetivo daquela a representação de informações (documentos).

publicações periódicas (jornais e revistas) (Gil, 2002), teses, dissertações, trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outros do campo científico, dessa forma, do ponto de vista dos procedimentos técnicos esta investigação é bibliográfica. Foram tomadas enquanto referências dos métodos de alfabetização clássicos os fundamentos de Frade (2005; 2007) e Mendonça (2017); do construtivismo as teorias de Emília Ferreiro (1991; 1995; 1997; 2001) e Magda Soares (1990; 2004; 2005); das práticas de letramento individuais e coletivas as reflexões de Kleiman (2005; 2014); dos debates sobre as práticas de multiletramentos em diferentes dimensões as teorias de Kucer (2014) e Kern (2000); das classificações acerca dos tipos de abordagens de ensino de línguas os esclarecimentos de Richards e Rodgers (2014), Richards (2015), Larsen-Freeman (2004), Krashen (2002), Littlewood (1998), Street (2010), entre outros, alicerçadas na dissertação de Baranhuke Júnior (2021).

Outrossim, ainda ponto de vista dos procedimentos técnicos esta pesquisa é documental, pois houve o estudo e a análise de documentos oficiais na área da educação, com foco nos currículos em esfera municipal da disciplina (componente curricular) do campo da linguagem em Língua Espanhola. Esses documentos são qualificados como fontes primárias, pois, a princípio, não foram elaborados com finalidade de pesquisa e compete ao investigador ter um olhar analítico para saber abstrair as informações necessárias e analisá-los (Yonaha, 2024). Tais fontes primárias podem ser “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes fotografias, gravações etc.” (Gil, 2008, p. 51), assim como “leis, manuais, panfletos, regulamentos, normas, pareceres, (...) revistas, livros, discursos, registros de diários, tabelas estatísticas, (...) dentre outros” (Yonaha, 2024, p. 5). Nesse caso, pela utilização de documentos como procedimentos técnicos, a pesquisa é classificada enquanto documental, dado que os materiais precisam receber tratamento ou serem reelaborados a fim de atender às demandas da investigação (Gil, 2008), isto é, necessitam ser explorados para auxiliar a pesquisa (Gil, 2002).

Os documentos em questão nesta investigação – BNCC, Currículo de Referência de MS e Guia Curricular da REME de Corumbá - MS – fazem parte da dimensão autoria porque indicam quem elaborou o documento (Yonaha, 2024) e dentro dessa dimensão são denominados, nesse caso, de documentos oficiais públicos. Há fases da pesquisa documental, são elas: “Tipo de documento (fase 1), Filtros de seleção (fase 2), Codificação (fase 3), Registro e organização da informação (fase 4), Leitura e releitura (fase 5), Análise (fase 6) (*idem*).

Inserindo no contexto da presente pesquisa se tem: 1) Tipo: documentos oficiais públicos de acesso aberto cujas publicações são abertas; 2) Filtros: por serem de acessibilidade aberta os documentos oficiais podem ser encontrados a partir de resultados de busca no Google ao digitar os nomes por extenso desses documentos; 3) Codificação: é a classificação da natureza temática ou do problema (*idem*), no caso desta pesquisa é a área de linguística, linguagem e língua espanhola; 4) Registro e organização da informação: o processo de análise se inicia pelo registro dos traços dos métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, depois eles são analisados nos documentos oficiais de acordo com o tipo desta pesquisa – documental, interpretativista e qualitativa; 5) Leitura e releitura: são imprescindíveis na investigação no caso em questão (como em qualquer outra área do conhecimento) servem para deixar explícito os equívocos e apontar outros pontos de vistas em relação ao tema estudado; 6) Análise: processo em que os dados são interpretados, nesta pesquisa são analisados os referenciais curriculares tomando como base as teorias da área linguística (língua estrangeira).

1.6.3 Objetivos e tratamento de dados: exploratória

Por fim, do ponto de vista dos seus objetivos e do tratamento de dados, esta investigação é exploratória, considerando que oportunizou obter mais familiaridade com a temática pesquisada, tornando o problema (a questão curricular da disciplina de Língua Espanhola nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) mais evidente e explícito (Gil, 2002). Na situação proposta houve o levantamento bibliográfico a respeito da temática (métodos de alfabetização, abordagens de ensino de línguas e práticas de letramento), a análise de exemplos (abstraídos dos currículos de Espanhol do Currículo de Referência de MS e do Guia Curricular da REME de Corumbá - MS) (*idem*), além da proposta de materialização (inserção social) das teorias em evidência nos currículos das referidas disciplinas e anos escolares de acordo com o contexto social dos aprendizes. Sendo exploratória a pesquisa buscou, portanto, adentrar nesse tema pouco explorado (investigado), obtendo as informações cruciais, analisando as teorias subjacentes aos currículos e propondo alternativas que considerem os sujeitos de aprendizagem, o local de ensino e a localidade geográfica social.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tese se estrutura em sete capítulos: este primeiro capítulo introdutório traz a apresentação da pesquisa com o contexto educacional em que ela se insere tendo como base o documento nacional normativo da BNCC, a importância desta investigação e os porquês da temática pesquisada. Outrossim, são apresentados os questionamentos aos quais a pesquisa se propõe a responder, os objetivos a serem alcançados com a investigação, as técnicas e procedimentos utilizados para a análise de dados por meio da descrição metodológica e a estrutura de organização desta tese.

No capítulo dois há as especificações e explicações que serão retomadas no capítulo final (seis), de análise, desta tese, nelas incluem-se: os métodos clássicos de alfabetização e suas classificações – sintético (alfabético, fônico e silábico) e analítico, também denominado de Teoria do Sincretismo Infantil (palavração, sentencição e global de contos ou historietas); as perspectivas contemporâneas construtivistas de alfabetização nas teorias de Emília Ferreiro (Argentina) e Magda Soares (Brasil); as discussões sobre as práticas de multiletramentos nas diferentes dimensões (linguística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva e desenvolvimental) e nas práticas coletivas e individuais.

No capítulo três faz-se as apresentações e contextualizações de quinze abordagens de ensino de línguas – as mais significativas no contexto brasileiro – que também serão retomadas no último capítulo (seis), de análise. Destacam-se as seguintes abordagens por ordem temporal de surgimento: Gramática-Tradução; Direta; Situacional; Audiolingual; Instrumental; Comunicativa; Comunitária; Resposta Física Total; Baseada em Competências; Metagenérica; Linguagem Total; Cooperativa; Lexical; Baseada em Tarefas; e Integrada de Conteúdo e Linguagem.

No capítulo quatro se apresentam as produções já realizadas da área nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola em nível de Ensino Fundamental I no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul. Tais produções foram desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2023 e correspondem a dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e artigos científicos: São especificadas as seguintes produções: “Competência discursiva e análise linguística no ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis” – dissertação (Almeida, 2013); “Documentos curriculares para a Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul (2000-2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos” – dissertação (Chaves, 2018); “Leitura e produção textual no

Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto” – dissertação (Santos, 2020); “Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais” – artigo (Nanashiro; Miranda, 2020); “A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul” – artigo (Silva; Alves, 2020); “A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS” – dissertação (Alcamim, 2021); “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo à luz da noção de justiça curricular” – TCC (Brito, 2022); “Aspectos da leitura e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, interface com o livro didático e a BNCC” – TCC (Silva, 2022); “O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Mato Grosso do Sul” – TCC (Pereira, 2023); e “As práticas de ensinagem de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular” – artigo (Sousa, 2023).

No capítulo cinco ocorrem as explicitações acerca dos documentos oficiais de Língua Espanhola do Ensino Fundamental I – Currículo de Referência de MS e Guia Curricular da REME de Corumbá - MS. No Currículo de Referência de MS são apresentadas e definidas as principais temáticas que fazem parte do documento – territorialidade, cultura e diversidade de MS, educação integral e avaliação; na área de linguagens as competências específicas do Ensino Fundamental I; no componente curricular de Língua Espanhola suas competências específicas, eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, ações didáticas e organização curricular. No Guia Curricular da REME de Corumbá - MS são propostos e especificados o componente curricular de Língua Espanhola – unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

No capítulo seis de finalização da pesquisa há a análise de dados do Guia Curricular da REME de Corumbá - MS da disciplina de Língua Espanhola (LE) de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I em que foram abstraídos exemplos para cada ano escolar. Para tanto, foi verificado, observado e analisado que cada exemplo contém traços dos métodos clássicos de alfabetização e práticas de letramento (temas presentes no capítulo dois) e de abordagens de ensino de línguas (tema inserido no capítulo três). Assim postos, esses traços se detalham e se especificam nos exemplos apresentados do Guia, caracterizam-se a partir das explicações propostas pela pesquisadora. Ainda no capítulo seis são propostos encaminhamentos metodológicos (propostas de intervenção) para os conteúdos teóricos analisados (métodos, práticas e abordagens) com a mesma disciplina (Língua Espanhola) e anos escolares enfocados (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), isto é, foram

contextualizados e pesquisados exemplos de variados gêneros e semioses (fotografias, receita culinária e propagandas etc.) presentes no cotidiano social da cidade de Corumbá - MS aos quais as teorias podem ser inseridas em contextos reais e é possível obter práticas a partir dessas teorias, ou seja, os conteúdos teóricos se tornam condições de produção com exemplos práticos do dia a dia. Para tanto, ressalta-se que esses encaminhamentos não são sequências didáticas, muito menos planos de aulas, caracterizam-se por materializações de teorias diagnosticadas no documento curricular municipal de Corumbá - MS que visam a concretizações levando em consideração o contexto social e de ensino-aprendizagem para serem elaboradas. Por fim, serão mostradas ao final deste capítulo as características afins e distintas das abordagens mencionadas e utilizadas nesta tese, contudo considerando que não há embates entre elas, pois em momento atual dos estudos contemporâneos da área linguística se compreende que todas as abordagens podem se relacionar quando usadas de forma contextualizada na prática do cotidiano em sala de aula, ou seja, é necessário utilizar todas as abordagens no dia a dia, pois a demanda do ensino-aprendizagem de línguas assim requer do docente.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O capítulo em questão traz um recorte das principais tendências pedagógicas em alfabetização e letramento. No tópico 2.1 são explicitadas as de vertente clássica (sintético e analítico); e, no tópico 2.2, as mais contemporâneas no contexto sul-americano (Argentina e Brasil) – sendo essas últimas analisadas também do ponto de vista das dimensões de multiletramentos e das práticas individuais e coletivas no tópico 2.3.

2.1 MÉTODOS CLÁSSICOS DE ALFABETIZAÇÃO

2.1.1 Sintético

Os métodos sintéticos foram os primeiros a serem desenvolvidos no período da Antiguidade e foram também chamados de ABC ou alfabético (Mendonça, 2017). Esses métodos se apoiam na concepção de que a linguagem é *expressão de pensamentos*, isto é, a linguagem é o reflexo do pensamento e traduz a realidade mental individual de cada sujeito, tendo como princípio nessa concepção a gramática tradicional e os estudos baseados na decodificação, tradução e memorização, além da base literária canônica.

Conforme Frade (2005), esses métodos partem de componentes menores da linguagem para o processo de alfabetização como, por exemplo, fonemas, letras ou sílabas a fim de constituírem palavras, no propósito de ir do menor segmento em direção ao todo – sendo classificados de alfabético, fônico ou silábico (discutidos a seguir). Nesse contexto, o objetivo é a análise do constituinte teórico escrito e a separação do uso real e do sentido vocabular, isto é, a observação da correlação fonográfica com a finalidade de decifração ou decodificação. Partem, dessa forma, do princípio de entendimento da escrita de forma a agregá-la em seus aspectos menores para o desenvolvimento da relação entre a fala e a escrita.

2.1.1.1 Alfabético

O mais antigo dos métodos sintéticos, o método alfabético, empregava as letras do alfabeto para a formação de sílabas ou de palavras, de modo que os alunos deveriam decorar “(...) letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da

palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra” (Frade, 2005, p. 23). Ou seja, a partir da soletração e memorização se constituiriam as palavras e os aprendentes deveriam compreender esse processo, desse modo, o método alfabético tinha enquanto fundamento a concepção de linguagem como *expressão de pensamentos*, considerando a metodologia mecânica adotada no ensino-aprendizagem da língua – a memorização e a decodificação. Frade (2005, p. 23; 2007, p. 23) apresenta exemplos do método alfabético, também denominado de método de soletração, como: “be-o-bo; ele-a-la = bola”, “se me de be le che”.

Conforme pontua a autora, desde o século XIX começaram a ser desenvolvidos materiais didáticos para a padronização desse tipo de ensino em que o método alfabético estava presente e ainda hoje ele é utilizado em algumas regiões do território brasileiro. Por um lado, o principal ponto positivo destacado desse método consistia no fato de que cada letra do alfabeto reportava a um fonema representado através da escrita. Por outro lado, no momento da leitura no qual as letras eram “somadas”, o percurso se tornava ainda maior, tendo em vista que primeiro era necessário pronunciar os nomes das letras e ao mesmo tempo identificar os outros fonemas aos quais as letras remetiam. Tal caminho era confuso e mecânico para os aprendizes, visando em suma a decodificação.

Frade (2005, p. 24) apresenta mais uma exemplificação do método alfabético:

Tente imaginar a abstração necessária ao aprendiz, para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”. Talvez por isso tenham sido criados outros alfabetos, como o alfabeto popular de regiões do nordeste: a, bê, cê, dê, ê, fê... lê, mê, nê, etc., que ajudam a eliminar algumas sobras de sons, na hora da junção de letras. Assim, se poderia soletrar, com menos sacrifício: “bê-a-ba, nê-a-na, nê-a-na = banana”.

2.1.1.2 Fônico

O método fônico, também pertencente ao grupo dos métodos sintéticos, baseia-se no ensino da relação entre o fonema e o grafema (som e forma) para posteriormente serem estudados os aspectos mais amplos e complexos, como as consoantes, as sílabas e as palavras. Dessa forma, ao serem ensinados os sons se partia do mais simples ao mais extenso de maneira sequencial, relacionando sempre sons e letras, fala e escrita, tendo como ponto de partida a concepção do sistema alfabético que estava em apreensão. Para tanto, a fim de um ensino-aprendizagem didático, partia-se de um vocábulo com significado e que a relação

fonema-letra fosse perceptível, por exemplo, uma pequena história ou uma onomatopeia (Frade, 2007).

O método fônico utilizava o material didático e o manual docente em que as instruções para o ensino eram explicadas e a metodologia para o estudo das relações sonoras com o objetivo de aprimorar a “consciência fonológica” do estudante (Mendonça, 2017).

Frade traz exemplos desse método:

O sistema de escrita do português representa unidades abstratas do sistema fonológico – os fonemas – por letras ou conjunto de letras – os grafemas. Por exemplo, o fonema /g/, de **g**alo, **g**uerra, **g**uia, **g**ola, **g**ulha, é representado pelos grafemas **g** (em gato, gola e agulha) e **gu** (em guerra e guia) (Frade 2005, p. 25).

Quando a escova via a abelhinha pensando, dizia numa voz muito rouca e misteriosa: e... e... e...”, no livro *Minha Abelhinha*; uma pergunta relacionada a uma onomatopeia e a uma estória que liga os personagens numa trama, como o “o martelo que dá pancadas: p... p... p... (Frade 2007, p. 24).

De acordo com Frade (2005), o método em questão apresenta prós e contras. A principal vantagem se deve ao fato de que quando existe similaridade entre o fonema e o grafema há rápida identificação por parte dos alunos, pois estes conseguem decifrar a correspondência alfabética, como ocorrem com as letras “f” e “v”, “b” e “p”, “d” e “t” que, por sua vez, representam um único e mesmo fonema cada uma delas, de modo que se tornam de simples codificação e decodificação pelos aprendentes. Os pontos negativos acontecem devido às variações na fala (dialetais), considerando que na escrita não ocorre variação momentânea, por exemplo, com os fonemas “o” e “e” que mudam para “u” e “i” a depender da localidade geográfica do falante. Também pelo motivo de algumas letras possuírem vários fonemas de acordo com a sílaba em que se encontram nos vocábulos – “s” de semente, sorte, casa, música etc. Ainda sobre isso, um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras, como: sapeca, descer, assar, excelente, laço, cenoura, de forma que “O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos” (p. 26). Por fim, o método fônico ademais traz a desvantagem de que uma consoante não pode ser dita (materializada) sem estar junto a uma vogal – o fonema /f/ ao se juntar ao /e/, este de sonoridade menos intensa, forma “fê”.

Mesmo com o propósito de tentar estabelecer uma “consciência fonológica”, o método fônico busca a memorização dos sons (fonologia/pronúncia) por parte do aluno, portanto, pretende que este decodifique decore os fonemas na relação com os grafemas. Assim sendo, o método em questão adota enquanto princípio a concepção de linguagem

como *expressão de pensamentos*, tendo em vista as características que baseiam o método – tradução, memorização e decodificação, além da visão monológica de que a comunicação é um processo individual, o contexto sociocomunicativo e a função dos interlocutores não são considerados.

2.1.1.3 Silábico

Por último, o método silábico surgiu na França para romper com os problemas decorrentes do método fônico. Com ele pretendia-se juntar letras (consoantes + vogais) para formar sílabas e estas formarem as palavras, de modo que o ensino era permeado, respectivamente, pelos nomes das vogais, das consoantes e das sílabas (Mendonça, 2017). Nesse sentido, o método silábico partia do mais simples ao mais complexo, também possuía enquanto objetivo a apresentação da sílaba ao aprendiz a fim de que fosse concretizada a relação fala e escrita e os materiais didáticos (as cartilhas) eram estruturados por palavras-chave “(...) utilizadas apenas para apresentar as sílabas que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Então são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas” (Frade, 2007, p. 24).

Dessa forma, apenas são constituídas novas palavras com as sílabas que já são de conhecimento dos alunos (Frade, 2005), o que ocorre o aprendizado de consoantes e vogais; mas nem sempre as cartilhas que eram utilizadas em território nacional se estruturavam nessa composição, muitos materiais começavam com as vogais e os encontros vocálicos como base de ensino para a apreensão silábica (Frade, 2007). Para tanto, a metodologia adotada pelo método silábico se dava pela inserção de sílabas e palavras em histórias, em brincadeiras e jogos (Frade, 2007). Pode-se citar, por exemplo, um trecho da cartilha “Caminho Suave” apontada por Frade (2005, p. 28): “Rato/ ra /O rato rói tudo. /Rói a roda. /Rói a rede. /Rói a roupa. /O gato de Didi pega rato.”

Assim como o método fônico, o método silábico apresenta vantagens e desvantagens. As primeiras estão relacionadas especialmente ao estudo da sílaba, considerando que a pronúncia ocorre por sílabas e não por sons isolados, o que facilita a compreensão pelos aprendizes. Ademais, ao serem aprendidas as sílabas não se destaca o estudo da transformação de fonemas em sílabas numa relação estrita de sons em letras, como ocorriam nos métodos anteriores, pois nem sempre fonema e grafema apresentam correspondência fixa (Frade, 2005). Frade (2005, p. 29) traz alguns exemplos do método em

questão: “(...) na representação da nasalidade, em algumas palavras, escrevemos as letras **n** ou **m** sem que elas correspondam a algum som (canto; campo); nos dígrafos, usamos duas letras para representar um único som (**chuva**, **carro**, **excelente**, **gueto**, **brinquedo**).

Contudo, as desvantagens também se encontram imersas no método silábico. O nível de dificuldade ou facilidade silábica é estabelecida não sob a observação do aprendente, nesse caso, o que um adulto considera de simples compreensão, para uma criança pode gerar ausência de entendimento, como o estudo das vogais que em sequência há encontros vocálicos (Frade, 2005). Além disso, nos textos produzidos para o ensino desse método as sílabas não são espontâneas, os significados se desvinculam do uso real da escrita e “(...) demonstram rigidez no controle das aprendizagens” tendendo “a priorizar apenas a decodificação” (Frade, 2005, p. 30).

Considerando as características do método sintético silábico – ensino mecânico e monótono com decodificação silábica – pode-se dizer que a concepção adotada é a linguagem como *expressão de pensamentos*, pois esta se baseia na decodificação, tradução (no caso, a tradução entre fonemas e grafemas) e memorização (mesmo levando em conta que nem sons e letras correspondem).

2.1.2 Analítico (Teoria do Sincretismo Infantil)

Os métodos analíticos adotam a percepção do geral ao particular, do todo às partes ou ainda da síntese à análise (Frade, 2005) com o objetivo de anular a proposta de decifração (Frade, 2007). Eles também são nomeados de métodos globais, pois partem de um contexto que se aproximam da realidade do aprendiz, tendo em vista que letras e sílabas separadas e distantes de um contexto não se tornam concretos e interrompem a percepção e o aprendizado (Mendonça, 2017).

Desse modo, os métodos analíticos buscam a compreensão para se observar “(...) a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (Frade, 2007, p. 26), analisando textos, frases e palavras para que os aprendentes reconhecessem seu sentido global em primeiro momento. Em seguida eram analisadas as unidades, frases, palavras e sílabas (Frade, 2007). Nesse caso, considerando esses pressupostos, pode-se dizer que os métodos analíticos compreendem a linguagem como *instrumento de comunicação*, ou seja, a língua é vista como um código, como um sistema de signos linguísticos em que há o

significante e o significado (estruturalismo) e a troca de mensagens entre os interlocutores, além das partes constituintes da gramática – sintática, fonológica e semântica.

Os métodos analíticos se dividem em palavrção, sentencição e global (abordados a seguir).

2.1.2.1 Palavrção

O primeiro dos métodos analíticos, a palavrção, surgiu na segunda metade do século XVII (Frade, 2007) e tomava como princípio a unidade da palavra para o ensino-aprendizagem, considerando que ela contém significado para que a análise fosse realizada em partes menores (Mendonça, 2017). Neste método se tem como entendimento que “(...) as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica” (Frade, 2007, p. 26), pois se acredita que decorar a forma gráfica das palavras é uma habilidade natural do aprendiz.

Na metodologia há o uso de figuras associadas às palavras e estas são repetidas para a memorização por parte do aluno, além disso são estimuladas leituras com atenção à forma gráfica das palavras para a aprendizagem de novos textos (Frade, 2007). Ademais, durante o cumprimento de atividades há cartões com vocábulos e imagens em que diversos exercícios são desenvolvidos, estimulando a escrita de novas palavras (Frade, 2005). Desse modo, o método de palavrção propõe a apropriação de novos vocábulos por meio de listas de palavras e outros suportes, apreendendo seu sentido global para posterior análise e decomposição (Frade, 2007).

Frade (2005) aponta os pontos positivos e negativos do método de palavrção. Os primeiros se encontram relacionados às estratégias de leitura e ao enfoque semântico com o propósito de estímulo ao conhecimento e à informação, também a ênfase à compreensão relacionada aos modos de aprendizado. Os pontos negativos, argumenta a autora, constam na dificuldade de conhecimento de novos vocábulos “(...) quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra” (Frade, 2005, p. 33).

Pelo exposto, o método analítico palavrção apresenta como característica a linguagem enquanto *instrumento de comunicação*, ou seja, a língua é vista como um código composta de significante e significado, em que esse significado é percebido pelo aspecto semântico das palavras analisadas, a fonologia se faz presente através prática da leitura

inserida no método e a sintática é estabelecida por meio dos exercícios vocabulares e de decomposição.

2.1.2.2 Sentenciação

Conforme o nome menciona, o método de sentençação é regido pela sentença, isto é, a unidade de análise se volta à sentença que é distribuída em palavras e em sílabas (Frade, 2007). Também se comparam vocábulos para posteriormente identificar as partes já conhecidas e, em sequência, escrever e ler novos vocábulos (Frade, 2005).

Segundo Frade (2005), o método em questão apresenta vantagens e desvantagens, assim como os outros métodos. As vantagens giram em torno do ensino de tópicos frasais que era considerado o mecanismo linguístico mais completo, segundo os estudos da época, o enfoque na leitura tomando para compreensão as pistas textuais que se relacionam ao contexto. A desvantagem é a mesma da palavração – análise restrita dos vocábulos e longo período gasto em memorização.

De acordo com as características descritas do método de sentençação, a sua concepção é a linguagem como *instrumento de comunicação*, isto é, a língua é percebida como código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que há o componente sintático (nesse caso o estudo dos tópicos frasais) regendo uma estrutura profunda semântica (a compreensão textual característica do método) e uma estrutura superficial fonética (a ênfase na leitura no método em questão).

Há um método semelhante à sentençação, o método da frase. Nele ocorre a utilização de grupos vocabulares dotados de significado com a finalidade de alfabetização, de modo que há a ocorrência de exercícios de expressão oral “(...) cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem” (Frade, 2007, p. 27), depois essas orações são vistas pelas crianças para a procura de outros vocábulos e formação de demais combinações.

2.1.2.3 Global de contos ou historietas

Segundo Frade (2007), esse método de origem analítica foi difundido no Brasil no início do século XX e tem como princípio o texto em que se podia utilizar um texto

conhecido ou com pouca popularidade dividido em lições cujos personagens apareciam em diferentes contos. Desse modo, havia o reconhecimento global do sentido textual memorizado a partir da leitura das sentenças, expressões, palavras e sílabas, sempre partindo do contato com o texto para posterior decomposição, de modo “(...) que havia um cuidado em não se chegar de forma abrupta, a unidades menores e, portanto, sem sentido” (p. 28).

Mesmo levando em consideração o texto, o método analítico global de contos ou historietas ainda possui marcas da concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, pois observa a língua enquanto signo ao instituir a sentença, a palavra para a compreensão dos sentidos do texto e não o texto como um todo. Além disso, existe o componente sintático em que ocorre a decomposição, o componente semântico ao tentar reconhecer (de forma mecânica) a compreensão textual e o componente fonético que se dá pela leitura.

Os materiais didáticos pautados no método global apresentavam uma progressão temática para análise, mesmo não sendo aquela que ocorre nas histórias infantis de textos mais atuais (Frade, 2005). Nota-se que em textos desse método não havia reducionismo vocabular e se apresentavam as principais ocorrências ortográficas de língua portuguesa (Frade, 2005), como exemplo se tem um trecho de “O livro de Lili” e “As mais belas histórias”, respectivamente:

Lili
Olhem para mim.
Eu me chamo Lili.
Eu comi muito doce!
Vocês gostam de doce?
Eu gosto tanto de doce! (Frade, 2005, p. 36).

O lobo – zás!
O lobo derrubou a casa.
Palhaço fugiu.
Ele foi para a casa de Palito.
Mas o lobo foi atrás. (Frade, 2005, p. 37).

Entretanto, o método global era de análise confusa, pois em muitos manuais se orientava que a passagem de cada fase deveria acontecer pela percepção que o docente observava nos aprendizes quanto à análise que estes eram capazes de fazer – somente das sílabas, das palavras ou das frases completas (Frade, 2007). Com isso, o método global de contos ou historietas apresenta algumas críticas e alguns críticos argumentam que a análise textual deve ocorrer de forma independente pelo aprendiz, sem a interferência para que este

note os mecanismos menores, outros críticos propõem que se observe desde o início do processo o significado e a complementariedade das palavras, o que reporta à decifração (Frade, 2007).

Frade (2005) pontua os fatores positivos e negativos do método global. Os primeiros se relacionam ao uso da linguagem que associa forma e conteúdo, tendo em vista que os textos possuem significado mesmo não sendo tão espontâneos e as crianças aprendem desde leitura de palavras a textos, identificando seu sentido global e memorizando-os, de forma “(...) que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas” (p. 37). Os fatores negativos caem justamente na ausência de decodificação, pois a falta dela prejudica a leitura efetiva de novos vocábulos e causa dúvidas em relação ao docente quanto à apropriação do conhecimento por parte do aluno, além disso havia a leitura seguida de cópias deixando um bom período da aula para que estas fossem realizadas (Frade, 2007).

Mesmo com alguns desajustes o método global tende a enfatizar na significação e os fragmentos a serem estudados e analisados procuram obedecer a ordem sequencial de progressão (Frade, 2005), ademais também visam a fluência leitora partindo da identificação das estruturas (Frade, 2007).

2.2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO

Este subcapítulo aborda as correntes contemporâneas em alfabetização que exercem bastante influência no contexto sul-americano (argentino e brasileiro). São as perspectivas construtivistas de Emília Ferreiro e Magda Soares. Tais perspectivas são permeadas pela concepção de linguagem como *forma de interação*, na qual a língua é percebida enquanto interação realizada por sujeitos que praticam ações, agem com seus interlocutores e constituem vínculos sociais, de modo que se estabelecem enquanto homens a partir da linguagem, apresentando suas subjetividades, sua realidade particular e sua própria existência.

As correntes contemporâneas a serem explicitadas a seguir se especificam na argentina Emília Ferreiro que defendeu o construtivismo na área da educação, sendo sua vertente voltada à educação enquanto um processo ativo em que o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento e não exerce o apenas o papel de receptáculo de informações. E na brasileira Magda Soares que defendeu o construtivismo voltado à aprendizagem e ao

conhecimento e não como teoria de alfabetização, para ela as crianças atuam ativamente na formação de seu conhecimento, neste ponto compartilhando a vertente de Emília Ferreiro.

2.2.1 Emília Ferreiro (Argentina)

Emília Ferreiro, uma das maiores teóricas psicopedagogas da América do Sul e da história contemporânea, trouxe em debate os principais temas da educação escolar – leitura, escrita e alfabetização. Segundo ela, todos os questionamentos relacionados à alfabetização se iniciaram no momento em que a escrita deixou de ser uma profissão e passou a ser uma obrigação e quando a leitura se tornou não mais um conhecimento, porém uma característica de cidadania, sendo ambas construídas socialmente (Ferreiro, 2001).

A escrita deve ser vista não como um resultado escolar, mas enquanto um produto cultural desenvolvido pela coletividade, pois neste caso a escrita adota diferentes papéis sociais e se apresenta de forma concreta, sendo utilizada de acordo com demandas específicas como base para ações coletivas e intercâmbios interpessoais, por exemplo, em contextos midiáticos, sociais, jornalísticos, culturais etc (Ferreiro; Taberosky, 1981), por isso, na perspectiva da teórica, a linguagem é vista como *forma de interação*, pois nessa concepção o homem se constrói e se fundamenta pela linguagem, atuando no mundo por meio dela.

Contudo, a partir do momento em que a leitura e a escrita passaram pelo processo de democratização se tornaram não efetivas, tendo em vista que a escola pública se tornou obrigatória e junto com ela o acesso às bibliotecas e ao conhecimento para a formação do ser humano consciente de seus deveres e direitos, mas essa mesma escola não estava preparada para as novas exigências e ainda ensinava a técnica letrada, de oralidade e textual (Ferreiro, 2001).

Após o conhecimento técnico aparecem duas novas exigências: a leitura expressiva e a escrita eficiente enquanto demandas para os alunos escolarizados, contudo aqueles que tiveram pouca convivência escolar e não fazem parte de uma cultura letrada acabam por apresentar fracasso escolar, principalmente os estudantes que vivem em área de pobreza, possuem baixa qualidade de vida, desnutrição e altas taxas de mortalidade infantil (Ferreiro, 2001). Nesse sentido, pensa-se no conceito de alfabetização, obtendo nos países europeus diferentes distinções: “(...) alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura, etcétera” (Ferreiro,

2001, p. 103). Tal conceito começa com as primeiras elaborações das crianças, de maneira original ao redor de seus quatro anos de idade. Neste momento ocorrem as primeiras marcações gráficas envoltas por desenhos para interpretação e não para leitura, a fim de que esta aconteça precisam existir números ou letras, segundo as definições das crianças (Ferreiro; Taberosky, 1981).

A partir da distinção entre o que é imagem e o que não é se inicia o desenvolvimento cognitivo de leitura e escrita pela observação da quantidade mínima de letras (em torno de três) e pela sua variedade interna (alternância e sem repetição para a leitura) (Ferreiro; Taberosky, 1981). Esses dois critérios são propostos pelos aprendizes quando se encontram em momento de desenvolvimento autônomo, sem o ensino de um adulto, de forma que não podem ser explicados de maneira consciente. A eleição de três letras ocorre sob um aspecto sistematizado a partir da racionalidade da própria criança, considerando que para um adulto a escolha linguística não ocorre desse modo, a criança estabelece uma diferença entre “lo que está escrito” e “lo que se puede leerse” (Ferreiro; Taberosky, 1981, p. 3); isto é, essa diferenciação acontece por critérios interrelacionados em que se estabelecem mecanismos para a interpretação textual e para a significação do texto (Ferreiro, 1997). Com isso, não se pode julgar as dificuldades infantis no início do período de alfabetização classificando os aprendizes e atribuindo a eles o fracasso escolar, pois “(...) lo “fácil” y lo “difícil” no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende (Ferreiro, 1997, p. 21).

Entre os quatro e cinco anos as crianças observam como escrito apenas os nomes e estes podem ser lidos pela sua sequência na oração (Ferreiro; Taberosky, 1981). Desse modo, nota-se que pelo esforço em representar a linguagem se tem o alfabeto e suas regras sistemáticas e deve ser considerado que escrever não é a transposição da oralidade, assim como ler não é a reprodução que parte da visão, é um sistema complexo de correspondência entre fonema e grafema, admitindo um esforço constante por parte do aprendiz (Ferreiro; Taberosky, 1981). A partir dessa definição entre o que pode ser lido e o que não pode as crianças começam a identificar as características da escrita – arbitrariedade das formas de letras e a organização linear, diferenciando-as dos desenhos e dos objetos, características que se inserem desde o início da produção dos aprendizes (Ferreiro, 1991).

Com isso, o primeiro nível de alfabetização traz resultados importantes para o conhecimento das crianças – organização das letras e distinção das formas escritas e icônicas, essas aprendizagens serão incorporadas no decorrer da complexidade do processo

educacional. Ao identificar tal diferença as crianças começam a entender como elas se relacionam, por exemplo, em um livro de contos, percebendo também que a organização dos nomes deve ocorrer de forma adequada a fim de que possam ser legíveis, interpretáveis ou que consigam dizer algo (Ferreiro, 1991).

Ao continuar o processo, já no segundo nível, há um controle contínuo entre a quantidade mínima de letras e a sua variação interna quanto à qualidade, concatenando formas escritas diferentes para as diversas finalidades interpretativas, articulando a escrita para utilizar o signo linguístico (significante e significado) com eficiência (Ferreiro, 1991). Ademais, a escrita infantil pode buscar a alternativa de usar a quantidade mínima e máxima de letras para cada palavra se baseando no contexto de outras palavras para escrever a palavra desejada (Ferreiro, 1991). Além disso, também ocorre a possibilidade da escrita pelo critério da qualidade, o conhecimento por parte da criança de um repertório amplo concretiza essa escolha, quando não tem o aprendiz muda poucas letras ou varia apenas a sua posição para se referir a palavras distintas (Ferreiro, 1991).

E o terceiro nível é a representação fonética da escrita que tem como base as informações recebidas pelo aprendiz de acordo com o ambiente em que ele se encontra, um exemplo dessa fase é a escrita do nome próprio que as crianças aprendem (Ferreiro, 1991). O terceiro nível de alfabetização varia de acordo com o idioma que está sendo aprendido como língua materna, segundo Ferreiro (1991), no caso de crianças hispano-falantes existem três momentos inseridos nesse nível: silábico, silábico-alfabético e alfabético. A teórica chama a atenção para o subnível silábico, pois neste momento os aprendizes observam claramente o controle da quantidade de letras que precisam para escrever uma determinada palavra, compreendendo que necessitam utilizar letras semelhantes para representar sonoridades semelhantes nas palavras, de forma que a escrita esteja intimamente relacionada à fonética. Dessa forma, enfatiza que o subnível silábico se torna um impulso a resolver uma problemática intelectual e cognitiva de entendimento do aprendiz:

(...) el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita (Ferreiro, 1991, p. 29).

Ferreiro (1995) também pontua a respeito da alfabetização significativa. De acordo com ela, há uma melhor alfabetização quando a criança consegue interpretar e desenvolver uma variedade de gêneros textuais; ao obter um estímulo à interação principalmente escrita;

ao ter acesso às diversas situações comunicativas escritas; ao identificar que ocorrem muitos problemas durante a elaboração escrita, como formatação, ortografia, pontuação, organização do léxico e do texto etc.; ao assumir diversos papéis na produção escrita – redator, revisor, avaliador, dentre outros; ao identificar a variedade de experiências para a interpretação textual trazida pelos aprendentes (Ferreiro, 1995). Assim, o processo de alfabetização se conceitua como complexo não apenas pelo ponto de vista cognitivo, sem embargo porque envolve sujeitos e suas complexidades, tanto como pela situação prática (do cotidiano) em que acontece esse processo.

2.2.2 Magda Soares (Brasil)

Magda Soares, linguística e pesquisadora brasileira, traz importantes contribuições da área de alfabetização e letramento. Segundo ela, o conceito de alfabetização permeia o ensino-aprendizagem da escrita nos níveis alfabético e ortográfico como um processo de apropriação desse sistema convencional (Soares, 2004; 2005). Para tanto, o processo de alfabetização engloba conhecimentos e procedimentos sobre os mecanismos linguísticos e sobre as capacidades motoras e cognitivas do aprendiz para desenvolver a escrita (Soares, 2005). A teórica esclarece ainda acerca dos domínios acima:

Conhecimentos e procedimentos²: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa (Soares, 2005, p. 24).

Capacidades motoras e cognitivas³: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal e adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (Soares, 2005, p. 24).

Desse modo, entende-se que a alfabetização é um processo complexo que percorre várias etapas e abrange um extenso conhecimento do sistema gráfico da língua materna do aprendiz, mas para isso ele precisa desenvolver as capacidades do sistema motor e intelectual, tendo em vista que necessita seguir a ordem sistemática da língua, como ler e

² Grifos da referência.

³ Grifos da referência.

escrever na direção esquerda-direita no caso da língua portuguesa, saber utilizar os materiais didáticos para a escrita etc.

Compreender-se, com isso, que a alfabetização é um processo de aprendizado do sistema que representa a língua, parte da sonoridade (fonética) e chega à escrita ortográfica com o avançar da aprendizagem pelo aprendiz, conseqüentemente, não viabiliza e apaga as variedades linguísticas (Soares, 2005). O que ocorre na realidade é justamente o inverso: atenta-se durante a alfabetização para a apropriação da escrita, de modo que a constituição do sistema linguístico como um todo (sons, fala, escrita) se torna menos relevante, isto é, “(...) privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (Soares, 2004, p. 11).

Ademais, quando se reporta à temática da alfabetização advém a questão do método. Na segunda metade do século XX os dois conceitos estavam associados e ao mencionar o assunto se observava que ao “método” designa meramente os tipos sintético e analítico atribuindo também a este como sinônimo da palavra “manual”, técnicas e modos de fazer de caráter pedagógico (Soares, 1990). Além de designar um termo enquanto sinônimo, a questão do método restringe a outras possibilidades de alfabetização, quando na verdade quer dizer a respeito dos objetivos a serem alcançados, das correntes abordadas e das ações propostas de acordo com os conceitos teóricos seguidos (Soares, 2004). Para Soares (1990, p. 48) “(...) um “método” é a soma das ações baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”.

Outro ponto de tamanha relevância, o letramento, é tema enfatizado por Magda Soares. Para ela, a terminologia significa “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares, 2005, p. 50), isto é, o letramento é a prática a partir da aquisição da escrita, é a prática do processo de alfabetização, aquele tendo surgido como uma expansão desse termo. Na perspectiva da autora, portanto, pode-se compreender que a linguagem é vista como *forma de interação*, de acordo com essa concepção, a linguagem é um modo de os sujeitos atuarem no mundo, interagirem, construir-se e demarcarem sua própria existência.

Por isso, na sociedade atual o letramento visa atender as necessidades de interação e comunicação quanto ao uso da leitura e da escrita, tendo como requisito a alfabetização e

o letramento dos sujeitos. Contudo, muitos deles ainda são analfabetos e não apresentam letramento (Soares, 2005), o que os situa à margem da sociedade em muitos casos.

A partir disso, nota-se que a alfabetização e o letramento não se conceituam como processos distintos, são interdependentes e indissociáveis (Soares, 2004), o primeiro se materializa nas práticas sociais de leitura e escrita efetivadas pelo segundo, e este apenas ocorre “(...) *no contexto da*⁴ e *por meio da*⁵ aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14). Dessa forma, a alfabetização e o letramento acontecem ao mesmo tempo e não um sobressaindo ao outro como observava nos métodos clássicos de alfabetização. O letramento, por sua vez, envolve diferentes práticas, individuais e coletivas, como atividades independentes em sala de aula, leitura em grupo, elaboração de gêneros escritos e orais, dentre outras situações práticas.

2.3 PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO(S)

Este subcapítulo trata das dimensões de alfabetização existentes na contemporaneidade e das práticas de letramento coletivas e individuais, ambas pautadas por uma concepção de linguagem como *forma de interação*.

As dimensões de alfabetização serão apresentadas a partir das visões de Stephen B. Kucer, professor emérito da Universidade de Washington, e Richard Kern, investigador e professor da Universidade da Califórnia.

E as práticas de letramento coletivas e individuais serão discutidas a partir da análise de Ângela Kleiman, pesquisadora e professora titular do Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

2.3.1 Dimensões (linguística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva e desenvolvimental)

Kucer (2014) apresenta diferentes dimensões de linguagem que fazem parte dos processos de desenvolvimento da leitura, da escrita e da alfabetização. O autor destaca que cada sistema de linguagem é interdependente um do outro e um faz parte do outro, de modo que se conectam e atuam enquanto simbioses. Destaca que um texto, por exemplo, insere-se

⁴ Grifos da referência.

⁵ Grifos da referência.

em um contexto e este exerce influência no conteúdo textual, com isso os sistemas de linguagem devem ser compreendidos dentro de um texto e de uma situação comunicativa real. Desse modo, a concepção de linguagem adotada é enquanto forma de interação, considerando que os sujeitos se inserem em contextos reais de linguagem para fins de interação, agem em relação aos outros e formam vínculos sociais por meio do uso da linguagem.

Para Kucer (2014), do ponto de vista linguístico no processo de alfabetização devem ser observados três fatores – os aspectos internos e de natureza física da escrita, o contexto discursivo para o entendimento desses fatores internos e os questionamentos da alfabetização e acadêmicos que abordam os princípios linguísticos. Atenta-se neste subitem para os mecanismos somente internos e contextuais.

Kucer (2014) pontua primeiramente a dimensão linguística, o sistema interno da linguagem. Enfatiza a questão do uso e da intencionalidade que envolvem a pragmática, ambos voltados a contextos específicos situacionais. Durante a elaboração de um texto para um determinado discurso o sujeito deve ser capaz de associar a estrutura superficial (explícita) à estrutura profunda (implícita) textual, sempre se atentando para o contexto de uso e para as pessoas envolvidas na situação comunicativa.

Esses mesmos contextos voltados à alfabetização devem desenvolver ao menos uma das funções apontadas pela pragmática: instrumental – usada para obter um pedido, conseguir a satisfação das próprias necessidades. Regulatória – utilizada para regular comportamentos, atitudes e sentimentos de terceiros. Interacional – usada para fins de interação interpessoal e para lograr relacionamentos e distanciamentos. Pessoal – utilizada para manter a individualidade e a função pessoal. Heurística – utilizada para a formulação de perguntas e para o conhecimento do ambiente e de mundo. Imaginativa – usada para a ludicidade, para imaginar e desenvolver novos mundos. E informativa – utilizada para a troca de informações e para a comunicação (Kucer, 2014).

Ao tratar do texto em si, sua tipologia, gênero e estrutura, é preciso compreender que atendem a finalidades específicas, por exemplo, o gênero romance tem a predominância da tipologia narrativa e para desenvolvê-lo é preciso seguir a uma determinada estrutura, o gênero artigo científico apresenta a tipologia expositiva e sua elaboração segue uma estrutura específica, dentre outros gêneros (Kucer, 2014). Desse modo, eles estão sempre vinculados a situações, contextos de uso e públicos determinados, ou seja, possuem características peculiares para obedecer à finalidade discursiva, à pragmática situacional, e devem se

adequar também à composição organizacional para que o propósito textual e discursivo sejam atingidos, de forma que todo o trabalho de desenvolvimento do texto envolve mecanismos de cognição (Kucer, 2014). Para tanto, no momento de ensino-aprendizagem se deve observar a relação que se estabelece entre forma-função textuais, pois ao aprendiz é ensinada a elaboração de várias tipologias sem se atentar à função textual, ele aprende a seguir estruturas para a aplicação em exames, desvinculando do uso em contexto real de alfabetização e desconhece o aprendizado intertextual tão importante para a apropriação linguística e proficiência no idioma (Kucer, 2014).

Esses mesmos textos são regidos por significados, pela semântica, e no interior deles a organização de parágrafos, frases e palavras. A relação das palavras entre si dentro do texto é classificada em: agente – o que pratica ou causa uma ação; ação – o ato praticado; objeto - aquele que recebe uma ação; locativo – o local da ação; experienciados – o objeto que causa a experiência; instrumento – o objeto envolvido para que a ação seja praticada; entidade – o sujeito ou o objeto com traços particulares; posse – atribuição que ocorre entre o possuidor e o objeto possuído; atribuição – traços do que não é conhecido somente pela sua classificação; estado – condição ou atribuição herdada por alguém (Kucer, 2014).

Outro ponto de importância para a dimensão linguística, a sintática, trata das regras regidas pelo sistema gramatical também no interior de textos entre palavras e frases. Têm-se em línguas alfabéticas sintagma nominal e o sintagma verbal. O primeiro geralmente apresenta o artigo (determinante), o substantivo (nome) e o adjetivo (característica atribuída ao nome). Já o sintagma verbal é composto pelo verbo (de ação ou relacional) e pelo advérbio (modificador do verbo), também pode conter em um outro sintagma nominal, como o pronome (substituto do nome) e o substantivo (nome), dentro do sintagma verbal (Kucer, 2014).

Ao tratar das palavras em si há os morfemas, menores unidades dotadas de significado, que estabelecem significado dentro da semântica e da sintática. Os morfemas são divididos em não vinculados e vinculados. Aqueles são autônomos, independentes, e podem existir sozinhos no interior das frases, ou seja, são palavras. Já os segundos necessitam estar conectados a palavras e não podem existir de forma independente, podem alterar categoria sintáticas ou números, como *gat-* (morfema não vinculado) que se conecta a *-os* (morfema vinculado) para alterar o número de substantivo: *gatos*. Os morfemas também podem exercer funções semânticas e sintáticas no interior de frases, como inclusive podem desempenhar diversas informações, por exemplo, os morfemas de conteúdo que

representam conceitos (substantivos, adjetivos e verbos); os morfemas funcionais (artigos, pronomes e preposições) que mostram como os morfemas de conteúdo se relacionam entre si; e os morfemas que apontam conectivos que apontam a relação entre as ideias inseridas em frases dentro do texto (oposição, tempo, resumo e concessão) (Kucer, 2014).

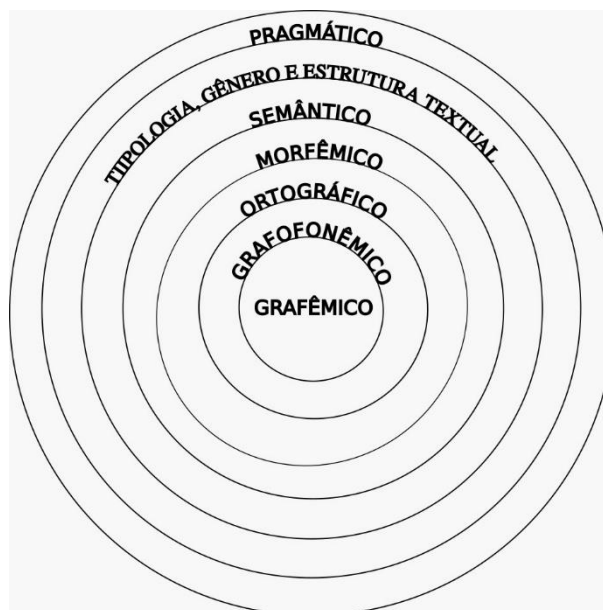
Ademais, os vocábulos são regidos por regras ortográficas que fazem parte do idioma. A dimensão linguística da ortografia aponta os padrões ortográficos, assim como a soletração de palavras que geram preocupação no processo de aprendizagem. Muitos "erros" cometidos pelos aprendizes, embora incorretos do ponto de vista da norma, são aceitáveis do ponto de vista da ortografia quando se trata do conhecimento da língua materna (Kucer, 2014), então não podem ser condenatórios.

Vinculada à ortografia vem o sistema grafofonêmico, que em línguas portuguesa e inglesa são 26 letras, sendo 31 fonemas em português e 44 em inglês. Existe uma relação entre letras e fonemas na ortografia, entretanto em contexto de ensino os docentes tentam ensinar essa relação meramente por meio de associação (Kucer, 2014).

Por fim, o sistema grafêmico imerso na dimensão linguística pontua as regras de constituição das letras, podendo cada grafema a ser formado por diversas formatações, sendo as letras cursivas aquelas que mais sofrem variação de formatos e estilos (Kucer, 2014). No caso de aprendizes em início de alfabetização tendem a realizar um intercâmbio com as letras "b", "d" e "p" e tal fato é percebido como um problema, sem embargo, eles possuem a percepção de permanência de objetos e a levam para a escrita enquanto forma de posicionamento crítico (Kucer, 2014).

O sistema linguístico inserido na dimensão linguística é assim composto pelos sistemas abaixo (Figura 1) (Kucer, 2014):

Figura 1 – Sistema linguístico da dimensão linguística.



Fonte: Kucer (2014). Elaborado pela autora.

Outra dimensão também abordada por Kucer (2014) é a cognitiva. A partir de pesquisa realizada pelo teórico se percebeu que durante a leitura realizada por aprendizes recebe fixação pouco mais do que é lido, sendo que os vocábulos de conteúdo (adjetivo, substantivo e verbo) possuem uma maior fixação (fixação direta) e as palavras funcionais (artigo, preposição e conjunção) apresentam uma fixação indireta (Kucer, 2014). O primeiro grupo vocabular contém uma característica elevada de informações e, com isso, são menos previsíveis ao aprendiz, atribuindo mais conteúdo ao enunciado e ao texto (Kucer, 2014). Já o segundo grupo de palavras demonstra mais previsibilidade ao conteúdo lido e aponta como os vocábulos de conteúdo interagem uns com os outros do ponto de vista gramatical, desse modo os aprendentes tendem a fixar mais as palavras de conteúdo que as palavras funcionais (Kucer, 2014).

Os vocábulos de conteúdo possuem semântica fundamental ao texto e o seu conteúdo não é de simples antecipação, de forma que o cérebro volta o olhar para a direção em que deve receber maior fixação a partir do que houve de processamento e da passagem do texto que foi preciso receber maior atenção (com base na força de significado) (Kucer, 2014). Essa seleção de palavras a receber mais fixação ocorre principalmente pela sua extensão (comprimento), sendo aquelas maiores com mais chance de apresentarem maior fixação quando colocadas ao lado de vocábulos mais curtos (Kucer, 2014). Estas quando fixadas são processadas pelo cérebro simultaneamente à palavra posterior e ao ocorrer tal

ação a fixação se amplia e o vocábulo posterior pode ser esquecido ou ignorado (Kucer, 2014).

Durante a fixação o cérebro pode fixar palavras a depender do tamanho de sua extensão em memória de curto prazo, de modo que vocábulos curtos podem ser identificados em apenas uma fixação ou também quando são palavras previsíveis, caso contrário, quando há vocábulos pouco previsíveis e mais difíceis de serem compreendidos se antecipam mínimas informações a respeito da próxima palavra a ser lida (Kucer, 2014). Em todo caso a quantidade de fixação necessária para um texto ser processado ainda muda, por exemplo, a leitura de um texto de pouco entendimento exige a ocorrência de mais fixações, ou seja, basta somente uma palavra que precisa ser processada para a fixação ser mais extensa ou adicional e também podem haver regressões das fixações quando o texto é de complexa compreensão e a alternância de partes do texto quando existem palavras previsíveis, de padrão comum ou em término de orações (Kucer, 2014).

Ao longo do processamento de informações do texto o intervalo que ocorre entre as fixações pode resultar em baixa qualidade na leitura, por isso não se orienta cobrar uma leitura rápida por parte dos aprendizes, dado que esta não melhora simplesmente com a velocidade em que acontece e essa ação acaba gerando uma baixa compreensão textual com o processamento visual e de leitura acelerados (Kucer, 2014). A leitura rápida, pelo fato de ser legível, não observa se a linguagem do autor é semelhante ao do leitor aprendiz, além de desconsiderar a complexidade sintática do texto, de forma que o estudante pode encontrar dificuldades de compreensão em escritas que seguem estruturas diversas daquelas que ele utiliza, mesmo em orações curtas (Kucer, 2014). O que se conhece, de acordo com investigações, é que “Quanto mais difíceis forem as palavras – às vezes determinadas pelo número de sílabas –, mais difícil o texto. Entretanto, um leitor pode conhecer ou aprender todas as palavras significativas e ainda assim ter dificuldade de leitura”⁶ (Kucer, 2014, p. 123), isso ocorre devido ao fato de grande número de vocábulos serem polissêmicos e apenas são definidos seus significados no contexto de uso, neste caso o leitor/falante deve fazer um esforço de compreensão.

Esse processo de alfabetização em que se aprende o conhecimento do sistema linguístico e se compreendem os processos cognitivos não deve ser desvinculado de um

⁶ The more difficult the words—sometimes determined by the number of syllables—the more difficult the text is predicted to be. However, a reader may know or be taught all of the significant words and still experience reading difficulty.

contexto, na verdade para se entender as duas primeiras dimensões é preciso primeiro perceber em que lugar social a língua está imersa, em que contexto ocorre (Kucer, 2014). De acordo com Kern (2000), a alfabetização acontece para que não haja uma aceitação de forma passiva de discursos de terceiros, isto é, para que não ocorram imposições de ordem social, pelo contrário, deve-se analisar criticamente como a linguagem é utilizada para controle social e do mesmo modo para transformação social, por isso é preciso incentivar os aprendizes a assumirem um posicionamento crítico quanto aos textos e convenções que são apresentados a eles.

O contexto social deve ser discutido vinculado à cultural na qual a língua se encontra inserida, até mesmo para se entender as atitudes e posicionamentos dos estudantes no processo de alfabetização, com isso a dimensão sociocultural abrange textos, práticas e habilidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, a alfabetização acontece pela participação social por parte dos aprendizes que colocam seus conhecimentos e estratégias nessas situações coletivas ou atos sociais (Kucer, 2014). Por isso a essencialidade da dimensão sociocultural – proporciona a compreender que a leitura e a escrita não são atos individuais e privados, são conhecimentos apreendidos sob perspectivas culturais e históricas, contudo as dimensões mais particulares (linguística e cognitiva) não devem ser deixadas de lado, assim como os mecanismos psicológicos durante o processo de ensino-aprendizagem (Kern, 2000).

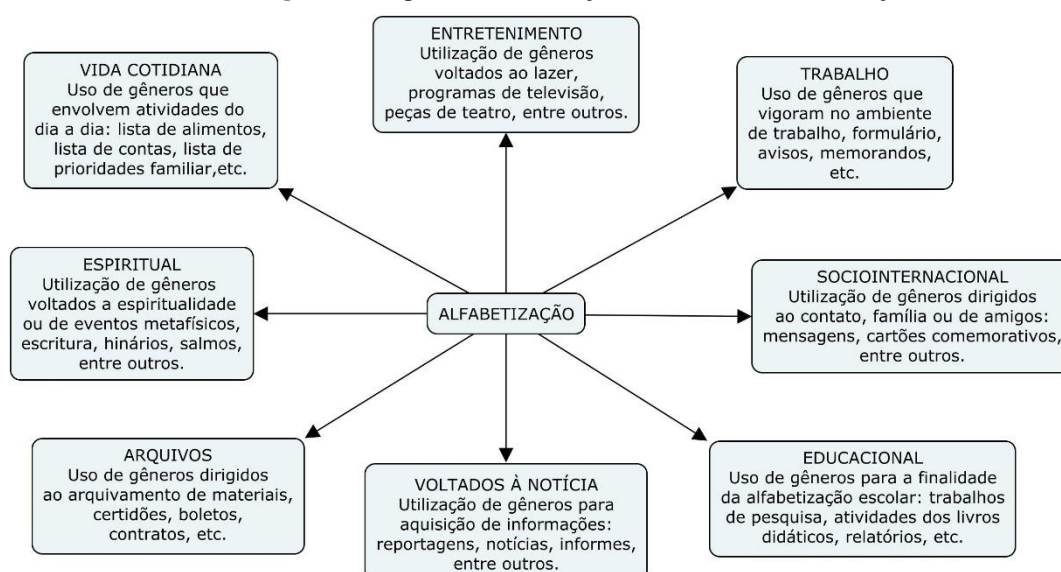
Do ponto de vista sociocultural a alfabetização pode ocorrer por meio de eventos, práticas e desempenhos. Os primeiros incluem a utilização de materiais impressos e são realizados por meio de ações das pessoas. Os segundos ocorrem através de eventos em forma padrão ou contínua em grupos ou comunidades. E os terceiros acontecem em práticas ou eventos de alfabetização e exprimem uma identidade coletiva (Kucer, 2014). Com isso, percebe-se que toda a alfabetização, em que se desenvolvem a leitura e a escrita, acontece de forma social e transcende comportamentos, ações, modos de pensar e posicionamentos de um determinado grupo, assim não é um processo meramente individual e cognitivo para o desenvolvimento apenas da linguagem (Kucer, 2014).

As práticas de alfabetização, momento de interação grupal, ocorrem não somente no interior da escola, porém na vida cotidiana da sociedade e pode ser escolhida a partir da importância que representa para o grupo (Kucer, 2014). Esses eventos devem ser eleitos tendo como principal objetivo a sua representação e não a sua extensão temporal, podem ser desenvolvidos de forma mais tradicional com o uso de materiais impressos ou com a

utilização de textos multissemióticos incluindo meios digitais (Kucer, 2014), considerando que a alfabetização diz respeito também às práticas socioculturais, pois: “É uma prática social, entrelaçada em práticas sociais mais amplas, que é desenvolvida por meio do aprendizado e moldada por seus usuários para se adequar às necessidades sociais”⁷ (Kern, 2000, p. 38).

Kucer (2014) apresenta diferentes tipos de alfabetização e exemplifica pelas suas formas de uso, conforme a imagem a seguir (Figura 2):

Figura 2 – Tipos de alfabetização e suas formas de utilização.



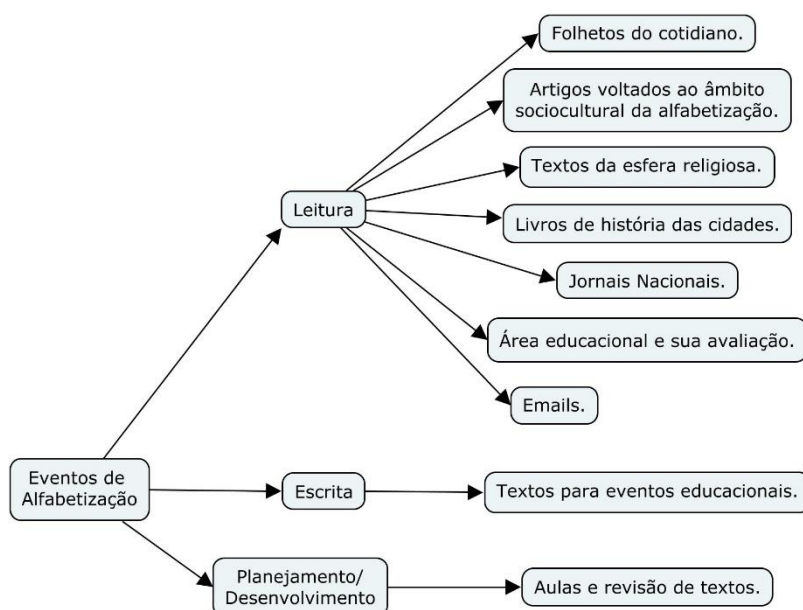
Fonte: Kucer (2014). Elaborado pela autora.

Os tipos de alfabetização acima citados estão inseridos em diversos ambientes da vida social e se situam em diversos grupos, esferas e identidades, como: “*status* socioeconômico, gênero, idade, orientação sexual, nacionalidade, religião, cultura, ocupação, organizações sociais e familiar” (Kucer, 2014, p. 203-204).

Voltados ao ambiente escolar Kucer (2014) propõe alguns eventos de alfabetização para serem trabalhados pelo docente e que sejam importantes para os alunos. Eles são apresentados na sequência (Figura 3).

⁷ It is a social practice, interwoven into larger social practices, that is developed through apprenticeship and shaped by its users to conform with social needs.

Figura 3 – Eventos de alfabetização a serem trabalhados pelo docente.



Fonte: Kucer (2014) Adaptado. Elaborado pela autora.

A partir da figura acima (3) é possível observar que a instituição escolar se torna o principal ambiente onde se desenvolve a alfabetização, embora não seja o único. Na escola o ensino é formalizado e possui continuidade para outras etapas da vida escolar dos aprendizes, além disso apresenta regras e normas a serem cumpridas com uma linguagem pautada pela educação respeitosa, formal e responsável (Kucer, 2014). Ademais, nas séries iniciais em que mais se desenvolve a alfabetização, o foco é o ensino e a aprendizagem estruturados para essa finalidade, pois “Além de ter uma estrutura e um conteúdo específicos, o discurso baseado na escola também tem regras sobre como os alunos devem interagir com esse discurso. Ou seja, existem normas para o desempenho da alfabetização na escola” (Kucer, 2014, p. 211)⁸ e existem metas a serem cumpridas – como os alunos aprendem, o que se espera que eles aprendam, qual o período de tempo necessário para uma determinada aprendizagem, como as leituras são desenvolvidas ou podem ocorrer em séries iniciais de alfabetização etc.

Para tanto, o que se deve atentar é que os textos de aprendizagem são construídos como forma de atividade social, são produtos constituídos socialmente e, portanto, reverberam práticas e modos de alfabetização dos grupos em que se encontram inseridos, essas práticas em muitos casos são percebidas enquanto normas, contudo podem ser

⁸ As well as having a particular structure and content, school-based discourse also has rules for how students are to interact with such discourse. That is, there are regulations for school-based literacy performance.

encontradas formas alternativas de aplicá-las (Kucer, 2014). Mais do que isso, os textos e as práticas de alfabetização por serem incluídos socialmente revelam identidades dos grupos aos quais fazem parte, estas são dinâmicas porque se especificam de acordo com o contexto e são construídas e transformadas pelas fronteiras que permeiam os grupos sociais em que o sujeito se encontra imerso (Kucer, 2014).

Observa-se a partir da dimensão sociocultural que o processo de alfabetização requer não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, tendo em vista que o aprendizado diz respeito à capacidade de expansão do aprendiz em todos os sistemas de conhecimento de maneira significativa e devem ser aprimorados utilizando uma diversidade de materiais e contextos de aprendizagem (Kucer, 2014). O desenvolvimento ocorre não somente com o avanço das etapas escolares, mas ao longo da vida, sendo massivamente realizado com o suporte da internet nesse século XXI, de modo que a alfabetização passou a ser dinâmica porque o sistema e os sujeitos envolvidos nesse processo tiveram que se adaptarem às exigências dos recursos tecnológicos (Kucer, 2014).

Assim sendo, o processo de alfabetização se constitui enquanto prática social e cultural destinadas ao desenvolvimento de significados pela apropriação textual, pela sua elaboração e interpretação, ao mesmo tempo que se propõe à interação a partir da relação entre contextos de desenvolvimento textual e contextos de utilização, sempre observando a capacidade crítica oriunda da reflexão textual (Kern, 2000). Por esse motivo a alfabetização é um processo dinâmico que ocorre em diversas culturas e comunidades e provém de diferentes capacidades – linguística (fala, escrita), cognitiva, de apropriação dos gêneros discursivos e de apropriação cultural (Kern, 2000).

Para Kern (2000) a alfabetização possui uma vertente sociocognitiva provinda da relação entre as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural. Segundo ele, a alfabetização envolve sete princípios, como: a) Interpretação – nesse processo de produção do conhecimento há a interpretação de mundo por parte do produtor (escritor) e do leitor que interpreta o discurso do escritor a partir de sua visão de mundo pessoal; b) Colaboração – para que a alfabetização ocorra deve haver a participação do produtor acerca do conteúdo a ser redigido considerando o público e do leitor que é motivado a conhecer e a adquirir experiência com o texto apreendido; c) Convenções culturais – encontram-se implícitas na leitura e na escrita textuais, assim como na interpretação particular que as pessoas realizam dos textos; d) Conhecimento cultural – por trás da leitura e da escrita existem costumes, crenças, valores, entre outros, que regem o sistema de cultura no qual o texto foi publicado

e produtor e leitor necessitam se adequar dentro desse sistema para evitarem más interpretações; e) Resolução de problemas – a alfabetização diz respeito também aos conhecimentos linguísticos dentro de um determinado contexto de uso em que os textos operam em situações cotidianas ou lúdicas; f) Autorreflexão – durante a leitura e a escrita há as relações intrapessoais para a compreensão textual, além das relações com o exterior que dependem de fatores situacionais, culturais etc.; g) Uso da linguagem – o processo de alfabetização compreende a um amplo conhecimento não só linguístico, mas inclusive de utilização da linguagem em diferentes contextos para produzir variados discursos (Kern, 2000).

Considerando a alfabetização no ensino de línguas os sete princípios acima buscam não apenas a comunicação, como até mesmo transpassar o ensino comunicativo e chegar ao ensino complexo, o literário (Kern, 2000). Esses princípios também objetivam que através da alfabetização os alunos compreendam as formas de articulação dos discursos, as subjetividades, as ambiguidades e a elaboração de seus próprios discursos e expressões, dessa forma “A alfabetização (...) não é apenas relevante para estudantes com aspirações literárias, mas essencial para todos os aprendizes de línguas, e em todos os níveis de estudo de línguas”⁹ (Kern, 2000, p. 16).

A alfabetização em uma nova língua também é tratada por Kucer (2014). A aprendizagem de um outro idioma deve ser pensada como um processo social a ser desenvolvido, considerando que “(...) a linguagem cria e expressa significados e é empregada para agir sobre o mundo”¹⁰ (Kucer, 2014, p. 249), ou seja, ela se desenvolve socialmente para ser utilizada entre as pessoas porque o homem é um ser social e a linguagem o torna comunicável, interacional e membro dos grupos aos quais se insere (Kucer, 2014). O aprendiz no decorrer do processo de aprendizagem de uma nova língua constrói experiências a partir do agir com os demais no ambiente concreto de interação, portanto a alfabetização não acontece por si mesma apenas nas dimensões linguística e cognitiva, mas social e desenvolvimental.

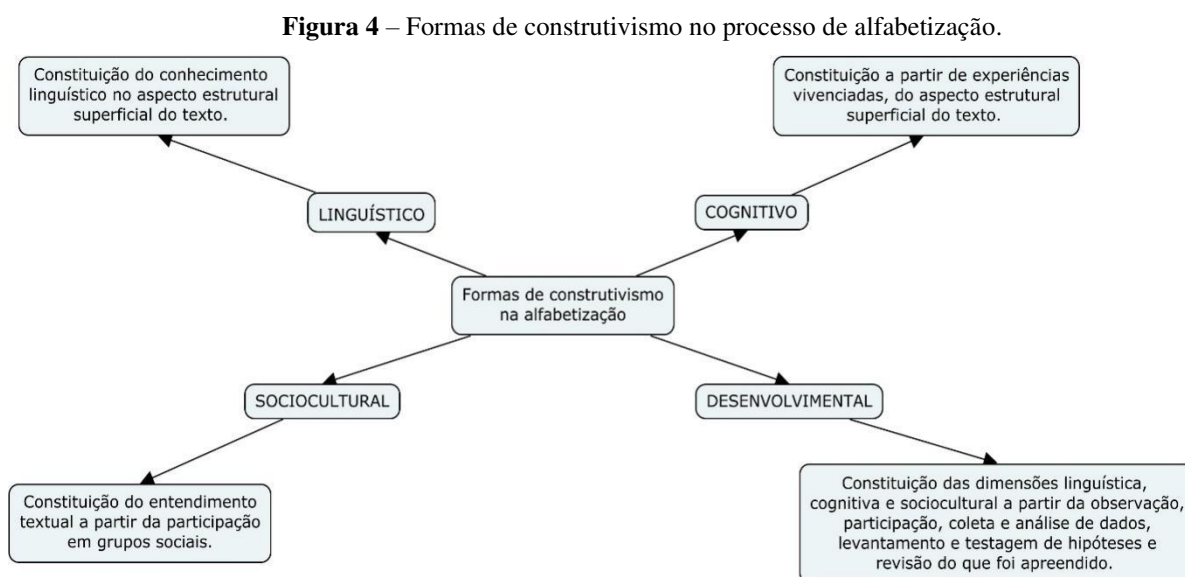
Além da inserção social como forma de aprendizagem e desenvolvimento humano, as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural são formadas pelas situações comunicativas já vivenciadas pelo aprendiz, pela indução que parte de experiências no

⁹ Literacy is (...) not only relevant for students with literary aspirations – but essential for *all* language learners, and at all levels of language study.

¹⁰ (...) language creates and expresses meanings and is employed to act on the world.

campo da linguagem (Kucer, 2014). Desse modo, ele busca regularidades em situações presenciadas de outrem ou vividas ativamente, formulando hipóteses, normas e regras acerca do funcionamento do idioma e reagindo com *feedbacks* interpessoais, de forma que o conhecimento se torna resultado concreto e a alfabetização se constitui de maneira construtivista, pois todos estão envolvidos nesse processo (Kucer, 2014).

Assim, o processo de alfabetização engloba diversas formas de construtivismo, conforme pontua Kucer (2014) (Figura 4):



Fonte: Kucer (2014) Adaptado. Elaborado pela autora.

Quanto à dimensão desenvolvimental, o construtivismo abrange a participação do sujeito no processo de compreensão da linguagem e como esta envolve as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural, tendo em vista que na aprendizagem da linguagem e da alfabetização os aprendizes entram em contato com esses três aspectos (Kucer, 2014). Com isso, eles ampliam os conhecimentos, avançam na aprendizagem e ainda obtêm uma percepção sobre o funcionamento da língua.

Ademais, para que a aprendizagem da linguagem seja eficiente aos alunos devem proporcionar uma interação com o ambiente, pois esse processo não é somente indutivo, diferentes dimensões precisam ser apreendidas até mesmo para o envolvimento em grupo dos estudantes (Kucer, 2014). Primeiramente eles compreendem os sentidos da linguagem e da interação, ambos de forma implícita, pois deverão usar normas e regras da língua mesmo sem entendê-las com clareza e sem verbalizar, sendo o ambiente escolar o primeiro local

para que esse processo aconteça (Kucer, 2014). No decorrer da aprendizagem os aprendizes irão internalizar tais normas e regras e conseguirão torná-las mais explícitas.

Outro aspecto também observado por Kucer (2014) é que além da compreensão da linguagem, os alunos tentam entender o ambiente ao qual fazem parte, propõem uma ordem temporal, correlacional ou de causa das ações e acontecimentos, assim como de fatos habituais/rotineiros e inabituais, de percepção de mundo e do discurso de outras pessoas (Kucer, 2014). Desse modo, eles estão intimamente relacionados com o ambiente e buscam pistas para compreendê-lo, por exemplo, na linguagem contida em rótulos de embalagens, em brincadeiras e jogos, na relação entre os objetos e os conteúdos impressos neles inseridos ou como os sujeitos reagem a estes conteúdos, de forma que essa linguagem escrita tanto quanto a oral embasam as primeiras vivências leitoras dos aprendentes (Kucer, 2014).

Assim, a partir de experiências observáveis das crianças é possível perceber que a escrita e a leitura estão relacionadas, conforme assevera Kucer (2014, 266): “(...) os encontros e aprendizados com a leitura são usados para avançar o processo de escrita, e os encontros e aprendizados com a escrita são usados para avançar o processo de leitura”¹¹, um impulsiona o outro no desenvolvimento do conhecimento infantil ao relacionar a integralidade de sentidos para constituir um todo coerente e organizado em seus aspectos linguístico e cognitivo. Também se faz necessário proporcionar aos aprendizes a diversidade de materiais que varie do mais simples ao mais elaborado, a fim de que eles observem os padrões de escritas utilizados (Kucer, 2014) e sejam capazes de criar seus próprios padrões ao elaborarem a diversidade de gêneros textuais solicitadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2 Práticas coletivas e práticas individuais

As práticas de letramento no mundo contemporâneo apresentam uma diversidade de espaços, suportes e sujeitos, pois há uma flexibilidade de recursos materiais (físicos, virtuais e multissemióticos) e de métodos sendo alguns mais funcionais que outros, ao mesmo tempo em que ocorre uma aceitação em relação à diversidade cultural para que os aprendizes possam ser inseridos nos ambientes escolares e consigam desenvolver a aprendizagem da alfabetização (Kleiman, 2014). Sendo práticas contextualizadas, elas são

¹¹ (...) encounters with and learnings from reading are used to advance the writing process, and encounters with and learnings from writing are used to advance the reading process.

caracterizadas pela linguagem (verbais e/ou não verbal) e esta, nesse contexto, é percebida como *forma de interação*, pois é através da linguagem que o homem atua no mundo ao mesmo tempo que se situa individualmente e demarca sua própria existência, forma vínculos sociais e fundamenta sua consciência identitária.

As práticas escolares necessitam proporcionar aos alunos uma aprendizagem desvinculada de imposições sociais, culturais ou históricas com recursos que eles tenham acesso para desenvolver as atividades (Kleiman, 2014) e sejam capazes de aprender a teoria e colocá-la em prática nos diversos contextos de uso da língua e da linguagem. Com isso, eles atuarão como sujeitos ativos de seu próprio processo de construção do conhecimento, terão consciência de sua aprendizagem e conseguirão agir no futuro como cidadãos ativos para a formação de uma sociedade mais justa e equilibrada.

A escola, por sua vez, necessita proporcionar o acesso aos diferentes recursos – midiáticos, jornalísticos, entre outros, e em meio impresso ou digital – embasadas por leituras contextualizadas para a apreensão significativa por parte dos aprendentes. Também precisa ser um espaço de criação e ludicidade quanto aos textos, projetos e atividades – uso de diversas técnicas, linguagens e multiletramentos (Kleiman, 2014) – a fim de que se possam expressar com respeito as visões de mundo de cada um. Dessa forma, o contexto escolar pode ser um ambiente inovador para a prática dos (multi)letramentos porque neles há diferentes sistemas semióticos inseridos e sempre são transformados com a infinidade de sujeitos presentes (Kleiman, 2014).

Na era digital os sujeitos precisam interpretar e compreender as informações e se posicionarem, os alunos em sala de aula do mesmo modo. Estes devem interagir com os demais, buscarem ferramentas para adquirir informações e entendê-las significativamente, “(...) o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, a seleção e uso de texto multimodais da cultura digital” (Kleiman, 2014, p. 89). Cabe ao docente buscar mecanismos para o ensino textual multisemiótico a partir dos recursos que lhes são disponibilizados, para que os estudantes se tornem independentes e ativos na aquisição de seus próprios conhecimentos.

E a escola necessita propagar práticas de letramento¹² usuais, voltadas ao cotidiano, e não somente restritas às tradições literárias dos cânones (Kleiman, 2014). Estas práticas podem ser coletivas e participativa ou individuais e competitivas e podem ocorrer no espaço escolar ou externo a ele. As práticas coletivas em ambientes exteriores à escola são caracterizadas pela colaboração em eventos de letramento institucionais e permeadas pela participação de vários sujeitos (Kleiman, 2005). Já as práticas individuais acontecem, em sua maioria, na escola em situações de aprendizagem da língua escrita nas quais os alunos leem, compreendem textos e desenvolvem a escrita, e nos eventos de letramento tradicionais o que opera é o desenvolvimento individual dos estudantes (Kleiman, 2005). As práticas coletivas e individuais se aproximam da dimensão sociocultural proposta por Kucer (2014) abordada no subitem anterior.

Assim como Kucer (2014), Kleiman (2005) pontua a questão do evento de letramento em que as práticas coletivas e individuais se encontram imersas. Para ela esse evento envolve atividades permeadas por traços de atividades sociais, por exemplo, a presença de vários sujeitos com diversas características e conhecimentos motivados por objetivos afins e atuam em processo colaborativo (Kleiman, 2005). A teórica cita como exemplos de evento de letramento social o compartilhamento de instruções para a preparação de uma receita culinária, os ingredientes e o modo de preparo; e a marcação de consulta médica com a comunicação entre o paciente e a secretária. Por outro lado, no contexto de sala de aula as práticas de letramento estão em sua maioria dirigidas ao cumprimento individual de atividades, tarefas e exames (Kleiman, 2005). Sem embargo, as práticas mais atuais tendem a ser mais colaborativas com articulações em conjunto para a aquisição do conhecimento e avanço do ensino-aprendizagem.

Kleiman (2005) também pontua sobre as práticas de letramento em ambientes não escolares que se modificam segundo o contexto em que ocorrem. Tais práticas são constituídas como situadas porque variam de acordo com os objetivos, materiais usados e recursos disponíveis característicos do contexto e da situação discursiva, como aquelas que acontecem nas instituições religiosas, laborais etc. Desse modo, esses cenários apresentam uma grande heterogeneidade, pois se modificam segundo os sujeitos envolvidos, as relações interpessoais estabelecidas por eles, suas intencionalidades e as instituições que estão

¹² Kleiman (2005, p. 21) define letramento como “(...) um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

envolvidos (Kleiman, 2005). Ao contrário das práticas que ocorrem em instituições escolares, marcadas por gêneros de prestígio social e homogêneas, não caracterizadas pelo contexto de origem sendo “indiferente à situação” (Kleiman, 2005, p. 27).

As práticas situadas por serem heterogêneas e variarem de objetivos também variam de estratégias de leitura, nesse sentido um único texto pode apresentar diferentes tipos de leitores e, conseqüentemente, diversas formas de leituras e interpretações (Kleiman, 2005) ou ainda pode mudar as escolhas de leitura a depender do perfil do leitor – interesses pessoais, profissão, gênero (sexo), entre outros aspectos. Outrossim, para Kleiman (2005) um único leitor pode desenvolver diversas práticas situadas de acordo com as funções que exerce em seu cotidiano e buscar diferentes conhecimentos, materiais e estratégias para exercê-las. Como exemplo Kleiman (2005, p. 29) cita a rotina de um médico:

No seu consultório, durante uma consulta, o médico lê a ficha do paciente e registra nela os sintomas que lhe são relatados, com o objetivo de fazer um diagnóstico e elaborar proposta(s) de tratamento. O médico transcreve, das respostas do paciente, o que lhe interessa, lê o que já consta da ficha e utiliza essa leitura para formular perguntas; faz anotações do que ele prescreve e dos exames que solicita. Se o caso não for muito comum, poderá consultar alguns textos da área médica, para checar seus conhecimentos ou para adquirir conhecimentos novos e, em qualquer dos casos lerá esses textos fazendo anotações ou destacando os trechos mais importantes.

Assim, médicos, professores ou qualquer profissão que exerçam os sujeitos desempenham diversas funções ao longo do dia e aplicam variadas práticas situadas mobilizando saberes, recursos e estratégias a fim de desenvolverem situações específicas nas instituições aos quais fazem parte. Ainda assim, ocorrem momentos em que há bloqueios de elaboração textual mesmo os sujeitos conhecendo os mecanismos de escrita (Kleiman, 2005), neste caso é preciso conhecer o contexto situacional e tentar utilizar diferentes linguagens para conseguir desempenhar uma interação interpessoal eficiente.

Em sala de aula e no ambiente escolar as práticas de letramento objetivam desenvolver competências e habilidades para que os estudantes sejam capazes de avançar no conhecimento teórico-científico, contudo tal fato pode não apresentar importância para eles (Kleiman, 2005). Essa “imposição” reverbera na aprendizagem da língua escrita e quanto mais os alunos não possuem proximidade com ela mais dificuldades irão enfrentar para conhecê-la e aprendê-la.

Por serem práticas homogêneas as práticas escolares neutralizam os aprendizes no espaço e no tempo generalizando-os enquanto sujeitos coletivos, porém elas podem

particularizá-los quando se trabalha em sala os gêneros diversos do cotidiano que transitam nos diferentes grupos sociais (Kleiman, 2005), com isso se dará espaço a diversas visões de mundo, identidades e culturas. Do mesmo modo o ensino da língua escrita deve considerar o contexto situacional – características dos aprendizes, contexto de uso – para a adequação curricular e de métodos. Torna-se bastante peculiar ensinar uma criança metropolitana que cresce rodeada de publicidades (anúncios, *outdoors*, cartazes, propagandas), avisos e placas de sinalização quando comparada a uma criança de zona rural que se desenvolve cercada de natureza, vegetação e paisagem e longe de centros urbanos (Kleiman, 2005).

Também se deve considerar que no ambiente familiar a criança é introduzida ao evento de letramento quando escuta a leitura de histórias pelos pais, irmão ou avós, de forma que associa o lazer e a satisfação à leitura (Kleiman, 2005). Entretanto, não são todas as famílias que possuem acesso à leitura e muitas crianças não têm essa oportunidade, para muitas delas a participação nas primeiras práticas de leitura e escrita estão permeadas pelo fracasso e pelo insucesso (Kleiman, 2005). Por outro lado, os aprendizes que apresentam uma relação positivas com essas práticas, no lar ou na escola, conseguirão entender a importância dos eventos de letramento e das atividades que envolvem a decodificação, pois já se encontram familiarizados com a escrita e compreendem as funções dos vocábulos (Kleiman, 2005).

Assim, quando se coloca em prática a leitura se consegue compreender que as palavras se tornam reais e concretas e se consegue observar os vários mundos distintos da visão peculiar (Kleiman, 2005). E as práticas de escrita na escola propiciam a relação entre a análise crítica e a linguagem, considerando que não se observam somente os vocábulos, mas as sílabas e as relações sonoras (os fonemas) (Kleiman, 2005). Para tanto, o ensino precisa ser contextualizado e aproximar o clássico ao cotidiano, gerar uma reflexão por parte dos alunos tornando o aprendizado consistente e significativo para eles.

3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O capítulo em destaque trata de quinze abordagens de ensino de línguas estrangeiras mais representativas no contexto brasileiro e que serão retomadas no capítulo seis para reflexão e análise, quais sejam: Abordagem Gramática-Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem Situacional (ASit), Abordagem Audiolingual (AAL), Abordagem Instrumental (AI), Abordagem Comunicativa (AC), Abordagem Comunitária (ACT), Abordagem Resposta Física Total (ARFT), Abordagem Baseada em Competências (ABC), Abordagem Metagenérica (AMEL), Abordagem Linguagem Total (ALT), Abordagem Cooperativa (ACoo), Abordagem Lexical (Alex), Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) e Abordagem de Conteúdo e Linguagem (AAICL). Para tanto, torna-se necessário estabelecer uma distinção entre os termos “abordagem” e “método” e justificar a escolha pelo primeiro.

Segundo Richards e Rodgers (2014), “abordagem” se refere à natureza da linguagem e do aprendizado de línguas, à filosofia que é proposta em um método, isto é, são as especificações das crenças e das suposições subjacentes a matéria a ser aprendida. Já “método” reporta à prática acerca da teoria, ao conteúdo a ser ensinado e às habilidades específicas a serem desenvolvidas, ou seja, um plano generalizado para o conhecimento da língua que acontece em forma de processo. Nesse sentido, ocorreu a eleição pela primeira denominação por possuir uma natureza mais ampla e abrangente.

3.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

3.1.1 Abordagem Gramática-Tradução

A Abordagem Gramática-Tradução teve origem no clássico alemão (Richards; Rodgers, 2014) no século XVIII (1700) (Baranhuke Júnior, 2021) e já recebeu diferentes denominações – nos Estados Unidos, onde a abordagem foi propagada pela primeira vez, recebeu o nome de Método Russo (Richards; Rodgers, 2014); no passado ficou conhecida como Método Clássico porque foi utilizada no ensino das línguas clássicas grego e latim (Larsen-Freeman, 2004). No decorrer dos séculos essa abordagem já foi usada diversas vezes, sendo no início dos anos 2000 usada com o objetivo de auxiliar os aprendizes na leitura de literatura em língua estrangeira, além do aprendizado gramatical do novo idioma

para que os estudantes se tornassem próximos de suas línguas maternas e, com isso, produzissem próxima escrita e fala mais apropriadas e se desenvolvessem de forma cognitiva (Larsen-Freeman, 2004).

Richards e Rodgers (2014) pontuam as características da Abordagem Gramática-Tradução, como: a) o objetivo é o desenvolvimento da leitura e da escrita, a fala e a escuta não apresentam relevância; b) em busca de alcançar o objetivo se enfatiza o aprendizado da literatura no novo idioma, a tradução gramatical na língua-alvo (regras morfológicas e sintáticas seguidas de tradução); c) o ensino de vocabulário através de listas bilíngues, uso de dicionário, eleição de palavras a partir de textos aprendidos e prática de exercícios de tradução; d) a tradução ocorre pelas frases ensinadas e praticadas na segunda língua, cuja tradução acontece da língua materna para o novo idioma e vice-versa; e) com a prática constante de tradução se enfoca a precisão enquanto requisito para a execução de avaliações formais escritas; f) o ensino gramatical se dá de modo dedutivo apresentando e estudando as regras no idioma estrangeiro (Richards; Rodgers, 2014).

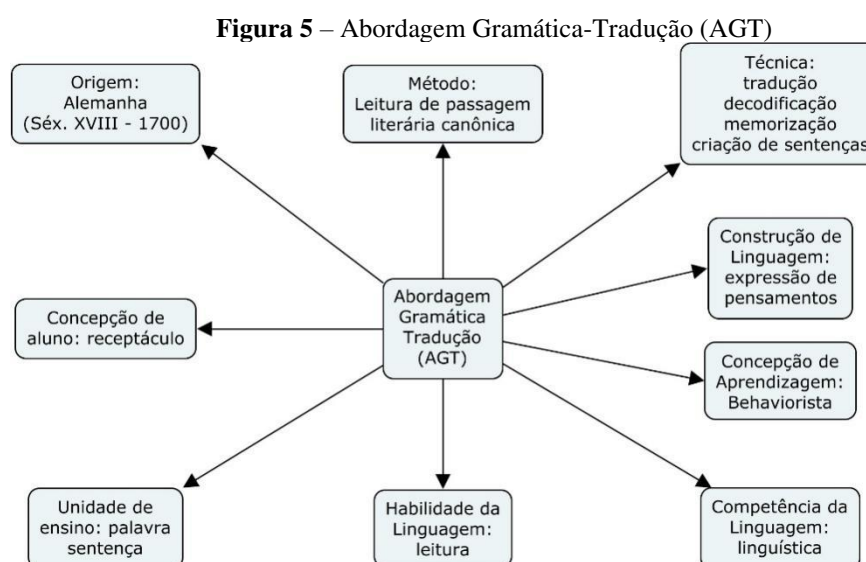
Nesse sentido, a língua materna do aprendiz serve como sistema de referência para o aprendizado na língua-alvo, tendo em vista que aquela se mantém como base comparativa para a aquisição desta em que são memorizadas listas de palavras e regras de gramática, não desenvolvendo a independência intelectual do aprendente e tornando-o sujeito passivo de seu processo de ensino-aprendizagem, além do não desenvolvimento da comunicação por parte do aluno (Qing-xue; Jin-frang, 2007). Contudo, alguns adeptos abordam a importância da Abordagem Gramática-Tradução: a) o aprendizado gramatical pode ampliar a consciência do estudante quanto à estrutura e à forma da segunda língua; b) ao tomar como base a língua materna o aluno pode desfazer os não entendimentos da língua-alvo; c) a compreensão das técnicas de tradução e das normas gramaticais da nova língua podem desenvolver no aprendiz uma postura de resolução de problemas (Qing-xue; Jin-Frang, 2007).

Assim sendo, a Abordagem Gramática-Tradução se utiliza de técnicas mecânicas para o aprendizado de língua estrangeira e o ensino é totalmente voltado ao professor (Renau, 2016). Além disso, sua concepção é a linguagem como *expressão de pensamentos*, pois considerada que a língua não muda e consiste na representação de pensamentos (Baranhuke Júnior, 2021), apoia-se nos estudos da gramática tradicional com técnicas de memorização, decodificação, tradução, elaboração de sentenças e leitura de passagens literárias canônicas (Richards; Rodgers, 1998).

Larsen-Freeman (2004) aponta as técnicas da Abordagem Gramática-Tradução: a) leitura textual e compreensão em segunda língua, respondendo às perguntas escritas sobre o texto lido; b) tradução de passagens literárias da língua-alvo para a primeira língua para a aquisição do vocabulário e das regras gramaticais; c) busca de sinônimos e antônimos no texto lido para o entendimento do vocabulário; d) reconhecimento e compreensão acerca dos cognatos nos textos, assim como memorização de vocabulário semelhante aos cognatos; e) apresentação de regras de gramática com exemplos e sua aplicação em frases; f) desenvolvimento de exercícios para preenchimento de lacunas a fim de completar com vocabulário ou classes gramaticais; g) memorização de vocabulário e regras gramaticais da língua estrangeira que está sendo estudada; h) utilização de vocabulário aprendido na língua-alvo para a elaboração de frases; i) desenvolvimento de frases ou resumos na segunda língua a partir do texto lido (Larsen-Freeman, 2004).

A partir do exposto, o *design* da aula da Abordagem Gramática-Tradução obedece à seguinte estrutura, conforme Baranhuke Júnior (2021): 1) tradução de trechos literários; 2) desenvolvimento de exercícios de decodificação textual; 3) memorização de vocabulários e normas gramaticais na língua-alvo; 4) elaboração de frases ou resumos.

De acordo com as explicações a respeito da abordagem mencionada, abaixo a figura (5) acerca de sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Abordagem Direta

A Abordagem Direta surgiu no século XIX como um movimento de rompimento e mudança em relação à Abordagem Gramática-Tradução, nos quais as normas gramaticais e a tradução deixam de ser o foco do ensino e se enfatiza a pronúncia (fonética) e a compreensão oral (Renau, 2016). Também foi denominado de Método Natural ou Método Berlitz, pois o ensino era ministrado na língua-alvo e a língua materna do aprendente não podia ser utilizada, além disso

Trata-se de uma mudança da língua literária para a língua falada do cotidiano como objeto de ensino precoce. (...) a aprendizagem das línguas era vista como análoga à aquisição da primeira língua, e os processos de aprendizagem envolvidos eram frequentemente interpretados em termos da psicologia de associação¹³ (Qing-xue; Jin-fang, 2007, p. 70).

Tendo em vista que para a aprendizagem da segunda língua o aluno fazia uma associação e comparação com a primeira língua. Considerando essas características, a Abordagem Direta apresenta a concepção de linguagem como como *instrumento de comunicação*, isto é, a língua é percebida enquanto código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações como um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma que está sendo aprendido, ademais, observa que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial).

Na Abordagem Direta o vocabulário é ensinado não através de listagem para memorização, mas por meio de demonstrações na língua que está sendo aprendida, ademais se desenvolve a compreensão oral a partir de perguntas elaboradas pelo docente que o aprendiz necessita responder (Renau, 2016). Foi considerada a primeira abordagem que se utiliza da situação real de uso da língua para a aprendizagem, demandando do professor criatividade para o planejamento das aulas e uso de novos materiais – objetos, textos orais – assim como novas metodologias – ditados, movimentos gestuais, imitações, entre outras (Qing-xue; Jin-fang, 2007).

¹³ It is a shift from literary language to the spoken everyday language as the object of early instruction. (...) the learning of languages was viewed as analogous to the first language acquisition, and the learning process involved were often interpreted in terms of an association's psychology.

Contudo, os pontos negativos da Abordagem Direta se encontram na dificuldade em desfazer incompreensões linguísticas, já que só podia se falar na língua-alvo e a materna deveria ser evitada, ou seja, não se podia praticar a tradução; a dificuldade de aplicabilidade da abordagem além do contexto de ensino-aprendizagem de línguas; por fim, essa abordagem exige que os docentes sejam falantes nativos da língua que ensinam ou que tenham fluência de falantes nativos, o que restringe a oferta de ensino dada a dificuldade de encontrar esses profissionais (Qing-xue; Jin-fang, 2007).

A abordagem em questão foi bastante propagada em escolas de idiomas particulares porque contava com docentes nativos e com a empolgação dos discentes, porém na rede pública apresentou dificuldades de disseminação devido ao fato que havia muita ênfase em algumas competências e porque pouco diferenciava o aprendizado espontâneo da língua materna com o aprendizado de línguas estrangeiras, ademais de desconsiderar a prática real no ambiente escolar (Richards; Rodgers, 2014).

Richards e Rodgers (2014, p. 11) argumentam que, de acordo com a Abordagem Direta, a melhor forma de utilização de um idioma é em sala de aula, eles consideram que “Em vez de usar procedimentos analíticos focados na explicação de regras gramaticais no ensino em sala de aula, os professores devem incentivar o uso direto e espontâneo da língua estrangeira em sala de aula¹⁴” para que os aprendizes sejam capazes posteriormente de assimilar as normas da gramática. Nesse caso, a atenção desde o início do aprendizado deve ser atribuída à fala introduzindo situações do cotidiano e novos vocabulários para o aperfeiçoamento da comunicação oral e da compreensão auditiva, com o ensino baseado na indução através de imagens, associações, objetos e demonstrações, assim como a aprendizagem de novas palavras por meio de associações, sempre dando ênfase à pronúncia (Richards; Rodgers, 2014).

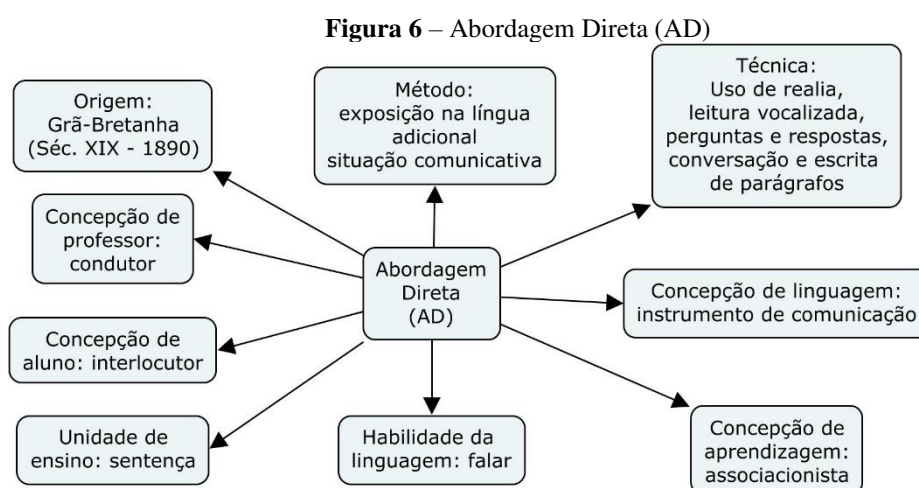
Larsen-Freeman (2004) pontua as técnicas da Abordagem Direta: a) leitura na língua-alvo em voz alta com o apoio do docente para tirar dúvidas; b) desenvolvimento de exercícios na língua-alvo com perguntas e respostas para o conhecimento de novos vocábulos e de regras gramaticais; c) autocorreção por parte dos alunos com o uso de diferentes estratégias adotadas pelo professor para atingir tal finalidade; d) desenvolvimento de conversação na língua-alvo entre os aprendizes com o apoio e direcionamento do docente; e) desenvolvimento de atividades de preenchimento de lacunas no novo idioma com o

¹⁴ Rather than using analytical procedures that focus on explanation of grammar rules in classroom teaching, teachers must encourage direct and spontaneous use of the foreign language in the classroom.

suporte de exemplos e de trechos anteriores presentes nas atividades; f) prática de ditados a partir de três leituras realizadas pelo professor; g) preenchimento de nomes de pontos geográficos a partir de instruções dadas pelo docente para a elaboração de mapas geográficos; h) elaboração de parágrafos autorais pelos alunos com traços geográficos de uma determinada região (Larsen-Freeman, 2004).

Considerando o que foi explanado sobre a Abordagem Direta, o *design* da aula segue a estrutura a seguir, segundo Baranhuke Júnior (2021): 1) utilização de diferentes suportes na aula (objetos, imagens etc.); 2) leitura em voz alta; 3) desenvolvimento de atividades com perguntas e respostas na língua-alvo; 4) práticas de conversação; 5) elaboração de parágrafos na língua-alvo.

A partir das explicações acima a respeito da abordagem em questão, a seguir a figura (6) com sua estrutura e suas características:



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.3 Abordagem Situacional

A Abordagem Situacional se originou na Grã-Bretanha na primeira metade do século XX (1940), é denominada também de Abordagem Oral e tem como objetivos a seleção do léxico e da gramática, a preparação de conteúdos e a apresentação (prática) dos instrumentos utilizados no ensino da língua-alvo (Richards; Rodgers, 2014). Essa abordagem não é a mesma da Abordagem Direta porque esta não apresentava “(...) uma base

sistemática na teoria e na prática da linguística aplicada”¹⁵ (Richards; Rodgers, 2014, p. 46), embora ambas as correntes sejam de princípio oral.

A Abordagem Situacional possui como concepção a linguagem enquanto *instrumento de comunicação* a ser ensinada de forma situacional fazendo o uso de diversos materiais (figuras, objetos, *realia*) para o ensino-aprendizagem da nova língua (Baranhuke Júnior, 2021). Além disso, apresenta-se de base estruturalista, tendo em vista que compreende a língua enquanto sistemas de estruturas e modelos gramaticais que deveriam ser dominados pelos aprendizes e entende a fala como o cerne linguístico e a estrutura como o princípio da fala (Richards; Rodgers, 2014). Essas estruturas devem ser ensinadas enquanto foco em uma situação com padrões frasais controlados para que os aprendentes consigam realizar o maior número de práticas orais fala (Richards; Rodgers, 2014). Ademais, a teoria da aprendizagem da Abordagem Situacional apresenta princípios behavioristas, pois há o hábito da recepção de conhecimento, de sua fixação pela repetição e de sua utilização em contextos reais para o desenvolvimento da habilidade, sendo o conhecimento linguístico usado em situações comunicativas gerais.

Richards e Rodgers (2014) apresentam as características da abordagem em questão: a) a língua a ser aprendida é aquela presente em sala de aula; b) o ensino da língua-alvo se inicia pela oralidade, do mesmo modo os materiais didáticos começam pela fala e depois se direcionam para a escrita; c) os novos conhecimentos linguísticos são apresentados a partir de contextos situacionais; d) os conteúdos gramaticais partem do mais simples e gradualmente seguem ao mais complexo; e) os vocabulários são selecionados visando atender as necessidades do aprendizado; f) o aprendizado da escrita e da redação começam com uma base de conhecimento gramatical e lexical. Os objetivos dessa abordagem giram em torno do desenvolvimento e da aprendizagem das quatro habilidades linguísticas, sendo estas trabalhadas de forma estrutural com fonética e gramática como foco e controle das estruturas e tópicos frasais para que as habilidades escritas e orais sejam desenvolvidas e os equívocos evitados ao máximo por parte dos aprendizes (Richards; Rodgers, 2014).

Quanto aos papéis do aluno, do professor e dos materiais didáticos, na Abordagem Situacional o aprendiz é visto como “papagaio” considerando que pratica inúmeras escritas e repetições para a aprendizagem (Baranhuke Júnior, 2021), ele não controla os conteúdos que aprende e muitas vezes exerce comportamentos que não são de sua própria vontade.

¹⁵ (...) a systematic basis in applied linguistic theory and practice.

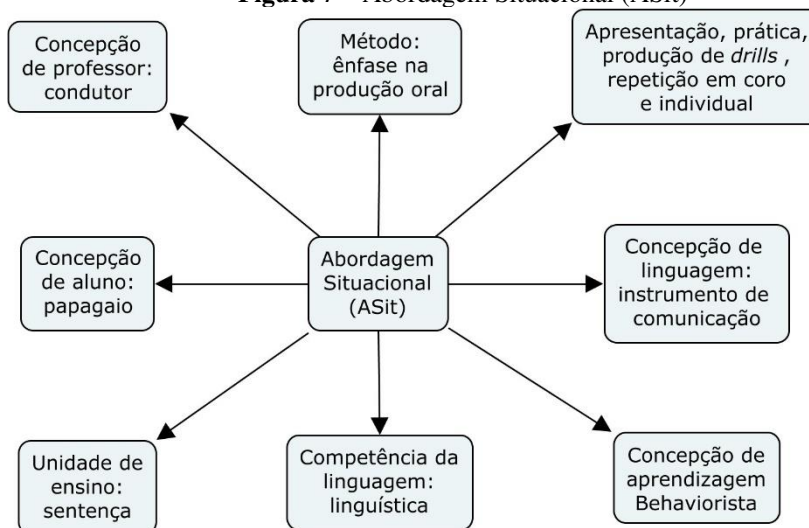
Além disso, pode desenvolver equívocos fonéticos ou gramaticais, não memorizar o que foi ensinado ou não conseguir desenvolver respostas, sendo sua participação incentivada somente em outra etapa do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que os erros devem ser ao máximo evitados (Richards; Rodgers, 2014).

Ao docente cabe a função de ser o condutor do processo, ele é percebido como o modelo a ser imitado e seguido por parte dos alunos (Baranhuke Júnior, 2021), exercendo uma função múltipla. No início da aula o professor é o modelo que apresenta a estrutura da língua-alvo e a insere em sala para repetição, depois ele se torna o “mestre habilidoso” que introduz perguntas, ordem e conduz o ensino, por fim, na parte prática o docente presta atenção aos erros dos aprendizes mesmo que estes já possuam uma certa independência na etapa final da aula, além de revisar o conteúdo estudado e o processo como um todo (Richards; Rodgers, 2014). Compete ao professor, portanto, as funções de desenvolver as práticas orais, desenvolver revisões, observar as necessidades e produzir as atividades, ademais daquelas existentes no livro didático (Richards; Rodgers, 2014).

Por último, os materiais didáticos da Abordagem Situacional se embasam em materiais visuais e livros didáticos. Os primeiros se pautam em imagens, gráficos, figuras, entre outros, e podem ser elaborados pelo docente ou adquiridos prontos. Os segundos se estruturam em atividades permeadas por diversas bases gramaticais ordenadas de acordo com a sua complexidade que devem servir de guia ao processo de ensino-aprendizagem, sendo o docente o condutor do ensino e o “mestre de seu livro didático” (Richards; Rodgers, 2014).

A partir do exposto a aula da Abordagem Situacional se estrutura em três partes – apresentação, prática e produção, obedecendo ao seguinte *design* de aula: 1) *presentation* (apresentação); 2) *practice* (prática); 3) repetição oral (*drills*); 4) repetição em coro; 5) repetição individual (Baranhuke Júnior, 2021).

De acordo com as explicações supracitadas, a seguir a figura (7) que resume a estrutura e as características da Abordagem Situacional.

Figura 7 – Abordagem Situacional (ASit)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.4 Abordagem Audiolingual

A Abordagem Audiolingual emergiu na primeira metade do século XX nos Estados Unidos e permaneceu até os anos de 1960, apresenta como foco o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) (Renau, 2016), mas principalmente a proficiência na conversação (fala) e na compreensão textual (Larsen-Freeman, 2004) devido à demanda de comunicação pelos combatentes da Segunda Guerra Mundial. Também foi denominada de Programa de Treinamento Especializado do Exército (*The Army Specialized Training Program* (ASTP)) usado com o propósito de desenvolver a conversação em diferentes idiomas e seguindo o curso de duração de umas seis semanas com as etapas de *drills* (repetições) mais trinta horas de preparo individual pelo desenvolvimento de atividades (Baranhuke Júnior, 2021).

Além disso, essa abordagem apresenta enquanto característica a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, pois a língua é entendida como código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações segundo um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma a ser estudado, ademais, observa que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial) em que se formulam relações entre elas.

A Abordagem Audiolingual possui características estruturais, contrastivas e descritivas na linguística, além do caráter behaviorista com estímulo e resposta,

condicionamento e reforço, sem admissão de erros, observando a aprendizagem da língua como domínio de regras dos diferentes campos – fonético, morfológico, lexical, sintático, por isso a divisão das competências linguísticas (Qing-Xue; Jin-Fang, 2007). Na competência da fala ocorre o reforço com diálogos e atividades, ademais da correção quanto à acentuação, ritmo, pronúncia, e entonação a fim de se evitar os equívocos no ensino-aprendizagem (Renau, 2016). E não ocorre ou há pouca sistematização dos conteúdos, padronização gramatical e lexical a depender dos níveis de conhecimento do aprendiz (Larsen-Freeman, 2004).

A abordagem em questão, também conhecida como Abordagem do Exército, usa a seguinte estratégia desenvolvida por Bloomfield: utiliza-se de um falante nativo para (informante) para observar seu vocabulário e suas orações a fim de imitá-lo e de um linguista para supervisionar o ensino-aprendizagem que não necessita conhecer a fundo o idioma, mas detém o conhecimento para abstrair a estrutura da língua a ser estudada, o que ficou conhecido inclusive como “método do informante” (Richards; Rodgers, 2014). “Dessa forma, os alunos e o linguista puderam participar de conversas guiadas com o informante e, juntos, aprenderam graciosamente a falar o idioma, bem como a entender grande parte de sua gramática básica”¹⁶ (Richards; Rodgers, 2014, p. 59).

Desse modo, segundo os princípios dessa abordagem, o conhecimento aprendido de uma nova língua advém da formação de hábitos que acontece de maneira mecânica, pois se deve memorizar diálogos e desenvolver exercícios orais para que não se cometa erros, de forma que a língua seja uma prática ou comportamento verbal automático. Consequentemente as habilidades linguísticas serão desenvolvidas e de forma proficiente, com apreensão dos conteúdos ensinados primeiro na oralidade e depois na escrita com treinamentos constantes. Os exercícios e o aprendizado acontecem por analogia, inclusive os tópicos gramaticais, ao desenvolver diferentes textos e perceber as semelhanças entre eles observando sua padronização, de modo que os aprendizes devem ser compreendidos dentro de um determinado contexto (cultural e linguístico) percebendo a cultura inserida na língua que está sendo estudada (Richards; Rodgers, 2014).

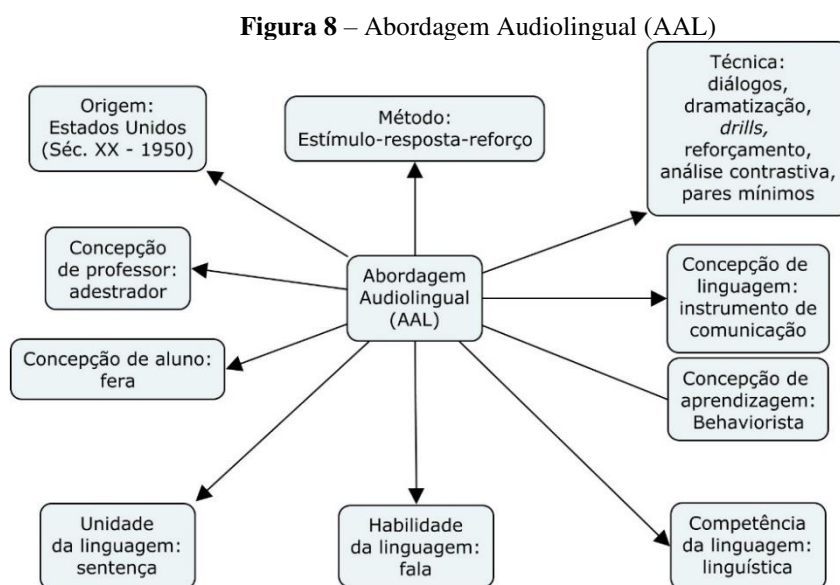
Outrossim, deve-se mencionar as técnicas da Abordagem Audiolingual apresentadas por Larsen-Freeman (2004): a) memorização de diálogos, padrões frasais e tópicos gramaticais por parte do aprendente que ocorre por mímicas com auxílio do docente;

¹⁶ Thus, the students and the linguist were able to take part in guided conversation with the informant, and together they gradually learned how to speak the language, as well as to understand much of its basic grammar.

b) repetição de frases pelo aluno, do final para o começo expandindo-a, com forma de construção reversa; c) repetição eficaz e rápida das atividades (*drills*) principalmente de diálogos; d) desenvolvimento de exercícios orais sequenciais (cadeias) com estudantes realizando perguntas uns aos outros em sequencias ordinais para a verificação da aprendizagem por parte do professor; e) apresentação de dicas pelo docente para a resolução de exercícios de preenchimento de lacunas por parte do estudante; f) desenvolvimento de atividades de substituição ou encaixe de frases em diálogos e reconhecimento das classes gramaticais (morfofossintaxe) dessas frases; g) resolução de exercícios de transformação de frases (afirmativas-interrogativas, afirmativas- negativas, discurso diretor-discurso indireto, ativas-passivas etc.); h) elaboração de respostas rápidas a perguntas elaboradas pelo docente com dicas dadas por este; i) apresentação de pares mínimos de vocábulos pelo professor para percepção sonora por parte dos alunos, seguida de análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo; j) resolução de atividades com preenchimento de vocábulos em espaços presentes nos diálogos; k) prática de jogos cognitivos de gramática dentro de um contexto situacional com repetições para a percepção lógica pelo aprendiz (Larsen-Freeman, 2004).

A partir do que foi explanado da Abordagem Audiolingual, o *design* da aula apresenta a seguinte estrutura de acordo com Baranhuke Júnior (2021): 1) apresentação de diálogos; 2) dramatizações; 3) repetições de diálogos orais; 4) reforço do que foi ensinado; 5) análise contrastiva entre a primeira língua e o novo idioma; 6) uso de pares mínimos.

Considerando as explicações acerca da abordagem em questão, na sequência a figura (8) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Abordagem Instrumental

A Abordagem Instrumental surgiu entre 1950 e 1960 pelos especialistas da área perceberem a necessidade do uso de inglês para fins específicos educacionais e laborais (Richards, 2015). Também foi denominado de Inglês para Fins Específicos¹⁷ e alguns fatores serviram de impulso para o surgimento dessa abordagem: o acolhimento de refugiados que não dominavam o inglês em países como Austrália e Estados Unidos, a recepção de imigrantes de diversos países que também não conheciam a língua inglesa no período pós-guerra do Vietnã, a recepção de estudantes internacionais em países cujo inglês é o idioma oficial, o uso da língua inglesa enquanto idioma principal da ciência e tecnologia, assim como da globalização, dos negócios, em viagens e do comércio internacional, consequentemente essas demandas resultaram na abertura de cursos e escolas de idiomas para o ensino de inglês com fins específicos (Richards, 2015).

Desse modo, houve a análise das necessidades através de pesquisas, observações, entrevistas, análise de exemplos e análise situacional a fim de verificar as necessidades dos interessados em aprender o idioma, as especificidades comunicacionais que precisariam dominar caso estivessem em contexto específico educacional ou laboral e as características linguísticas dessas situações (Richards; Rodgers, 2014). Além disso, os tipos de linguagem e as habilidades linguísticas desses ambientes, por exemplo, de um estudante de um curso de engenharia ou um profissional da área de saúde, um piloto, um biólogo etc., ao invés de o ensino ser pautado em competências gerais (Richards, 2015). Tais especificidades se incluem na eleição do vocabulário, nos tipos de gêneros de textos utilizados, na gramática, nas funções de linguagem e na observação das habilidades específicas (Richards; Rodgers, 2014).

Conforme pontua Richards (2015, p. 77) o Inglês para Fins Específicos “(...) não é um método, mas sim uma abordagem para projetar um currículo que seja construído em torno das necessidades comunicativas dos alunos”¹⁸, ou seja, é uma abordagem variável que se delinea de acordo com a demanda dos aprendizes. Nesse tipo de curso a abordagem comunicativa normalmente se faz presente, tendo em vista que a ênfase é a comunicação em língua inglesa em contextos reais, contudo na abordagem específica (instrumental) os

¹⁷ English for Specific Purposes (ESP).

¹⁸ (...) is not a method, but rather an approach to designing a curriculum that is built around learners communicative needs.

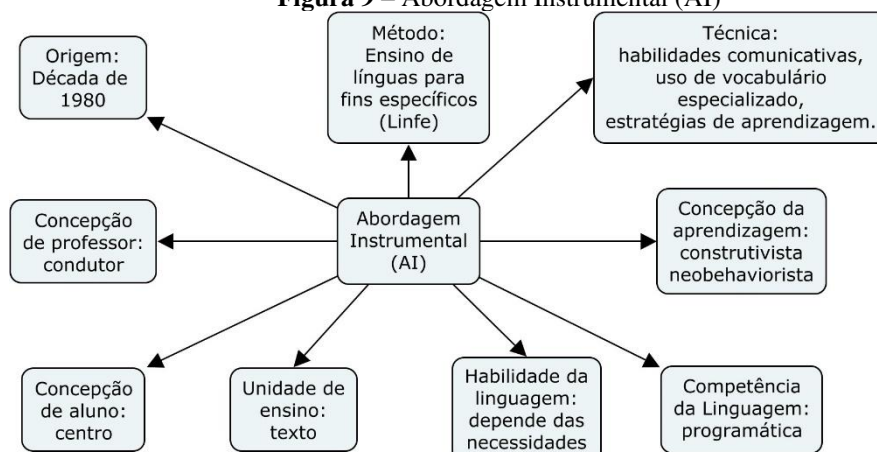
materiais são adaptados para atender às demandas dos falantes aprendentes (Richards, 2015). Neste caso o ensino não segue uma metodologia prescrita devido a sua própria especificidade e propõe algumas abordagens voltadas às habilidades e desempenho a serem aplicados em situações comunicativas do cotidiano, com o delineamento dos cursos direcionados ao que se espera que os alunos adquiram, sejam conhecimentos, capacidades ou habilidades (Richards, 2015).

De acordo com Baranhuke Júnior (2021), na Abordagem Instrumental os conteúdos, o método e as decisões se dirigem a atender as necessidades específicas dos alunos em que se enfatizam uma ou duas habilidades linguísticas, não todas elas ao mesmo tempo. Com isso, a fim da utilização diária da língua, a aprendizagem se volta à pragmática (ao uso), com o propósito de desenvolver competências linguísticas e de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021). Por enfatizar o uso linguístico real, essa abordagem percebe a linguagem como *forma de interação* humana, também denominada de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), sendo muito mais que uma simples transmissão de comunicação entre os sujeitos (Geraldi, 1997), pois é através da linguagem que os homens constituem suas identidades, constroem-se enquanto sujeitos ao mesmo tempo que se reafirmam individualmente.

Na Abordagem Instrumental o aluno é o foco do processo de ensino e a aprendizagem é completa e proposta para o aprendiz, portanto, cumprindo as suas demandas. Por outro lado, o professor tem o papel de elaborar os materiais didáticos, eleger os exercícios e textos de importância ao contexto de aprendizagem e ao perfil do estudante, além disso o docente exerce a função de consultor que observa e supre as necessidades de seus aprendentes (Baranhuke Júnior, 2021).

A partir das explicações a respeito da abordagem mencionada, o *design* da aula se apresenta na forma a seguir: 1) análise das demandas dos aprendizes; 2) desenvolvimento de uma ou duas habilidades a depender das necessidades dos alunos; 3) uso de vocabulário e linguagem específicos; 4) desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de pré-habilidades, de habilidades e de pós-habilidades (Baranhuke Júnior, 2021).

Segundo as explanações propostas sobre a Abordagem Instrumental, na sequência a figura (9) com sua estrutura e suas características.

Figura 9 – Abordagem Instrumental (AI)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.6 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa surgiu no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 em reação à Abordagem Situacional e possui como foco a competência comunicativa e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas interligando a língua e a comunicação para que os aprendizes sejam capazes de ter uma comunicação adequada e eficiente em diferentes contextos do cotidiano (Renau, 2016). A abordagem observa que a língua é importante ao aprendizado e não apenas suas estruturas internas, com isso há o impulso à execução de atividades significativas que envolvam a comunicação real do dia a dia (Qing-Xue; Jin-Fang, 2007). Nos anos de 1990 essa abordagem influenciou o sistema educativo espanhol, tinha como princípio ampliar a competência comunicativa nos estudantes atrelado ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem (Renau, 2016).

Na abordagem em questão a língua é percebida como *forma de interação*, também chamada de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), sendo mais que uma transmissão de comunicação entre os homens (Gerald, 1997), é através da linguagem que os sujeitos constroem suas identidades, constituem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam na realidade individual de cada um. A subjetividade, desse modo, é subjacente à linguagem, pois as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, à expressão subjetiva dos sujeitos em particular.

Na Abordagem Comunicativa os alunos são independentes, contribuem com a aprendizagem e a adquirem (ganham) ao mesmo tempo, são negociadores do processo e do

objeto de ensino-aprendizagem, interagindo e sendo ativos em seus grupos e nas atividades que realizam (Richards; Rodgers, 2014). Desse modo, cooperam com a aula, realizam exercícios em grupo e podem até mesmo apresentar erros, pois faz parte do processo “(...) os alunos aprendem a perceber que a comunicação fracassada é uma responsabilidade conjunta e não culpa do falante ou do ouvinte. Da mesma forma, a comunicação bem-sucedida é uma conquista alcançada e reconhecida em conjunto”¹⁹ (Richards; Rodgers, 2014, p. 98).

O professor, por sua vez, é o guia do ensino, organiza, analisa, dá conselhos e serve como gestor do processo (Qing-Xue; Jin-Fang, 2007), além de facilitar a aprendizagem e monitorá-la, com isso ele desempenha uma função diferenciada que vê os erros dos estudantes de maneira natural e de seu papel no gerenciamento da aprendizagem, conforme Richards e Rodgers (2014). Os teóricos pontuam os papéis do docente na Abordagem Comunicativa:

O professor tem duas funções principais: a primeira é facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes da sala de aula e entre esses participantes e as diversas atividades e textos. A segunda função é atuar como um participante independente dentro do grupo de ensino e aprendizado. (...) Um terceiro papel para o professor é o de pesquisador e aprendiz, com muito a contribuir em termos de conhecimento e habilidades apropriados, experiência real e experiência adquirida da natureza da aprendizagem e das capacidades organizacionais²⁰ (Richards; Rodgers, 2014, p. 98).

E os conteúdos da Abordagem Comunicativa compreendem às finalidades ou funções do cotidiano, como: reclamar, convidar, sugerir ou aos aspectos temporais, de localização ou quantidade (Renau, 2016). As atividades visam a melhoria na motivação dos estudantes porque os insere na comunicação interpessoal, proporcionam uma aprendizagem natural pois a comunicação ocorre de maneira real e espontânea, condicionam à prática de exercícios globais com o desenvolvimento de habilidades totais (aquelas que direcionam à prática de diferentes destrezas simultaneamente) e ainda conduzem a um contexto favorável de aprendizagem, considerando que oportunizam a prática de relações saudáveis e positivas com o docente e entre os próprios alunos (Littlewood, 1998). Essas atividades se dividem

¹⁹ (...) learners learn to see that failed communication is a joint responsibility and not the fault of speaker or listener. Similarly, successful communication is an accomplishment jointly achieved and acknowledged.

²⁰ The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. (...) A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.

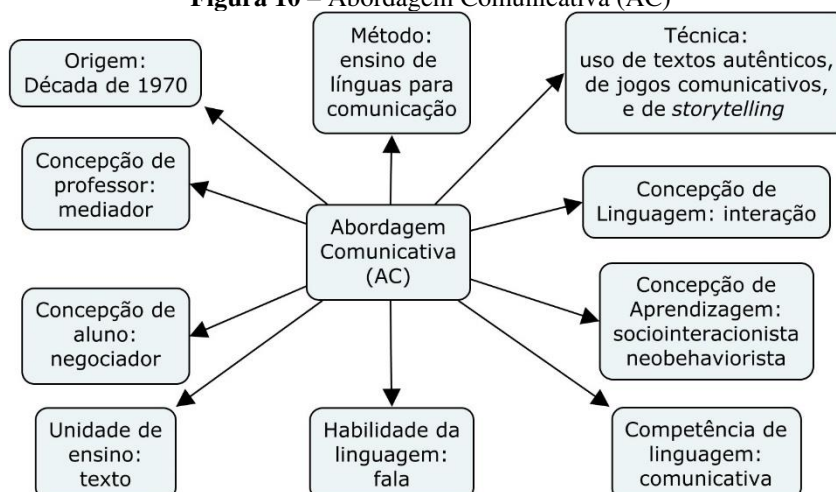
em comunicação funcional (objetivam a utilização da língua para expressar significados de forma eficiente e de acordo com o contexto) e interação social (visam ao uso dos elementos linguísticos apropriados à determinada situação social de interação, isto é, a seleção linguística depende do contexto de uso da língua) (Littlewood, 1998).

As características da abordagem mencionada são as seguintes, de acordo com Richards e Rodgers (2014): a) a linguagem tem como objetivo a comunicação e a interação; b) as unidades da linguagem se dirigem aos aspectos funcional e comunicativo, não somente estrutural e gramatical; c) a linguagem é composta por um sistema de significados; d) a competência comunicativa se volta ao uso da língua de acordo com os propósitos discursivos e funções linguísticas e do cotidiano.

Já as técnicas da Abordagem Comunicativa se estruturam em: a) uso de materiais autênticos em sala de aula, a depender de nível de proficiência dos alunos podem ser utilizados artigos de jornais, frases embaralhadas de um texto para a organização e ordenação por parte dos alunos a fim de que conheçam acerca da coerência e coesão textuais; c) utilização de jogos cognitivos de linguagem para a interação comunicativa, como o jogo de cartas; d) atividades de resolução de problemas a partir de histórias imagéticas para que os aprendentes troquem informações e negociem sentidos em grupos; e) atividades de encenações ou dramatizações a fim de que os estudantes mantenham a comunicação interpessoal e se apropriem de diversos papéis sociais (Larsen-Freeman, 2004).

A partir do exposto sobre a abordagem em questão, o *design* da aula se apresenta da seguinte forma, conforme Baranhuke Júnior (2021): 1) utilização das funções e noções de linguagem; 2) uso de materiais autênticos; 3) organização de pequenos grupos ou pares para a realização de trabalhos; 4) utilização de jogos de linguagem; 5) desenvolvimento de produção e negociação de sentidos; 6) uso de *storytelling* (contação de histórias pelo docente).

Segundo as explicações propostas sobre a Abordagem Comunicativa, na sequência a figura (10) com sua estrutura e suas características.

Figura 10 – Abordagem Comunicativa (AC)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.7 Abordagem Comunitária

A Abordagem Comunitária surgiu em 1972, tem como princípio a criação de vínculos estreitos entre o docente e o aprendiz com o intuito de eliminar os bloqueios de aprendizagem (Renau, 2016). Apresenta uma visão humanista, de modo que o sujeito é percebido enquanto inteiro e faz parte do ensino temas afetivos, sociais, existenciais, morais, políticos, entre outros, por isso ocorre o aconselhamento por parte do professor, dado que os homens são seres complexos (Baranhuke Júnior, 2021).

A abordagem em questão apresenta como traços a concepção de linguagem enquanto *instrumento de comunicação*, tendo em vista que a língua é percebida como código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações como um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma que está sendo aprendido, ademais, observa que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial) em que são formuladas relações entre elas. Contudo, pela Abordagem Comunitária considerar as situações específicas de comunicação, apresenta também a concepção de linguagem como forma de interação (Baranhuke Júnior, 2021), na qual a língua é vista como uma forma de interação humana, muito mais que um modo de transmissão de comunicação entre os interlocutores (Geraldí, 1997).

Nessa abordagem o professor exerce o papel de conselheiro que presta assistência aos alunos quando estes necessitam e os estudantes, entre 8 e 12 anos, são os clientes ou convidados que ditam o que querem aprender (Renau, 2016). Os conteúdos ensinados são

oriundos de temas que os alunos têm interesse e o docente procura traduzir as temáticas em planos de estudos, com isso tal relação é percebida como a de cliente-consumidor (Richards; Rodgers, 2014). Isso pode ser exemplificado com a dinâmica da aula – os aprendentes sentam em círculos e no interior deste há um gravador, o professor não participa do círculo e é chamado pelos alunos que sussurram em língua materna aos ouvidos do docente e este traduz em língua estrangeira (inglês) para que aqueles possam repetir (Renau, 2016). As expressões sussurradas podem ser até mesmo os sentimentos dos estudantes (Richards; Rodgers, 2014).

Desse modo, percebe-se que a função dos aprendizes é aprender a sonoridade e os significados, além da gramática, para eles poderem aprender a nova língua e colocá-la em prática, considerando que o uso da Abordagem Comunitária se dirige mais à oralidade, depois vem a escrita, por exemplo, em seu programa de curso existem exercícios com gravações, transcrições, traduções, trabalhos em grupos, audições, reflexões e diálogos abertos entre os estudantes e estes com o professor (Richards; Rodgers, 2014). Portanto, cabe aos alunos a inserção na comunidade, o que se faz através da interação e da aprendizagem em conjunto (colaborativa), ademais eles devem prestar atenção ao docente, saber expressar-se inclusive os sentimentos, repetir os vocábulos e expressões na língua-alvo, apoiar os colegas, resolver conflitos e construir a cultura de paz, isto é, precisam se desenvolver cognitivamente e enquanto seres humanos (Richards; Rodgers, 2014).

Ao professor compete os papéis de auxiliar solidariamente, com paciência, explicar a dinâmica do grupo e a ordem, sem julgamentos e ser o conselheiro (Richards; Rodgers, 2014). Ao início da aprendizagem o docente apoia os estudantes nas traduções para a língua-alvo, em uma etapa mais avançada ele monitora os aprendizes quanto à elaboração de enunciados, posteriormente com os alunos mais preparados, o professor intervém e apresenta suas críticas para corrigir os desvios de aprendizagem, apresenta novos vocábulos e expressões e direciona sobre o uso das regras gramaticais, dessa forma ele exerce uma função contínua no processo de ensino que oportuniza a um ambiente seguro e tranquilo aos aprendentes (clientes), tal como afirmam Richards e Rodgers (2014, p. 331): “O papel do professor é inicialmente comparado ao de um pai que nutre o aluno. O aluno cresce

gradualmente em termos de capacidades e a natureza da relação muda, de tal modo que a posição do professor se torna de certo modo dependente do aluno”²¹.

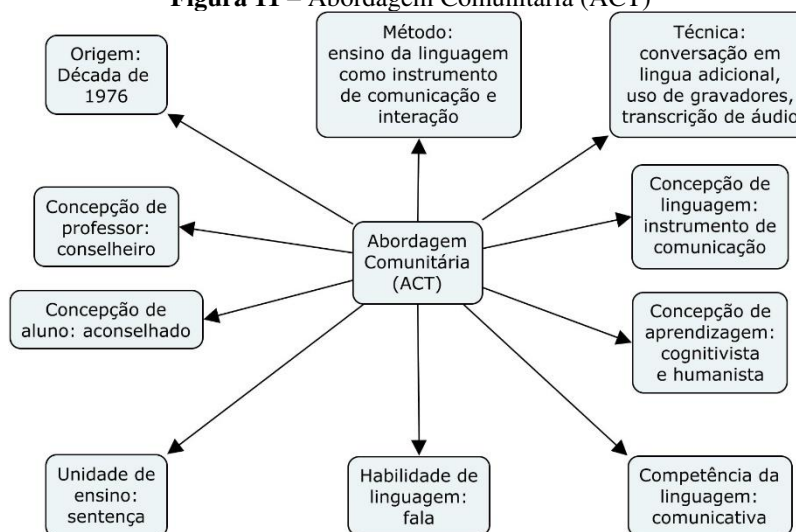
Os materiais didáticos, por sua vez, envolvem a interação, de forma que são desenvolvidos à medida que o docente vai conhecendo a turma com o decorrer do curso. Geralmente são produzidos a partir da própria comunicação entre os alunos, com seus traços linguísticos em anotações no quadro para resumos, transcrições de conversas seguidas de análises, elaboração de materiais autorais pelos estudantes, entre outros (Richards; Rodgers, 2014).

Considerando o exposto sobre a Abordagem Comunitária existem técnicas explicitadas por Larsen-Freeman (2004): a) gravação de diálogos entre os aprendizes oportunizando-os a escolha do assunto e do tempo para que se posicionem sobre a própria aprendizagem; b) transcrição das falas dos estudantes pelo professor com os aprendizes traduzindo os próprios diálogos e o docente escrevendo em língua materna o que foi dito pelos alunos; c) reflexão por parte dos aprendentes a respeito da experiência do processo de aprendizagem da nova língua, de como se sentem enquanto alunos e de suas relações com os colegas de sala para se desenvolver uma aprendizagem autônoma; d) audição reflexiva pelos alunos quanto às gravações em novo idioma, escuta ou pronúncia por parte dos estudantes da leitura das transcrições proferida pelo professor; e) prática da pronúncia pelos estudantes de transcrição realizada pelo docente, sem correção o professor repete várias vezes os vocábulos ou frases para os alunos se autocorrigirem, o que é chamado de “computador humano”; f) desenvolvimento de atividades em grupos – elaboração de frases em língua estrangeira usando os vocábulos da transcrição, criação de orações com conjugações verbais variadas etc. (Larsen-Freeman, 2004).

A partir das explanações acerca da abordagem em questão, o *design* da aula é representado da seguinte forma: 1) conversação espontânea com os alunos e entre o professor; 2) desenvolvimento de trabalhos em grupos; 3) prática de tradução oral; 4) aplicação de gravações em áudios seguidas de transcrições; 5) escuta reflexiva das produções orais; 6) aconselhamento por parte do docente (Baranhuke Júnior, 2021).

De acordo com as explicações apresentadas sobre a Abordagem Comunitária, a seguir a figura (11) com sua estrutura e suas características.

²¹ The teachers role is initially likened to that of a nurturing parent. The student gradually "grows" in ability, and the nature of the relationship changes so that the teachers position becomes somewhat dependent upon the learner.

Figura 11 – Abordagem Comunitária (ACT)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.8 Abordagem Resposta Física Total

A Abordagem Resposta Física Total surgiu em 1997 como uma união entre ação e linguagem com ênfase na compreensão oral, de forma que a linguagem é produzida após um período de silêncio (Baranhuke Júnior, 2021). Em outras palavras, essa abordagem se constitui pela junção entre ação e fala em que há o incentivo ao ensino linguístico (comunicação) por meio da atividade física (motora), através de expressões de comando se espera que os alunos respondam fisicamente, como expressões imperativas “Levante”, “Feche seu livro” com o propósito de desenvolver a compreensão auditiva nos aprendentes (Renau, 2016).

Considerando essa perspectiva, a Abordagem Resposta Física Total apresenta a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, pois a língua é vista enquanto código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações como um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma a ser aprendido, além de observar que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial) em que são formuladas relações entre elas.

Abordagem em questão também possui uma visão humanista na qual ocorre uma preocupação com as questões emocionais relacionadas à aprendizagem de idiomas, de modo que se intenta atrelar um ensino não rigoroso a movimentos físicos para reduzir o estresse do aprendiz e levá-lo a desenvolver uma perspectiva positiva que favoreça a aquisição do

conhecimento cognitivo (Richards; Rodgers, 2014). Sob essa vertente a linguagem é percebida enquanto a relação de elementos abstracionais e não-abstracionais, estão são demonstrados por vocábulos imperativos e concretos e aqueles devem ser postergados até os estudantes assimilarem o esquema cognitivo do novo idioma, tendo em vista que o intuito é a aquisição de um mapa cognitivo aprofundado e da estrutura gramatical da nova língua a ser estudada (Richards; Rodgers, 2014).

A Abordagem Resposta Física Total envolve a “teoria do traço” da memória de origem psicológica que diz respeito ao estabelecimento frequente da ligação da memória para que a sua associação e a recordação sejam evidenciadas: “As atividades de rastreo combinadas, como o ensaio verbal acompanhado de atividade motora, aumentam assim a probabilidade de recordação bem sucedida”²² do que é aprendido no ensino de línguas (Richards; Rodgers, 2014, p. 277). Dessa forma, a aprendizagem significativa de línguas estrangeiras em indivíduos adultos pode ocorrer tal como o processo de aprendizado de língua materna em crianças, pois elas recebem comandos e atribuem respostas físicas a estes antes de iniciarem o desenvolvimento verbal, o mesmo pode acontecer em adultos (Richards; Rodgers, 2014).

Segundo Larsen-Freeman (2004), a abordagem mencionada também foi denominada de Abordagem da Compreensão porque se objetiva primeiro a compreensão auditiva e somente depois a produção, ao contrário de muitas abordagens que solicitam desde o início que os aprendizes falem no idioma estrangeiro. Na abordagem em destaque ocorre a metodologia de retenção da atenção nas instruções do instrutor sem que ele realize nenhuma tradução para a primeira língua dos alunos a fim de que usufruam ao máximo a vivência de aprendizado na segunda língua com o mínimo de estresse (Larsen-Freeman, 2004). Para tanto, o docente atua como o diretor do processo e do comportamento dos estudantes e estes exercem a função de imitar a fala do professor, eles apenas iniciarão a habilidade da fala após umas 20 horas de aula e posteriormente trocarão de papéis com o docente (Larsen-Freeman, 2004).

Observa-se, com isso, que as características do ensino-aprendizagem da Abordagem Resposta Física Total se voltam à reprodução de modelos – no início o professor (instrutor) atribui comandos aos aprendizes e exercem todos as ações em conjunto; na sequência os alunos praticam sozinhos os comandos que compreenderam; depois o docente

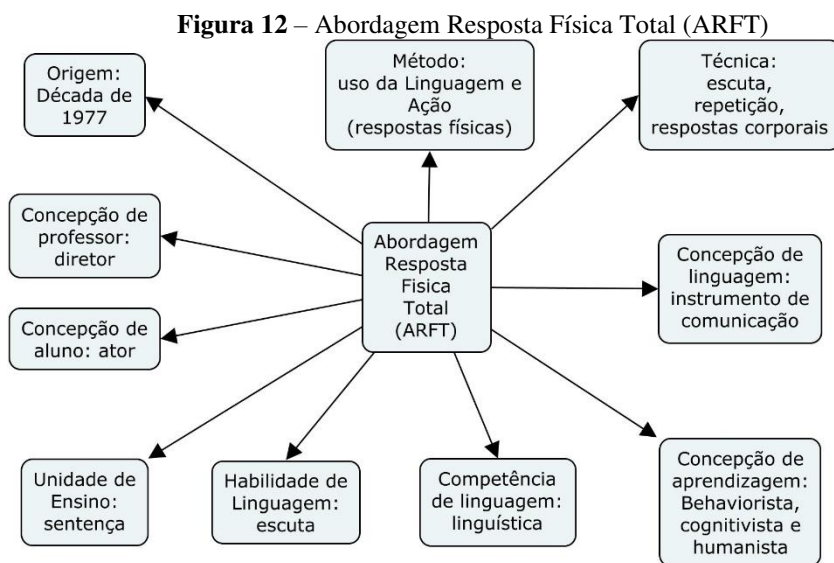
²² Combined tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the probability of successful recall.

delibera as instruções para que os estudantes pratiquem a flexibilidade demonstrando que entenderam oralmente as palavras desconhecidas; em seguida eles leem e escrevem tais vocábulos dando a perceber que são capazes de falar, os alunos são quem ditam os comandos; por último, após a fala, eles desenvolvem exercícios de jogos e enquetes (Larsen-Freeman, 2004).

Considerando as explicações sobre a abordagem apresentada, Larsen-Freeman (2004) pontua as seguintes técnicas: a) utilização de comandos para a condução de comportamentos; b) planejamento de comandos para uso em sala por parte do professor – direcionamentos integrados entre o docente e os aprendentes ou estes realizam sozinhos; c) uso de comandos invertidos com os alunos direcionando para que o professor e alguns estudantes executem; d) progressão das instruções apontadas pelo docente, conforme os aprendentes irão conhecendo, mais comandos irão recebendo até concluírem um procedimento por inteiro (Larsen-Freeman, 2004).

A partir das explicações a respeito da abordagem o *design* da aula é apresentado a seguir: 1) utilização de comandos orais; 2) uso de sequências de ações; 3) prática de respostas corporais (não verbais); 4) inversão de papéis entre o professor e os alunos (Baranhuke Júnior, 2021).

Segundo as explanações apresentadas sobre a Abordagem Resposta Física Total, na sequência a figura (12) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.9 Abordagem Baseada em Competências

A Abordagem Baseada em Competências surgiu em 1980 com a crise de letramento norte-americana, derivada da descredibilidade do sistema educacional daquele país, da cobrança de ensino em relação às escolas e aos docentes (Baranhuke Júnior, 2021). Enfatiza os resultados de aprendizagem, isto é, as competências como motivadoras para o ensino e o currículo, destaca as habilidades, os comportamentos e os conhecimentos que os estudantes precisam apresentar ao término do processo educativo (Baranhuke Júnior, 2021).

Sob esta perspectiva se traçam os conteúdos a serem ensinados, as metodologias a serem aplicadas e as formas de avaliação, de modo que tal abordagem se inicia com a descrição do que foi aprendido, os resultados com uma concepção retrospectiva e envolve temas como a programação e a metafísica, isso significa que a maneira que os alunos aprendem não é levada em consideração (Richards; Rodgers, 2014).

Caracterizam essa abordagem: a) o ensino voltado ao estudante com conteúdo, aprendizagem, objetivos e programas individualizados; b) a ênfase no desenvolvimento social positivo em que os sujeitos sejam independentes e façam escolhas corretas; c) a demonstração de comportamentos (desempenho) por meio de avaliações; d) a ênfase no desenvolvimento de habilidades para a comunicação, com o propósito de adquirir competências para a aplicação no cotidiano; e) as avaliações ocorrem em forma de progressão (contínua) com os alunos demonstrando o que aprenderam e o que ainda precisam conhecer; f) o direcionamento do professor se volta ao desempenho ou à tarefa para que os estudantes consigam obter os resultados desejados; g) resultados demonstrados para conhecimento de todos, especificados entre o docente e os discentes, enfocando os objetivos e os comportamentos; h) os direcionamentos acontecem de forma significativa, com objetivos claros para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreenderem o progresso (Richards; Rodgers, 2014).

Ademais, são traços da Abordagem Baseada em Competências o seu caráter interacional e funcional da língua e o ensino direcionado ao uso no cotidiano social, de modo que percebe a natureza da linguagem como instrumento para atender às demandas pessoais e sociais, a língua é vista enquanto a união da forma com as suas funções e é composta por partes e subpartes (Richards; Rodgers, 2014). A aprendizagem, por sua vez, constitui-se como um processo de aquisição de competências que resultam em desempenho significativo,

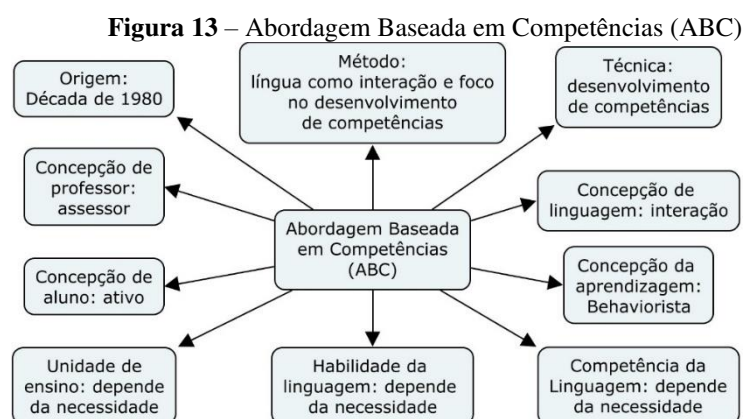
este necessita ser praticado para ser bem sucedido e a prática precisa de devolutivas (*feedbacks*) (Richards; Rodgers, 2014).

Desse modo, a abordagem em questão concebe a língua como *forma de interação* ou de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), de forma que é mais que uma transmissão de comunicação entre os homens (Geraldi, 1997), é através da linguagem que os sujeitos formam suas identidades, constroem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam em sua realidade individual. A subjetividade, pois, é subjacente à linguagem, tendo em vista que as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, à expressão subjetiva dos sujeitos em particular.

Quanto às funções, cabe ao aprendiz ser ativo em sua aprendizagem – elaborar estratégias, monitorar-se, ter vontade de aprender, prestar atenção na própria fala e no discurso de terceiros, ser capaz de compreender e transmitir mensagens (Richards; Rodgers, 2014). Por outro lado, compete ao docente analisar as demandas dos aprendizes, avaliar a aprendizagem, desenvolver os materiais e montá-los, orientar os estudantes e treiná-los (Richards; Rodgers, 2014). E os materiais didáticos utilizados variam conforme os objetivos específicos do processo, podendo se voltar ao apoio docente e tecnológico ou à execução de trabalhos e cursos, além de servirem de suporte em sala de aula (Richards; Rodgers, 2014).

Considerando as explanações sobre a Abordagem Baseada em Competências, Baranhuke Júnior (2021) pontua o seguinte *design* da aula: 1) desenvolvimento de competências nos alunos a partir da percepção do professor em relação à aprendizagem deles; 2) apresentação de resultados pelos desempenhos dos estudantes ao final da aula com o suporte do docente quanto aos objetivos a serem alcançados.

De acordo com as explicações a respeito da abordagem mencionada, a seguir a figura (13) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.10 Abordagem Metagenérica

A Abordagem Metagenérica surgiu em 1989 e também é denominada de Abordagem Baseada em Gêneros ou Abordagem Baseada em Textos, pois se enfatiza o desenvolvimento da competência textual, a produção de diferentes gêneros (Baranhuke Júnior, 2021). Tal competência é proposta também em segunda língua, traz a função comunicativa em meio escrito, a utilização da linguagem para atender às exigências sociais em contextos específicos, com um caráter funcional tendo em vista o uso prático da língua e a atribuição de significados produzidos por ela (Pham; Bui, 2021).

Com isso, nessa abordagem a língua é vista como *forma de interação*, também chamada de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), pois é mais que uma simples transmissão de comunicação entre os sujeitos (Geraldí, 1997), é através da linguagem que os homens constituem suas identidades, constroem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam na realidade individual de cada um. A subjetividade, portanto, é subjacente à linguagem, tendo em vista que as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, à expressão subjetiva dos sujeitos em particular.

Desse modo, na Abordagem Metagenérica se leva em consideração os contextos de produção textual e os objetivos comunicativos que os textos trazem porque esses fatores repercutem nas formas de utilização da língua, considerando que ela é usada em diversas situações autênticas de domínios distintos, além disso se considera que se use uma abordagem pautada em gêneros para a produção de textos escritos (Pham; Bui, 2021). Ao relacionar as vertentes linguísticas com o contexto social se tem a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional que embasa a Abordagem Metagenérica, aquela observa a linguagem em seu caráter prático (funcional) gerador de sentidos a depender dos aspectos internos e externos à língua, para tanto envolve diversas fontes – os símbolos, as imagens, os elementos paralinguísticos, o som, as cores, ademais da própria língua (Pham; Bui, 2021) (Street, 2010).

Na prática a abordagem em questão busca o funcionamento linguístico adequado que colocam em exercício os pensamentos de cada indivíduo (Street, 2010). Para que isso aconteça em contexto de sala de aula se solicita a participação de todos, o que significa que “(...) quando se pede aos alunos que passem a falar e a discutir em grupo, é-lhes exigido que sejam explícitos, que tenham em conta o seu interlocutor e que utilizem características

linguísticas específicas e padrões de discurso definidos”²³ (Street, 2010, p. 352). Os dizeres do teórico abordam não apenas os gêneros escritos, mas também os gêneros orais que conduzem à interação sincrônica ou assíncrona e consideram os fatores de ordem cultural para sua elaboração e aplicabilidade (Pham; Bui, 2021).

A Abordagem Baseada em Gêneros traz, portanto, uma perspectiva de ensino dos traços gramaticais e estruturas de gêneros escritos e orais vinculando-os a contextos culturais e sociais, objetiva desenvolver nos aprendizes a competência textual completa e inseri-los em práticas direcionadas de comunicação à medida que avançam nessa competência (Richards; Rodgers, 2014). Tal abordagem se faz bastante significativa para o ensino-aprendizagem, pois auxilia docente e discentes no estudo do “(...) texto na sua totalidade e a compreenderem com a linguagem é utilizada para um objetivo real”²⁴ (Pham; Bui, 2021, p. 95), ou seja, como a linguagem se torna significativa quando é usada adequadamente em contexto real de comunicação sendo a língua funcional em diferentes discursos a depender de sua finalidade.

Os alunos desempenham alguns papéis na Abordagem Metagenérica, como: execução de atividades textuais usando padrões e regras para sua elaboração, aceitação da orientação docente para a elaboração das atividades de criação textual, aprendizagem colaborativa e orientativa com o apoio do professor para um progresso independente em que os aprendizes sejam capazes de executar as funções sozinhos e desenvolvimento das competências para monitoramento próprio por parte dos alunos comparando seus avanços com os demais (Richards; Rodgers, 2014).

Ao professor compete as funções de elaborar o curso voltado à Abordagem Baseada em Textos, desenvolver programa de estudos de acordo com as demandas dos estudantes, eleger os textos segundo a especificidade do curso, dar continuidade à progressão do curso, orientar os alunos quanto ao processo de construção e desconstrução textual e avaliar o processo de avanço dos aprendentes em relação à compreensão e ao conhecimento dos diversos tipos textuais (Richards; Rodgers, 2014).

Por último, os materiais didáticos também exercem papel importante na Abordagem Baseada em Gêneros, “(...) uma vez que os exemplos de textos autênticos, orais

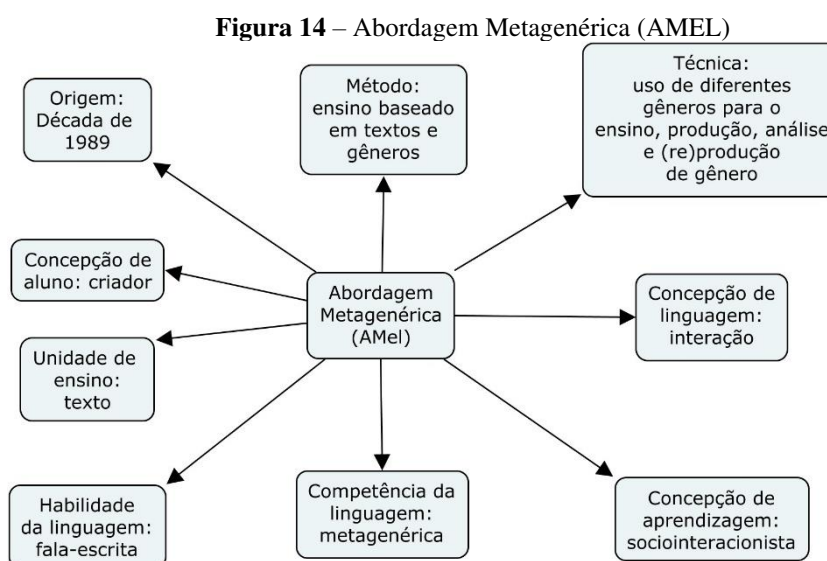
²³ When the students were asked to move into group talk and discussion, (...) they would be required to provide some explicitness, to take account of their interlocutor and to employ specific language features and defined speech patterns.

²⁴ (...) with the whole text and understand how language is used for a real purpose.

e escritos, constituem a base do ensino e da aprendizagem”²⁵ (Richards; Rodgers, 2014, p. 207). Esses textos podem ser abstraídos de internet, do cotidiano, elaborados pelos estudantes ou coletados por eles, tanto quanto o docente pode criar textos padrões a fim buscar os traços linguísticos e discursivos de acordo com os objetivos da aula ou eleger os gêneros em manuais escolares (Richards; Rodgers, 2014).

De acordo com as explicações acerca da abordagem mencionada, Baranhuke Júnior (2021) apresenta o *design* da aula a seguir: 1) apresentação pelo professor do gênero a ser trabalhado; 2) elaboração do gênero pelos alunos com *feedback* do docente; 3) reflexão e análise do gênero e de suas características por parte do professor; 4) desenvolvimento de uma versão final pelos alunos do gênero trabalhado em sala; 5) compartilhamento das produções com a turma.

A partir das explicações propostas sobre a abordagem em questão, na sequência a figura (14) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.11 Abordagem Linguagem Total

A Abordagem Linguagem Total surgiu em 1990 também devido à crise de letramento norte-americana, enfatiza o desenvolvimento das competências sociolinguística e comunicativa atreladas ao letramento (Baranhuke Júnior, 2021). Ademias, tem como princípio o aprendizado natural tanto da leitura quanto da escrita que devem ser prazerosos

²⁵ (...) since examples of authentic spoken and written texts provide the basis for teaching and learning.

e motivadores aos aprendizes e devem estar relacionados à comunicação do cotidiano (Richards; Rodgers, 2014).

Essa abordagem busca a apresentação de textos adequados e interessantes aos alunos (crianças) e o incentivo ao raciocínio, à literatura, entre outros, conforme pontua Krashen (2002, p. 32):

(...) não se refere apenas a fornecer textos interessantes e compreensíveis e a ajudar as crianças a compreenderem textos menos compreensíveis. Envolve inculcar o gosto pela literatura, a resolução de problemas e o pensamento crítico, a colaboração, a autenticidade, a aprendizagem personalizada e muito mais²⁶.

Com isso, envolve diferentes aspectos que compõem o indivíduo – seus traços cognitivos, pessoais, sociais e as diversas situações decorrentes do cotidiano. Nesse sentido, a abordagem propõe que a língua se constitui como sistema dotado de significados que se relacionam com o contexto, envolvendo os aprendentes em situações concretas de interação, de tal forma a língua deve ser estudada do macro ao micro, do todo para suas partes (Huang, 2014). Por perceber a língua enquanto um sistema completo e a linguagem como global, a Abordagem Linguagem Total traz um modelo descendente baseado na teoria construtivista, evidencia que a leitura e a escrita podem ser aprendidas em todo cenário social pelas crianças ao ponto de desenvolver nelas a literacia de modo intuitivo, antes de começarem o aprendizado formal (Huang, 2014).

Por levar em consideração a interação e o contexto situacional discursivo, essa abordagem apresenta a concepção de linguagem como *forma de interação*, também denominada de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), já que entende a linguagem enquanto é mais que uma transmissão de comunicação entre os sujeitos (Geraldí, 1997). Por meio da linguagem eles constituem suas identidades, constroem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam individualmente na realidade de cada um. A subjetividade, portanto, é subjacente à linguagem, considerando que as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, à expressão subjetiva dos sujeitos em particular.

Assim sendo, para a Abordagem Linguagem Total a linguagem é um conjunto interacional entre o escritor e os leitores e a língua oral ou escrita se coloca no interior social

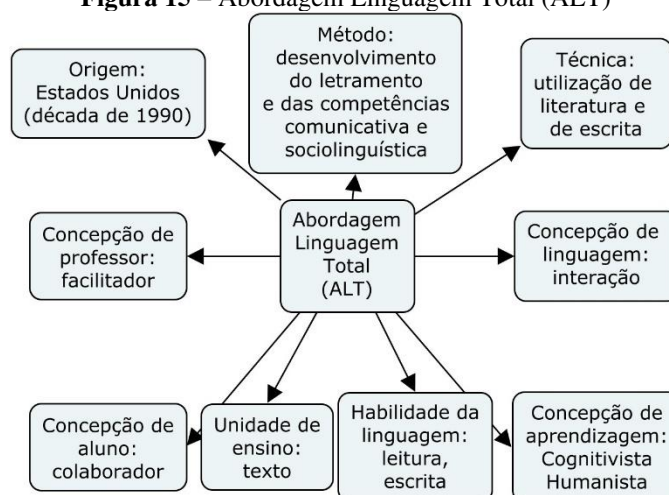
²⁶ (...) does not refer only to providing interesting comprehensible texts and helping children understand less comprehensible texts. It involves instilling a love of literature, problem-solving and critical thinking, collaboration, authenticity, personalized learning, and much more

para ser externalizada de forma autêntica, ao mesmo tempo a linguagem é cognitiva e serve de instrumento para a comunicação interna e reflexão do pensamento (Richards; Rodgers, 2014). Além disso, na aprendizagem se intenta a construção do conhecimento e o acúmulo de experiências para a formação dos sujeitos, de modo que os alunos podem trabalhar em grupos e desenvolverem projetos, sempre com a intenção de atender às demandas, à satisfação e os interesses dos estudantes (Richards; Rodgers, 2014).

Para tanto, tornam funções dos alunos serem colaboradores do professor e dos colegas de sala, avaliadores de seu próprio processo de aprendizagem e dos colegas e responsáveis pelos exercícios e materiais didáticos utilizados nas aulas (Richards; Rodgers, 2014). Por sua vez, ao docente compete os papéis de ser o facilitador do processo, contribuidor ativo no processo propiciando um ensino-aprendizagem colaborativo, apoiador dos estudantes, criador de um plano de trabalho nos quais as competências possam ser desenvolvidas, solucionador de problemas e conflitos gerados no ambiente escolar (Richards; Rodgers, 2014). Por último, os materiais didáticos precisam estar inseridos em contextos reais – textos do cotidiano, peças literárias motivadas por sentimentos particulares, cartazes, jornais e outros tipos de recursos impressos que possam resultar em atividades significativas e flexíveis em tempos maiores de duração para os alunos terem prazo suficiente de refletirem, executarem as ações e apreenderem substancialmente o conhecimento (Richards; Rodgers, 2014).

A partir do que foi apresentado a respeito da Abordagem Linguagem Total o *design* da aula é proposto a seguir, de acordo com Baranhuke Júnior (2021): 1) utilização de literatura; 2) escrita de modo processual; 3) elaboração de portfólios e livros, considerando que esses encaminhamentos são técnicas, pois não há procedimentos definidos.

Conforme o exposto sobre a abordagem estudada, a seguir a figura (15) com sua estrutura e suas características.

Figura 15 – Abordagem Linguagem Total (ALT)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.12 Abordagem Cooperativa

A Abordagem Cooperativa surgiu em 1990 nos Estados Unidos com o objetivo de incentivar a cooperação entre os alunos e para desenvolvê-los em sua competência comunicativa pela interação em sala de aula (Baranhuke Júnior, 2021). Também é denominada de Abordagem Colaborativa porque direciona ao aprendizado em conjunto entre os aprendentes e entre estes com o professor por meio de estratégias de aprendizagem e de habilidades sociais ou cooperativas (Larsen-Freeman, 2004).

Essa abordagem tem como foco o aprendizado em grupo, para isso os estudantes passam bastante tempo juntos cumprindo as atividades, relacionando-se com diferentes grupos e gêneros (Larsen-Freeman, 2004) e interagindo de forma interpessoal para saberem lidar com as diferenças. Também através dessa relação eles aprendem a perceber o auxílio de terceiros em seu próprio crescimento, a solicitar ajuda, a manter diálogos respeitosos, a terem responsabilidades pessoais e a compartilharem o espírito de liderança, de modo que o docente conduz a essa cooperação e não somente a um aprendizado linguístico, o que resulta que tanto as habilidades de linguagem (acadêmicas) quanto as sociais acabam sendo desenvolvidas em conjunto nos alunos (Larsen-Freeman, 2004).

De acordo com as características acima, observa-se que a interação está inserida na abordagem em questão, desse modo a concepção de linguagem adotada é a *forma de interação*, também chamada de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), pois compreende que essa linguagem que é mais que uma transmissão de comunicação entre os sujeitos (Geraldí, 1997). É através dela que os homens fundamentam suas identidades,

constituem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam em sua realidade individual. Com isso, a subjetividade é subjacente à linguagem, pois as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, ou seja, à expressão subjetiva dos sujeitos em particular.

A Abordagem Colaborativa tende a ampliar o relacionamento interpessoal, o conhecimento pela execução de atividades significativas e a criatividade individual e grupal, a fim de que os aprendentes logrem resultados satisfatórios (Darmuki *et al*, 2018). Ademais, por entender a aprendizagem enquanto um processo em construção (teoria construtivista) a abordagem em questão envolve diferentes aspectos que compõem o sujeito: intelectual, pessoal, social, portanto, analisa os aprendentes em suas diferentes dimensões e a aprendizagem é um reflexo desse conjunto que deve avançar em grupo para alcançar os objetivos esperados, pois o sucesso de cada um é influenciado ou é direcionado a partir do sucesso de todos (Darmuki *et al*, 2018).

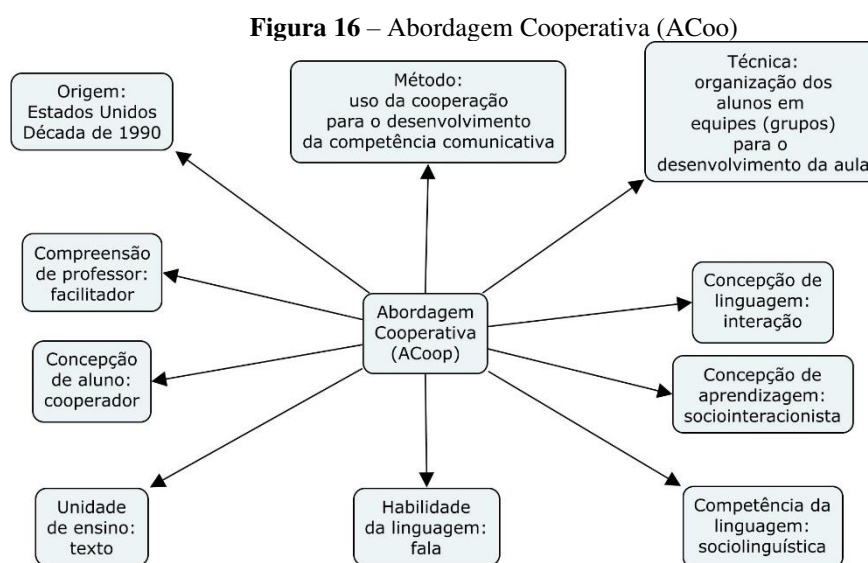
Considerando tal ponto de vista se observa que o foco da abordagem mencionada são os alunos, de modo que os objetivos se constituem em oportunizar uma aprendizagem natural do novo idioma por meio do desenvolvimento de exercícios em grupos, projetar cenários criativos, respeitosos e afetivos para diminuir a tensão em sala e motivar os estudantes, auxiliar os docentes a fim de que avancem na metodologia proposta pela abordagem e que consigam aplica-la em diferentes propostas curriculares, propiciar aos aprendentes uma aprendizagem significativa e interações enriquecedoras; proporcionar a elaboração de atividades com enfoque na competência comunicativa, nos aspectos lexicais e nos mecanismos linguísticos (Richards; Rodgers, 2014). Esses objetivos revelam que a Abordagem Cooperativa também se baseia na aprendizagem sociocultural, tendo em vista que propõe ambientes em que o aprendizado ocorra em conjunto e de forma colaborativa, com grupos nos quais alunos com características diversas se reúnem para desenvolver atividades variadas conduzindo ao crescimento individual e social (Richards; Rodgers, 2014).

Quanto ao docente, pode encaminhar as aulas para os estudantes exercerem a cooperação, identificando os conflitos em sala que restringem a colaboração dos grupos e ampliando a convivência significativa, adaptando os currículos e as aulas para que sejam cooperativas e aperfeiçoando “(...) as lições de aprendizagem cooperativa as suas necessidades específicas, as suas circunstâncias, aos seus currículos, as suas áreas

disciplinares e aos seus alunos”²⁷ (Richards; Rodgers, 2014, p. 253). Outrossim, cabe ao professor elaborar os materiais didáticos ou adaptar aqueles já existentes para a aprendizagem se tornar cooperativa com diversos tipos de atividades, como: a) informais – formação de grupos de alunos em períodos curtos das aulas para focá-los a atenção ou com fins de uma aprendizagem mais favorável; b) formais – formação de grupos em períodos maiores (várias semanas) com o propósito de desenvolvimento de atividades específicas para lograr os objetivos da abordagem; c) grupos cooperativos – formação de grupos diversos (heterogêneos) de longos períodos a fim de compartilhamento de assistência, apoio, auxílio ou incentivo para conquistar um alto desempenho intelectual em grupo (Richards; Rodgers, 2014).

A partir do exposto acerca da Abordagem Cooperativa, Baranhuke Júnior (2021) apresenta o *design* da aula a seguir: 1) organização em pares ou grupos de alunos; 2) apresentação dos objetivos dos exercícios pelo professor; 3) conversação entre os alunos a respeito do conteúdo que está sendo aprendido; 4) desenvolvimento das atividades em conjunto pelos aprendentes; 5) compartilhamento oral dos resultados entre os estudantes; 6) apresentação dos resultados ao docente; 7) *feedback* pelo professor sobre o cumprimento dos exercícios.

Considerando as explicações propostas acerca da abordagem em questão, a seguir a figura (16) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

²⁷ (...) cooperative learning lessons to your unique instructional needs, circumstances, curricula, subject areas, and students.

3.1.13 Abordagem Lexical

A Abordagem Lexical surgiu em 1993 para estudar o vocabulário ou conjunto de vocabulários (*chunks*) nos quais as habilidades de leitura e audição se desenvolvem (Baranhuke Júnior, 2021). De acordo com essa abordagem grande parte da aprendizagem linguística ocorre pela elaboração e entendimento de frases compostas pelo léxico agrupadas em blocos, de modo que expressões fixas acontecem na fala e ao ensinar os alunos essas estruturas eles conseguirão compreender a gramática e utilizarão adequadamente os conjuntos de palavras, para tanto o léxico é mais relevante que as regras gramaticais (Renau, 2016).

Dessa forma, a língua e a linguagem armazenam fragmentos significativos que ao se unirem resultam em formas coerentes, sendo somente uma pequena parte da linguagem totalmente nova, tendo em vista que os agrupamentos lexicais no cérebro são nitidamente organizados e a eles se relacionam os conteúdos semânticos que, por sua vez, são arquivados em conjunto no interior da mente humana (Ramírez, 2012). Esses itens lexicais são imprescindíveis para a aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e se vinculam à compreensão e elaboração de frases e textos, consequentemente geram padrões linguísticos necessários para a análise, como a gramatical (Ramírez, 2012). Além disso, o desenvolvimento lexical ao longo do processo de ensino-aprendizagem contribui em grande parte para a fluência oral, esta se encontra imersa no discurso que leva ao avanço cognitivo e este ao desempenho no uso da língua (Ramírez, 2012).

Nas palavras de Richards e Rodgers (2014, p. 216) a Abordagem Lexical diz respeito a “(...) propostas de concepção de programas de estudo e de ensino de línguas baseadas numa visão da língua em que as unidades de trabalho múltiplo (...) desempenham o papel central”²⁸, ou seja, os blocos vocabulares quando unidos desenvolvem trabalho central no aprendizado linguístico. A partir dessa visão tal abordagem apresenta um parecer estrutural sobre a língua, o que significa que há um sistema estrutural que exprime significados tanto no léxico quanto na gramática e devem ser utilizados em situações adequadas pelos alunos, essa fluência pragmática deriva do conhecimento sobre o vocabulário e seu uso em contextos funcionais (Richards; Rodgers, 2014). O sistema funcional mencionado precisa ser exemplificado de acordo com a língua a ser estudada para

²⁸ (...) proposals for syllabus design and language teaching founded on a view of language in which multi-word units (...) play the central role.

conhecimento dos aprendentes, por exemplo, o léxico referente às interações sociais (Richards; Rodgers, 2014), ao trabalho, à família, às profissões, entre outros.

Sob essa perspectiva, a Abordagem Lexical apresenta a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, considerando que a língua é vista enquanto código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações como um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma que está sendo aprendido, além disso observa que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial) em que são formuladas relações entre elas.

Quanto às funções dos estudantes, participam de forma ativa de seu processo de aprendizagem utilizando computadores para analisar textos disponíveis na internet ou disponibilizados pelo professor e observando os aspectos linguísticos (lexicais) neles presentes em linhas de concordância “(...) em que palavra, estrutura ou fragmento alvo aparece no meio de uma linha de texto, com o restante do texto a mostrar o contexto em que o item foi utilizado”²⁹ (Richards; Rodgers, 2014, p. 222) para a realização de observação, classificação e generalização. Além disso, os alunos devem monitorar seu conhecimento e revisar o que já aprenderam com auxílio de alguns suportes, por exemplo, diário digital ou cadernos que contenham os vocabulários (Richards; Rodgers, 2014).

Por outro lado, compete ao professor analisar os vocábulos existentes nos textos, avaliar o que é necessário e importante para ser aplicado em sala, usar os textos de maneira significativa com os aprendentes e saber aplicar as ferramentas digitais a favor do ensino, seja este indutivo ou dedutivo (Richards; Rodgers, 2014). Ademais, o docente necessita utilizar metodologias adequadas para a abordagem, criar um ambiente favorável que desenvolva o potencial dos alunos e orientá-los sobre a inserção de itens lexicais em frases, discursos e na comunicação funcional (Richards; Rodgers, 2014).

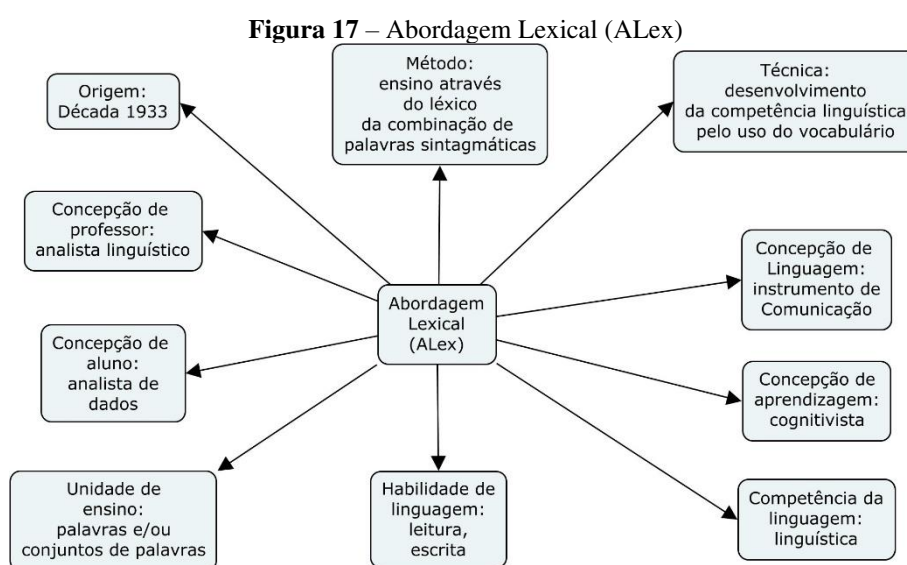
E os materiais didáticos usados em sala de aula precisam servir de apoio para a abordagem proposta, o que pode incluir manuais com diferentes vocábulos, compostos por um *corpus* textual que docente e discentes tenham acesso ou de pesquisa sobre o uso dos vocábulos (Richards; Rodgers, 2014). As atividades presentes nesses materiais ou propostas pelo professor se baseiam na identificação de palavras-chave inseridas nos textos, na elaboração de *chunks* textuais para conhecer seu funcionamento, na memorização destes

²⁹ (...) where the target word, structure, or chunk appears in the middle of a line of text, with the remaining text showing the context in which the item has been used.

com a formação de termos voltados a palavras e frases e nas conversas por parte dos estudantes contando os textos que leram, as atividades que desenvolveram ou resumindo o que perceberam acerca dos textos (Richards; Rodgers, 2014).

A partir do que foi apresentado a respeito da Abordagem Lexical, o *design* da aula se apresenta conforme Baranhuke Júnior (2021): 1) fornecimento pelo docente de exercícios de escuta e leitura com blocos vocabulares, frases e expressões idiomáticas; 2) desenvolvimento pelos aprendentes de hipóteses em relação aos dados apresentados pelo professor para a experiência da língua em situação comunicativa.

Segundo o que foi discutido sobre a abordagem em questão, a seguir consta a figura (17) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.14 Abordagem Baseada em Tarefas

A Abordagem Baseada em Tarefas surgiu em 1996 como uma ressignificação da Abordagem Comunicativa (Baranhuke Júnior, 2021). Aquela objetiva a realização de tarefas por etapas com uma atividade central e o estudo da língua avança conforme os estudantes desenvolvem passo a passo o que é proposto pelo docente, para isso usam a língua materna como auxílio e não há quase correção dos desvios que cometem durante o processo de ensino-aprendizagem (Renau, 2016).

A abordagem em questão se volta a atribuir um cenário natural de utilização da linguagem aos aprendentes, de modo que eles se comunicam o tempo todo para o

cumprimento das tarefas propostas, contexto esse favorável ao aprendizado de um novo idioma porque eles se esforçam para entender o diálogo, esforçam-se para expressar o que sentem e pensam e se esforçam para interagir, negociando sentidos e resolvendo problemas (Larsen-Freeman, 2004).

A partir da observação do professor eles desenvolvem diferentes tipos de tarefas, primeiro dentro de sala e depois em ambiente externo ao escolar, de acordo com suas necessidades e interesses, neste caso o docente atua como consultor e conselheiro, nunca dando ordens enquanto diretor, incentivando o aprendizado e o crescimento dos alunos (Larsen-Freeman, 2004). Além disso, o professor atua como um facilitador para o desenvolvimento das tarefas – ele seleciona e desenvolve as atividades adequadas à idade, ao nível de dificuldade e às preferências dos alunos a fim de que eles as realizem, por isso as tarefas precisam ser relevantes e significativas, necessitam ter alguma razão para o seu cumprimento (Bhandari, 2019).

Nesse sentido, cabe destacar alguns aspectos da Abordagem Baseada em Tarefas. Traz uma teoria de linguagem que observa a língua como um instrumento denotador de significados e como forma de aprendizagem significativa, sendo o vocabulário uma ferramenta imprescindível no ensino-aprendizagem e no uso da língua, por sua vez, esta requer a ativação de diferentes competências e recursos para a aprendizagem de um novo idioma (Richards; Rodgers, 2014). Em sua teoria da aprendizagem a abordagem em questão propõe que os fatores internos aos aprendentes carregam um peso essencial ao aprendizado de línguas, este é promovido por um processo paulatino que pode ser facilitado ao unir o significado à forma, sendo as tarefas uma oportunidade de reflexão, interação, aquisição de conhecimento e uma maneira dos alunos analisarem as questões socioculturais da nova língua (Richards; Rodgers, 2014).

Pelo exposto, observa-se que a interação faz parte da Abordagem Baseada em Tarefas, de modo que a concepção de linguagem presente é como *forma de interação* ou de interacional de linguagem (Baranhuke Júnior, 2021), pois representa mais que uma transmissão de comunicação entre os homens (Geraldí, 1997). Por meio da linguagem os sujeitos constroem suas identidades, constituem-se enquanto sujeitos na linguagem e se fundamentam em sua realidade individual. A subjetividade, portanto, é subjacente à linguagem, considerando que as estruturas linguísticas são adequadas aos discursos peculiares, à expressão subjetiva dos homens em particular.

Quanto às funções dos aprendentes na abordagem em questão, precisam exercer uma participação ativa nos grupos aos quais se encontram inseridos, devem se monitorar, assumir riscos (Richards; Rodgers, 2014) e propor inovações em seu processo de aprendizagem, além de desenvolver as tarefas solicitadas (Bhandari, 2019). Por outro lado, ao docente compete os papéis de apoiar, motivar e supervisionar os estudantes, prepará-los previamente para o cumprimento das tarefas, desenvolver e organizar as atividades (Richards; Rodgers, 2014), ser o facilitador da aprendizagem, o analista dos alunos e conscientizá-los, ademais de orientar no desenvolvimento das tarefas (Bhandari, 2019).

Por último, os materiais didáticos da Abordagem Baseada em Tarefas precisam ser autênticos e podem ser elaborados a partir de recursos midiáticos, como jornais impressos, sites, redes sociais, chats, televisão, entre outros, nos quais são fontes para a seleção e elaboração de tarefas (Richards; Rodgers, 2014). Estas são divididas em intelectuais e do cotidiano e em muitos casos elas não podem ser transferidas de contexto, isto é, nem todas as tarefas do mundo real são adequadas às situações de ensino-aprendizagem (Sánchez, 2004). As tarefas de ensino de línguas se baseiam na distinção entre significado e forma, contudo ambos são importantes para a aprendizagem: “O significado está “contido” e “condicionado” pela forma em que é inserido. A forma em si é inútil para a comunicação se o significado não estiver associado a ela”³⁰ (Sánchez, 2004, p. 52).

Este tipo de tarefas envolve a utilização da linguagem para atingir um objetivo, a linguagem funciona como instrumento para alcançar um fim determinado, as tarefas são realizadas em sequência no ensino-aprendizagem de línguas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e propiciam a interação entre os aprendentes e estes com o professor (Sánchez, 2004).

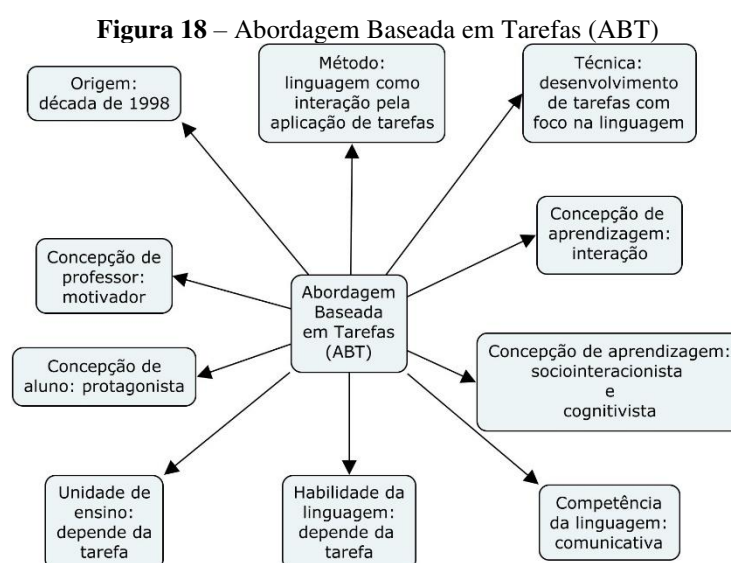
Tais tarefas podem ser divididas em etapas: a) pré-etapa: introdução da temática e instruções pelo professor; b) tarefa: execução da tarefa pelos aprendizes com monitoramento e motivação pelo docente; c) planejamento: elaboração de relatório por parte dos alunos sobre o passo a passo da realização da tarefa com o auxílio do professor para tirar as dúvidas; d) relatório: apresentação do relatório pelos estudantes e orientação pelo docente; e) análise: solicitação de análise da linguagem aos aprendizes a respeito de suas próprias apresentações dos relatórios ou de uma gravação; f) prática: seleção de exercícios linguísticos práticos pelo

³⁰ Meaning is 'contained in' and 'conditioned by' the form in which it is inserted. Form alone is useless for communication if meaning is not attached to it.

professor a partir da observação das necessidades dos estudantes e desenvolvimento dessas atividades pelos alunos (Renau, 2016).

A partir das explicações acerca da abordagem mencionada, Baranhuke Júnior (2021) apresenta o seguinte *design* da aula: 1) pré-tarefa linguística e comunicativa; 2) desenvolvimento da tarefa; 3) cumprimento de tarefa gramatical (dedutiva ou indutiva) com foco na linguagem.

Considerando o que foi explanado sobre a Abordagem Baseada em Tarefas, a seguir a figura (18) com sua estrutura e suas características.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.15 Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem

A Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem surgiu em 1996 em ascensão à globalização no final do século XX e se desenvolveu devido ao ensino de inglês como língua franca a nível de graduação aos estudantes estrangeiros (Baranhuke Júnior, 2021). Considera o ensino tanto do conteúdo (matéria) quanto da língua (segunda (L2) ou estrangeira (LE)), sem embargo utiliza a língua para a aprendizagem do conteúdo e se divide em dois grupos: rígido e flexível – o primeiro a matéria ou o currículo é estudado em L2 ou LE; o segundo propõe que o conteúdo seja subordinado à finalidade do ensino da língua com destaque a sua aprendizagem (Šulistová, 2013).

Essa abordagem pretende, de modo abrangente, que a língua seja usada para o ensino-aprendizagem de uma outra disciplina, não aquelas de conhecimento da própria

língua. Para tanto, leva em conta o desenvolvimento de algumas competências por parte dos aprendentes, a mencionar: a) utilização de diferentes materiais para a flexibilidade dos aprendentes e para a convivência com diversas culturas, grupos sociais e línguas; b) uso de materiais de qualidade em vários formatos a fim de um estudo adequado e atual disponibilizados ao docente e aos discentes; c) estabelecimento de comunicação intercultural por meio de abordagem multicultural no ensino-aprendizagem; d) inserção em contextos reais por parte dos estudantes para a utilização da língua inglesa na comunicação interpessoal com o propósito conversacional e aquisição da fluência; e) uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala para o conhecimento pelos alunos sobre as formas de aprendizagem e para o avanço da L2 ou LE nesse contexto; f) desenvolvimento do conhecimento com o uso da língua a fim de perceber as diferenças nos gêneros das palavras, respeitar as diferenças e eliminar preconceitos (Šulistová, 2013).

Além disso, a Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem possui alguns princípios: a) o ensino é voltado ao conteúdo para atender às demandas dos aprendizes; b) o aprendizado do idioma ocorre com maior eficiência quando se compreende primeiro o conteúdo e não a língua em si mesma; c) a abordagem oferece o suporte para o avanço cognitivo e intelectual e estes para o aprendizado de línguas, conseqüentemente se desenvolvem os aspectos individuais, educacionais, interculturais e sociais relacionados à L2 ou LE; d) os fatores contextuais são considerados no processo de ensino-aprendizagem para a abordagem em questão (Richards; Rodgers, 2014).

Ademais, essa abordagem apresenta prós e contras. As vantagens se encontram direcionadas à forma de aprendizagem – desenvolvimento do pensamento crítico, direcionamento ao contexto do cotidiano e ao trabalho em grupo; avanço da percepção intercultural do professor e dos aprendizes e empregabilidade destes; eliminação de preconceitos; desenvolvimento da competência comunicativa (Šulistová, 2013). Já as desvantagens ocorrem devido à grande disponibilidade de tempo para a elaboração dos materiais didáticos; falta de domínio de L2 ou LE pelos alunos e pelo professor; pouca informação, ausência de motivação e restrição para o uso da abordagem adotada; e falta de formações regulares acerca de sua utilização (Šulistová, 2013).

A abordagem também se direciona em relação à natureza da linguagem, de modo que percebe o léxico como neutro quanto ao conteúdo, já os itens gramaticais devem obedecer às necessidades do conteúdo e não as suas regras ou dificuldades, tais como as funções da linguagem aos sentidos para compor discursos e textos e elas devem ser utilizadas

em habilidades conjuntas (Richards; Rodgers, 2014). Desse modo, a Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem entende a língua como *instrumento de comunicação*, já que esta é vista enquanto código composta pelo signo linguístico (significante e significado) em que se estabelecem associações como um modelo direto (Baranhuke Júnior, 2021) entre a língua nativa do falante e o novo idioma que está sendo aprendido, ademais, observa que a língua se compõe por uma estrutura sintática que leva à estrutura semântica (profunda) e à estrutura fonética (superficial) em que são formuladas relações entre elas.

Em relação ao aprendizado, a abordagem em questão propõe que a compreensão do conteúdo é fator fundamental na aprendizagem de um novo idioma e para isso os sentidos precisam ser negociados entre todos que participam do processo, também se faz necessário o *feedback* e o diálogo a fim de uma aprendizagem clara e sem dúvidas, tanto quanto um conhecimento prévio acerca do cotidiano e das funções que os alunos precisam desenvolver, desse modo o aprendizado ocorrerá gradualmente de acordo com a abordagem em questão (Richards; Rodgers, 2014).

Quanto aos papéis dos alunos, devem ter o controle de seu processo de aprendizagem, compreendê-lo, serem ativos na aquisição do conhecimento e se tornarem independentes “Espera-se que os alunos sejam intérpretes ativos de informações e que estejam dispostos a tolerar incertezas ao longo do caminho do aprendizado, bem como a explorar estratégias alternativas de aprendizado e a buscar múltiplas interpretações de textos orais e escritos”³¹ (Richards; Rodgers, 2014, p. 127). Ademais, eles podem contribuir com o professor selecionando as atividades e os temas a serem abordados nas aulas, de forma que irão aprendendo os conteúdos de outras disciplinas com a nova língua através de exercícios que incentivem a consciência metalinguística e a percepção compreendendo o idioma de modo intuitivo e prático (Richards; Rodgers, 2014).

Por sua vez, ao professor competem as funções do trabalho conjunto e colaborativo com os demais docentes a fim da elaboração de materiais e cursos, para tanto necessitam ter o conhecimento suficiente ou buscá-lo em relação aos conteúdos que utilizam, além disso precisam entender os próprios planejamentos, dominar as apresentações em sala, desenvolverem materiais didáticos autênticos ou adaptá-los, atuarem enquanto analistas do aprendizado e elaborarem aulas focadas nos aprendizes (Richards; Rodgers, 2014). O

³¹ Learners are expected to be active interpreters of input and to be willing to tolerate uncertainty along the path of learning, as well as to explore alternative learning strategies and seek multiple interpretations of oral and written texts.

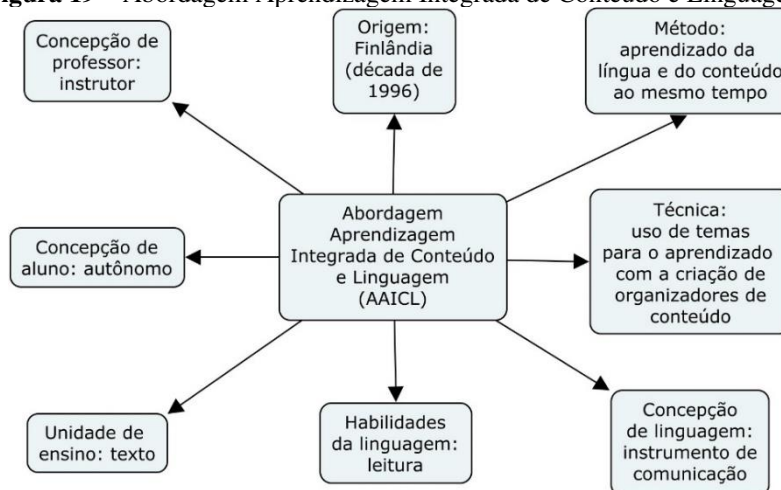
docente necessita inclusive instruir os alunos, organizar as atividades, utilizar técnicas para um trabalho em equipe, apresentar os pré-requisitos que os estudantes precisam para as aulas, utilizar a abordagem em questão e os instrumentos e técnicas para a correção dos desvios cometidos pelos aprendentes, auxiliar os alunos em sala, motivá-los e manter a autoestima de classe (Richards; Rodgers, 2014).

Por fim, os materiais didáticos da Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem devem ser autênticos, necessitam ser planejados para o ensino do conteúdo de acordo com a abordagem adotada, requerem tempo para sua elaboração ou adaptação por parte dos docentes, tais materiais podem ser escritos ou orais, precisam ser motivadores e devem estar ao alcance do nível de conhecimento dos aprendizes (Richards; Rodgers, 2014). As atividades neles inseridas abrangem a interação, a elaboração de palavras, o resumo gramatical e de conteúdo, o uso de recursos multissemióticos e o desenvolvimento de projetos visando a aquisição de vocabulários e a construção de trabalho em equipes através do cumprimento das tarefas (Richards; Rodgers, 2014).

A partir das explanações sobre a abordagem mencionada o *design* da aula é apresentado a seguir, conforme Baranhuke Júnior (2021): 1) ensino por meio da eleição de temas ou conteúdos; 2) enfoque no vocabulário presente nos textos escolhidos; 3) desenvolvimento por alunos e pelo professor de recursos multissemióticos sobre o conteúdo a ser estudado; 4) motivação pelo docente sobre o uso criativo do conhecimento adquirido a ser aplicado em projetos e na resolução de problemas.

Considerando o que foi apresentado acerca da abordagem em questão, a seguir a figura (19) com sua estrutura e suas características.

Figura 19 – Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL)



Fonte: Elaborado pela autora.

4 PERSPECTIVAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DO ESTADO DE MS

Este capítulo visa contemplar uma revisão bibliográfica de produções sobre a temática do ensino e aprendizagem de língua portuguesa e espanhola no Ensino Fundamental I no estado de Mato Grosso do Sul (MS) em nível de pós-graduação *stricto sensu*, trabalhos de conclusão de curso de graduação (TCC) e artigos científicos. As bases para a investigação das produções foram: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes (acesso CAFE), Plataforma Sucupira, Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Repositório Institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Google Acadêmico e Google.com. Na busca percebemos a ausência de produções discutindo a Guia Curricular da REME de Corumbá - MS. No que se refere ao Currículo de Referência de MS, alguns trabalhos abordam a Língua Portuguesa, porém sem adentrarem na etapa escolar do Ensino Fundamental I. Quanto à BNCC de Língua Portuguesa, há a ocorrência de muitas produções. Ainda na revisão, encontramos apenas um trabalho a respeito da Língua Espanhola. Na Tabela 1, a seguir, é possível observar o conjunto dos trabalhos que foram encontrados e discutidos neste capítulo.

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre o Ensino Fundamental I de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no estado de Mato Grosso do Sul

Título	Autor(a)/Orientador(a)	Área/Instituição/Grau	Ano
Competência discursiva e análise linguística no ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis	Willie Macedo de Almeida	Estudos de Linguagens	2013
	Raimunda Madalena Araújo Maeda	UFMS (FAALC) Mestrado	
Documentos curriculares para a Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul (2000-2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos	Claudilene Lício das Chaves	Educação	2018
	Fabiany de Cássia Tavares Silva	UFMS (FAED) Mestrado	
Leitura e produção textual no Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto	Aline Olívia dos Santos	PROFLetras	2020
	Geraldo José da Silva	UEMS Mestrado	
Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais	Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro	UFMS / Artigo	2020
	Ana Karla Pereira de Miranda	Textura – Revista de Educação e Letras	
A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul	Thaise da Silva	UFGD / Artigo	2020
	Andréia Vicência Vitor Alves	Textura – Revista de Educação e Letras	

A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS	Daniela da Silva Pereira Alcamim Carla Busato Zandavalli	Educação UFMS (CPTL) Mestrado	2021
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo à luz da noção de justiça curricular	Thaíz Rezende Brito Lucélia Tavares Guimarães	Educação (Pedagogia) UEMS TCC	2022
Aspectos da leitura e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, interface com o livro didático e a BNCC	Lais Primo da Silva Sandra Espíndola Macena	Letras (Português/Espanhol) UEMS TCC	2022
O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Mato Grosso do Sul	Ana Carla Vieira Pereira Leandro Picoli Nucci	Ciências Biológicas UEMS TCC	2023
As práticas de ensinagem de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular	Ivan Vale de Sousa	Unemat / Artigo Revista de Letras Norte@mentos	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

Almeida (2013) aborda os documentos oficiais na etapa do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Miranda, no interior de Mato Grosso do Sul. Como a dissertação foi defendida em 2013, antes da publicação da BNCC, um dos documentos nacionais em vigor eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O autor analisa as teorias voltadas às práticas de linguagem e análise linguística da linguística aplicada, da linguística textual e do interacionismo no discurso, em contrapartida a sua aplicação (ou não) em sala de aula. Compõem a investigação também os conceitos e princípios presentes nos PCNs, nos PCN+ e no Referencial Curricular do estado de MS.

Na pesquisa de campo foram desenvolvidas entrevistas com os professores, análise das aulas e reflexões sobre as produções dos alunos. Observa-se a ausência de aprofundamento teórico quanto às discussões dos documentos oficiais em âmbito nacional e estadual, pois traz apenas uma abordagem geral de cada um deles e no componente de Língua Portuguesa estabelece somente uma discussão sucinta. Nos resultados da pesquisa se concluiu que ocorre uma discrepância entre a teoria e a prática que parte de orientações nos

documentos oficiais acerca da reflexão da língua e linguagem com direcionamento à ampliação da competência discursiva dos aprendizes para fins comunicativos, porém no outro extremo existem aulas descontextualizadas de língua materna com ensino metalinguístico baseado em atividades de “dessecação” do idioma através de análise gramatical, estudantes desmotivados com a metodologia proposta em sala e cansados de classificações e memorizações.

A dissertação de mestrado de Chaves (2018) trata dos documentos oficiais da Educação Infantil dos dois maiores municípios do estado de MS (Campo Grande e Dourados) e também aborda os planos decenais de educação estadual (2003-2013/2014-2024). Nesse viés a pesquisa analisa os conteúdos (também denominados de conhecimentos científicos da Educação Infantil) em comparação com o conhecimento empírico, ambos presentes nos documentos acima mencionados, além das práticas curriculares neles inseridas. Nota-se uma discussão bastante profunda acerca da problemática apresentada com o respaldo inclusive de outros documentos oficiais, como Plano de Educação de MS (2003-2013 e 2014-2024) e Planos Municipais de Educação de Dourados (2015) e Campo Grande (2007), tabelas a respeito de levantamento de dados do cotidiano escolar, informações sobre a elaboração dos currículos municipais em questão e uma análise ampla do que se propõe a investigação: espaço, tempo e conhecimento imersos nos conhecimentos científicos e cotidianos dos documentos oficiais. Os resultados da pesquisa apontam que no âmbito do direito à educação em nível de Educação Infantil há a solidificação legal do princípio, contudo no que tange ao conhecimento cognitivo não se encontra articulado nos documentos e na prática, desconsiderando este direito dos educandos e a oportunidade de transformação social ocasionada pela aprendizagem intelectual.

Santos (2020) investiga a temática da leitura e produção de texto no 7º ano do Ensino Fundamental de estudantes de uma escola estadual de MS. Para tanto, a pesquisa buscou primeiramente incentivar a aprendizagem através da leitura e interpretação do gênero conto, em seguida a produção, revisão e reescrita deste. Além da ênfase em teóricos que tratam do tema de gênero textual, a dissertação traz a fundamentação dos documentos oficiais – PCNs e Referencial Curricular de MS – ao que faz uma breve explanação quanto à leitura e produção textual, sem adentrar na proposta curricular para o ano trabalhado (7º). Ainda, como o estudo foi desenvolvido em período mais recente, notou-se a ausência das discussões da BNCC, até mesmo porque o atual Referencial Curricular de MS se fundamenta no documento nacional. Também é possível observar que a análise da investigação trata do

antigo documento estadual do ano de 2012 e não o que foi elaborado em 2018. Mesmo se pautando em documentos oficiais não muito recentes, a dissertação mostrou que os resultados foram alcançados de acordo com o que preconizam os PCNs e o Currículo de Referência de MS – houve a leitura e a análise significativas de textos em conto por parte dos alunos e eles conseguiram desenvolver este gênero e reescrevê-lo com qualidade.

No artigo de Nanashiro e Miranda (2020), encontramos uma análise sobre a presença do Espanhol na BNCC e no Currículo de Referência de MS. No documento nacional, conforme o estudo, ocorre a inexistência do idioma e a relevância apenas ao inglês, bem como a ausência da educação intercultural e plurilinguista na aplicação prática, constando somente em teoria no referido documento e mesmo em teoria há o apagamento total ao componente curricular de Língua Espanhola. Segundo o artigo, diferentes dos documentos nacionais anteriores, a BNCC possui um caráter normativo e prescritivo quanto à questão do ensino de outros idiomas, desconsiderando a pluralidade linguística e tornando monolíngue o conhecimento da língua estrangeira.

Além disso, no formato que o documento nacional foi elaborado, proporciona um controle pelo desenvolvimento de exames em ampla escala, apresenta característica neoliberal ao mostrar as competências de ensino-aprendizagem e traçar o alcance de metas tornando homogênea a aprendizagem e o perfil dos alunos. Segundo a pesquisa, o Currículo de Referência de MS, ao contrário, promove a diversidade cultural e o plurilinguismo ao englobar o ensino de inglês e espanhol em seu documento. E, mesmo tendo como princípio a BNCC, o Currículo estadual foi desenvolvido a partir de discussões entre especialistas da área, professores e a sociedade, ademais pretende garantir a diversidade, a identidade dos aprendizes e o respeito às diferenças. O artigo também discute a importância da aprendizagem de línguas, a educação linguística, a formação da identidade e a relevância do ensino de Espanhol. Apresenta como resultado que a BNCC se estruturou de forma controversa, pois as questões que envolvem a diversidade não são apresentadas na realidade e há a anulação completa em relação a elas, lançando a responsabilidade aos estados e municípios quanto à adoção de outras línguas estrangeiras para além do inglês em seus currículos, a fim de que se incentive a diversidade cultural e se concretize a pluralidade linguística.

Já o artigo de Silva e Alves (2020), discute sobre a elaboração do Currículo de Referência de MS. De acordo com o texto, a BNCC apresenta uma perspectiva tecnicista para atender às demandas mercadológicas e um sentido generalista no tocante às

competências de aprendizagem. As participações governamentais para a criação do documento nacional ocorreram de forma virtual e com o apoio de entidades estaduais, municipais, entre outras, além das contribuições de universidades de MS. No que se refere ao Currículo de Referência de MS, as autoras enfatizam que foi elaborado a partir de debates entre conselhos municipais e em seminários para, em seguida, haver formações de professores a fim da apropriação do documento tanto na rede estadual quanto nas redes municipais. Segundo o artigo, a BNCC e o Currículo de Referência estadual possuem estruturas semelhantes, o que diferencia um do outro são os traços de regionalidade inseridos no segundo documento, ademais o Currículo de Referência e os documentos municipais se tornam expoentes da BNCC aceitando de forma passiva o referencial nacional, não analisando realmente os princípios e as propostas de base da BNCC e se distanciando da realidade de aprendizagem de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa de Alcamim (2021), fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular e, a partir dela, faz-se um estudo do Currículo de Referência Estadual e as Orientações Curriculares do município de Três Lagoas/MS. Nesses documentos foram analisadas as abordagens atribuídas aos sentimentos e às emoções em âmbito da etapa da Educação Infantil (pré-escola). No documento federal foi observado que não se estabelece um tratamento às temáticas investigadas e é apresentado como currículo a ser seguido em nível nacional de forma inflexível e estanque. No Currículo de Referência de MS houve a ênfase às habilidades socioemocionais em que todas as práticas escolares devem estar permeadas à educação integral, contudo, conforme a dissertação, há pouco aporte teórico para a etapa escolar investigada. O documento municipal, por sua vez, determina o cumprimento aos objetivos de aprendizagem, porém oferecendo suporte teórico descontextualizado e incompleto a fim de que tais objetivos sejam alcançados.

Os resultados da pesquisa mostraram que há uma articulação, continuidade e conexão entre o documento nacional e o documento municipal quanto às competências socioemocionais e seu desenvolvimento em sala de aula e o aprimoramento de competências interpessoais e intrapessoais dos educandos que se direcionam ao encontro das propostas de governos neoliberais e estes, por sua vez, cumprem o que é preconizado por órgãos internacionais na intenção da continuidade da paz, do equilíbrio e da civilização no século XXI.

Brito (2022), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discute o currículo do Ensino Fundamental presente na BNCC e o conceito de justiça curricular também

inserido no documento. O currículo é entendido como um documento norteador que conduz o processo de ensino-aprendizagem, na BNCC o currículo deve exercer o papel de formar criticamente o educando de Ensino Fundamental, o que não ocorre, segundo a pesquisa, porque é apenas um documento generalista com a perspectiva de capitalismo do setor público e de interesses do setor privado.

O conceito de justiça curricular engloba três dimensões: 1) da produção do conhecimento para a elaboração de conteúdo, para a existência de escolas democráticas e para o cuidado quanto às disciplinas dos currículos; 2) do zelo pelos sujeitos envolvidos nos currículos – o que perpassa pelas políticas públicas voltadas aos profissionais de educação e chega às redes de ensino direcionadas principalmente às camadas mais amenas da sociedade; 3) do convívio escolar a ser realizado de maneira justa, democrática e que respeite os direitos humanos. Essas três dimensões devem fazer parte do currículo, e como o currículo da BNCC não corresponde à educação crítica do aprendiz, o currículo não exerce o seu papel de ser emancipatório, de acordo com a investigação realizada. Nesse sentido, a pesquisa observou o documento nacional propõe um currículo desproporcional e injusto, pois atende a interesses apenas de uma parcela da população – as instituições governamentais, não atua na formação educacional como deveria e não se baseia em uma educação com equidade, justiça e humanizadora.

Já no TCC de Silva (2022), aborda-se a leitura no ensino de Português e a presença dessa língua em um livro didático de 6º ano do Ensino Fundamental e na BNCC. A pesquisa oferece aporte teórico ao conceito de leitura e à perspectiva do livro didático apoiando-se na BNCC. Nesse sentido, a leitura se relaciona aos aspectos da escrita, oralidade e ao conhecimento gramatical, tendo em vista que para praticar uma boa escrita se faz necessário um suporte de leitura; e possuir um conhecimento de gramática proporciona à compreensão do significado textual, portanto ao entendimento da leitura. A BNCC, segundo a investigação, aborda a leitura enquanto prática relacionada aos gêneros textuais e ao intercâmbio cultural, de modo que ela pode ocorrer por meio de imagens e sons físicos ou virtuais. E o livro didático traz a prática de leitura envolta a outras práticas, como: análise linguística/semiótica, oralidade e escrita. Observa-se um posicionamento crítico na pesquisa realizada quanto à ausência de orientação no livro didático para a reescrita textual, contudo houve pouco posicionamento em relação ao próprio aspecto da leitura na BNCC e no livro analisado.

Em sua pesquisa Pereira (2023) trata da elaboração e implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul a partir do documento basilar – a BNCC. Partindo dessa perspectiva, traz o contexto histórico de construção da BNCC abordando também seu aspecto político. Em seguida apresenta as quatro etapas de planejamento, discussão e elaboração do Currículo de Referência de MS. Enfatiza-se que esse documento é marcado por atribuir veemência às competências socioemocionais do aprendiz e pouco destaque aos temas transversais e interdisciplinares, pois parte dos princípios da BNCC que mostram as mesmas lacunas. Ademais, aborda sobre a implementação do Currículo de Referência estadual em sala de aula no planejamento docente, com enfoque na descridibilidade dos conteúdos teóricos perante às competências e habilidades principalmente socioemocionais. Ainda, a investigação debate a temática proposta e demonstra visão crítica aos documentos oficiais em esfera nacional e estadual mostrando que estes impõem uma política de centralização das disciplinas e currículos impulsionados por exames em larga escala de projetos e programas institucionais, de modo que controla todo o processo de ensino-aprendizagem e deixa de lado o que realmente importa – o avanço intelectual e o conhecimento cognitivo dos alunos.

Por fim, Sousa (2023) trata do ensino e aprendizagem (ensinagem) de Português língua materna correlacionando aos preceitos da BNCC. O artigo discute, de forma geral: 1) as práticas do idioma; 2) a importância que a língua exerce para o falante e como este desempenha o papel de protagonista do próprio cotidiano discursivo; 3) a constituição da cultura, de identidades e do contexto histórico a partir da apropriação da língua e como esta exerce a função social de comunicação e interação pelo uso de códigos linguísticos e de linguagem, e; 4) a questão da pluralidade no ensino da Língua Portuguesa. Para o artigo, a BNCC cumpre a sua missão ao organizar um currículo emancipatório que promove a pluralidade e o acesso por parte do falante ao ensino-aprendizagem, norteia o currículo a fim de que o aprendiz seja capaz de se expressar e exerça práticas discursivas que se voltem ao letramento. O conteúdo textual do artigo se deu em maior relevância pela apresentação e exposição do assunto e de argumentos de autoridade direcionando à flexibilidade do documento nacional, contudo a defesa ao currículo da BNCC veio de encontro às ideias presentes nos textos anteriormente encontrados (dissertações, TCCs e artigos) que argumentam que o documento se estruturou de forma genérica, superficial e homogênea, não abrangendo as especificidades dos estudantes e do contexto educacional e social dos diversos grupos existentes no Brasil.

Todas as produções apresentadas neste capítulo (dissertações de mestrado, TCCs e artigos científicos) contribuem significativamente para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, além de outros temas abordados nas produções – questões emocionais, justiça curricular e a etapa da Educação Infantil – que voltam um olhar mais cauteloso para assuntos influenciadores da educação em sala de aula. A temática investigada nesta tese (métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas em Português e Espanhol do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá - MS), entretanto, além do ineditismo, visa ampliar o debate para a questão curricular em um contexto específico que é a cidade brasileira de fronteira no extremo oeste do país, apresentando propostas para um ensino-aprendizagem mais contextualizado e que leve em consideração a localidade geográfica onde a educação ocorre, e nisso está o diferencial desta pesquisa.

5 DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS)

O presente capítulo visa discutir sobre os documentos educacionais que fazem parte do contexto sul-mato-grossense – o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (item 5.2) e o Guia Curricular da REME de Corumbá-MS (item 5.3) – da disciplina de Língua Espanhola da etapa do 1º ao 5º ano de ambos os documentos. Houve esse recorte, pois, em escolas municipais de Corumbá - MS o ensino dessa língua estrangeira ocorre somente nas séries supracitadas do Ensino Fundamental I.

No item 5.1 será apresentado o estado de Mato Grosso do Sul com sua localização geográfica e contexto histórico de fundação. Também serão apresentadas algumas de suas características físicas, econômicas, culturais e educacionais, principalmente a respeito do ensino de línguas estrangeiras nas escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) de MS.

No item 5.2 serão abordados o contexto social e a diversidade cultural de MS, a educação integral e o processo de avaliação educacional e as competências específicas da área de linguagem. Em Língua Espanhola serão explanadas suas competências específicas, as unidades temáticas, objetos de conhecimento, eixos, habilidades, ações didáticas e organização curricular dessa disciplina. O documento estadual é regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – já contextualizada na Introdução desta pesquisa –, portanto toda a estruturação curricular do Currículo de Referência de MS se baseia nesse documento nacional.

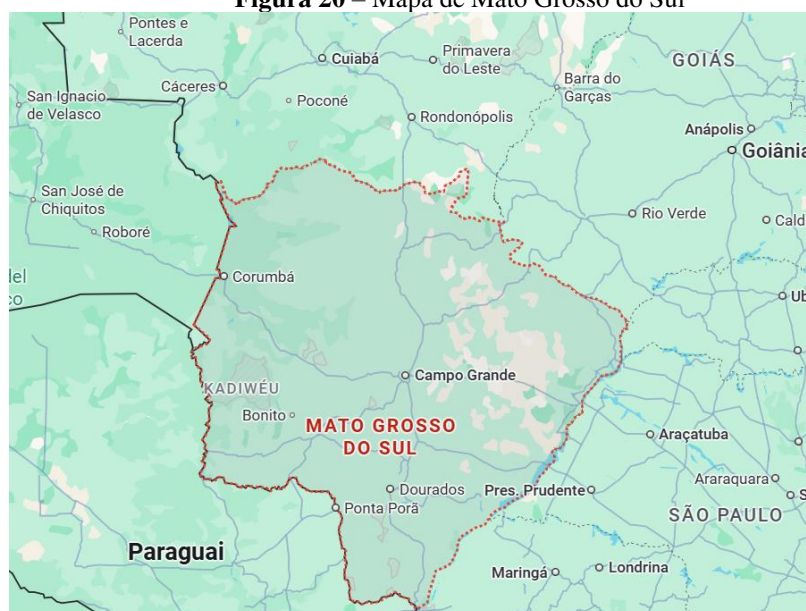
No item 5.3 será apresentada a estrutura curricular de escolas municipais de Corumbá - MS: as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Assim como o Currículo de Referência de MS segue o documento nacional, o Guia Curricular da REME de Corumbá-MS (REME - MS) segue o documento estadual, de modo que a educação municipal também se alinha aos princípios da BNCC.

E no item 5.4 haverá a abordagem do componente curricular de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I em que serão mostradas as habilidades e, conseqüentemente, os conteúdos afins entre o Currículo de Referência de MS e o Guia Curricular da REME de Corumbá-MS. Com isso, será explicitada a generalização e/ou peculiaridade das propostas temáticas curriculares de cada um dos documentos educacionais.

5.1 O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O estado de Mato Grosso do Sul foi fundado a partir da Lei Complementar n° 31, de 11 de outubro de 1977, que estabelecia a divisão com o estado de Mato Grosso para maior controle militar e mais facilidade administrativa. Fator que impulsionou também essa divisão foi a criação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que integrava o estado com São Paulo e tornava as relações com o estado de Mato Grosso mais distantes. A implementação do novo governo em Mato Grosso do Sul só ocorreu, de fato, em janeiro de 1979 (Breda, 2025). Abaixo é possível ver o mapa estadual (Figura 20).

Figura 20 – Mapa de Mato Grosso do Sul



Fonte: Google Maps.

Mato Grosso do Sul apresenta uma população de 2.757.013 pessoas (IBGE, 2022), possui 79 municípios e uma área total de 357.142,010 km² (IBGE, 2024). As maiores cidades do estado são Campo Grande (capital), Dourados, Três Lagoas e Corumbá. Suas principais atividades econômicas são: pecuária, agricultura, laticínios, celulose e energia (hidrelétrica) (Melo, 2021). O estado faz fronteira com a Bolívia e o Paraguai e divisa com São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais.

O estado possui um vasto patrimônio cultural nas suas diferentes cidades. Em Corumbá ocorre o Banho de São João anualmente entre os dias 23 e 24 de junho. Há a cerâmica terena dos povos indígenas Terena de MS. A tradição do tereré, bebida originária do povo Guarani que usa a erva-mate, é servida fria e bastante consumida nas fazendas do

Pantanal. E na música o ritmo do chamamé, de origem da polca paraguaia, utiliza como instrumentos o acordeão, violão, contrabaixo e bandoneón. Além disso, existem os monumentos históricos – a Casa Luiz de Albuquerque (ILA), a Catedral de Nossa Senhora da Candelária e o Forte Coimbra em Corumbá; a Igreja de São Benedito em Campo Grande; a Igreja de Nossa Senhora do Carmo em Miranda, entre outros (Jucá, 2021).

No setor educacional a Rede Estadual de Ensino (REE) de MS conta com 349 unidades de ensino nos 79 municípios do estado, sendo 61,2% do total de escolas em tempo integral (Mato Grosso do Sul, 2025). Em Corumbá são 10 escolas estaduais urbanas e uma indígena localizada no Pantanal. Desse total de escolas, algumas oferecem o ensino de Língua Inglesa e outras o ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (LEM), não há informação exata a respeito de quantidades, pois com a reforma do Ensino Médio e a inserção da BNCC o Espanhol se tornou componente curricular optativo, sendo escolhido conforme a decisão da escola e da comunidade ao qual está inserido. Mesmo com essa reformulação, o documento atual elaborado pela Secretaria Estadual de Educação (SED) – o Currículo de Referência de MS – traz o componente de Língua Espanhola. O que se pode afirmar é que a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) oferta cursos de qualificação profissional em Inglês e Espanhol com certificação em diversas cidades de MS, incluindo Corumbá (*idem*). A seguir o aprofundamento e debate acerca do Currículo de Referência de MS.

5.2 CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS

5.2.1 Introdução

O Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2019) teve como fundamentação para a sua elaboração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e foi implementado por meio da Comissão Estadual instituída pela Resolução “P” da Secretaria Estadual de Educação (SED) nº 2.766, de 28 de agosto de 2017. Estabeleceu-se o regime de parcerias entre a federação, o Distrito Federal, os estados e os municípios a fim de que houvesse a efetivação da BNCC e em âmbito estadual a colaboração com os 79 municípios de Mato Grosso do Sul (MS).

Nesse contexto, a integração entre os entes municipais e o estado se propôs a preservar as características e particularidades de MS e inseri-los nos currículos, garantidos

pela Resolução “P” da SED nº 1.219, de 26 de abril de 2018 entre escolas particulares, municípios e a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Para tanto, houve quatro versões do currículo sendo a última a definitiva. A primeira foi desenvolvida por especialistas das áreas de conhecimento presentes no documento, apresentada em Seminário para a sociedade em Consulta Pública e para os profissionais de ensino com o propósito de discutir e auxiliar o desenvolvimento curricular. Posteriormente, uma segunda versão foi apresentada já com as alterações e destinadas às instituições educacionais para novos debates. Com isso, uma terceira versão foi desenvolvida e direcionada a leitores críticos e lançada em seminários regionais nas maiores cidades do estado para aprofundamento. Por fim, a quarta e última versão foi mostrada em seminário regional para os especialistas em educação a fim de sugestões e aprovação.

Após os amplos debates e alterações, o Currículo de Referência de MS foi apresentado aos Secretários de Educação Municipais em 30 de novembro de 2018 e publicado em Parecer Orientativo do Conselho Estadual de Educação no dia 06 de dezembro do mesmo ano, regulamentando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tal documento foi proposto de forma contextualizada de acordo com as especificidades locais e orientado pelas dez competências gerais da BNCC.

Em âmbito escolar, o Currículo Estadual de MS visa orientar as instituições quanto à introdução de conteúdos específicos da realidade sul-mato-grossense. Para tanto, à escola cabe a abranger temas locais assim como conteúdos formais, apresentando tradições, culturas e informações para o aprendizado de diferentes conhecimentos por parte do aprendiz, desse modo constituindo-o de maneira inclusiva e integral. Nessa perspectiva, propõe-se uma formação socioemocional, científica, cultural e o desenvolvimento do aspecto interpessoal e da cidadania para a aceitação e o reconhecimento da diversidade social e da pluralidade ideológica. Com isso, intenciona-se um ensino reflexivo e crítico diante do cotidiano e do conhecimento cognitivo, ao mesmo tempo se busca o aprimoramento de competências no estudante para o exercício social e laboral.

Desse modo, a instituição escolar exerce o papel de desenvolver o conhecimento pela prática científica, pedagógica e social, sendo a responsável pela educação integral do aprendiz e ampliando seus horizontes para o convívio social. Dessa forma, a educação proposta pelo documento segue os pressupostos da BNCC, o que inclui o protagonismo do discente enquanto autor de seu próprio conhecimento.

Com dessa perspectiva o Currículo de Referência de MS se apresenta enquanto instrumento base para a Secretaria de Educação (SED/MS), para as Secretarias Municipais de Educação e para as Instituições Privadas do MS, orientando na elaboração curricular de projetos pedagógicos com vistas à educação integral. De forma descritiva, aborda o contexto educacional do MS, os conteúdos transversais e contemporâneos e sua articulação para uma abordagem ampla de aprendizagem. Traz ainda, os mecanismos avaliativos e a formação continuada das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

5.2.2 Territorialidade, cultura e diversidade sul-mato-grossense

O Estado do Mato Grosso do Sul dispõe da segunda maior população indígena nacional, está distribuída em 27 municípios do estado cujas línguas descendem do Guaikuru, Tupi-Guarani, Arúak e Macro Jê. Além disso, apresenta migrações provindas de outros estados brasileiros e internacionais – Bolívia, Paraguai, Síria, Líbano, Japão, Alemanha, Itália, Espanha e Portugal. Ademais dos quilombolas e suas tradições culturais.

Quanto ao desenvolvimento social, o estado possui um índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,742 (IBGE, 2021). O indicador considera aspectos da vida social, como renda, longevidade e educação. Em relação à educação, foi lançada a meta para o Ensino Fundamental no ano de 2017, segundo o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contudo persiste o desafio de aumentar o índice e as proficiências nos componentes curriculares de Português e Matemática nas competências de leitura e interpretação textual e de resolução de problemas, respectivamente. Desse modo, pretende-se desenvolver essas competências nos aprendizes e o Currículo de Referência norteia o processo para um ensino-aprendizagem de qualidade e significativo, visando eliminar as rupturas educacionais e proporcionando o acesso e a permanência escolar.

Quanto às manifestações culturais, o Parecer CEE/MS n° 235 de 2006 do Conselho Estadual de Educação orienta o reconhecimento das culturas dos diferentes povos em todas as suas dimensões – artesanato, música, artes plásticas, teatro, arquitetura e expressões étnicas – não apenas aquelas que envolvem as formas estéticas, mas também históricas, ideológicas e de valores. Nesse aspecto, o ensino acerca dessa temática abrange a realidade local da cultura sul-mato-grossense, o que inclui até mesmo sua constituição histórica de divisão do estado com Mato Grosso e o contexto diversificado em que ocorreu este fato.

Portanto, é papel da escola fornecer subsídios para a apropriação do conhecimento sobre a realidade do estado, seu percurso histórico, sua cultura e suas produções artísticas locais e regionais. Cabe à instituição escolar, inclusive, a propagação e valorização cultural para que os aprendentes possam entender a própria história, respeitá-la e atuarem enquanto construtores da cultura contemporânea.

5.2.3 Educação integral e avaliação

A partir dos pressupostos da BNCC o Currículo de Referência de MS recomenda a educação integral, tendo em vista a complexidade do sujeito e o seu desenvolvimento de forma ampla e completa, o que incluem as dimensões cognitiva, emocional, física, cultural, ética, política e social. O documento entende que a educação integral:

(...) não se limita à ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem, assim como não se resume e não se confunde com a escola em tempo integral, não devendo essas duas concepções serem tomadas como sinônimas. A integralidade da educação não está intrinsecamente relacionada ao tempo que se passa na instituição escolar, e sim à proposta educacional refletida pelo currículo. Logo, escolas de tempo regular e em tempo integral devem possuir o mesmo princípio: oferecer ao seu público a oportunidade de se desenvolver de maneira plena no exercício de suas mais diversas atividades individuais e sociais (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 51).

Desse modo, o documento apresenta educação integral e educação em tempo integral como conceitos distintos e aquela deve envolver a integralidade educacional para que se efetive; isto é, necessita que o aluno tenha a possibilidade de se desenvolver de forma completa para que seja considerada educação integral. Nesse sentido, busca-se interdisciplinaridade e a integração no currículo, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino e a inclusão de todos os aprendizes observando as suas particularidades e identidades. Estes, são vistos como protagonistas de seu processo de aprendizagem, o que abrange autoria e investigação científica.

Além disso, na educação integral se trabalha com projeto educacional a ser desenvolvido entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos práticos, as relações interpessoais e interação entre teoria e prática. Também ocorre a valorização das diferentes linguagens, dos suportes e dos conhecimentos já obtidos pelo sujeito, com vista a considerar a criticidade, o protagonismo e a criatividade dos aprendizes.

A educação integral proposta pelo Currículo Estadual de MS mantém os pressupostos da BNCC no que diz respeito à relação entre conhecimento cognitivo e competências socioemocionais, devendo caminhar juntos rumo ao desenvolvimento do educando, pois é essa relação que dará "(...) a oportunidade de construir conhecimentos de forma plural, plena e integrada" (Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 52). Desse modo, ao ser efetuada tal junção, o aluno será formado em suas múltiplas dimensões nos diversos aspectos da vida cotidiana e do conhecimento científico. Assim, oportunizará ao aprendiz a constituição de seu projeto de vida em seu avanço social pleno para que consiga tomar decisões diante dos problemas e para que seja capaz de resolvê-los. Esse modo de educar corresponde à complexidade do dia a dia na segunda década do século XXI, repleta de informações, múltipla e requer uma atitude crítica, independente e que faça a diferença na vida em sociedade.

Para tanto, ao ser implantada a educação integral devem ser pensados os critérios de avaliação. Esta avaliação é percebida como um instrumento para se verificar a qualidade da educação e as práticas de políticas educacionais. Os exames dizem respeito tanto à instituição de ensino quanto fora dela, também abrangem os conhecimentos dos aprendizes e se classificam em:

A) Avaliação da Aprendizagem

Esse tipo de avaliação envolve verificar a eficácia do ensino aos estudantes. O Currículo de Referência de MS observa que avaliar significa mais que classificar e medir, eliminar e reter aqueles que não alcançam a nota necessária para obter aprovação. Abrange lograr o avanço contínuo do processo de ensino-aprendizagem, o que implica inclusive observar aqueles que dispõem de formas diferenciadas de aprender, a diversidade dos educandos.

O documento cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre o processo avaliativo como forma de "diagnosticar o desempenho" dos estudantes. Além disso, pela avaliação se reforça a aprendizagem ao mesmo tempo que fornece subsídios para o ensino, orientando o trabalho docente – reorganização, replanejamento, observação dos conteúdos que não foram aprendidos pelos alunos etc.

Desse modo, o processo avaliativo não se baseia somente em critérios meritocráticos, mas em uma ferramenta para o acompanhamento da aprendizagem. Para isso, o professor necessita perceber o motivo da avaliação, conhecer os tipos de avaliação e a relação que se estabelece entre a aplicação avaliativa e o conhecimento, do mesmo modo

precisa utilizar estratégias de ensino para envolver diferentes perfis de aprendizes de acordo com as suas especificidades.

A fim de que o processo ocorra, faz-se necessário um planejamento dos instrumentos avaliativos, pois é fundamental analisar a aprendizagem "(...) observando as dificuldades das crianças, dos adolescentes e dos jovens e incentivando-os para que possam prosseguir e aprender de forma significativa e contínua" (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 54). Tais instrumentos necessitam ser diferenciados, dada a diversidade dos alunos e devem cumprir o propósito da avaliação.

O professor, o mediador do processo de ensino-aprendizagem, ao observar a diversidade dos estudantes, conseguirá desenvolver critérios avaliativos de acordo com o nível de conhecimento de cada um. Com isso, ao serem analisados os pontos de maiores dificuldades pela avaliação, decisões serão tomadas para se eliminarem as lacunas de aprendizagem e ampliarem os conhecimentos pelos discentes.

B) Avaliação Institucional

Essa avaliação se constitui como uma ferramenta para se compreenderem as demandas da instituição escolar, também é um instrumento para se verificar as atividades realizadas, o que se faz a partir de um diálogo entre todos inseridos na escola. Objetiva-se com esta avaliação melhorar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar.

A avaliação institucional serve para que a instituição perceba as suas próprias necessidades, compreenda a sua visão, reflita sobre quais ações devem ser colocadas em práticas e quais políticas se encontram implícitas a estas, do mesmo modo estabelece as políticas democráticas a serem implantadas. Dessa forma, percebe-se que para haver avaliação institucional é preciso um planejamento e este deve ser coerente com a instituição, ou seja, necessita haver um conhecimento sobre ela para o seu avanço qualitativo e quantitativo.

A avaliação institucional pode ser interna e externa. A primeira ocorre a partir da percepção que a instituição tem de si mesma, em que ocorre o uso de ferramentas e metodologias para compreensão da estrutura da instituição. A segunda acontece pela avaliação externa da instituição escolar, de modo que se propõem ações para a melhoria da qualidade de ensino e conta com o poder público ou de especialistas.

Assim, essa forma de avaliação visa agregar valores, missão, políticas e estratégias para a instituição de ensino. Também propõe projetar um planejamento a partir de práticas

já desenvolvidas, realizar transformações e acompanhar ações futuras, dando suporte aos gestores quanto ao direcionamento de decisões importantes e possibilitando uma análise do processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

C) Avaliação de Desempenho

A meta desse tipo de avaliação consta em elevar o nível da qualidade de ensino nos sistemas e redes educacionais do país, o que ocorre a partir de avaliações das etapas escolares com um diagnóstico da aprendizagem. Após as análises os resultados, os mesmos são dispostos em Escala de Proficiência para acompanhamento a longo prazo.

Avaliação de desempenho é composta por competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento do educando em seu progresso cognitivo. O teste é realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que avalia em forma de amostra o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio com a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Ademais, acontece o teste de alfabetização e letramento com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Essas avaliações ocorrem em esfera Federal, Estadual e Municipal.

Para que ocorra um avanço na qualidade da educação brasileira e o cumprimento de metas dos Planos de Educação é preciso colaboração entre os entes federados. Tais metas se baseiam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que calcula a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de aprovação "(...) com propósito de garantir que sejam aprovados com qualidade" (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 57) os alunos da educação básica, principalmente aqueles de escolas públicas, dados os inúmeros desafios que essas instituições enfrentam. O Ideb, desse modo, é uma ferramenta para que políticas públicas sejam desenvolvidas a fim de eliminar as dificuldades que instituições e redes enfrentam e garantir a qualidade do processo educativo.

5.2.4 Ensino Fundamental I – Anos Iniciais

O Ensino Fundamental I se constitui enquanto uma etapa intermediária, possui duração de cinco anos e abrange a faixa etária de 6 a 10. Apresenta o princípio de propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento cultural e histórico para o desenvolvimento social. Ao longo desses anos, o aprendiz passa por inúmeras transformações – emocionais, afetiva, físicas, sociais e cognitivas – que impactam em seu aprendizado.

Nesse contexto, o Currículo de Referência de MS visa propor estratégias contínuas para o processo de ensino-aprendizagem, relacionando no Ensino Fundamental o aprendizado lúdico às experiências do cotidiano. Essas estratégias buscam o desenvolvimento do conhecimento com as relações individuais e interpessoais, o que ocorre de modo dinâmico e flexível.

Além disso, tais estratégias buscam o avanço dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no Ensino Fundamental I, isto é, a apropriação de diferentes linguagens, a interação espacial, o reconhecimento das diferenças, a valorização de identidades e o desenvolvimento de relações sociais. O documento em questão visa aprimorar também o conhecimento de linguagem pela aquisição da escrita e da leitura com a utilização no cotidiano, o reconhecimento dos usos da língua oral, a apropriação do conhecimento digital, a utilização da linguagem matemática etc. Estes aspectos apontam para a educação integral que oportuniza ao educando o uso de multissemiotes e o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e lógico.

A alfabetização e o letramento inseridos na educação integral são o princípio do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental I, de modo que todos os conhecimentos dos componentes curriculares estejam voltados para estes processos e proporcionam a sua efetivação. Os outros anos de ensino fundamental I são fortalecidos os conhecimentos de anos anteriores, impulsionando o desenvolvimento intelectual e inserindo o aprendiz na vida em sociedade.

5.2.4.1 Estrutura e avaliação

A avaliação se refere aos meios pelos quais se verifica a qualidade do ensino, a aprendizagem de diferentes conhecimentos, assim como as formas de recuperação de desempenho do estudante. Nesse contexto, a avaliação não acontece apenas através de testes, mas ocorre de forma diagnóstica ou contínua, formativa e processual.

Considerando esses aspectos o professor necessita dispor de diversas ferramentas para avaliar, buscar informações sobre a aprendizagem e analisar aquelas que ficaram pendentes. O documento apresenta os instrumentos pertinentes para o processo avaliativo pelo docente:

Selecionar estratégias didáticas coerentes com as habilidades a serem desenvolvidas e aos objetos de conhecimento apreendidos; estabelecer diferentes

instrumentos avaliativos e que estes estejam em conformidade com as habilidades e objetos de conhecimentos desenvolvidos nas atividades; reconhecer variáveis que interferem no processo avaliativo; e conhecer os processos de aprendizagem nas crianças e nos adolescentes. Além disso, ter clareza na relação direta entre objetos de conhecimentos, habilidades, metodologias e instrumentos avaliativos (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 111).

O docente precisa perceber, desse modo, que o processo avaliativo engloba o antes, o durante e o depois da aprendizagem. Também se faz importante entender que ele exerce função crucial no processo avaliativo, pois é o professor que avalia diretamente o aluno, portanto a avaliação não pode se resumir meramente em testes conceituais, mas se deve utilizar diferentes ferramentas e estratégias para tanto, proporcionando aos aprendizes a expansão do conhecimento e da visão de mundo.

Assim, o docente precisa adotar um posicionamento reflexível e analítico que norteará a sua conduta pedagógica, deve ser pautada na mediação, permanência do estudante e democracia para perceber a realidade de ensino-aprendizagem em questão. Conseqüentemente, conseguirá compreender os erros e acertos e adotará uma postura comprometida para vencer os desafios diários.

Quanto à estrutura do Ensino Fundamental I, está dividida em áreas e componentes curriculares. Para cada componente curricular existem as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades em cada ano curricular específico. O Currículo de Referência de MS ainda acrescenta o item “Ações Didáticas” para exemplificar o contexto de uso das habilidades e propor metodologias que nestas podem ser utilizadas. O referido item será explicitado no item 5.2.4.2 em Língua Espanhola.

5.2.4.2 Área de linguagem: língua espanhola

A área de linguagens é compreendida enquanto essencial para o ser humano, considerando que é através dela que ele se comunica, expõe seus pensamentos e opiniões e troca informações. Desse modo, torna-se imprescindível também o uso de diferentes linguagens e repertórios, tendo em vista que as linguagens a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental (I e II) aprimoram no educando a escrita e a leitura, a reflexão e a análise acerca das diferentes linguagens – artísticas, corporais, multissemióticas – a percepção e valorização de diversas línguas e culturas; além de fazê-lo reconhecer as diferenças sociais, religiosas, individuais, de gênero, de classes e étnicas. Para tanto, há a

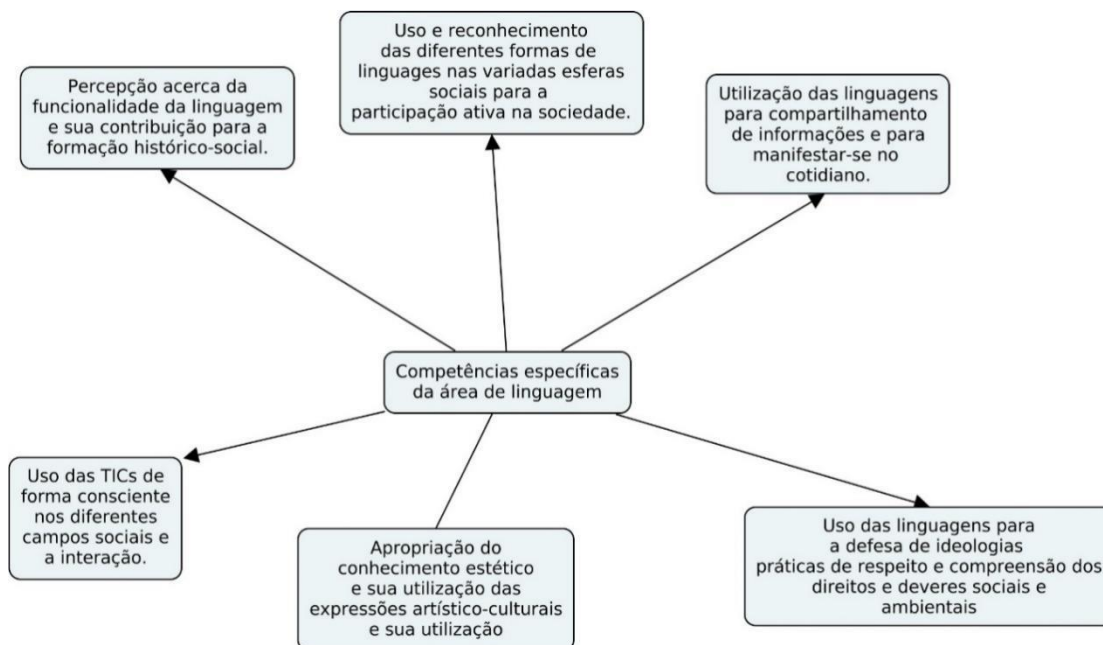
continuidade de aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil (Ensino Fundamental I) voltadas às especificidades do estado quanto às tradições culturais e culturas atuais.

As multilinguagens proporcionam a ampliação da visão de mundo, o reconhecimento de outras culturas e da concepção de alteridade, assim como a percepção da própria identidade a fim de constituir o sentimento de cidadania no indivíduo para o desenvolvimento social. Considera-se também que o uso de línguas estrangeiras e de diferentes manifestações de linguagem vão além da interação interpessoal porque envolvem aspectos socioculturais e históricos, transparecendo as diferentes constituições do homem a ponto de formá-lo integralmente.

5.2.4.2.1 Competências específicas de linguagens de acordo com a BNCC (2018)

Segundo a BNCC (2018), é necessário que as linguagens sejam percebidas a partir da constituição imersa no sujeito em seus aspectos social, cultural e histórico, atribuindo suporte para a compreensão da realidade e das identidades individuais. As linguagens se apresentam de diversas formas – gestuais, orais, escritas – e nos diferentes meios – artístico, linguístico, corporal, de modo que precisam ser utilizadas e exploradas para o estabelecimento de vínculos de experiências entre os homens, para o compartilhamento de informações, para a participação social e construção da realidade democrática. Tais linguagens também demonstram pensamentos, ideias e pontos de vistas e devem estabelecer laços de respeito quanto a opiniões divergentes, efetivando a garantia dos direitos humanos, do consumo sustentável e do equilíbrio socioambiental. Sob outro ponto de vista, é através das linguagens que se desenvolve o senso estético, aprecia-se e se garante o respeito em relação às diversas culturas e formas de artes, do mesmo modo que se pode participar de diferentes manifestações artístico-culturais tanto particulares quanto grupais. Por fim, vinculado ao uso das linguagens se encontram a utilização das TICs em que as práticas envolvem a apropriação crítica e responsiva de mídias digitais para o avanço do conhecimento, propagação de informações e resolução de conflitos cotidianos. Essas explicações se apresentam resumidas na imagem a seguir (Figura 21).

Figura 21 – Competências específicas da área de linguagens de acordo com a BNCC (2018).



Fonte: BNCC (Brasil, 2018). Elaborado pela autora.

5.2.5 Língua Espanhola

A língua espanhola apresenta elevada importância para o contexto brasileiro, dentre elas está o motivo de a maioria dos países sul-americanos terem como língua oficial o espanhol, sendo quatro deles membros efetivos do Mercosul. Ademais, o idioma é o segundo mais falado no mundo e o terceiro nos setores da diplomacia, política, cultura e economia, atrás apenas do inglês e do francês. Por esses motivos a partir de 2010 o espanhol foi inserido como língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Observando os pressupostos mencionados, o Currículo de Referência de MS também implantou a língua espanhola como componente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental I, de modo a assegurar a aprendizagem não só da língua como da cultura que a envolve, a fim de estabelecer um intercâmbio intercultural com a língua portuguesa e elevar a criticidade, a independência na construção do conhecimento e o aperfeiçoamento de competência por parte do aprendiz. Por conseguinte, o aluno será capaz de se comunicar em espanhol com falantes dos países vizinhos, expressar-se, emitir opiniões e aprender a respeito da cultura do outro.

As semelhanças entre o português e espanhol ocorrem em maior parte em nível lexical e não devem ser motivos apenas de interferências. Essa proximidade deve ser solucionada com atividades direcionadas aos problemas encontrados, e cabe o docente

utilizá-la como um elemento facilitador para propiciar a aprendizagem da língua-alvo, e forma perceber as semelhanças e saber diferenciá-las no contexto de uso escrito ou oral.

Desse modo, o aprendizado da língua espanhola traz uma reflexão inclusive em relação à língua materna, desenvolve o letramento e proporciona o respeito às diferentes identidades. Aprender um idioma não se limita usá-lo como instrumento para fins comunicativos ou laborais, mas para ampliar a visão e enxergar o mundo com outras lentes, estabelecendo vínculos afetivos, de expressão e culturais, percebendo as diferenças e respeitando, de forma plural, as vírgulas de forma plural constituindo de maneira crítica e autônoma.

Nesse sentido, torna-se o papel do docente desenvolver estratégias que permitam um ensino-aprendizagem eficiente do ponto de vista da formação integral do discente, que este consiga interagir socialmente, ter oportunidade de conhecer novas culturas e se reconhecer como sujeito pensante. Para tanto, seguem as Competências Específicas de Língua Espanhola a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental I.

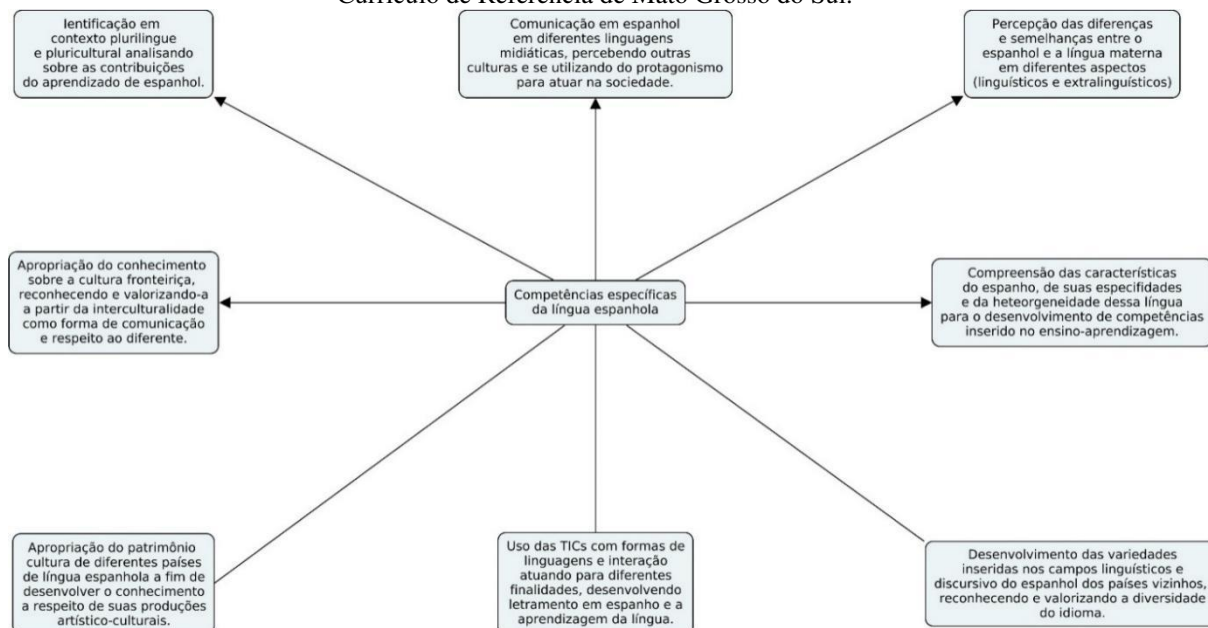
5.2.5.1 Competências específicas de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental I

Segundo o Currículo de Referência de MS (2019), torna-se preciso reconhecer a si próprio e ao outro na sociedade contemporânea, o que inclui compreender a pluriculturalidade e o plurilinguismo em língua espanhola para o reconhecimento dos sujeitos e de suas relações sociais. Nesse contexto, o conhecimento deste idioma é um importante instrumento para a comunicação, para o acesso às informações e para o conhecimento, tendo em vista a possibilidade de aprendizagem de outras culturas e variedades linguísticas, tanto para o reconhecimento da própria língua quanto para a compreensão do novo idioma em seus traços identitários, sociais e culturais.

Também é necessária a percepção quanto às particularidades da língua espanhola a fim de entender e desfazer a visão de “facilidade” / “espontaneidade” de aprendizagem, assim como “igualdade” / “homogeneidade” entre o português e o espanhol. Para tanto, faz-se preciso desenvolver um arcabouço das variedades utilizadas nos países de língua espanhola, em destaque latino-americanas vizinhas ao nosso país, para que sejam ensinados e reconhecidos esses repertórios, com o apoio das TICs tal conhecimento se torna acessível da mesma forma que práticas de letramento e interação em espanhol. Por fim, é fundamental o conhecimento do patrimônio material e imaterial desses países para o acesso às obras

artísticas e culturais, tal como o (re)conhecimento à cultura fronteiriça por meio de intercâmbios culturais fortalecendo os vínculos de aceitação, valorização e respeito. Essas explicações se encontram resumidas no mapa a seguir (Figura 22).

Figura 22 – Competências Específicas de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

5.2.5.2 Eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas

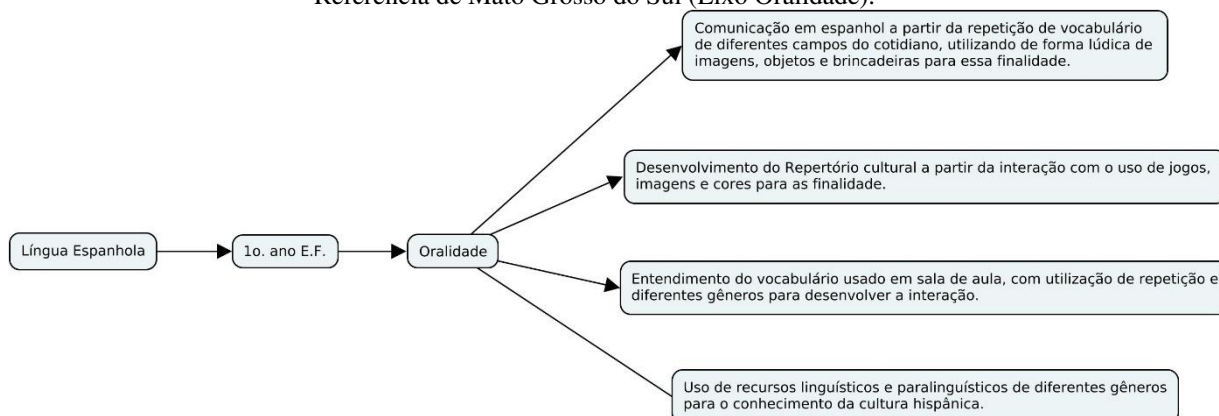
Em Língua Espanhola a estruturação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul ocorre a partir de eixos (diretrizes) que se articulam em unidades temáticas (campos), objetos de conhecimento (conteúdos), habilidades (a serem desenvolvidas) e ações didáticas (práticas do docente em sala de aula). No recorte desta pesquisa esses grupos serão abordados no currículo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, como se pode perceber na sequência abaixo.

5.2.5.2.1 Organização Curricular de Língua Espanhola

No 1º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há os eixos de “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita” e “Dimensão Intercultural”. No eixo de “Oralidade” ocorre a compreensão do vocabulário e da interação no idioma pela repetição vocabular, com o

desenvolvimento da escrita e do repertório cultural e com a utilização de mecanismos linguísticos e paralinguísticos, como é demonstrado na imagem a seguir (Figura 23).

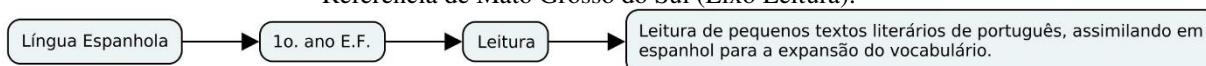
Figura 23 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

No eixo de “Leitura” do 1º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre a apropriação de textos literários existentes em português e assimilados em espanhol, conforme se destaca na imagem abaixo (Figura 24).

Figura 24 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

Já no eixo de “Escrita” também do 1º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola acontece a apreensão da escrita no idioma considerando os aspectos gráficos e fonológicos, como é possível observa a seguir (Figura 25).

Figura 25 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

E no eixo de “Dimensão Intercultural” do 1º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há o entendimento da cultura em língua espanhola, assimilando os mecanismos linguísticos e paralinguísticos da língua (Figura 26). Esses eixos posteriormente

se subdividem em inúmeras habilidades e são aplicados de acordo com a proposta curricular desenvolvidos pela instituição escolar.

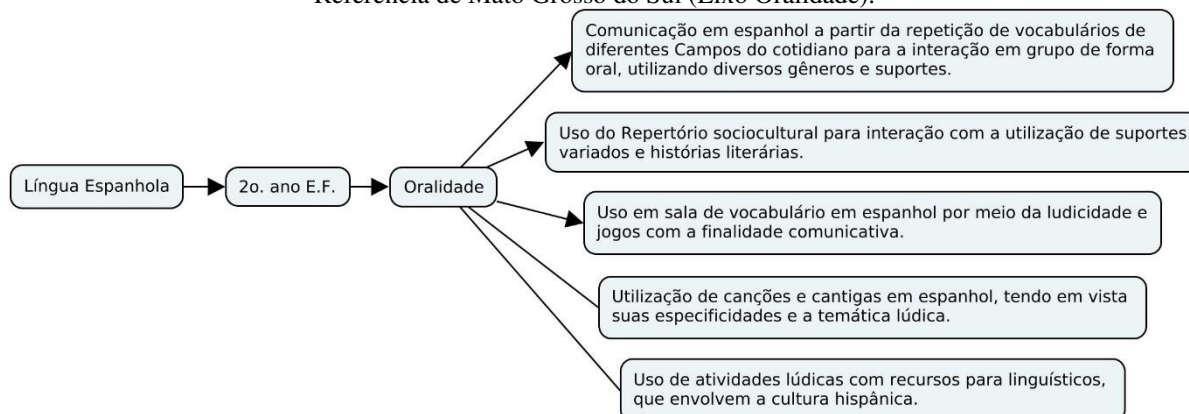
Figura 26 – Organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

No 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola existem os eixos de “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimento Linguístico” e “Dimensão Intercultural”. No eixo de “Oralidade” há utilização do vocabulário do idioma em sala de aula, do repertório sociocultural, de exercícios lúdicos sobre a cultura hispânica e de canções e cantigas em língua espanhola, além da interação na língua pela repetição de vocabulários referentes ao cotidiano, como é demonstrado na imagem abaixo (Figura 27).

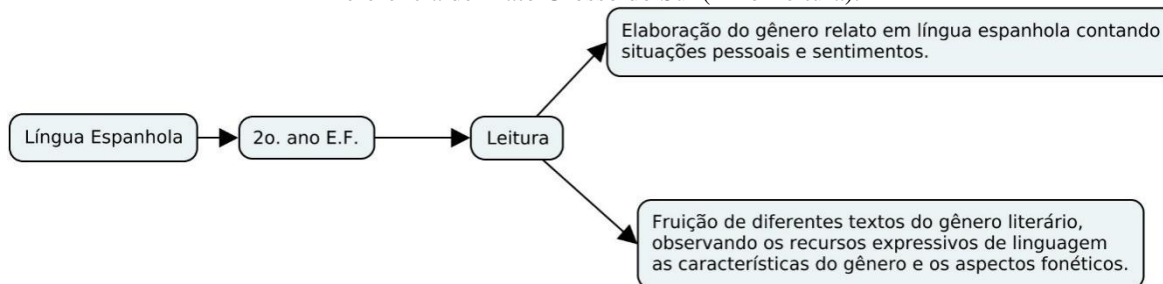
Figura 27 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Leitura” do 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola se dá pela produção do gênero relato em espanhol em primeira pessoa e pelo uso de diversos textos literários para análise das características do gênero, da fonologia e dos recursos de linguagem, conforme se pode observar na imagem a seguir (Figura 28).

Figura 28 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Escrita” do 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre pela elaboração da escrita no idioma compreendendo a relação entre grafema e fonema, como se demonstra na sequência (Figura 29).

Figura 29 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo “Conhecimento Linguístico” do 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há a identificação do alfabeto em espanhol a partir da recitação e dos aspectos lúdicos, conforme a imagem abaixo (Figura 30).

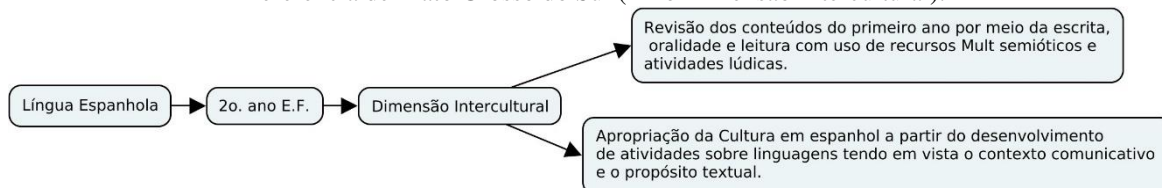
Figura 30 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

E o eixo de “Dimensão Intercultural” do 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola se dá pela a revisão dos conteúdos estudados no ano anterior e pela apropriação da cultura em língua espanhola, considerando a situação de interação e a finalidade do texto, de acordo com a imagem a seguir (Figura 31). Tais eixos se subdividem posteriormente em diversas habilidades que consideram a finalidade do conteúdo ensinado e os propósitos da aula.

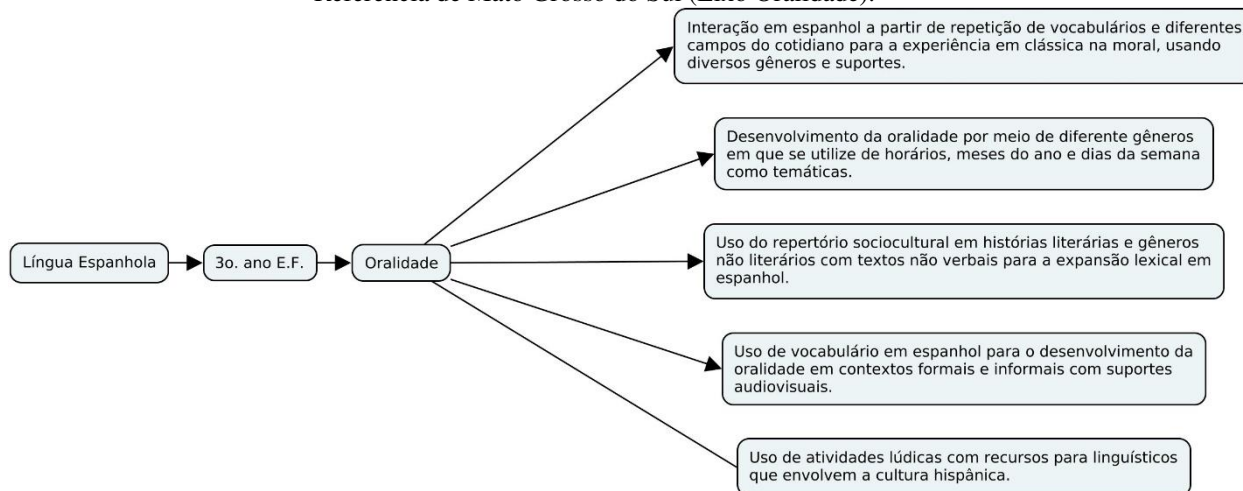
Figura 31 – Organização curricular do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

No 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola dispõe dos eixos de “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimento Linguístico” e “Dimensão Intercultural”. O eixo de “Oralidade” ocorre a utilização do repertório sociocultural em textos literários e não literários, de vocábulos no idioma para situações informais e formais e de exercícios lúdicos sobre a cultura hispânica, a comunicação em língua espanhola através da repetição sobre vocabulários referentes ao dia a dia e a apropriação da oralidade em relação a diversos gêneros, conforme a imagem a seguir (Figura 32).

Figura 32 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Leitura” do 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola se dá pela compreensão de textos narrativos e de textos sul-americanos, valorizando a diversidade cultural e respeitando as diferenças, como é demonstrado na imagem abaixo (Figura 33).

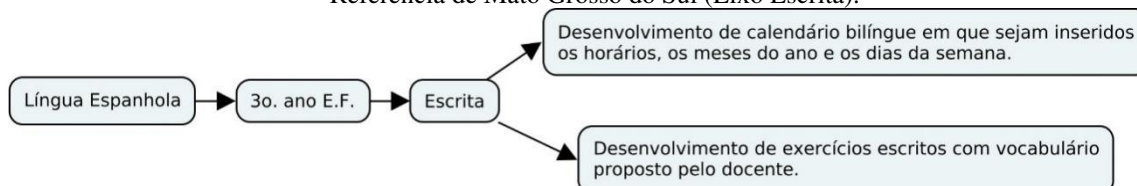
Figura 33 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Escrita” do 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há o desenvolvimento de atividades escritas acerca da língua espanhola e de um calendário bilingue sobre os dias da semana, meses do ano e horários, de acordo com a imagem seguinte (Figura 34).

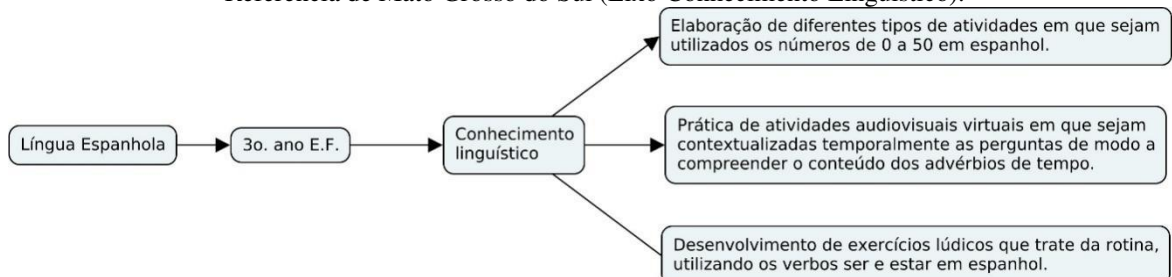
Figura 34 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo “Conhecimento Linguístico” do 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre pelo desenvolvimento de atividades lúdicas a respeito da rotina diária, pelo uso dos números de 0 a 50 em língua espanhola em atividades diversas e pela prática de exercícios audiovisuais referente aos advérbios de tempo, como é possível perceber na imagem abaixo (Figura 35).

Figura 35 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).

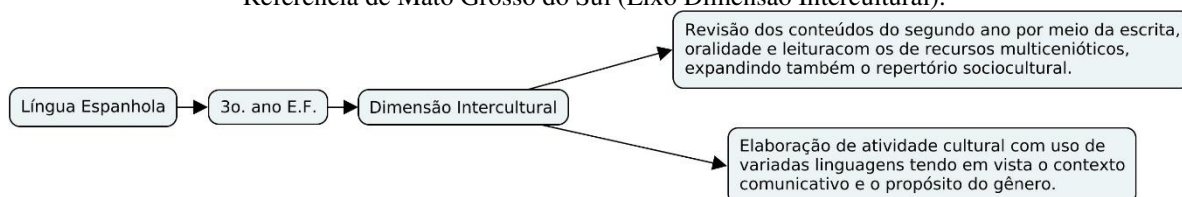


Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

E o eixo de “Dimensão Intercultural” do 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre com a revisão dos conteúdos estudados no 2º ano e com a elaboração de

exercício cultural usando diferentes linguagens, como se demonstra na imagem seguinte (Figura 36). Esses eixos prosseguem com o desenvolvimento de habilidades variadas que se adequam a depender do conteúdo ensinado em sala e de acordo com as finalidades da aula.

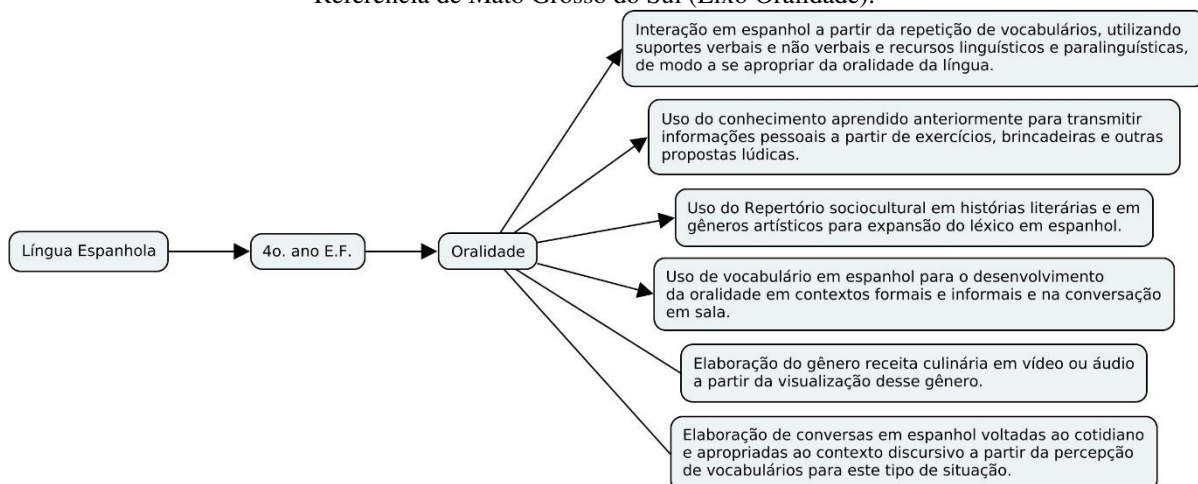
Figura 36 – Organização curricular do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

No 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há os eixos de “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimento Linguístico” e “Dimensão Intercultural”. No eixo de “Oralidade” dispõe da utilização do conhecimento sociocultural a partir de gêneros artísticos e de histórias literárias, do vocabulário no idioma em relação a situações formais e informais e do conhecimento apreendido em anos anteriores para estabelecer a comunicação, além do desenvolvimento do gênero receita culinária em língua espanhola em diferentes suportes e da interação no idioma em diversos contextos situacionais, conforme se observa na imagem seguinte (Figura 37).

Figura 37 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Leitura” do 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há a compreensão de textos sul-americanos a fim de valorizar a cultura dos países que apresentam como língua oficial o espanhol e de respeitá-la, como se verifica na imagem abaixo (Figura 38).

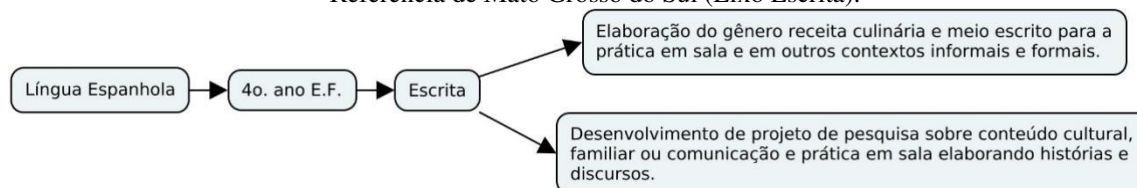
Figura 38 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Escrita” do 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre a produção do gênero receita culinária e a elaboração de projeto de pesquisa a respeito da cultura dos países hispânicos, de acordo com a imagem a seguir (Figura 39).

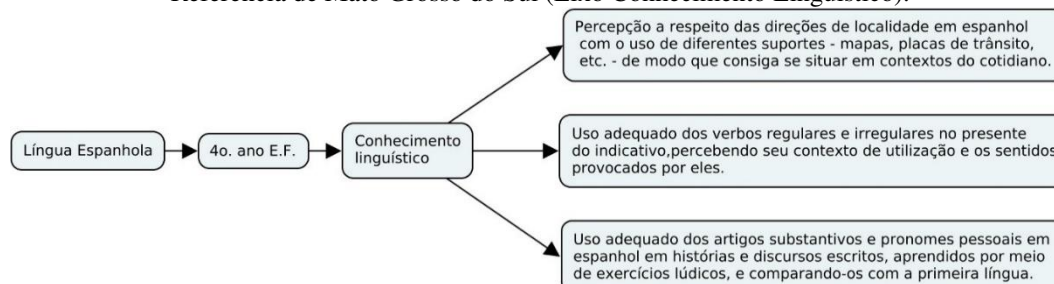
Figura 39 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo “Conhecimento Linguístico” do 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola dispõe da utilização das classes gramaticais artigo, substantivo e pronome no idioma em diversas histórias escritas e discursos, dos verbos regulares e irregulares no presente do indicativo em espanhol e da observação e compreensão acerca das direções de localidade na língua para uso em situações do dia a dia, segundo a imagem abaixo (Figura 40).

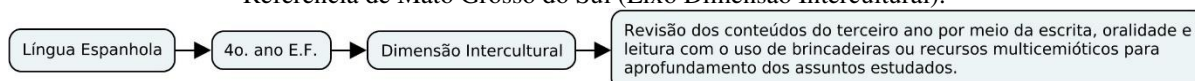
Figura 40 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

E o eixo de “Dimensão Intercultural” do 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola se desenvolve com a revisão dos conteúdos estudados no 3º ano nas competências de leitura, escrita e oralidade por meio de atividades lúdicas e de recursos multissemióticos, como é possível perceber na imagem seguinte (Figura 41). Tais eixos progridem com a especificação de diferentes habilidades que variam de acordo com a finalidade do conteúdo ensinado.

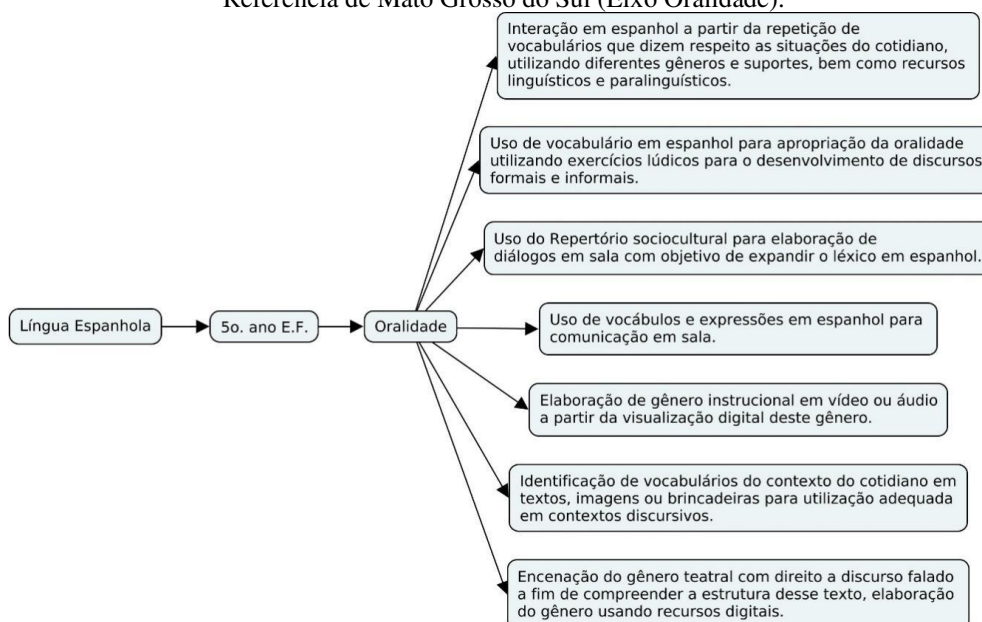
Figura 41 – Organização curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

No 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola dispõe dos eixos de “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimento Linguístico” e “Dimensão Intercultural”. No eixo de “Oralidade” se solicita a utilização do vocabulário no idioma para comunicação em situações formais e informais e do repertório sociocultural para a interação em sala de aula, o desenvolvimento do gênero instrucional em diferentes suportes, a percepção do vocabulário do cotidiano e seu uso em contextos discursivos, a encenação teatral em língua espanhola e a comunicação no idioma pela repetição de vocabulários do cotidiano, conforme consta na imagem a seguir (Figura 42).

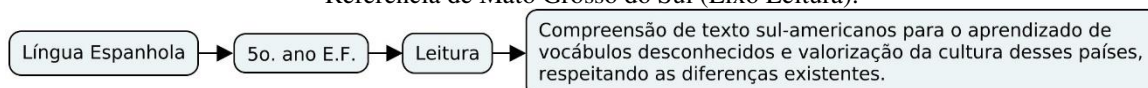
Figura 42 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Oralidade).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Leitura” do 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há a compreensão de textos sul-americanos para a aprendizagem de vocabulários desconhecidos e para a valorização cultural dos países hispano-falantes, de acordo com a imagem abaixo (Figura 43).

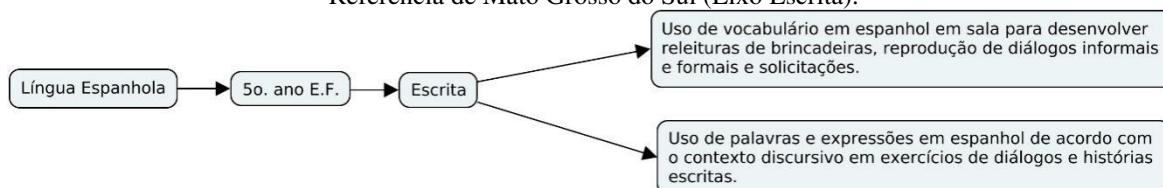
Figura 43 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Leitura).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo de “Escrita” do 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola ocorre a utilização de vocabulário na língua para realizar releituras, brincadeiras, entre outros, e de palavras e expressões segundo o contexto de interação a fim da execução de atividades escritas, como é possível perceber na imagem abaixo (Figura 44).

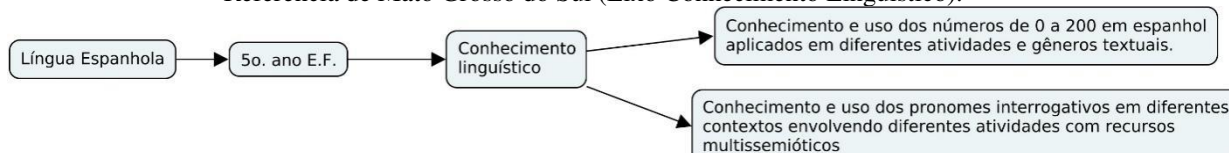
Figura 44 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Escrita).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

O eixo “Conhecimento Linguístico” do 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola dispõe da produção do conhecimento acerca da utilização de pronomes interrogativos em diversos contextos discursivos e dos números de 0 a 200 em língua espanhola, conforme consta na imagem seguinte (Figura 45).

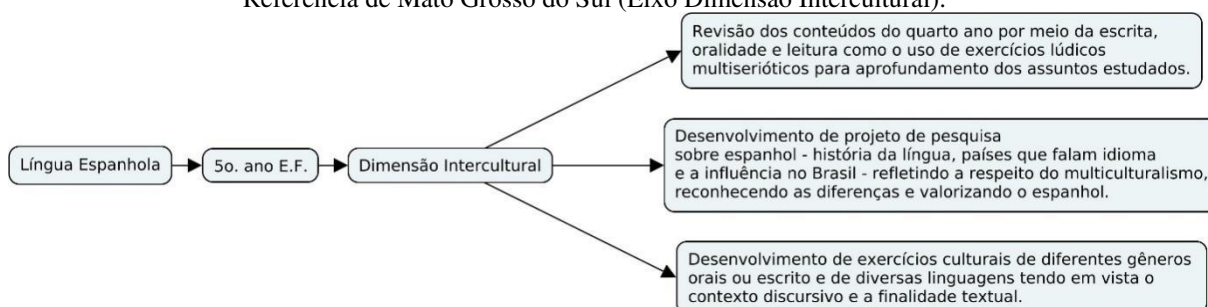
Figura 45 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Conhecimento Linguístico).



Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

E o eixo de “Dimensão Intercultural” do 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola há a revisão dos conteúdos estudados no 4º ano nas competências de leitura, escrita e oralidade por meio de exercícios lúdicos e de recursos multissemióticos, além do desenvolvimento de atividades culturais em língua espanhola considerando o contexto discursivo e os projetos de pesquisa acerca da língua, conforme consta na imagem abaixo (Figura 46). Todos esses eixos se encontram estruturados com as diversas habilidades que variam segundo a abordagem do conteúdo e a finalidade da aula.

Figura 46 – Organização curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Eixo Dimensão Intercultural).

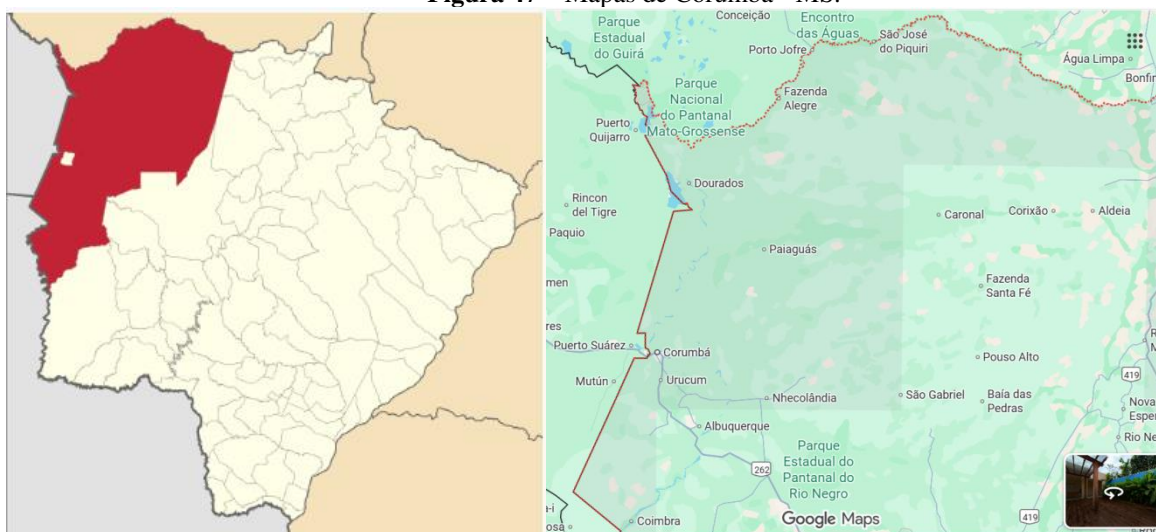


Fonte: Currículo de Referência (Mato Grosso do Sul, 2019). Elaborado pela autora.

5.3 GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ - MS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

5.3.1 Corumbá-MS: cidade de fronteira no extremo oeste do Brasil

Corumbá, cidade localizada no Oeste no estado de Mato Grosso do Sul, apresenta 112.669 mil habitantes (IBGE, 2021), situa-se à margem direita do Rio Paraguai na região do Pantanal e conta com a maior extensão territorial desse estado (64.722 km² de área). A cidade se insere em uma região de fronteira, em que o centro urbano do município se afasta do limite internacional em relação à Bolívia por cerca de 5 km (Costa, 2011). A localização de Corumbá é apresentada nos mapas abaixo (Figura 47).

Figura 47 – Mapas de Corumbá - MS.

Fontes: Wikipedia/Google Maps.

Do lado boliviano se encontram as cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Sociabilidades são desenvolvidas na referida fronteira pela interação de brasileiros e bolivianos e perpassam o setor econômico chegando aos níveis cultural e social, estabelecendo uma dinâmica própria.

Devido a essa interação, na cidade fronteiriça brasileira de Corumbá-MS há grande presença da língua espanhola no comércio, na cultura, na sociedade e, especialmente, na educação, dado que cotidianamente muitos estudantes bolivianos atravessam a fronteira em direção a Corumbá para estudarem em escolas brasileiras (estaduais, municipais e particulares). Por causa dessa situação e, principalmente, pela localidade de fronteira em que a cidade está situada, no município além do ensino de Inglês como Língua Estrangeira, há a oferta da Língua Espanhola em algumas escolas estaduais, municipais e particulares.

Pelo recorte desta investigação, cabe o aprofundamento na esfera municipal de ensino. Em Corumbá são 17 escolas municipais urbanas, cinco escolas rurais, nove escolas localizadas no Pantanal, denominadas Escolas das Águas e 13 centros de educação infantil (creches), denominadas Cemeis (Corumbá, 2025). Oito escolas urbanas municipais e uma escola rural municipal ofertam o ensino de Língua Espanhola, conforme é demonstrado na tabela a seguir (Tabela 2).

Quadro 2 – Escolas públicas municipais de Corumbá-MS que oferecem o ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (LEM).

Tipo	Nome da escola
	Escola Municipal Delcídio do Amaral e Extensão
	Escola Municipal Cyríaco Félix de Toledo

URBANA	Escola Municipal CAIC Padre Ernesto Sassida
	Escola Municipal Djalma de Sampaio Brasil
	Escola Municipal Rachid Bardauil (Integral)
	Escola Municipal Izabel Correa de Oliveira e Extensão
	Escola Municipal José de Souza Damy
	Escola Municipal Ercy Cardoso
RURAL	Escola Municipal Eutrópia Gomes Pedroso (Integral)

Fonte: Semed/Elaborado pela autora.

Nas escolas municipais apresentadas acima (Tabela 2) há o ensino de Língua Espanhola que ocorre desde a etapa da Educação Infantil (Pré-Escola I) ao Ensino Fundamental I (5º ano). No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) há o ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LEM), isto é, nessas unidades escolares acontece o ensino de Espanhol da Pré-Escola I ao 5º ano e a partir do 6º ano há o ensino de Inglês. Nas demais escolas municipais ocorre o ensino de Língua Inglesa da Educação Infantil (Pré-Escola I) ao Ensino Fundamental II (9º ano).

Na etapa da Educação Infantil o ensino-aprendizagem ocorre por meio da ludicidade, com atenção à imaginação, pelo desenvolvimento de exercícios que buscam o movimento corporal e a coordenação motora, com a produção de atividades não verbais e de expressão. Já no Ensino Fundamental I se inicia a introdução da aprendizagem fonética e grafêmica, a presença de textos verbais literários e não literários, a apropriação do vocabulário escrito em língua materna e língua estrangeira e a construção de diferentes gêneros, ou seja, nessa etapa escolar o processo de alfabetização e as práticas de letramento acontecem continuamente. Por esse motivo as séries do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) foram pensadas e eleitas como focos de investigação da presente tese de doutoramento.

Partindo desse contexto, a seguir será explanada o Guia Curricular da REME de Corumbá - MS em que serão especificados os currículos de Língua Espanhola do Ensino Fundamental I nos quais constam as “Unidades temáticas”, “Objetos de conhecimento” e “Habilidades”.

5.3.2 Guia Curricular da REME de Corumbá-MS

5.3.2.1 Introdução

A Guia Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) foi desenvolvida no ano de 2021, após o retorno do período pandêmico do Covid 19, e enviada às escolas municipais

de Corumbá - MS. Possui como base para sua elaboração os documentos BNCC e o Currículo de Referência de MS.

O documento municipal foi proposto em todos os componentes curriculares (disciplinas) do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e está composto por “Unidades Temáticas”, "Objetos de Conhecimento" e "Habilidades”, sendo essa habilidade abstraída do documento estadual. E em cada componente curricular há o destaque para a avaliação do 1º ao 4º bimestre letivo.

Esse subcapítulo foi dividido no componente de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano e foi explanado seguindo a estrutura "Unidades Temáticas", "Objetos de Conhecimento" e "Habilidades", conforme se dispõe a seguir.

5.3.3 Língua Espanhola

O idioma será especificado na etapa escolar do Ensino Fundamental I, sendo explanado cada ano escolar do 1º ao 5º, conforme é demonstrado a seguir.

5.3.3.1 Unidades temáticas

Apresentam-se as seguintes unidades temáticas de acordo com o ano curricular: o espanhol no cotidiano infantil (1º ao 5º ano); interação comunicativa (1º ao 5º ano); processo de escrita (1º ano), pré-escrita (2º ano) e prática (4º ano); desenvolvimento da escuta/audição (1º ano); gramática de espanhol como língua estrangeira (2º ao 5º ano); e interculturalidade (5º ano) (Corumbá, 2021).

5.3.3.2 Objetos de conhecimento

Os objetos de conhecimento do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o espanhol no cotidiano tratam do idioma em seu aspecto intercultural no país espanhol (comidas, dança, etc.), na Bolívia (festas, Marco da Independência etc.), no Paraguai (bebidas e comidas típicas, entre outras) e no México (comemoração do dia dos mortos, a arte de Frida Kahlo etc.). Quanto à unidade de interação há a apreensão de palavras relacionadas ao dia a dia, à família, às saudações, aos brinquedos, aos números e ao vocabulário sociocultural com o uso de diferentes recursos. O processo de escrita se volta à prática da escrita em diferentes

contextos, observando a relação gráfico-fonética. E o desenvolvimento da escuta se dirige à compreensão auditiva de palavras em situações lúdicas para a interação verbal (Corumbá, 2021).

No 2º ano a unidade temática de língua espanhola no cotidiano direciona à revisão dos conteúdos estudados no 1º ano, nesse sentido trata a respeito das características dos mesmos países do ano anterior. A unidade de interação comunicativa aborda também os mesmos conteúdos do 1º ano e ainda inclui as temáticas de vocabulário: meios de transporte, os cômodos da casa, animais e seus habitats, a paisagem e a cidade, utilizando a repetição fonética para apreensão dos conteúdos. Os processos de pré-escrita do mesmo modo que o ano anterior, incluem a vivência na escrita em contextos diversos observando a semelhança gráfico-fonética. E a gramática direciona ao aprendizado dos adjetivos de forma associativa caracterizando o cotidiano – objetos, familiares, entre outros (Corumbá, 2021).

A unidade temática do 3º ano espanhol no cotidiano se volta à revisão escrita, oral e leitora dos conteúdos ensinados no 2º ano, neste caso também trata das características dos países *hispanohablantes*: Espanha, Bolívia, Paraguai e México. E interação comunicativa há o acréscimo dos vocabulários referentes às vestimentas, às situações de viagem, às profissões às horas, à festa de aniversário, aos dias da semana e aos meses do ano, além da aprendizagem do vocabulário sociocultural com a utilização de diversos recursos. E unidade gramática se dirige ao dos números de 0 a 50 em espanhol em diferentes situações e à utilização adequada dos verbos *ser* y *estar* para tratar do cotidiano (Corumbá, 2021).

No 4º ano unidade temática do espanhol no cotidiano também trata da revisão escrita, oral e leitora dos conteúdos do 3º ano sobre os traços e os aspectos culturais da Espanha, Bolívia, Paraguai e México. A interação comunicativa acrescenta os vocábulos dos alimentos, refeições e bebidas, dos esportes, das lojas e dos lugares da cidade. A unidade de prática de escrita compreende ao uso correto dos vocabulários ensinados em atividades escritas de diversos gêneros. E a gramática trata da orientação às direções de localização em espanhol, do uso dos artigos, substantivos e pronomes pessoais em língua espanhola em exercícios escritos (Corumbá, 2021).

E no 5º ano do Ensino Fundamental o espanhol no cotidiano infantil solicita a revisão das habilidades de leitura, oralidade e escrita dos conteúdos do 4º ano e trata ainda das características culturais da Espanha, Bolívia, Paraguai e México. Quanto à unidade de interação comunicativa amplia as temáticas de vocabulários para os meios de comunicação, o clima atmosférico, o meio ambiente, as emoções e as festividades populares. A gramática

se volta aos números de 0 a 200 em língua espanhola e aos pronomes interrogativos, além disso se dirige à encenação de gêneros dramáticos. Por último, a unidade temática de interculturalidade traz a respeito da inserção da cultura em espanhol em diferentes países, refletindo sobre o idioma e apresentando reconhecimento e valorização dessa língua (Corumbá, 2021).

5.3.3.3 Habilidades

As habilidades do 1º ao 5º ano de Língua espanhola foram explicitadas juntamente aos objetos de conhecimento. Do mesmo modo que ocorre em Língua Portuguesa, no componente curricular em questão há a redação de algumas habilidades conforme o documento original do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e em outros não, pois foram elaborados pela própria Secretaria de Educação do município de Corumbá - MS, tal como se exemplificam abaixo em que foram tiradas informações dos documentos da REME e da SED/MS.

As habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS tomadas como exemplos estão inseridas na “Unidade Temática” de “A língua espanhola no cotidiano da criança” e se destinam ao uso de diversas linguagens de acordo com o contexto discursivo (intenções e situações) para estabelecer a interação, assim como para tratar das características culturais da Espanha. Na “Unidade Temática” de “Interação discursiva” as habilidades se voltam à interação no cotidiano em língua espanhola com a repetição de vocabulários do dia a dia (*Los saludos, los números, la familia* etc) (Corumbá, 2021). Essas unidades temáticas e habilidades mencionadas se encontram presentes logo abaixo (Figura 48).

Figura 48 – Habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

9. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA- ESPANHOL
1º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Recepção dos Alunos/ Acolhida Plano de Estudo Tutorado ¹		
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	(MS.EF01LE00.n.07) Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑA : bandeira, dança, comidas típicas.
Avaliação 1º Bimestre		
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF01LE00.n.01) Interagir em Língua Espanhola fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>Los saludos, los colores, los números (0-10) , la familia, los juguetes y cuerpo humano</i> de modo a criar vínculo com a língua em questão
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑA : bandeira, dança, comidas típicas.
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF01LE00.n.01) Interagir em Língua Espanhola fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>Los saludos, los colores, los números (0-10) , la familia, los juguetes y cuerpo humano</i> de modo a criar vínculo com a língua em questão

Fonte: Guia Curricular (Corumbá-MS, 2021).

As habilidades do 2º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS abstraídas como exemplos se encontram imersas na “Unidade Temática” de “A língua espanhola no cotidiano da criança” e se dirigem à revisão dos conteúdos aprendidos no decorrer do 1º ano, bem como ao uso de diversas linguagens para tratar das características culturais da Espanha. Na “Unidade Temática” de “Interação discursiva” as habilidades se destinam à interação no cotidiano em espanhol com a repetição de palavras do dia a dia (*mi escuela, los animales, mi ciudad* etc). E na “Unidade Temática” de “Gramática” as habilidades se voltam à repetição das letras do alfabeto em língua espanhola obedecendo à sequência alfabética. As unidades temáticas e habilidades supracitadas estão presentes a seguir (Figura 49).

Figura 49 – Habilidades do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

9 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA- ESPANHOL
2º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Recepção dos Alunos/ Acolhida Plano de Estudo Tutorado ¹		
A língua espanhola no cotidiano da criança	Repertório sociocultural	(MS.EF02LE00.n.01) Recordar por meio de revisão oral, leitura e de escrita, o conteúdo assimilado durante o ano letivo anterior para aprimoramento da língua.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Avaliação 1º Bimestre		
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF02LE00.n.02) Interagir em Língua espanhola, fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>mi escuela, los números (0-30), los animales y donde viven, viviendas y partes de una casa, ésta es mi casa, medios de transporte, mi ciudad y el paisaje</i> , de modo a criar vínculo com a língua em questão.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Gramática	Alfabeto	(MS.EF02LE00.n.10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

Fonte: Guia Curricular (Corumbá-MS, 2021).

As habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola tiradas como exemplos se estão inseridas na “Unidade Temática” de “A língua espanhola no cotidiano da criança” e se voltam à revisão dos conteúdos aprendidos no 2º ano, assim como ao uso de diversas linguagens para abordar as características culturais da Espanha. Na “Unidade Temática” de “Gramática” as habilidades se destinam à identificação e ao uso dos números de 0 a 50 em espanhol. E na “Unidade Temática” de “Interação discursiva” as habilidades se dirigem à interação no cotidiano em espanhol com a repetição de vocábulos do dia a dia (*los días de la semana, los meses del año, el vestuário*, entre outros). Essas unidades temáticas e habilidades apresentadas se fazem presentes logo abaixo (Figura 50).

Figura 50 – Habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

9. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-ESPANHOL
3º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Recepção dos Alunos/ Acolhida Plano de Estudo Tutorado ¹		
A língua espanhola no cotidiano da criança	Repertório sociocultural	(MS.EF03LE00.n.01) Recordar por meio de revisão oral, escrita e de leitura, o conteúdo aprendido durante o ano letivo anterior para aprimoramento.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Avaliação 1º Bimestre		
Gramática	Números de 0 a 50	(MS.EF03LE00.n.11) Identificar e utilizar os valores numéricos para aplicá-los em contextos diversos.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF03LE00.n.02) Interagir em Língua Espanhola fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>La fiesta de cumpleaños, los días de la semana, meses del año, estaciones del año, las horas (enteras), las profesiones, los números (0-50), el vestuario y el viaje</i> de modo a criar vínculo com a língua em questão.

Fonte: Guia Curricular (Corumbá-MS, 2021).

As habilidades do 4º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola abstraídas enquanto exemplos se encontram inseridas na “Unidade Temática” de “A língua espanhola no cotidiano da criança” e se dirigem à revisão dos conteúdos aprendidos ao longo do 3º ano e ao uso de diferentes linguagens para tratar a respeito das características culturais da Espanha. E na “Unidade Temática” de “Interação discursiva” as habilidades se destinam à interação no dia a dia em espanhol com a repetição de vocábulos do cotidiano (*las horas, los deportes, las bebidas* etc.). Tais unidades temáticas e habilidades mencionadas acima estão apresentadas na sequência (Figura 51).

Figura 51 – Habilidades do 4º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

9. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-ESPANHOL
4º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Recepção dos Alunos/ Acolhida Plano de Estudo Tutorado ¹		
A língua espanhola no cotidiano da criança	Repertório sociocultural	(MS.EF04LE00.n. 01) Recordar por meio de revisão oral, escrita e de leitura, o conteúdo aprendido durante o ano letivo anterior para aprimoramento.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas..
Avaliação 1º Bimestre		
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF04LE00.n. 02) Interagir em Língua Espanhola fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>Los deportes, los alimentos, las bebidas, la cena, los numerales (0 a 100) y las horas, sitios de una ciudad, ir de compras y cumpleaños feliz</i> , de modo a criar vínculo com a língua em questão.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPANHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Interação discursiva	Vocabulários cotidianos	(MS.EF04LE00.n. 02) Interagir em Língua Espanhola fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como: <i>Los deportes, los alimentos, las bebidas, la cena, los numerales (0 a 100) y las horas, sitios de una ciudad, ir de compras y cumpleaños feliz</i> , de modo a criar vínculo com a língua em questão.

Fonte: Guia Curricular (Corumbá-MS, 2021).

As habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental I de Língua Espanhola abstraídas enquanto exemplos se encontram inseridas na “Unidade Temática” de “A língua espanhola no cotidiano da criança” e se voltam à revisão dos conteúdos aprendidos no 4º ano e ao uso de diversas linguagens para abordar sobre as características culturais da Espanha (comidas típicas, dança, bandeira). Na “Unidade Temática” de “Interculturalidade” as habilidades se dispõem a pensar e a refletir acerca da cultura em torno da língua espanhola em diferentes países a fim de valorizar o idioma. E na “Unidade Temática” de “Gramática” as habilidades se dirigem à identificação e ao uso dos números de 0 a 200 em espanhol em diferentes situações do cotidiano. Essas unidades temáticas e habilidades explicitadas acima constam logo abaixo (Figura 52).

Figura 52 – Habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

9. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-ESPAÑHOL
5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Recepção dos Alunos/ Acolhida Plano de Estudo Tutorado ¹		
A língua espanhola no cotidiano da criança	Repertório sociocultural	(MS.EF05LE00.n.01) Recordar por meio de revisão oral, escrita e de leitura, o conteúdo aprendido durante o ano letivo anterior para aprimoramento.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Avaliação 1º Bimestre		
Interculturalidade	A Cultura da Língua espanhola nos diversos países	(MS.EF05LE00.n.14) Refletir sobre a presença da Língua espanhola nos diversos países como forma de valorização da língua em questão.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑHA : bandeira, dança, comidas típicas.
Gramática	Números 0 até 200	(MS.EF05LE00.n.12) Identificar e utilizar os valores numéricos para aplicá-los em contextos diversos.
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑHA : bandeira, dança, comidas típicas.

Fonte: Guia Curricular (Corumbá-MS, 2021).

5.4 LÍNGUA ESPANHOLA: CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS E GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS

A partir levantamento realizado dos documentos oficiais se observou que o currículo nacional – BNCC – apenas traz como língua estrangeira (LE) o Inglês, já o documento do estado de MS – Currículo de Referência de MS – apresenta o Espanhol enquanto LE, assim como o currículo municipal – Guia Curricular da REME de Corumbá - MS. Nesse caso, este subcapítulo apresenta como proposta abordar o desenvolvimento de habilidades de Língua Espanhola presentes em ambos os documentos, o currículo estadual e o currículo municipal.

No 1º do Ensino Fundamental I nos exemplos apresentados (tópicos 5.2.5.2.1 e 5.3.3.3) constam tanto no Currículo de Referência de MS quanto no Guia Curricular da REME de Corumbá-MS as habilidades propostas pelo uso de conteúdos lexicais (números de 0 a 10, partes do corpo humano, as cores, os membros da família, as saudações, os brinquedos etc.) que devem ser inseridos na interação a partir da repetição sonora, e pelo uso de diversas linguagens (linguagens multissemióticas) de acordo com a finalidade comunicativa.

No 2º do Ensino Fundamental I nos exemplos apresentados (tópicos 5.2.5.2.1 e 5.3.3.3) correlacionam no Currículo de Referência de MS e no Guia Curricular da REME de Corumbá - MS as habilidades presentes pela utilização de conteúdos vocabulares (os animais, os cômodos da casa, os meios de transporte, a paisagem, entre outros) de forma repetida em contextos de interação discursiva, pela nomeação e recitação das letras do alfabeto em língua espanhola, e pela revisão oral, leitora e escrita dos conteúdos estudados no 1º ano do Ensino Fundamental I.

No 3º do Ensino Fundamental I nos exemplos propostos (tópicos 5.2.5.2.1 e 5.3.3.3) constam no Currículo de Referência de MS e no Guia Curricular da REME de Corumbá - MS as habilidades inseridas a partir da utilização de conteúdos lexicais (os meses do ano, as horas, as estações da natureza, as vestimentas, os dias da semana etc.) repetindo-os em situações de comunicação em espanhol, pelo uso de numerais (valores numéricos) em contextos de interação, e pela revisão leitora, escrita e oral dos conteúdos estudados no ano escolar anterior.

No 4º do Ensino Fundamental I nos exemplos apresentados (tópicos 5.2.5.2.1 e 5.3.3.3) constam tanto no Currículo de Referência de MS quanto no Guia Curricular da REME de Corumbá - MS as habilidades propostas pela utilização de conteúdos vocabulares (os lugares das cidades, os números de 0 a 100, os alimentos (comidas e bebidas), os esportes, entre outros) repetindo-os oralmente em contextos comunicativos, e revisão oral, escrita e leitora dos conteúdos estudados no 3º ano do Ensino Fundamental I.

E no 5º do Ensino Fundamental I nos exemplos propostos (tópicos 5.2.5.2.1 e 5.3.3.3) correlacionam no Currículo de Referência de MS e no Guia Curricular da REME de Corumbá-MS as habilidades presentes pelo uso de valores numéricos (números) em situações de interação, pela reflexão acerca da língua espanhola imersa em diferentes países a fim de sua valorização cultural, e pela revisão oral, leitora e escrita dos conteúdos estudados no ano escolar anterior.

6 DIGNÓSTICO E ANÁLISE DE TRAÇOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS EM ESPANHOL NO GUIA CURRICULAR DA REME DE CORUMBÁ-MS (2021) E POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Este capítulo tem por objetivo realizar um diagnóstico e uma análise crítico-reflexiva de traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas relacionados ao métodos, práticas e abordagens em questão nas práticas da linguagem – “Unidades Temáticas”, “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – previstas na Guia Curricular do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá-MS – conforme as Figuras de 48 a 52 apresentadas no tópico 5.3 do capítulo 5 desta tese.

O presente capítulo também tem por objetivo desenvolver possíveis inserções sociais apresentando encaminhamentos metodológicos para o trabalho docente em uma tentativa de apresentar alternativas de atividades de ensino e de aprendizagem com exemplos mais contextualizados à territorialidade, cultura e diversidade sul-mato-grossense e, especialmente, corumbaense. Para tanto, ressalta-se que esses encaminhamentos não são sequências didáticas, tampouco planos de aulas, caracterizam-se por materializações de teorias diagnosticadas no documento curricular municipal de Corumbá-MS, isto é, concretizações que levam em consideração o contexto social e de ensino-aprendizagem para serem elaboradas. Essas atividades estão voltadas à disciplina de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, visando esforços em expandir as orientações de práticas de linguagem inseridas no Guia Curricular da REME de Corumbá-MS.

A proposta geral é partir do diagnóstico dos métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas provenientes de seus traços descritos neste capítulo (Capítulo 6)³². O que se pretende destacar com essa forma de ação e reflexão é que a emergência de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas – mais tradicionais ou mais contemporâneos – em práticas da linguagem é da própria natureza do processo de ensino e de aprendizagem que, por sua vez, é inerentemente multifacetado e heterogêneo.

³² Ao serem apresentadas outras propostas de textos e atividades (distintos/as dos/as apresentados/as na Guia Curricular em questão), pode ocorrer a emergência de traços de outros métodos de alfabetização, práticas de letramentos e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia adotada pelo docente.

As propostas de encaminhamentos metodológicos aqui trazidos foram coletados de ambiente físico urbano da cidade de Corumbá-MS (feiras livres itinerantes), bem como de espaço virtual publicado na cidade (mídia social).

Para a apresentação e discussão das atividades será desenvolvido o seguinte encaminhamento: foram pesquisadas imagens de diferentes gêneros em mídias sociais locais, as quais foram solicitadas autorizações de seus responsáveis para uso nesta tese; as fotografias, por sua vez, foram tiradas por esta pesquisadora, autora desta investigação, após a visita aos local público onde já tinha conhecimento (feiras livres itinerantes). Esses materiais foram usados para elaboração de encaminhamentos metodológicos a fim se serem utilizados pelo docente em sala de aula nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Espanhola, conforme se encontra disposto a seguir.

6.1 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

6.1.1 Análise dos traços teóricos

Em Língua Espanhola no 1º ano do Ensino Fundamental I há traços de diferentes abordagens de ensino de línguas, como mostra a próxima imagem (Figura 53). A primeira que se pode mencionar é a Abordagem Resposta Física Total constando no uso da linguagem corporal no campo “Habilidade” para a interação e a comunicação em diversos contextos do cotidiano ajustadas às intenções dos interlocutores. Esse tipo de abordagem é utilizado visando estabelecer uma relação entre a linguagem verbal e a resposta em ações para a aquisição do conhecimento linguístico; isto é, pelos movimentos corporais/linguagem corporal (atividade motora) em que o professor dita os comandos (verbal) e os alunos respondem em forma de ações (corporal), enriquecendo o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, o que pode ser adotado com diversos conteúdos – lexicais, gramaticais, gêneros textuais, entre outros. O uso da linguagem corporal é ressaltado no campo “Unidade Temática” em que aponta a utilização da língua estrangeira no cotidiano infantil, ou seja, para interagir e se comunicar. As características que constituem a Resposta Física Total são o behaviorismo, a escuta, a unidade de ensino é a sentença, o aluno é visto como passivo, o professor como técnico, a competência de linguagem é a linguística e a concepção de linguagem é o instrumento de comunicação (Baranhuke Júnior, 2021).

Tal abordagem se constitui enquanto significativa no processo educacional de criança, segundo afirmam Zulfa, Purwanto e Widyaningrum (2023, p. 243) “a Resposta Física Total é um método para o ensino da língua na primeira infância, porque a sua aplicação está relacionada com a coordenação de comandos, discurso e movimentos, para que seja mais fácil para a criança dominar algo”³³, isso ocorre com o uso da linguagem corporal solicitado – os aprendizes recebem os comandos, executam as ações, desenvolvem mais comandos e acabam aprendendo sobre as ações em língua estrangeira, como executá-las e o vocabulário a respeito delas.

Outra abordagem presente no exemplo a seguir (Figura 53) é a Abordagem Direta ao citar o cotidiano infantil no campo “Unidade Temática” e a utilização da linguagem oral no campo “Habilidade” para fins em contexto real comunicativo, a fim de que o aprendente consiga interagir, compreender os outros e se fazer compreender de forma espontânea. Para tanto, consideram-se como princípios dessa abordagem a ênfase na pronúncia e na compreensão oral em situações reais de interação (é o que visa o exemplo da Figura 53), a apreensão do vocabulário através de demonstrações e a permissão somente ao uso da língua-alvo com a utilização de materiais atuais e novas metodologias de ensino. Também compõem características da abordagem mencionada o associacionismo, a competência comunicativa, o foco na fala e na sentença, o papel ativo do aluno, a função mediadora do professor e a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação (Baranhuke Júnior, 2021). O associacionismo se deve ao fato de que a aprendizagem de uma nova língua deveria se associar ao processo de aprendizagem da língua materna, como observa Arora (2012, p. 146): “A premissa básica do Método Direto era que a aprendizagem de uma segunda língua deveria ser mais parecida com a aprendizagem de uma primeira língua. O método incluiria muita interação oral, uso espontâneo da língua, nenhuma tradução entre a primeira e a segunda língua e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais”.

Nesse mesmo viés o exemplo seguinte (Figura 53) apresenta traços da Abordagem Comunicativa, pois no campo “Objeto de Conhecimento” menciona a “dimensão intercultural” e no campo “Habilidade” o uso da “linguagem oral” inserida em “situações comunicativas”. A presença dessa abordagem pode ser confirmada a partir de suas características que se voltam à linguagem com o propósito de interação real e espontânea

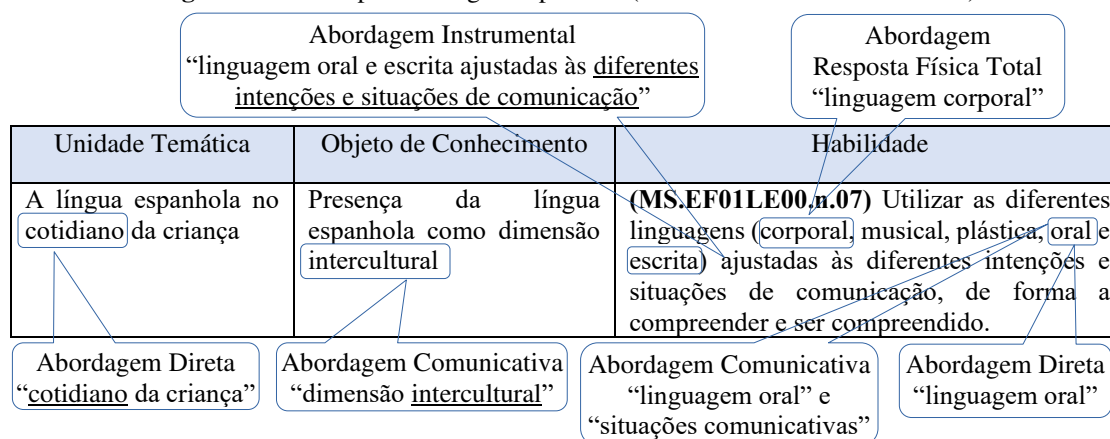
³³ Total Physical Response is a method for teaching language in early childhood because its application is related to the coordination of commands, speech, and movements so that it is easier for a child to master something.

para exercer as diversas funções do dia a dia em cenários autênticos, com finalidade comunicativa e funcional e para apresentar significados e a competência comunicativa para a utilização da língua de acordo com as funções discursivas e linguísticas no cotidiano. Ademais, formam traços da Abordagem Comunicativa a linguagem com a concepção de interação (tal como consta no exemplo da Figura 53), a aprendizagem com a concepção sociointeracionista, a inserção da competência comunicativa, a ênfase na habilidade da fala, o texto enquanto unidade de ensino, o aluno é visto como ativo e o professor como mediador (Baranhuke Júnior, 2021).

Nesse sentido, a abordagem em questão evidencia o foco na fluência em relação à exatidão normativa da língua (o uso para exercer funções) e o enfoque na expressão e na realização de atos comunicativos ao invés do saber estritamente gramatical (a interação para apresentar pontos de vistas e realizar atividades do cotidiano) (Zhou; Niu, 2015).

Outrossim, faz-se presente a Abordagem Instrumental no exemplo seguinte (Figura 53), dado que se considera no campo “Habilidade” a utilização da “linguagem oral e escrita” para fins específicos, no caso em “diferentes intenções e situações comunicativas” do cotidiano. Para tanto, tomam-se enquanto princípios dessa abordagem a consideração pelas necessidades específicas dos aprendizes (ou seja, a comunicação do dia a dia da criança, conforme o exemplo da Figura 53), o enfoque nas habilidades linguísticas e na pragmática para o desenvolvimento da competência linguística. Ademais, na Abordagem Instrumental se enfatiza a interação enquanto concepção de linguagem (como se exemplifica abaixo), o construtivismo como concepção de aprendizagem, o avanço na competência pragmática, a habilidade de escuta, o texto enquanto unidade de ensino, o aluno é percebido como ativo e o professor como mediador (Baranhuke Júnior, 2021). Percebe-se, desse modo, que não há uma rigidez quanto aos encaminhamentos da aula, pois tudo depende das necessidades dos alunos e de suas especificidades (curso de formação, área de atuação profissional, contexto ao quais se encontram inseridos, entre outros).

Dadas as explicações acima, colocam-se em relevância cada abordagem mencionada.

Figura 53 – Exemplo de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental)

Fontes: PMC – Semed Corumbá - MS/Elaborado pela autora.

6.1.2 Encaminhamentos metodológicos

Na disciplina de Língua Espanhola do 1º ano do Ensino Fundamental I foi inserida como proposta uma fotografia (retirada pela própria pesquisadora) do setor de alimentos das feiras livres itinerantes da cidade de Corumbá - MS³⁴, constando especialmente uma imagem das frutas. Nessa proposta de atividade o objetivo é trabalhar traços das abordagens de ensino de línguas – Instrumental, Resposta Física Total, Direta e Comunicativa – conforme discutidos no tópico 6.1.1 deste capítulo na Figura 53 – e que sejam incluídas práticas de letramento individual e coletiva no contexto de sala de aula.

Para tanto, pode-se observar primeiramente a fotografia proposta com suas características visuais, como se verifica a seguir (Figura 54).

³⁴ Ver mais sobre as feiras livres de Corumbá - MS em: FERREIRA, Fernanda Loureiro. “**Brechó fronteiriço**”: a comercialização de roupas usadas nas feiras livres de Corumbá (MS). Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá, 2015, 118 p. Disponível em: <https://ppgefcpn.draconis.ufms.br/files/2016/10/FERNANDA-LOUREIRO-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

Figura 54 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora.

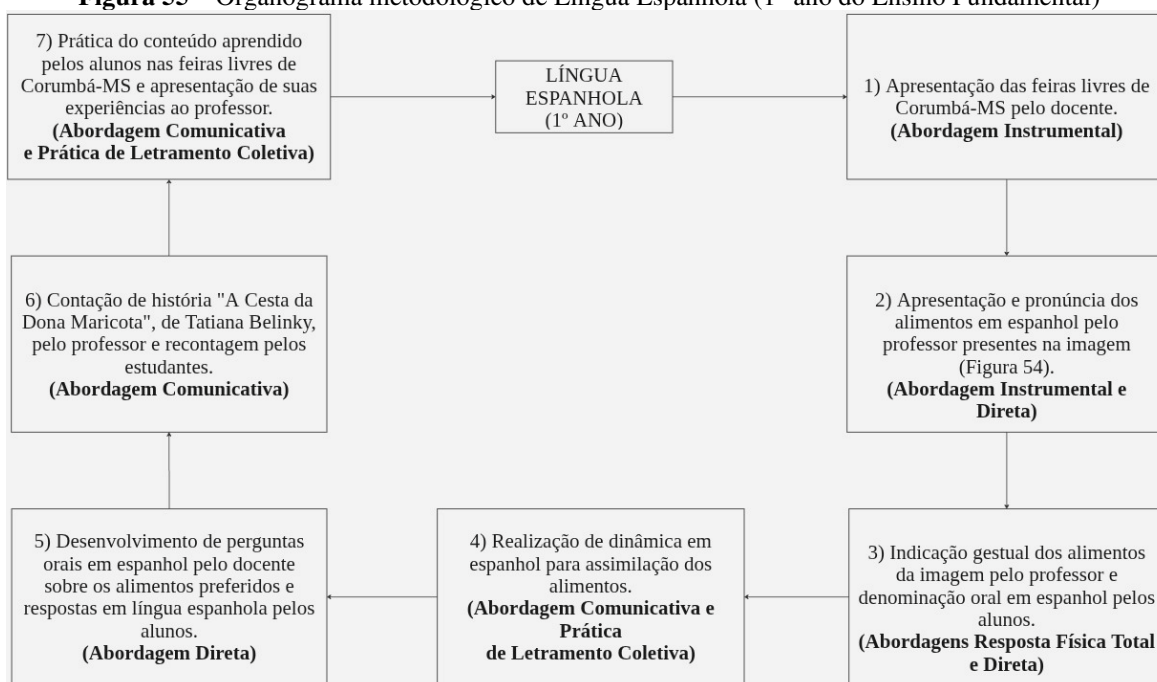
Para que os encaminhamentos metodológicos sejam aplicados se adota o seguinte caminho – organizados em forma de um organograma na Figura 55: 1) O docente discorre brevemente sobre as feiras livres de Corumbá - MS (surgimento, desenvolvimento, produtos comercializados etc.) (fins específicos – Abordagem Instrumental); 2) Ele mostra a imagem acima aos alunos (Figura 54) apresentando oralmente em espanhol as frutas e as verduras contidas na imagem (estratégias de compreensão oral – traços da Abordagem Instrumental / oralidade (pronúncia) – traço da Abordagem Direta); 3) Em seguida o professor aponta com os dedos (gestualidade) para as frutas e as verduras a fim de que os aprendizes as pronunciem em língua espanhola (gestos e movimento corporal – traços da Abordagem Resposta Física Total / pronúncia (oralidade) – traço da Abordagem Direta); 4) Após falarem os alimentos, o professor propõe uma dinâmica comunicativa em novo idioma a fim de que os estudantes assimilem o conteúdo (uso da língua para comunicação – traço da Abordagem Comunicativa / atividade coletiva – prática de letramento coletiva); 5) Na sequência o docente elabora umas perguntas orais em espanhol a respeito dos alimentos preferidos pelos alunos para que estes as respondam também na nova língua (ênfase na oralidade e na compreensão oral, uso do idioma adicional e desenvolvimento de perguntas e resposta em LE – traços da Abordagem Direta); 6) Logo, o docente conta uma pequena história que envolve os alimentos denominada “A Cesta da Dona Maricota”, de Tatiana Belinky, e os aprendizes as recontam de acordo com suas interpretações (contagem e recontagem de histórias – traços da Abordagem Comunicativa); 7) Por último, o professor propõe que os alunos pratiquem o

conteúdo estudado nas feiras livres itinerantes de Corumbá - MS (uso da língua para comunicação – traço da Abordagem Comunicativa) e ele apresenta suas experiências enquanto docente (Prática de letramento coletiva) também em ambiente não escolar.

Nos encaminhamentos metodológicos supracitados podem emergir outros traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia que se propõe.

A seguir o organograma que resume os encaminhamentos explicitados acima (Figura 55).

Figura 55 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (1º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

6.2.1 Análise dos traços teóricos

Em Língua Espanhola no 2º ano do Ensino Fundamental I é possível perceber traços de diferentes abordagens de ensino de línguas. Nota-se no campo “Unidade Temática” a presença da Abordagem Comunicativa, dado que se solicita a “Interação discursiva” entre os alunos. Tal abordagem se volta ao desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendizes, como no exemplo a seguir (Figura 56) traz a interação entre eles, à proposição

de atividades significativas que envolvam contextos reais de interação (no caso “cantar cantigas e canções em língua espanhola” presente no campo “Habilidade”), à independência intelectual dos estudantes e à construção da linguagem significativa composta por aspectos funcionais e comunicativos para as finalidades discursivas do cotidiano. A Abordagem Comunicativa possui como características a interação, o behaviorismo, o desenvolvimento da competência comunicativa e da fala, o texto enquanto unidade de ensino, a postura ativa do aluno e a mediação do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Outrossim, pode-se perceber traços da Abordagem Audiolingual ao solicitar no campo “Objeto de Conhecimento” o texto oral e no campo “Habilidade” o canto (“cantar”) por parte dos estudantes. Reitera-se a abordagem identificada pelos seus traços: desenvolvimento da fonética por meio da pronúncia (ao cantar os estudantes praticam a pronúncia em idioma estrangeiro), compreensão do ritmo e da entonação, além da conversação e da compreensão de textos, ademais da formação de hábitos que ocorre de forma mecânica através da repetição e a prática de atividades orais, de vocabulário e gramaticais. Compõem características da Abordagem Audiolingual a linguagem como instrumento de comunicação (é o que se solicita na Figura 56), o behaviorismo, a competência linguística, a fala, a sentença enquanto unidade de ensino, o papel passivo do aluno e o papel de técnico do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Por último, também se notam traços da Abordagem Metagenérica inseridos no campo “Objeto de Conhecimento” em que se solicita a “Produção de texto” e no campo da “Habilidade” nos gêneros “cantigas e canções”, o que conduz à produção e prática oral desses gêneros por parte dos alunos. Essa abordagem percebida no exemplo (Figura 56) se confirma pelos seus traços – produção de diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos, uso de textos autênticos em sala de aula, desenvolvimento da competência textual e utilização da linguagem com propósitos funcionais e práticos para a produção de sentidos de acordo com o contexto linguístico, social e cultural, tudo isso para a aplicação em práticas comunicativas (ao desenvolverem o texto oral e ao “cantar cantigas e canções” os alunos produzem sentidos e usam a linguagem com a finalidade prática em contexto comunicativo). Formam características da Abordagem Metagenérica a interação, o sociointeracionismo, o desenvolvimento da competência metagenérica, a habilidade da escrita, o texto como unidade de ensino, o papel ativo do aluno e o papel de mediador do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

De acordo as explicações acima, evidenciam-se abaixo cada abordagem mencionada.

Figura 56 – Exemplo de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental)

Abordagem Audiolingual “Produção de texto <u>oral</u> ”		Abordagem Audiolingual “ <u>Cantar</u> ” e “obedecendo ao <u>ritmo</u> e à <u>melodia</u> ”	
Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade	
Interação discursiva	Produção de texto oral	(MS.EF02LE00.n.05) Cantar cantigas e canções em língua espanhola, obedecendo ao ritmo e à melodia.	
Abordagem Comunicativa “ <u>Interação discursiva</u> ”	Abordagem Metagenérica “Produção de texto”	Abordagem Metagenérica “cantigas e canções”	

Fontes: PMC – Semed Corumbá - MS/Elaborado pela autora.

6.2.2 Encaminhamentos metodológicos

Em Língua Espanhola no 2º ano do Ensino Fundamental I a proposta em questão se volta ao gênero receita culinária apresentado a partir da imagem de uma embalagem de gelatina escrita em língua espanhola cuja produção é boliviana (Santa Cruz de la Sierra) e no verso do produto consta seu modo de preparação (Figura 57). Nesse caso, as abordagens de ensino de línguas trabalhadas são Audiolingual, Comunicativa e Metagenérica – conforme discutidos no tópico 6.2.1 deste capítulo na Figura 56, pautados pela prática de letramento coletivo.

Para tanto, observa-se em primeiro lugar a embalagem da receita com seus aspectos verbais e não verbais, como consta abaixo (Figura 57).

Figura 57 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental)

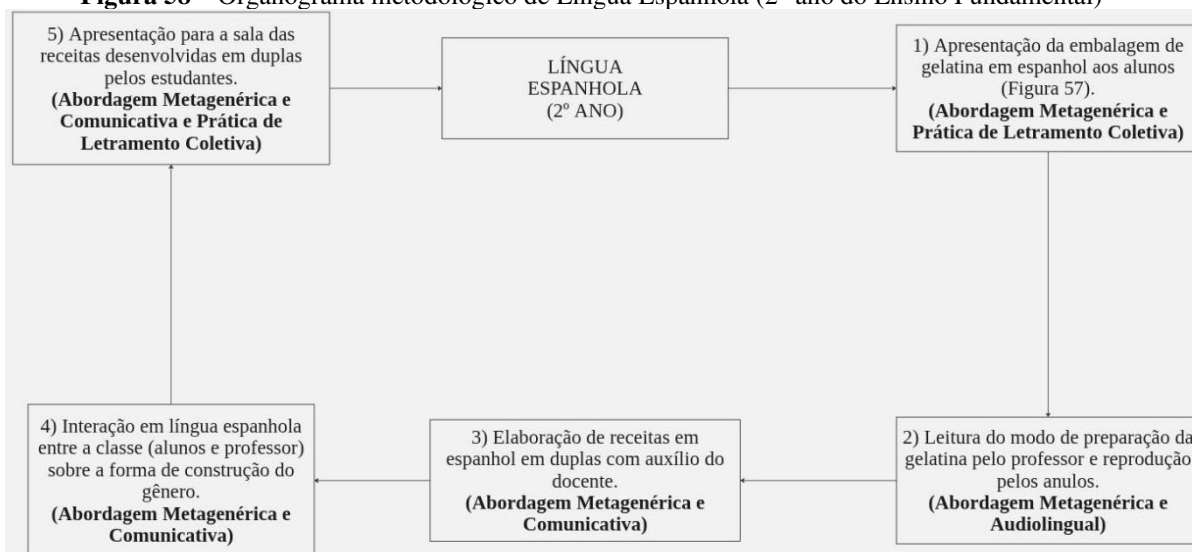


Fonte: Elaborado pela autora.

Para que a metodologia seja aplicada é possível se adotar o encaminhamento a seguir – organizados em forma de um organograma na Figura 58: 1) O docente apresenta aos estudantes a embalagem da gelatina ou a imagem acima (Figura 57) escrita em espanhol (apresentação de gênero escrito – traço da Abordagem Metagenérica / aplicação da leitura contextualizada – Prática de letramento coletiva); 2) Realiza a leitura em espanhol do modo de preparação da receita (apresentação de gênero oral – traço da Abordagem Metagenérica) e os alunos a reproduzem (leitura para repetição e reprodução leitora – traço da Abordagem Audiolingual); 3) Em seguida, os aprendizes elaboram receitas escritas em língua espanhola em duplas com a ajuda do docente (desenvolvimento do gênero escrito receita culinária – traço da Abordagem Metagenérica / atividades em duplas – traço da Abordagem Comunicativa); 4) Eles interagem em espanhol entre si e com o professor sobre o modo de elaboração do gênero receita culinária (desenvolvimento do gênero escrito receita culinária – traço da Abordagem Metagenérica / interação para a comunicação – traço da Abordagem Comunicativa); 5) Por fim, os alunos apresentam oralmente (em duplas), para a classe, as receitas que desenvolveram (ingredientes que utilizaram, como elaboraram o gênero em sua forma de preparação etc. (apresentação oral do gênero receita culinária – traço da Abordagem Metagenérica / Aplicação oral da leitura de forma contextualizada – Prática de letramento coletiva / Atividades realizadas em duplas – traço da Abordagem Comunicativa).

Nos encaminhamentos metodológicos supracitados podem emergir outros traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia que se propõe.

Abaixo o organograma que resume os encaminhamentos explicitados acima (Figura 58).

Figura 58 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (2º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

6.3.1 Análise dos traços teóricos

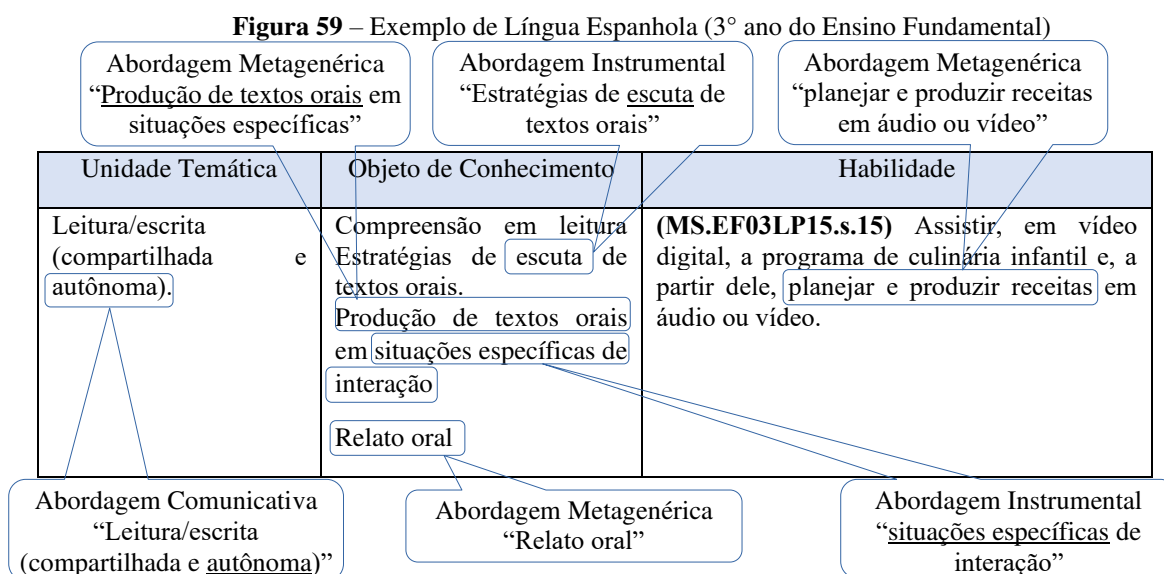
Em Língua Espanhola no 3º ano do Ensino Fundamental I há traço da Abordagem Comunicativa no campo “Unidade Temática” ao solicitar a autonomia por parte dos alunos em “Leitura/escrita autônoma”, conforme demonstra a próxima imagem (Figura 59). Ao abordar a interação direcionada à finalidade comunicativa, nesse sentido se intenta que os aprendizes desenvolvam uma comunicação adequada aos diversos contextos da vida social, desenvolvendo também as habilidades linguísticas necessárias para esses propósitos e ampliando suas competências comunicativas. Consideram-se qualidades da Abordagem Comunicativa a interação como concepção de linguagem, o sociointeracionismo enquanto concepção de aprendizagem, a competência de linguagem comunicativa, a fala como habilidade, o texto enquanto unidade de ensino, o papel ativo do aluno e a função de mediador do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Além disso, observa-se traço da Abordagem Instrumental no campo “Objeto de Conhecimento” em “Estratégias de escuta de textos orais” e “situações específicas de interação”, como mostra a imagem seguinte (Figura 59) considerando que se desenvolvem estratégias para a apropriação da escuta e o foco desta abordagem é o desenvolvimento de uma ou duas habilidades, no exemplo mencionado o avanço da compreensão auditiva, ademais o próprio princípio da referida abordagem é o idioma para fins específicos, então a

produção da oralidade em língua espanhola em situações específicas. Na Abordagem Instrumental a nova língua é usada para fins educativos específicos, o que requer a escolha de vocabulário, gênero, gramática e outros recursos linguísticos específicos para o cumprimento do propósito em questão. Tem-se como atributos da Abordagem Instrumental a interação enquanto concepção de linguagem, o construtivismo como concepção de aprendizagem, a competência de linguagem pragmática, a habilidade da escuta, o texto enquanto unidade de ensino, a função ativa do aluno e o papel de mediador do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Ademais, há traços da Abordagem Metagenérica no campo “Objeto de Conhecimento” em “Produção de textos orais” e “Relato oral” e no campo “Habilidade” em “planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo”, conforme a imagem abaixo (Figura 59) tendo em vista que o princípio dessa abordagem é a compreensão e a produção de diversos gêneros, além do desenvolvimento da competência metagenérica, no exemplo em questão a produção de gêneros orais, como o relato oral, e a elaboração de receitas culinárias tendo como suporte o recurso de áudio ou vídeo. Na Abordagem Metagenérica o ensino-aprendizagem possui como princípio a produção de diferentes gêneros discursivos orais e/ou escritos levando em consideração seus aspectos composicionais, estilo, conteúdo etc., portanto suas características se voltam a habilidade da fala e da escuta em textos, a interação por meio de gêneros do discurso e a elaboração desses gêneros no cotidiano (Baranhuke Júnior, 2021).

Dadas as explicações acima, exemplificam-se cada abordagem mencionada.



Fontes: PMC – Semed Corumbá - MS/Elaborado pela autora.

6.3.2 Encaminhamentos metodológicos

Na disciplina de Língua Espanhola do 3º ano do Ensino Fundamental I se propõe uma fotografia do setor de produtos e artesanatos produzidos na Bolívia e dos objetos culturais desse país, a fim de que sejam trabalhados em sala de aula traços das Abordagens Instrumental e Comunicativa de ensino de línguas – conforme discutidos no tópico 6.3.1 deste capítulo na Figura 59 – juntamente com as práticas de letramento individual e coletiva.

Para tanto, apresenta-se primeiramente uma fotografia com os elementos supracitados e a partir de suas características visuais serão trabalhados os aspectos da oralidade, fala e pronúncia em língua espanhola, conforme consta na sequência (Figura 60).

Figura 60 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (3º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para que a metodologia seja aplicada é possível seguir os encaminhamentos adiante – organizados em forma de um organograma na Figura 61: 1) O professor apresenta os objetos culturais bolivianos contidos na imagem acima (Figura 60) e os alunos os identificam oralmente ((fala (oralidade) inserida em um contexto – traço da Abordagem Comunicativa); 2) Na sequência, os estudantes pronunciam esses objetos com o auxílio do docente³⁵ (produção oral (pronúncia/fala) – traço da Abordagem Comunicativa) e produzem um pequeno texto dissertativo em espanhol sobre a imagem observada (Figura 60) (produção

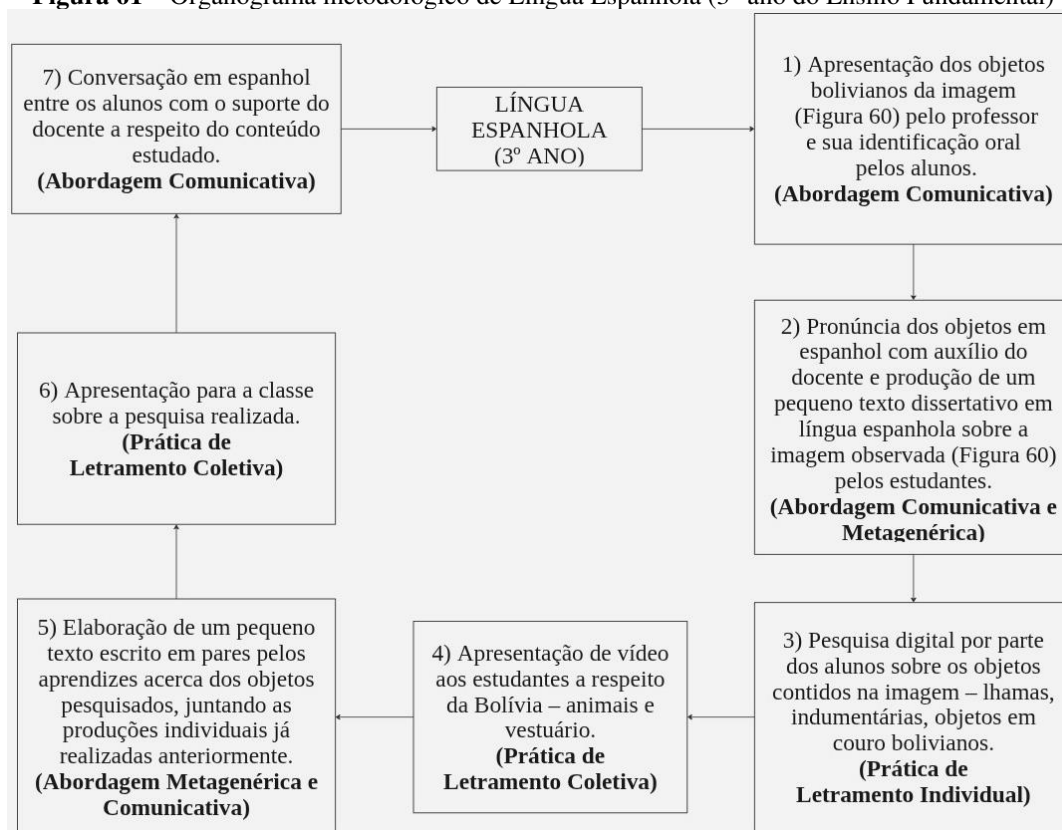
³⁵ Dependendo da metodologia usada pelo docente, a apresentação da imagem (Figura 60) pode apresentar traços da Abordagem Audiolingual (produção oral através da fala) e da Abordagem Gramática-Tradução (foco no vocabulário). Porém, essas abordagens não constam na análise do tópico 6.3.1 deste capítulo (Figura 59) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

textual – traço da Abordagem Metagenérica); 3) Logo, os aprendentes desenvolvem uma pesquisa digital, (Prática de letramento individual) a respeito dos elementos imagem (Figura 71); 4) Em seguida, os estudantes assistem a um vídeo³⁶ sobre a Bolívia que contenha suas características culturais , naturais e de biodiversidade , além de sociais (exercício da prática de letramento coletiva); 5) Após a pesquisa e depois de verem o vídeo, os aprendizes elaboram um pequeno texto escrito em duplas acerca das características da Bolívia e dos objetos produzidos no país (produção escrita – traço da Abordagem Metagenérica – e e atividades em pares dialogada – traço da Abordagem Comunicativa); 6) Depois desse momento os alunos apresentam os textos por eles elaborados para os demais colegas e para a classe, como prática de letramento coletiva; 7) Por fim, os estudantes praticam a conversação em língua espanhola sobre o conteúdo estudado contando com o suporte do professor (conversação em língua-alvo – traço da Abordagem Comunicativa).

Nos encaminhamentos metodológicos supracitados podem emergir outros traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia que se propõe.

A seguir o organograma que resume os encaminhamentos explicitados acima (Figura 61).

³⁶ Pesquisa online de vídeos pelo docente sobre as características da Bolívia e apresentação para os alunos.

Figura 61 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (3º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

6.4 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

6.4.1 Análise dos traços teóricos

Em Língua Espanhola no 4º ano do Ensino Fundamental I existem traços de diferentes abordagens no exemplo abaixo (Figura 62). Ao mencionar “Utilizar as diferentes linguagens” no campo de “Habilidade” elas podem ser corporais, orais e/ou escritas, pois não se especifica quais linguagens devem ser utilizadas. No caso do uso da linguagem corporal se trata da Abordagem Resposta Física Total, tendo em vista que a resposta ao impulso da fala produz a ação, isto é, por meio do incentivo da comunicação há a resposta com a atividade motora para que o aprendiz avance na construção do conhecimento cognitivo. Essa abordagem também considera as questões emocionais que envolvem a aprendizagem de idiomas e se enfatiza a compreensão oral da língua. Tomam-se como peculiaridades da Abordagem Resposta Física Total a linguagem enquanto instrumento de comunicação, o behaviorismo como concepção de aprendizagem, a competência linguística

da linguagem, a habilidade de escuta, a sentença como unidade de ensino, o papel passivo do aluno e a função de técnico do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Outrossim, pode ser utilizada a linguagem oral quando no campo de “Habilidade” cita “Utilizar as diferentes linguagens”. Nesse caso, trata-se do uso da Abordagem Direta em que para a linguagem oral em contexto comunicativo será enfatizada a pronúncia e a compreensão oral com o uso da nova língua pelo docente e pelos aprendizes (é o que propõe o exemplo a seguir (Figura 62)), isso requer a ativação de diferentes áreas linguísticas – fonética, léxico, morfologia, sintaxe etc. Fazem parte das características da Abordagem Direta a concepção de linguagem como objeto de comunicação, o behaviorismo enquanto concepção de aprendizagem, a competência comunicativa da linguagem, a habilidade da fala, a sentença enquanto unidade de ensino, a função ativa do aluno e o papel de mediador do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Também o uso da linguagem oral conduz à compreensão da Abordagem Situacional, dado que ocorre a ativação do léxico e da gramática sobre o conteúdo que está sendo estudado, assim como a prática da aprendizagem da nova língua, a fim de que o conhecimento seja adquirido no contexto situacional elaborado para o ensino-aprendizagem (esse contexto se intenta no exemplo da Figura 62). Consideram-se enquanto princípios da Abordagem Situacional a linguagem como instrumento de comunicação, o behaviorismo enquanto concepção de aprendizagem, a competência linguística da linguagem, a habilidade da fala, a sentença como unidade de ensino, a função passiva do aluno e o papel de técnico do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Ademais, o uso da linguagem oral ou escrita que se insere em “Utilizar as diferentes linguagens” no campo “Habilidade” remete à Abordagem Instrumental, na qual se apropria da língua para fins específicos, no exemplo apresentado (Figura 62) se utiliza do novo idioma para tratar da Espanha, seus aspectos linguísticos e culturais direcionando o conhecimento para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I a ser ensinado nas aulas de Língua Espanhola, selecionando o vocabulário, o gênero e as áreas gramaticais a serem estudadas para tal finalidade. Constituem propriedades da Abordagem Instrumental a concepção interacional de linguagem, a concepção construtivista de aprendizagem, a competência pragmática de linguagem, as quatro habilidades linguísticas – escutar, falar, ler e escrever, o texto como unidade de ensino, a concepção ativa de aluno e a concepção mediadora de professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Por último, há traços da Abordagem Comunicativa no campo “Unidade Temática” ao citar “cotidiano da criança”, no campo “Objeto de Conhecimento” ao mencionar “dimensão intercultural” e no campo “Habilidade” ao evidenciar as “intenções e situações de comunicação”, considerando que a Abordagem Comunicativa visa a inserção da língua no cotidiano seja ela em apenas uma cultura ou em contexto intercultural e o uso de diferentes linguagens ocorre para fins comunicativos sendo adequadas para esse propósito. Na abordagem em questão se objetiva o avanço da habilidade comunicativa e o desenvolvimento da pronúncia por parte dos alunos (Arora, 2012), além da escolha da variedade da língua a ser ensinada que atenda às demandas dos estudantes a fim de que consigam desenvolver as funções comunicativas do dia a dia, ou seja, um ensino direcionado a objetivos e ao cumprimento de atividades (Mukalel, 2007), esses traços são observados no exemplo abaixo (Figura 62). Formam características da Abordagem Comunicativa a concepção interacional de linguagem, a concepção sociointeracionista de aprendizagem, a competência comunicativa de linguagem, a habilidade da fala, o texto como unidade de ensino, a concepção ativa de aluno e a concepção mediadora de professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Conforme as explicações supracitadas, especificam-se cada abordagem tratada.

Figura 62 – Exemplo de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade
A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às intenções e situações de comunicação relacionadas aos aspectos culturais da ESPAÑA : bandeira, dança, comidas típicas.

“Utilizar as diferentes linguagens” Abordagens:
 - Resposta Física Total (linguagem corporal);
 - Direta (linguagem oral);
 - Situacional (linguagem oral);
 - Instrumental (linguagem oral ou escrita).

Fontes: PMC – Semed Corumbá - MS/Elaborado pela autora.

6.4.2 Encaminhamentos metodológicos

Em Língua Espanhola no 4º ano do Ensino Fundamental I se propõe uma fotografia do setor de roupas usadas “americanas” das feiras livres itinerantes da cidade de Corumbá -

MS³⁷, em que consta uma imagem dessas indumentárias para que sejam trabalhados traços das abordagens de ensino de línguas – Comunicativa, Resposta Física Total, Direta e Situacional – conforme discutidos no tópico 6.4.1 deste capítulo na Figura 62 – e que sejam incluídas práticas de letramento coletivas no contexto de sala de aula.

Para tanto, pode-se observar primeiramente a fotografia proposta com suas características visuais, como se verifica a seguir (Figura 63).

Figura 63 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para se aplicar os encaminhamentos metodológicos propostos é possível adotar os seguintes passos – organizados em forma de um organograma na Figura 64: 1) O docente inicia a aula apresentando a imagem (Figura 63) de uma banca no setor onde são comercializadas as roupas americanas nas feiras livres de Corumbá - MS e os discentes apresentam suas percepções (Aplicação oral da leitura - Prática de letramento coletiva / Inserção de situação específica – traço da Abordagem Instrumental); 2) Na sequência, o professor apresenta em língua espanhola as vestimentas inseridas na imagem e os alunos as reproduzem oralmente (uso de vocabulário para fins específicos – traço da Abordagem Instrumental / repetição oral coletiva (*drills*) – traço da Abordagem Situacional); 3) Logo,

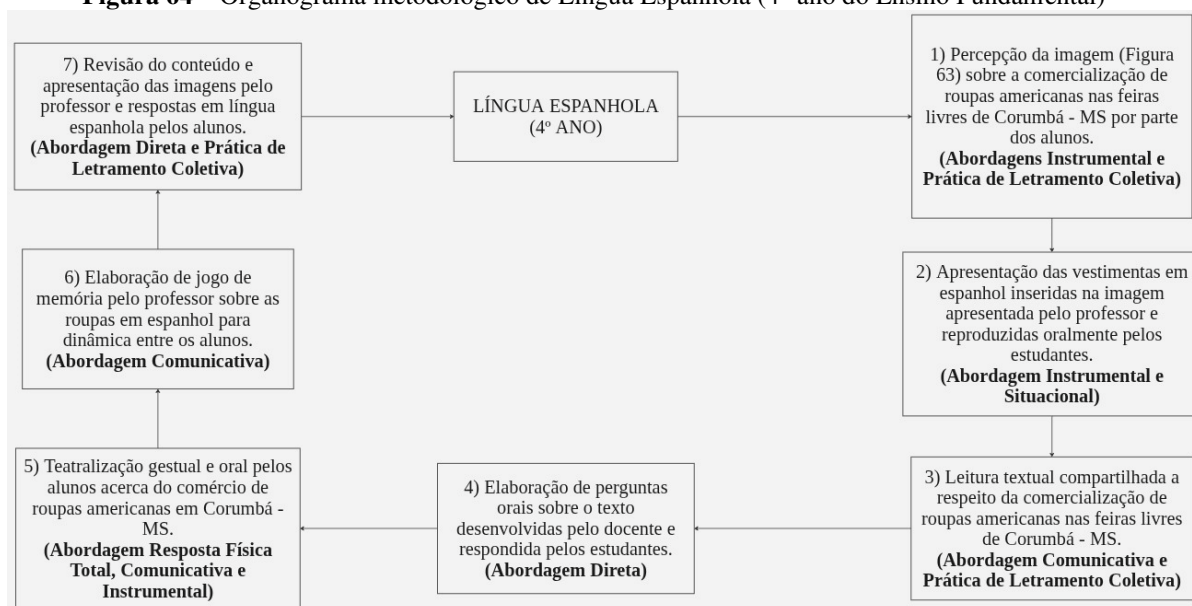
³⁷ Ver mais sobre a comercialização de roupas “americanas” nas feiras livres de Corumbá - MS em: FERREIRA, Fernanda Loureiro. “**Brechó fronteiriço**”: a comercialização de roupas usadas nas feiras livres de Corumbá (MS). Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá, 2015, 118 p. Disponível em: <https://ppgefcpn.draconis.ufms.br/files/2016/10/FERNANDA-LOUREIRO-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

ocorre a leitura compartilhada de um texto sobre a comercialização de roupas americanas nas feiras livres de Corumbá - MS (Aplicação de leitura em conjunto – Prática de letramento coletiva / Leitura compartilhada para a comunicação – traço da Abordagem Comunicativa); 4) Em seguida, o docente elabora umas perguntas orais em espanhol a respeito do texto para serem respondidas pelos aprendentes (sequência de perguntas e respostas – traço da Abordagem Direta); 5) Após esse momento, os estudantes teatralizam gestual e oralmente na nova língua uma situação no cenário das feiras em que ocorra o comércio de roupas americanas (movimento gestual – traço da Abordagem Resposta Física Total / uso da oralidade em contexto de comunicação – traço da Abordagem Comunicativa / utilização da fala em situação específica – traço da Abordagem Instrumental); 6) Logo, o professor elabora um jogo de memória com figuras de vestimentas em língua espanhola para a realização de dinâmica entre os discentes³⁸ (prática de jogo comunicativo e uso da língua para interação – traços da Abordagem Comunicativa)); 7) Por fim, o docente revisa o conteúdo estudado mostrando imagens sobre as vestimentas e os alunos as respondem em espanhol (Aplicação oral de leitura – Prática de letramento coletiva / Sequência de respostas na língua que está sendo aprendida – traço da Abordagem Direta).

Nos encaminhamentos metodológicos supracitados podem emergir outros traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia que se propõe.

A seguir o organograma que resume os encaminhamentos explicitados acima (Figura 64).

³⁸ A prática de jogo comunicativo e uso da língua para interação também são características da Abordagem Baseada em Tarefas. Porém, essa abordagem não consta na análise do tópico 6.4.1 deste capítulo (Figura 62) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

Figura 64 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (4º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

6.5 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

6.5.1 Análise dos traços teóricos

Em Língua Espanhola no 5º ano do Ensino Fundamental I há traços da Abordagem Gramática-Tradução no campo “Unidade Temática” ao mencionar a “Gramática” como foco e ao propor no campo “Objeto de Conhecimento” o aprendizado de “Pronome interrogativo”, conforme a imagem a seguir (Figura 65). Observam-se traços dessa abordagem ao solicitar a identificação e o conhecimento da morfologia gramatical, o que conduz à memorização por parte do aluno, ou seja, um ensino-aprendizado mecânico da estrutura da língua estritamente cognitivo pautado na escrita. Constituem características da Abordagem Gramática-Tradução a linguagem enquanto expressão de pensamentos, o behaviorismo como concepção de aprendizagem, a competência linguística da linguagem, a habilidade da leitura, a palavra enquanto unidade de ensino, o papel passivo do aluno e a função de técnico do professor (Baranhuke Júnior, 2021).

Embora na teoria se solicite a funcionalidade (aplicabilidade) acerca dos pronomes interrogativos no campo de “Habilidade” em “pronomes interrogativos” e “perguntar a respeito de pessoas, objetos, lugares ou causas”, na prática induz à percepção de um trabalho mais mecânico sobre o item gramatical proposto. Tal compreensão apresenta traços da Abordagem Audiolingual, pois se volta à fala (fonética) a partir de estruturas da língua sendo

o idioma um instrumento para se aprender as regras linguísticas (os pronomes interrogativos, neste caso), como se apresenta na próxima imagem (Figura 65). Formam atributos da Abordagem Audiolingual a concepção de língua como instrumento de comunicação, a concepção behaviorista de aprendizagem, a habilidade da fala, a sentença como unidade de ensino, o papel de aluno como fera e a função de professor como adestrador (Baranhuke Júnior, 2021).

De acordo com as explicações acima, abaixo as abordagens mencionadas.

Figura 65 – Exemplo de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Gramática	Pronome interrogativo	(MS.EF05LE00.n.13) Conhecer e identificar os diferentes pronomes interrogativos, para perguntar a respeito de pessoas, objetos, lugares ou causas.

Abordagem Audiolingual
“perguntar a respeito de pessoas, objetos, lugares ou causas”


Fontes: PMC – Semed Corumbá - MS/Elaborado pela autora.

6.5.2 Encaminhamentos metodológicos

Na disciplina de Língua Espanhola do 5º ano do Ensino Fundamental I foi inserida como proposta um anúncio antigo de um ambiente de lazer urbano denominado Taberna da Glória localizado na cidade de Corumbá - MS, cuja propaganda é da década de 1980, publicada em uma mídia social no espaço comunitário Memórias de Corumbá, a fim de que sejam desenvolvidos traços das Abordagens Gramática-Tradução e Audiolingual de ensino de línguas – conforme discutidos no tópico 6.5.1 deste capítulo na Figura 65 –, permeados por práticas de letramento individual e coletiva no espaço de sala de aula.

Para tanto, a princípio é possível observar os elementos de composição textual propostos e seus mecanismos verbais e não verbais, conforme se demonstra abaixo (Figura 66).

Figura 66 – Proposta metodológica de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental)



Memórias de Corumbá

- Corumbá's in tavern
- a meeting place for visitors from abroad
- Brazilian and international drinks and tidbits, iced beer
- Samba show on fridays and saturdays
- a carnaval of youth, high spirits and friendliness
- Punto de encuentro del pueblo corumbaense
- Conversación alegre para el turista
- Aperitivos diversos: batidas y cocktails, cerveza superhelada, viernes y sábados. Pionera en rueda de samba al vivo
- Juventud, alegría, amistad
- El mejor carnaval se da en la Taberna

TABERNA DA GLÓRIA
 Rua América com Antonio Maria
 Phone/Fono: (067) 231-1683
 Cables: "TABERNA"
 79300 Corumbá, MS - Brasil

17

Memórias de Corumbá

Fonte: Memórias de Corumbá, 1980.

Para que os encaminhamentos metodológicos sejam aplicados é possível seguir os passos adiante – organizados em forma de um organograma na Figura 67: 1) O docente realiza a leitura com tradução das orações em língua inglesa inseridas no anúncio “Taberna da Glória”, publicado na década de 1980 (leitura de passagens em língua-alvo e tradução – traços da Abordagem Gramática-Tradução); 2) Em seguida, o professor realiza a leitura dos trechos em língua espanhola também presentes na propaganda e os alunos as repetem (leitura com repetição – traço da Abordagem Audiolingual); 3) Na sequência, os estudantes desenvolvem individualmente a compreensão do texto com o auxílio do professor, (Prática de letramento individual); 4) Logo, o docente propõe algumas palavras presentes no anúncio, como “mejor”, “alegría”, “juventud” e “amistad”, a fim de que os alunos apresentem seus antônimos³⁹ (identificação de antônimos – traço da Abordagem Gramática-Tradução); 5) Após a compreensão da propaganda, os discentes elaboram diálogos em espanhol sobre algum ponto turístico de Corumbá - MS e dramatizam as falas⁴⁰ (Diálogos com dramatização

³⁹ A identificação de antônimos também é característica da Abordagem Lexical. Entretanto, essa abordagem não consta na análise do tópico 6.5.1 deste capítulo (Figura 65) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

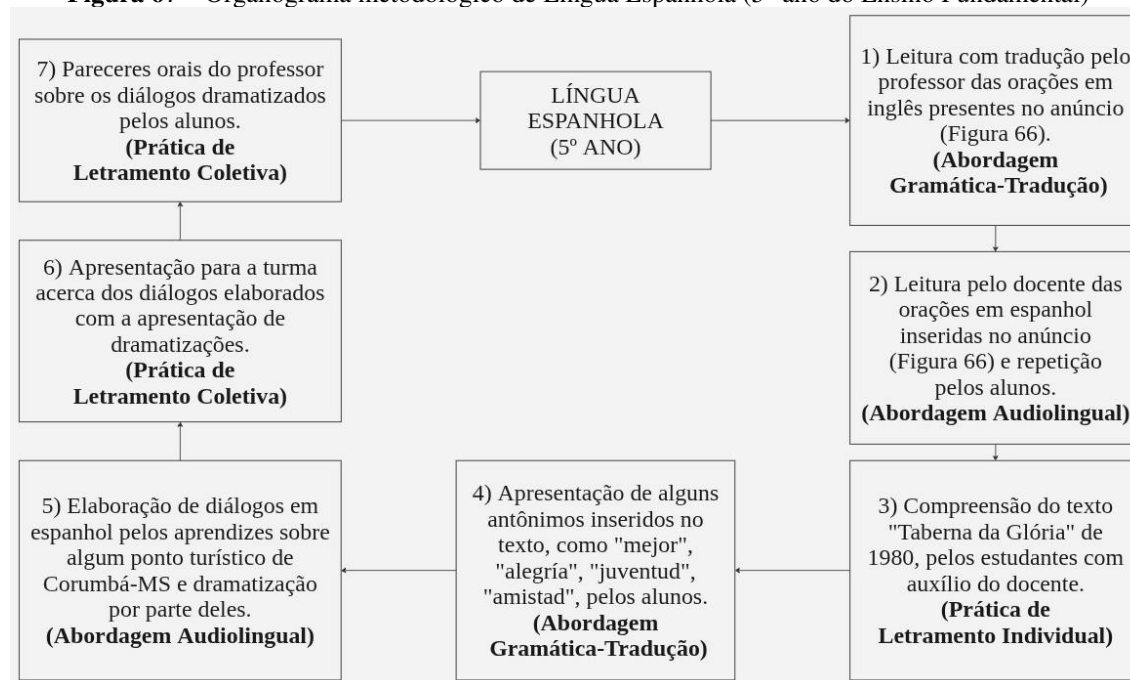
⁴⁰ A depender da metodologia utilizada pelo professor, a apresentação do anúncio (Figura 66) contém traços da Abordagem Metagenérica (apresentação de gênero escrito). Porém, essa abordagem não consta na análise do tópico 6.5.1 deste capítulo (Figura 65) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

– traço da Abordagem Audiolingual); 6) Com o texto produzido, os estudantes os apresentam para a classe, com o auxílio do professor, os diálogos e os dramatizam⁴¹ (Aplicação de escrita em conjunto contextualizada – Prática de letramento coletiva)); 7) Por fim, o docente emite opiniões para a classe a respeito dos diálogos dramatizados⁴² (Exercício de prática de letramento coletiva).

Nos encaminhamentos metodológicos supracitados podem emergir outros traços de métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas, a depender da metodologia que se propõe.

A seguir o organograma que resume os encaminhamentos explicitados acima (Figura 67).

Figura 67 – Organograma metodológico de Língua Espanhola (5º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora.

Após as discussões dos encaminhamentos metodológicos para as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá - MS, em seguida a tabela com a condensação das metodologias propostas.

⁴¹ Dependendo da metodologia usada pelo docente, a apresentação do anúncio (Figura 66) contém traços da Abordagem Metagenérica (apresentação de gênero escrito). Entretanto essa abordagem não consta na análise do tópico 6.5.1 deste capítulo (Figura 65) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

⁴² A depender da metodologia utilizada pelo professor, a apresentação do anúncio (Figura 66) contém traços da Abordagem Metagenérica (veiculação social de gênero escrito). Sem embargo, essa abordagem não consta na análise do tópico 6.5.1 deste capítulo (Figura 65) da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS.

Quadro 3 – Quadro das propostas metodológicas apresentadas de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá - MS.

ANO ESCOLAR (SÉRIE)	DISCIPLINA
	Língua Espanhola
1º	<p style="text-align: center;"><u>Alimentos nas feiras livres de Corumbá - MS</u></p> <p>Abordagens: Instrumental, Direta, Resposta Física Total e Comunicativa Práticas de letramento: Coletiva</p>
2º	<p style="text-align: center;"><u>Gênero: receita (gelatina)</u></p> <p>Abordagens: Metagenérica, Audiolingual e Comunicativa Práticas de letramento: Coletiva</p>
3º	<p style="text-align: center;"><u>Objetos bolivianos</u></p> <p>Abordagens: Comunicativa e Metagenérica Práticas de letramento: Individual e Coletiva</p>
4º	<p style="text-align: center;"><u>Comércio de roupas americanas nas feiras livres de Corumbá - MS</u></p> <p>Abordagens: Instrumental, Situacional, Comunicativa, Direta e Resposta Física Total Práticas de letramento: Coletiva</p>
5º	<p style="text-align: center;"><u>Bar Taberna da Glória em Corumbá - MS</u></p> <p>Abordagens: Gramática-Tradução e Audiolingual Práticas de letramento: Individual e Coletiva</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as diretrizes que orientam a organização curricular da educação básica no Brasil, esta pesquisa analisou os documentos oficiais que fundamentam o ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A investigação abrangeu três esferas normativas: o âmbito federal, representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o âmbito estadual, expresso no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; e o âmbito municipal, delineado na Guia Curricular da REME de Corumbá - MS. Este último documento constitui o foco central desta tese, por refletir as políticas educacionais locais e as especificidades do contexto sociocultural em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de interesse da pesquisadora.

A análise da *Guia Curricular* teve como propósito compreender o percurso de inserção dos métodos de alfabetização, das práticas de letramento e das abordagens de ensino de línguas nela contempladas. Com base nessa perspectiva, através dessa investigação se observou que os métodos clássicos de alfabetização e as práticas de letramento (coletivas e/ou individuais) não foram percebidos nos exemplos destacados (capítulo 6, tópicos 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1, 6.4.1 e 6.5.1), tampouco os métodos contemporâneos de alfabetização em que vigoram a concepção de linguagem como forma de interação.

Notou-se também nos exemplos analisados de Língua Espanhola (capítulo 6, tópicos 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1, 6.4.1 e 6.5.1) se tornaram evidentes as Abordagens Instrumental, Resposta Física Total, Direta, Comunicativa, Audiolingual, Metagenérica, Situacional e Gramática-Tradução em que as teorias foram explanadas anteriormente (capítulo 3, tópico 3.1– 3.1.1 até 3.1.15).

Os métodos, as práticas e as abordagens nesses mesmos exemplos (capítulo 6, tópicos 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1, 6.4.1 e 6.5.1) apresentaram as seguintes características: uso da linguagem corporal (com a Abordagem Resposta Física Total); utilização da linguagem oral com ênfase na pronúncia e na compreensão oral em contextos reais de comunicação (com a Abordagem Direta); uso da linguagem oral em situações comunicativas, leitura/escuta compartilhada e autônoma, interação discursiva, uso da língua espanhola no cotidiano para comunicação e como dimensão intercultural e utilização de diferentes linguagens de acordo com as intenções e situações de comunicação (com a Abordagem Comunicativa); utilização das linguagens oral e escrita para fins específico em diferentes contextos comunicativos e estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação (com a Abordagem

Instrumental); prática do canto em língua estrangeira em sala de aula e uso da linguagem oral para a realização de perguntas (com a Abordagem Audiolingual); produção textual oral, produção de relato oral e produção do gênero receita (com a Abordagem Metagenérica); utilização de linguagem oral de acordo com as intenções e situações comunicativas (com a Abordagem Situacional); e identificação e conhecimento em relação à classe gramatical dos pronomes (interrogativos) (com a Abordagem Gramática-Tradução).

Por fim, faz-se necessário conduzir com praticidade os métodos, as práticas e as abordagens que foram diagnosticados, de modo que os encaminhamentos necessitam ser realizados de forma contextualizada, tendo em vista os sujeitos que fazem parte da aprendizagem e o contexto social e educacional ao qual os estudantes de inserem; sendo o que foi proposto em “Encaminhamentos metodológicos” no último capítulo desta tese (capítulo 6, tópicos 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2, 6.4.2 e 6.5.2) em que se buscou uma materialização para os conteúdos teóricos de Língua Espanhola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (inserção social levando em consideração a cidade de Corumbá - MS – espaços sociais físicos, mídias sociais digitais e produtos comercializados).

A fim de responder às perguntas de pesquisa em questão, este estudo definiu como objetivo geral, diagnosticar e compreender os métodos de alfabetização, as práticas de letramento e as abordagens de ensino de línguas presentes nos currículos de Língua Espanhola da Guia Curricular da REME de Corumbá - MS do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Para tanto, a tese foi estruturada em seis capítulos. O primeiro, de parte introdutória, ocorreu a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, de forma que foram explicitados a importância e os motivos que levaram ao interesse por esta investigação – um estudo de análise curricular do componente de Espanhol em anos escolares determinados (1º ao 5º ano) voltados aos métodos, práticas e abordagens abstraindo informações a partir de legislações federais até chegar ao documento municipal (foco da pesquisa) em um contexto específico de cidade brasileira na fronteira com a Bolívia. O fator de impulso para a concretização deste estudo foi a atuação da pesquisadora como docente da Rede Municipal de Ensino (REME), cuja realidade é cercada por um contexto marcado pela diversidade linguística, cultural, social e étnica de estudantes brasileiros, de origem boliviana (em que a língua materna não é o português), de refugiados internacionais, dentre outros grupos socioculturais que representam menor número de sujeitos.

O segundo capítulo tratou das correntes teóricas em alfabetização e letramento, bases temáticas desta pesquisa. No campo da alfabetização houve esclarecimentos a respeito dos métodos clássicos e suas subdivisões – sintético (alfabético, fônico e silábico) e analítico, também denominado de Teoria do Sincretismo Infantil (palavração, sentencição e global de contos ou historietas); e sobre as correntes contemporâneas de Emília Ferreiro (Argentina) e Magda Soares (Brasil) voltadas ao construtivismo no contexto da América do Sul. No campo do letramento ocorreram explicações acerca das práticas de multiletramentos direcionadas a diferentes dimensões (linguística, cognitiva, sociocultural, sociocognitiva e desenvolvimental) e às práticas coletivas e individuais. O objetivo desse capítulo foi fornecer ao leitor um suporte teórico para que fosse capaz de observar as vertentes em alfabetização e letramento na análise do Guia da REME de Corumbá - MS e nos encaminhamentos metodológicos propostos (capítulo 6). Notou-se a partir das explicações do segundo capítulo que as correntes mais distantes cronologicamente são as menos adequadas ao contexto atual da educação brasileira, quando aplicadas em sua forma pura e sem alguma contextualização.

O terceiro capítulo apresentou quinze abordagens de ensino de línguas surgidas ao longo da história da aprendizagem de idiomas: Gramática-Tradução, Direta, Situacional, Audiolingual, Instrumental, Comunicativa, Comunitária, Resposta Física Total, Baseada em Competências, Metagenérica, Linguagem Total, Cooperativa, Lexical, Baseada em Tarefas e Integrada de Conteúdo e Linguagem. Essas abordagens foram selecionadas para a análise do currículo educacional do município de Corumbá - MS e para o lançamento de propostas metodológicas (Capítulo 6), apresentando ao leitor um arcabouço teórico a respeito das abordagens de ensino de línguas. Também como ocorreu no segundo capítulo, no terceiro capítulo se observou que as teorias de abordagens mais remotas no tempo são aquelas que menos se adequam às teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem, e para serem inseridas em sala de aula precisam de um suporte maior contextual.

O quarto capítulo se voltou a desenvolver uma revisão bibliográfica das produções já realizadas sobre a temática tratada nesta tese no âmbito do estado de MS, para isso foi pesquisado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental. O levantamento ocorreu em portais científicos e em portais das universidades públicas do estado (UFMS e UEMS) a partir do nível de graduação. Foram encontrados trabalhos de conclusões de cursos (TCC), dissertações de mestrado e artigos científicos em que os conteúdos estão voltados mais à área discursiva e linguística da língua portuguesa, ao

currículo da educação infantil, à leitura e produção de texto no Ensino Fundamental, à (não) obrigatoriedade do ensino de Espanhol, à implementação da BNCC em MS, à competência socioemocional na BNCC, à questão da justiça curricular na BNCC, à habilidade de leitura nas aulas de Português relacionada ao livro didático e à BNCC e às práticas de ensino-aprendizagem de Português com os pressupostos da BNCC. Contudo, diante das temáticas acima, pôde-se perceber que nenhum estudo ainda foi desenvolvido com o recorte a que esta pesquisa se propôs, nesse sentido é possível perceber a originalidade desta investigação sobre os métodos, práticas e abordagens imersos nos currículos de Espanhol do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da REME de Corumbá - MS.

O quinto capítulo ocorreu uma discussão teórica acerca dos documentos oficiais estadual de MS e municipal de Corumbá - MS, com recorte para a disciplina da área de linguagem – Língua Espanhola. O debate se pautou na compreensão da educação integral, das formas de avaliação e do contexto de ensino-aprendizagem sul-mato-grossense, além das discussões do componente da área de Língua Espanhola, nas quais foram abordados as competências específicas, eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, ações didáticas e organização curricular (1º ao 5º ano), todas essas temáticas inseridas no Currículo de Referência de MS. Já no Guia Curricular da REME de Corumbá - MS foram imersos currículos mais simplificados de Língua Espanhola com suas respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O que se observou em ambos os documentos (estadual de MS e municipal de Corumbá - MS) é o seu caráter estanque estrutural e na maioria dos exemplos desvinculados de um contexto prático de aprendizagem, mesmo que a intenção fosse a aplicabilidade na situação concreta e real do cotidiano dos alunos, a fim de que a aprendizagem seja coerente e significativa para eles.

O sexto e último capítulo foi composto por modelos curriculares contidos no Guia da REME de Corumbá - MS em que foram abstraídos exemplos de Língua Espanhola de cada ano escolar do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Nesses exemplos foram notados e analisados traços dos métodos de alfabetização (Sintético Alfabético e Analítico Palavração) e das abordagens de ensino de línguas (Gramática-Tradução, Direta, Situacional, Audiolingual, Instrumental, Comunicativa, Resposta Física Total, Metagenérica e Cooperativa). As práticas de letramento, entretanto, foram pouco percebidas nos modelos fornecidos pelo Guia, o que se compreende que os currículos carecem de direcionamento em como desenvolver as habilidades propostas e se ausentam de orientação de forma ampla. Também o sexto capítulo se propôs aos encaminhamentos práticos dos métodos de

alfabetização, das abordagens de ensino de línguas e, inclusive, das práticas de letramento coletivas e individuais. Para tanto, foram procurados exemplos no espaço urbano de Corumbá - MS e em mídias sociais locais que se aproximassem da realidade dos estudantes da REME, a fim de vincular as teorias inseridas nos currículos de 1º ao 5º ano à prática contextualizada em sala e, mais do que isso, que exemplos práticos podem ser abstraídos do cotidiano em situações presentes na vida do professor e, principalmente, dos alunos. Por conseguinte, os educandos compreendem as propostas de ensino, podem mostrar seus pontos de vistas a respeito dos temas e conseguem aprender o que foi explicado durante as aulas.

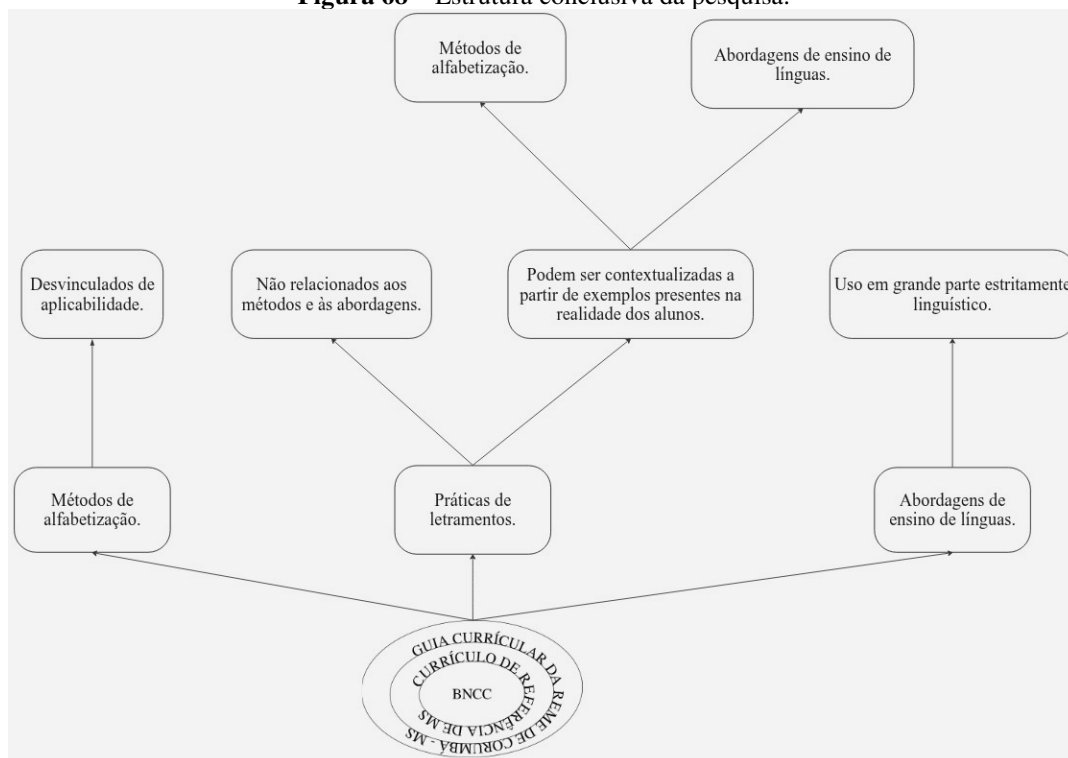
Pelo que foi proposto no sexto capítulo se pôde compreender que: 1º) Encaminhamentos metodológicos concretos necessitam existir em toda e qualquer área de conhecimento porque os conteúdos não devem se reter apenas à teoria e porque os estudantes precisam de exemplos práticos para uma aprendizagem significativa, para assimilar os conteúdos aprendidos; 2º) Ao longo da história métodos e abordagens foram surgindo, muitos deles antagônicos entre si ou até mesmo complementares, conforme a necessidade de aprendizagem e de acordo com o contexto histórico, isso é um processo natural do conhecimento científico; 3º) As convergências e divergências decorrentes das abordagens, em momento atual do ensino de línguas contemporâneo, não se contrapõem, completam-se, pois é preciso se valer de todas as teorias (com suas características mais relevantes) no ensino em sala de aula, ou seja, as contraposições se desfazem considerando que é necessário utilizar todas as abordagens de acordo com a necessidade dos aprendizes e com o contexto de ensino-aprendizagem (há uma variedade de fatores que justificam o uso de diferentes abordagens).

As contribuições desta investigação se voltaram, portanto, a adequar os pressupostos teóricos contidos nos documentos oficiais curriculares (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e, em destaque, Guia Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá) às práticas contextualizadas nas aulas de línguas e voltá-las ao público estudantil específico da cidade fronteiriça de Corumbá - MS, de modo que nos componentes curriculares foram englobados conteúdos de relevância para a região: pontos locais de lazer, elementos e objetos culturais e produtos comercializados na cidade. Dessa forma, observa-se primeiramente que os componentes curriculares não estavam alinhados às práticas; em segundo lugar, tais práticas podem ser exemplificadas desde modelos mais simples (informais) aos mais complexos (literários); em terceiro lugar, torna-se muito mais compreensível e relevante que as situações e exemplos

sejam dados a partir de um contexto que os aprendentes conheçam e que o docente consiga explicar e ser entendido.

Em resumo se têm as seguintes discussões desta tese.

Figura 68 – Estrutura conclusiva da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo dos pressupostos da BNCC houve as discussões teóricas a respeito do Currículo de Referência de MS, enfatizando os currículos do componente de Língua Espanhola. Posteriormente, a fim de especificar a temática da pesquisa, ocorrem os debates do Guia Curricular da REME de Corumbá - MS voltados principalmente às “Unidades Temáticas”, “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de Espanhol. Nos currículos dessa disciplina se buscou as teorias dos métodos de alfabetização, práticas de letramento e abordagens de ensino de línguas presentes, tendo percebido que: a) Os métodos de alfabetização se encontram desvinculados de uso prático em sala de aula; b) As práticas de letramento não estão relacionadas nem aos métodos de alfabetização nem às abordagens de ensino de línguas e precisam, portanto, ser contextualizadas, o que pode partir de exemplos da própria realidade dos estudantes; c) A maioria das abordagens de ensino de línguas presentes no currículo da REME possuem uso

estritamente linguístico; d) As práticas de letramento necessitam estar vinculadas tanto aos métodos de alfabetização quanto às abordagens de ensino de línguas.

Refletindo sobre esses aspectos acima mencionados, a presente investigação se colocou a tornar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I mais significativo a todos os sujeitos envolvidos. Para isso, pensou em primeira instância quais são os aprendizes, a qual contexto e localidade geográfica pertencem, quais elementos (sociais, culturais, ambientais) fazem parte de seu cotidiano, e ainda, quem são seus professores, a qual comunidade ou grupo social os alunos estão inseridos, entre outros aspectos mais gerais, tomando como relevância esses fatores o ensino e a aprendizagem tendem a ser unos, interdependentes, indissociáveis e conectados à realidade a qual se encontram vinculados.

Por fim, este estudo procurou contribuir com a área de linguística aplicada, pois analisou os métodos e abordagens, como ocorrem a sua aplicabilidade e as alternativas metodológicas para inseri-los no cotidiano dos sujeitos aprendentes, conseqüentemente buscou auxiliar o campo educacional e a sociedade, especialmente para a residente na cidade de Corumbá - MS, fronteira com a Bolívia. Portanto, as implicações desta pesquisa cumprem um caráter prático para a melhoria do processo de uma situação concreta que é a educação municipal e o conhecimento linguístico de Espanhol por parte dos sujeitos provenientes de uma diversidade linguística, cultural, étnica e sócio-histórica característicos daquela localidade.

A presente investigação se limitou, todavia, ao foco de análise do documentou municipal do ano de 2021, tendo em vista que não foram viabilizados à pesquisadora acesso aos currículos atuais disponibilizados no sistema educacional virtual. A pesquisa também se limita ao próprio contexto, por ser específica e não generalizável, de cidade brasileira de fronteira internacional de um estado relativamente novo da região Centro-Oeste, cujo município possui um intenso índice de imigrantes bolivianos e é caracterizado por duas paisagens completamente distintas, mas, nesse caso, inter-relacionadas e complementares – a fronteira e o Pantanal.

Para direcionamentos futuros se sugere a continuidade desta pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e/ou na investigação do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Novos estudos também podem ser voltados a apenas uma das três vertentes as quais a presente pesquisa se pautou – ou aos métodos de alfabetização, ou às práticas de letramento, ou às abordagens de ensino de

línguas – em somente uma das disciplinas linguísticas – Português, Espanhol ou Inglês – em um ano escolar determinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira. **A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS**. 2021. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4051/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O.VERS%c3%83O%20FINAL.pdf]. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALMEIDA, Willie Macedo de. **Competência discursiva e análise linguística no ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis**. 2013. 164 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1962/1/Willie%20Macedo%20Almeida.pdf]. Acesso em: 25 mar. 2025.

ARORA, Navita. **English Language Teaching Approaches and Methodologies**. Nova Delhi: Tata McGraw Hill Education Private Limited, 2012.

BARANHUKE JÚNIOR, Cláudio Fernandes. **Ensino complexo de línguas adicionais: um atlas conceitual de rotas teórico-didático-metodológicas**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, 2021, 138 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Edusp, 1976.

BHANDARI, Laxman Prasad. **Task-Based Language Teaching: A Current EFL Approach**. Nepal: Advances in Language and Literary Studies. Lumbini Banijya Campus, 2019, vol. 11, n. 1, p. 1-5.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, Brasília/DF, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BREDA, Márcio. **“Sob um céu de puro azul, reforjaram em Mato Grosso do Sul uma gente audaz”**. MS.GOV.BR. Disponível em: <https://www.ms.gov.br/pagina/sobre-o-ms2281>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRITO, Thaiz Rezende. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo à luz da noção de justiça curricular**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022. Disponível em: [<https://biblioteca.uems.br/publicos/download/109615>]. Acesso em: 26 mar. 2025.

CHAVES, Cludilene Licio Dias. **Documentos curriculares para a Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul (2000-2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos**. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: [<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4431/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Claudilene.pdf>]. Acesso em: 25 mar. 2025.

CHOMSKY, Noam. **Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

CORUMBÁ. **Guia Curricular da REME de Corumbá**. Corumbá, MS: 2021.

CORUMBÁ. **Escolas e Creches**. Prefeitura de Corumbá. Disponível em: <https://corumba.ms.gov.br/paginas/ver/escolas-e-creches>. Acesso em: 01 out. 2025.

COSTA, Edgar Aparecido. Mexe com o que? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiro. *In*: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.A.M.. (Org.). **Fronteiras em foco**. 1ed., 2011, v. 1, p. 131-147.

DARMUKI, Agus; ANDAYANI; NURKAMTO, Joko; SADDHONO, Kundharu. The Development and Evaluation of Speaking Learning Model by Cooperative Approach. **Indonesia: International Journal of Instruction**, 2018, vol. 11, n. 2, p. 115-128.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización: teoría y práctica**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1997.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. **Revista de ciências sociais**. V. 2, 9-19, 1995.

FERREIRO, Emilia. El desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. *In*: Goodman (Comp.). **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires: Aique, p. 21-35, 1991.

FERREIRO, Emilia; TABEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. **Revista Lectura y Vida**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 1981.

FERREIRO, Emilia. **Leer y escribir en un mundo cambiante**. México: Universidad Autónoma de México, v. 11, p. 99-112, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação (UFMS), v. 32, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 4 ed.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008, 6 ed.

HUANG, Ling-Ying. **Learning to Read with the Whole Language Approach**: The Teacher's View. Richmond Hill: Canadian Center of Science and Education, 2014, vol. 7, n. 5.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados**. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 15 out. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mato Grosso do Sul» Corumbá» infográficos**: dados gerais do município. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 01 out. 2025.

JUCÁ, Vânia. **Patrimônio cultural de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2021.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. **Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais**. 2020. Disponível em: [<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480/3731>]. Acesso em: 27 mar. 2025.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. Bahktiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 79-97, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KRASHEN, Stephen. **Defending Whole Language**: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction. *Reading Improvement* 39 (1): 32-42, 2002.

KUCER, Stephen B. **Dimensions of Literacy**: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings. New York: Routledge, 4 ed, 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas**: introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Curso de Qualificação Profissional em Inglês e Espanhol**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande - MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/cursoemingleseespanhol/>. Acesso em: 15 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Tempo Integral avança em MS e marca o início do Ano Letivo beneficiando toda comunidade escolar**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande - MS, 17 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-em-tempo-integral-avanca-em-ms-e-marca-o-inicio-do-ano-letivo-beneficiando-toda-comunidade-escolar/>. Acesso em: 15 out. 2025.

MELO, Ana Beatriz Paiva Sá Earp. **Um olhar socioeconômico e ambiental ao Pantanal de MS**. FAMASUL – Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul. 03 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://portal.sistemapamasul.com.br/artigos/um-olhar-socioecon%C3%B4mico-e-ambiental-ao-pantanal-de-ms>. Acesso em: 15 out. 2025.

MEMÓRIAS DE CORUMBÁ. **Quem conheceu a saudosa e inesquecível TABERNA DA GLÓRIA?**, 05 de agosto de 2025. Facebook: Memórias de Corumbá. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02BFcZoqUyidWqpeF1w3nyBTKufZwujceMeW85tQxv4YWBnnezrLqkqQuSqGzewMhMI&id=100080380793798. Acesso em: 26 ago. 2025.

MENDONÇA, Onaide Schwartz Correa de. Percurso histórico dos métodos de alfabetização e novas demandas de ensino. *In*: Inforsato, Edson dos C.; Coelho, Sônia M. (Org.). **Anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/Prefeitura de São Paulo, 2017, v. 1, 111-127.

MUKALEL, Joseph C. **Approaches to English Language Teaching**. Nova Delhi: Discovery Publishing House, 2007.

PHAM, Vu Phi Ho; BUI, Thi Kim Loan. **Genre-based approach to writing in EFL contexts**. Ho Chi Minh: Van Lang University, 2021, vol. 11, n. 2.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

QING-XUE, Liu; JIN-FANG, Shi. **An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods** —Effectiveness and Weakness. Nanchang Jiangxi: East China Jiaotong University, 2007.

PEREIRA, Ana Carla Vieira. **O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Mato Grosso do Sul**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Ivinhema, 2023. Disponível em: [<https://biblioteca.uems.br/publicos/download/114002>]. Acesso em: 26 mar. 2025.

RAMÍREZ, Amelia Torres. The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. Espanha: **Revista de lenguas para Fines Específicos**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2012, vol. 18, p. 237-254.

RENAU, María Luisa Renau. **A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods**. Castellón: Universitat Jaume I, 2016, vol. 3.

RICHARDS, J. C. Approaches and methods. *In*: RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 57-104.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, 3 ed.

RICHARDS, J. C. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press, 1998, 173 p.

SÁNCHEZ, Aquilino. The Task-based Approach in Language Teaching. **Murcia: International Journal of English Studies (IJES)**. University of Murcia, 2004, vol. 4, n. 1, p. 39-71.

SANTOS, Aline Olívia dos. **Leitura e produção textual no Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto**. 2020. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) – Unidade Universitária de Dourados, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2020. Disponível em: [<https://drive.google.com/file/d/1JZjRK7VBODvFmgrJyY4grTnX5PVXSJmr/view>]. Acesso em: 25 mar. 2025.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Lais Primo da. **Aspectos da leitura e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, interface com o livro didático e a BNCC**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Habilitação Português/Espanhol) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2022. Disponível em: [<https://biblioteca.uems.br/publicos/download/113834>]. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul**. 2020. Disponível em: [<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5429>]. Acesso em: 27 mar. 2025.

- SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 51, p. 5-17, 2004.
- SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização**: em busca de um método? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 07-13, 1990.
- SOUSA, Ivan Vale de. **As práticas de ensinagem de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. 2023. Disponível em: [<https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/10491/8053>]. Acesso em: 27 mar. 2025.
- STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010, 10 (2), 347-361.
- ŠULISTOVÁ, Jindřiška. **The Content and Language Integrated Learning Approach in Use**. República Tcheca: Institute of Technology and Business in České Budějovice, 2013, vol. 3, p. 47-54.
- YONAHA, Tábata Quintana. **A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada**. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2024, v. 40, p. 2-21.
- ZHOU, Gang; NIU, Xiaochun. Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 2015, vol. 6, n. 4, p. 798-802.
- ZULFA, Zefa Maulina; PURWANTO, Sugeng; WIDYANINGRUM, Agnes. The Use of Total Physical Response (TPR) as Teaching Strategy at Elementary School. Indonesia: *IDEAS – Jornal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 2023, vol. 11, n. 1, p. 242-252.