



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos



MIRIAM CRISTIANY GARCIA ROSA

**PROPOSTA DE DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE INFANTIL
ESPANHOL-PORTUGUÊS**

Belo Horizonte

2018

MIRIAM CRISTIANY GARCIA ROSA

**PROPOSTA DE DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE INFANTIL
ESPAÑHOL-PORTUGUÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino de Português

Orientador: Dr. Aderlande P. Ferraz

Belo Horizonte

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS




FOLHA DE APROVAÇÃO

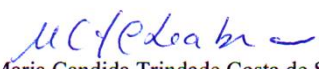
PROPOSTA DE DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE INFANTIL ESPANHOL-PORTUGUÊS

MIRIAM CRISTIANY GARCIA ROSA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.


Aprovada em 01 de março de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria Candida Trindade Costa de Seabra
UFMG


Prof(a). Maria Cristina Parreira da Silva
UNESP


Prof(a). Eduardo Tadeu Roque Amaral
UFMG


Prof(a). Fidel Pascua Vélchez
UNILA - Univ. Fed. da Integração Latino-Americana

Belo Horizonte, 1 de março de 2018.

A todos os pais,
professores e
pesquisadores que
tentam definir o mundo
através de palavras e
assim transformam e
ampliam o universo
imaginário e cognitivo dos
nossos pequeninos seres
humanos.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, não porque seja de praxe, mas pela fé que me anima todos os dias; pela certeza de ter sido amparada por Ele não apenas durante o doutorado, mas em todos os dias da minha existência; pela segurança de haver estado em Seus braços nos momentos mais difíceis dessa jornada chamada vida. E como houve momentos difíceis!

Agradeço ao professor Aderlande Ferraz, meu orientador, por sua amabilidade em me aceitar no meio caminho; pela bondade, pelo carinho e pela educação que sempre estiveram presentes em suas palavras; pelo riso espontâneo e bom humor sempre; por entender minha limitação de não poder estar sempre presente devido à distância e me orientar *online* e por telefone; pelas indicações de textos, pelas escolhas que me ajudou a fazer com a sua sabedoria e conhecimento, foram realmente importantes na estruturação desse projeto! Muito obrigada! E, novamente, agradeço a Deus, dessa vez, por sua presença em minha vida, professor!

Agradeço à professora Heliana Melo, também minha orientadora, por sua generosidade em me permitir trilhar outros caminhos; por reconhecer em mim aquilo que eu mesma ainda não tinha enxergado e, no momento em que eu ia desistir, ter me indicado outras possibilidades que me conduziram à orientação do professor Aderlande. Jamais esquecerei a atenção que me deu e as palavras de carinho e conforto que me ofertou. Muito obrigada!

Agradeço às professoras Cândida Seabra e Cristina Parreira por participarem da minha banca de qualificação, pelas correções feitas e pelas sugestões e indicações que fizeram. Foram sugestões muito valiosas e contribuíram imensamente para a melhoria da pesquisa que agora apresento. Muito obrigada!

Agradeço novamente às professoras Cândida Seabra e Cristina Parreira e, acrescento, aos professores Eduardo Amaral e Fidel Vilchez por aceitarem compor minha banca de defesa. Antecipo que, para mim, será uma honra tê-los ao meu lado durante esse ritual de passagem e, desde já, agradeço por suas palavras e sugestões durante a defesa, pois sei que serão também valiosas para a continuidade de minha vida acadêmica e profissional. Muito obrigada!

Agradeço aos professores Sebastião Filho e Daniela Magalhães que aceitaram ser suplentes na banca de defesa. Agradeço por quaisquer contribuições que venham a fazer para a melhoria da proposta de dicionário que ora faço. Muito obrigada!

Agradeço à minha sobrinha, Maria Luíza, que com apenas 6 anos de idade contribuiu de maneira significativa para a realização desse trabalho. Você foi meu verificador de compreensibilidade! Muito obrigada!

Agradeço às Editoras Moderna/Santillana, FTD, Ática, Scipione, Sgel e Edelsa por, gentilmente, terem doado os livros didáticos que compuseram o *corpus* de análise e seleção da nomenclatura dessa proposta de dicionário. Muito obrigada!

Por fim, e mais importante, agradeço ao meu filho, Juan, que é o motivo de todas as minhas conquistas, meu oásis nos dias mais cansativos, meu amigo, meu conselheiro. Agradeço ao Juan por ter sido meu auxiliar nessa tarefa ao me ajudar a digitar textos, ao escutar minhas leituras e me ajudar a encontrar erros, ao ser meu consultor de compreensibilidade, por ter me ajudado a encontrar imagens e imprimir os volumes. Mas, agradeço a ele, principalmente, por ser tão compreensivo, por entender minhas ausências e por estar sempre ocupada. Obrigada filho, muito obrigada por ser você e por ser quem você é!. Agradeço a Deus, mais uma vez, por ter me dado você como filho. Ele não poderia ter me dado presente melhor.



Rutt: __ Você quer brincar de adivinhar?
Tuke: __ Ah, tá legal.
Rutt: __ Tá.
Tuke: __ Primeiro eu.
Rutt: __ Falou.
Tuke: __ Adivinha, é uma coisa verde.
Rutt: __ Árvore?
Tuke __ Ah!
Rutt: __ Minha vez?
Tuke: __ É.
Rutt: __ Tá. Adivinha, é uma coisa alta. Falou?
Tuke: __ Árvore.
Rutt: __ Acertou!
Tuke: __ Ah, adivinha, é uma coisa que tem... casca.
Rutt: __ Árvore?
Tuke: __ Ah.
Rutt: __ Tá. Adivinha, é uma coisa que tem... ah, um tronco vertical.
Tuke: __ Árvore.
Rutt: __ É.
Tuke: __ Tá bem. Adivinha...
Rutt: __ Árvore.
Tuke: __ Ah..
Rutt: __ Tá. Minha vez.
Tuke: __ Árvore.
Rutt: __ Não, eu tinha que...
Tuke: __ Mas, valeu essa.
Rutt: __ Eu nem disse o que era pra adivinhar.
Tuke: __ Valeu essa!
Rutt: __ Tá bem... Árvore.
Tuke: __ Ah. Vamos brincar de outra coisa.

(Diálogo entre os alces Tuke e Rutt. Filme: Irmão Urso - 2003)

RESUMO

Esta pesquisa propõe a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue infantil ilustrado espanhol-português, com função decodificadora, destinado a aprendizes de espanhol como língua estrangeira (LE) das séries iniciais do ensino fundamental (EF), correspondente à faixa etária de 06 a 10 anos de idade. Para alcançar nosso objetivo, embasados nas pesquisas realizadas por Piaget, Vygotsky, Bruner, Brown, Jensen e Krashen, discutimos as teorias subsidiárias do ensino de LE para estudantes dessa faixa etária e como eles aprendem LE no estágio operatório do desenvolvimento infantil. Constatamos que esses aprendizes têm mais facilidade de apreensão quando em processo de aprendizagem a partir de referenciais concretos e que mostram dificuldade de raciocinar sobre referentes abstratos, além de aprenderem mais rapidamente em ambientes informais, afetivos e voltados para a sua realidade diária. Também discutimos o fazer dicionarístico fundamentado nos pressupostos teóricos e práticos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica a partir dos estudos realizados por Welker (2004, 2011), Carvalho & Bagno (2011), Garriga Escribano (2003), Castillo Carballo & García Platero (2003), Medina Guerra (2003) e Ferraz (2010, 2014). Partimos do princípio de que a nomenclatura desse tipo de dicionário deve ser selecionada a partir da realidade cotidiana do aprendiz, assim, compilamos dois *corpora*: o primeiro composto por 10 coleções de livros didáticos de espanhol do 1º ao 5º ano produzidos no Brasil e na Espanha nos últimos 20 anos; o segundo composto por 347 contos infantis curtos produzidos na Espanha e disponíveis na Internet. Após análise lexical de ambos os *corpora*, selecionamos as palavras lexicais que tiveram frequência igual ou superior a 5 ocorrências para compor a nomenclatura. Algumas unidades terminológicas de outras disciplinas do EF, assim como das novas tecnologias, foram incluídas, o que resultou em uma lista de 2.603 unidades lexicais simples e complexas. As palavras gramaticais, por seu caráter abstrato, figurarão em seções específicas no interior do dicionário. Para a composição da microestrutura, pautamo-nos nos estudos realizados por Carvalho, Rossi e Lehmann e defendemos o emprego de definições oracionais que possibilitam maior interação com a criança e mais flexibilidade em relação à metalinguagem utilizada. Propomos que tanto a entrada como as definições estejam em espanhol, seguidas de seu equivalente em português. Acreditamos que as definições possam ser tão heterogêneas quanto o léxico, com isso, buscamos empregar definições simples e concisas, mas que remetam tanto aos referenciais intralinguísticos quanto aos extralinguísticos, de modo a proporcionar informações concretas, sensoriais e perceptivas, que estejam em consonância com a forma com que os pequenos consulentes aprendem. Portanto, o modelo definicional poderá ser o por assimilação e/ou por *script*, assim como aristotélico e/ou ostensivo, etc. Os exemplos são apresentados nas duas línguas para que a criança visualize o uso da unidade lexical nos dois idiomas, facilitando a compreensão do sentido empregado. Todas as entradas são ilustradas a fim de oferecer uma representação icônica associada a uma representação simbólica da linguagem, construindo três pilares fundamentais – definição, exemplo e ilustração – harmônicos e coerentes. Ao final da pesquisa, apresentamos uma proposta lexicográfica e um modelo de dicionário pedagógico bilíngue inovadores no mercado nacional, nos quais convergem as teorias elencadas e o fazer dicionarístico pautado na Lexicografia Pedagógica.

Palavras Chave: Dicionário Pedagógico Bilíngue; Lexicografia Pedagógica; Dicionário Infantil; Dicionário Espanhol-Português.

ABSTRACT

This research proposes the making of a bilingual pedagogical dictionary for children, Spanish-Portuguese, illustrated, with a decoding function, designed for Spanish learners, as a foreign language (FL), from Elementary School (ES), ages 06 to 10. In order to reach our goal, based upon researches by Piaget, Vygotsky, Bruner, Brown, Jensen and Krashen, we have discussed the subsidiary theories of teaching a FL to those learners and how they learn a FL in the operational stage of the childhood development. We verified that these learners assimilate things more easily when presented with solid references and with more difficulty when reasoning about abstract references, in addition to learning faster in a fun, affective environment, based on their reality. We have also discussed about the making of a dictionary based on theoretical and practical assumptions of Lexicography and Pedagogical Lexicography from researches by Welker (2004, 2011), Carvalho & Bagno (2011), Garriga Escribano (2003), Castillo Carballo & García Platero (2003), Medina Guerra (2003) and Ferraz (2010, 2014). We have assumed that this type of dictionary's terminology must be selected regarding the learners' reality, therefore we compiled two *corpora*: the first one composed of 10 collections of Spanish didactic books from Elementary School, made in Brazil and Spain, in the last 20 years; the second one composed of 347 children's short stories, made in Spain and available online. After a lexical analysis of both *corpora*, we have selected lexical words with frequency equal to or higher than 5 occurrences to be a part of the terminology. Some terminology units from other ES disciplines, as well as from new technologies, were included, resulting in a list composed of 2,603 simple and complex lexical units. The grammatical words, because of their own abstract character, will be placed in specific sections of the dictionary. Regarding the microstructural composition, we have based our research on Carvalho, Rossi and Lehmann's studies and we have supported the use of phrasal definition that allows greater interaction with the child and more flexibility regarding metalanguage. We have proposed that both the entries and the definitions should be in Spanish, followed by their equivalent in Portuguese. We believe that these definitions may be as heterogeneous as the lexicon, therefore we have sought to use simple and concise definitions, but that refer to both the intralinguistic and the extralinguistic references, in order to provide concrete, sensorial and perceptive information, according to how the little seekers learn. Therefore, the definition model may be by assimilation and/or by script, as well as Aristotelian and/or ostensive etc. The examples are presented in both languages so that the child sees the use of lexical units in both languages, favoring the comprehension of the meaning. All the entries are illustrated in order to offer an iconic representation, associated with a symbolic representation of the language, fashioning 3 fundamental pillars – definition, example and illustration – harmonic, cohesive and coherent. At the end, we have presented a lexicographic proposition and a bilingual pedagogical dictionary, both new to the national market, in which the listed theories and the making of a dictionary, based of Pedagogical Lexicography, converge.

Key-Words: Bilingual Pedagogical Dictionary; Pedagogical Lexicography; Dictionary for Children; Spanish-Portuguese Dictionary.

RESUMEN

Esta investigación propone la elaboración de un diccionario didáctico bilingüe infantil ilustrado español-portugués, con función decodificadora, dirigido a aprendices de español como lengua extranjera (LE) de los años iniciales de la enseñanza primaria (EP), correspondiente a la franja etaria de los 06 a los 10 años de edad. Para alcanzar nuestro objetivo, nos hemos asentado en las investigaciones realizadas por Piaget, Vygotsky, Bruner, Brown, Jensen y Krashen, discutimos las teorías subsidiarias de la enseñanza de LE para los estudiantes de esa franja etaria y cómo ellos aprenden LE en período concreto del desarrollo infantil. Constatamos que esos aprendices tienen mayor facilidad de aprehensión cuando enseñados a partir de referenciales concretos y que demuestran dificultad para razonar respecto a referentes abstractos, además de aprender más rápidamente en entornos divertidos, afectivos y vueltos hacia su realidad cotidiana. También hemos discutido el hacer dicionarístico fundamentados en las conjeturas teóricas y prácticas de la Lexicografía y de la Lexicografía Didáctica a partir de los estudios realizados por Welker (2004, 2011), Carvalho & Bagno (2011), Garriga Escribano (2003), Castillo Carballo & García Platero (2003), Medina Guerra (2003) y Ferraz (2010, 2014). Hemos seguido el principio de que la nomenclatura de ese tipo de diccionario debe ser seleccionada con base en la realidad cotidiana del aprendiz, así que compilamos dos *corpora*: el primero compuesto por 10 colecciones de manuales didácticos de español del 1º al 5º año producidos en Brasil y en España en los últimos 20 años; el segundo compuesto por 347 cuentos infantiles cortos producidos en España y disponibles en Internet. Tras el análisis lexical de ambos *corpora*, seleccionamos las palabras lexicales que obtuvieron frecuencia igual o superior a 5 ocurrencias para componer la nomenclatura. Algunas unidades terminológicas de otras asignaturas de la EP, así como de las nuevas tecnologías, fueron incluidas, lo que resultó en una lista de 2.603 unidades lexicales simples y compuestas. Las palabras gramaticales, por su carácter abstracto, van a figurar en secciones específicas en el interior del diccionario. Para la composición de la microestructura, nos hemos basado en las investigaciones hechas por Carvalho, Rossi y Lehmann y defendemos el empleo de definiciones oracionales que posibilitan mayor interacción con los niños y más flexibilidad en relación al metalenguaje utilizado. Proponemos que tanto la entrada como las definiciones estén en español, seguidas de su equivalente en portugués. Creemos que las definiciones puedan ser tan heterogéneas como es el léxico, con eso, buscamos emplear definiciones simples y concisas que, sin embargo, remitan tanto a los referenciales intralingüísticos como a los extralingüísticos, de manera que propicien informaciones concretas, sensoriales y perceptivas, que estén en consonancia con la forma con la que los pequeños consultantes aprenden. Por lo tanto, el modelo definicional podrá ser el por asimilación y/o por *script*, así como aristotélico y/o ostensivo, etc. Los ejemplos son presentados en las dos lenguas para que el niño visualice el uso de la unidad lexical en los dos idiomas, facilitando la comprensión del sentido empleado. Todas las entradas son ilustradas con el intuito de ofrecer una representación icónica asociada a una representación simbólica del lenguaje, construyendo tres pilares fundamentales – definición, ejemplo e ilustración – harmónicos y coherentes. Al final de la investigación, presentamos una propuesta lexicográfica y un modelo de diccionario didáctico bilingüe innovadores en el mercado nacional, en los cuales convergen las teorías seleccionadas y el hacer dicionarístico basados en la Lexicografía Didáctica.

Palabras Clave: Diccionario Didáctico Bilingüe; Lexicografía Didáctica; Diccionario Infantil; Diccionario Español-Portugués.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – FIGURAS

Figura 1 - <i>Imaginario - Diccionario de Imágenes</i>	23
Figura 2 - <i>Diccionario en Imágenes</i>	24
Figura 3 - <i>Léxico Ativo e Passivo</i>	53
Figura 4 - <i>Reconhecimento Ótico de Caracteres</i>	59
Figura 5 - <i>Coleção Bienvenidos</i>	66
Figura 6 - <i>Bienvenidos - El coche es rojo</i>	68
Figura 7 - <i>Bienvenidos - Glosario</i>	68
Figura 8 - <i>Coleção Niños y Niñas</i>	69
Figura 9 - <i>Niños y Niñas - Los animales</i>	71
Figura 10 - <i>Niños y Niñas - Mi diccionario</i>	72
Figura 11 - <i>Coleção La Pandilla</i>	73
Figura 12 - <i>La Pandilla - Las profesiones</i>	75
Figura 13 - <i>Coleção Marcha Criança (2005)</i>	76
Figura 14 - <i>Marcha Criança - En la mesa</i>	78
Figura 15 - <i>Marcha Criança - Mi Diccionario</i>	79
Figura 16 - <i>Coleção Colega</i>	80
Figura 17 - <i>Colega - Vida Sana</i>	83
Figura 18 - <i>Coleção Superdrago</i>	84
Figura 19 - <i>Superdrago - Dragópolis</i>	86
Figura 20 - <i>Superdrago - Diccionario</i>	87
Figura 21 - <i>Coleção Marcha Criança (2010)</i>	88
Figura 22 - <i>Marcha Criança - La hora de comer</i>	90
Figura 23 - <i>Marcha Criança - Mi Diccionario</i>	90
Figura 24 - <i>Coleção Mi Mundo y Yo</i>	91
Figura 25 - <i>Mi Mundo y Yo - Las comidas</i>	93
Figura 26 - <i>Mi Mundo y Yo - Glosario</i>	94
Figura 27 - <i>Coleção Ventanita al Español</i>	95
Figura 28 - <i>Ventanita al Español - De todo hay</i>	97
Figura 29 - <i>Ventanita al Español - Glosario</i>	98
Figura 30 - <i>Coleção Nuevo Recreo</i>	99
Figura 31 - <i>Nuevo Recreo - Mi fin de semana</i>	100
Figura 32 - <i>Bienvenidos - Palavras Pontilhadas</i>	102

Figura 33 - Marcha Criança (2010) - Contos Clássicos Infantis.....	113
Figura 34 - <i>Superdrago - Una Nueva Amiga</i>	119
Figura 35 - <i>Superdrago - Una nueva amiga</i> - áudio.....	120
Figura 36 - <i>La Pandilla</i> - Auto Avaliação.....	125
Figura 37 - Animais de Estimação - <i>Bienvenidos</i>	132
Figura 38 - Animais de Estimação - <i>Niños y Niñas</i>	133
Figura 39 - Animais de Estimação - Marcha Criança (2005).....	133
Figura 40 - Animais de Estimação - <i>La Pandilla 2</i>	134
Figura 41 - Animais de Estimação - <i>La Pandilla 1</i>	134
Figura 42 - Animais de Estimação - <i>Colega (A)</i>	135
Figura 43 - Animais de Estimação - <i>Colega B</i>	136
Figura 44 - Animais de Estimação - <i>Colega C</i>	136
Figura 45 - Animais de Estimação - <i>Colega D</i>	137
Figura 46 - Animais - <i>Superdrago (A)</i>	138
Figura 47 - Animais - <i>Superdrago (B)</i>	138
Figura 48 - Animais em Extinção - <i>Superdrago (C)</i>	139
Figura 49 - Animais de Estimação - <i>Marcha Criança (2010)</i>	140
Figura 50 - Animais de Estimação - <i>Mi Mundo y Yo (A)</i>	140
Figura 51 - Animais de Estimação - <i>Mi Mundo y Yo (B)</i>	141
Figura 52 - Animais de Estimação - <i>Ventanita (A)</i>	142
Figura 53 - Animais de Estimação - <i>Ventanita (B)</i>	142
Figura 54 - Animais de Estimação - <i>Nuevo Recreo (A)</i>	143
Figura 55 - Animais de Estimação - <i>Nuevo Recreo (B)</i>	144
Figura 56 - Preconceito - <i>Marcha Criança (2005)</i>	145
Figura 57 - <i>En el hotel</i> - <i>Marcha Criança (2010)</i>	146
Figura 58 - Inclusão – Síndrome de Down - <i>La Pandilla</i>	147
Figura 59 - Inclusão - Cadeirante - <i>La Pandilla</i>	147
Figura 60 - Inclusão - <i>Colega</i>	148
Figura 61 - Inclusão - <i>Superdrago</i>	148
Figura 62 - Inclusão - <i>Marcha Criança (2010)</i>	149
Figura 63 - Inclusão - <i>Ventanita al Español (A)</i>	149
Figura 64 - Inclusão - <i>Ventanita al Español (B)</i>	150
Figura 65 - Inclusão - <i>Ventanita al Español (C)</i>	150
Figura 66 - Coletividade - <i>Ventanita al Español</i>	151

Figura 67 - Responsabilidades - <i>Ventanita</i>	151
Figura 68 - Inclusão - <i>Nuevo Recreo</i>	152
Figura 69 - Solidariedade - <i>Ventanita al Español</i>	152
Figura 70 - Solidariedade - <i>Nuevo Recreo</i>	153
Figura 71 - TICs - <i>Bienvenidos</i>	154
Figura 72 - TICs - <i>La Pandilla (A)</i>	155
Figura 73 - TICs - <i>La Pandilla (B)</i>	155
Figura 74 - TICs - <i>Colega</i>	156
Figura 75 - Máquina do Tempo - <i>Superdrago</i>	157
Figura 76 - TICs - <i>Marcha Crança (2010)</i>	158
Figura 77 - TICs - <i>Mi Mundo y Yo</i>	158
Figura 78 - TICs - <i>Ventanita al Español</i>	159
Figura 79 - TICs Normas - <i>Ventanita al Español</i>	160
Figura 80 - TICs - <i>Nuevo Recreo</i>	161
Figura 81 - Cultura - <i>Ventanita al Español</i>	168
Figura 82 - <i>La Gran Muralla</i> - <i>Superdrago</i>	170
Figura 83 - <i>Torneo de Caballeros</i> - <i>Superdrago</i>	172
Figura 84 - O que é o amor.....	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os dez <i>Types</i> mais frequentes nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos.....	179
Tabela 2 - Os dez <i>Types</i> de Verbos mais frequentes nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos.....	184
Tabela 3 - Os dez <i>Types</i> de Substantivos mais frequentes nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos	186
Tabela 4 - Os dez <i>Types</i> de Adjetivos mais frequentes nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos..	188
Tabela 5 - Os dez <i>Types</i> de Advérbios mais frequentes nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos.	191
Tabela 6 – Frequência dos <i>Types</i> de Pronomes Pessoais nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos	193
Tabela 7 - Frequência dos <i>Types</i> de Possessivos nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos.....	194
Tabela 8 - Frequência dos <i>Types</i> de Demonstrativos nos <i>corpora</i> dos LDs e dos Contos.....	196
Tabela 9 - Os 10 <i>Types</i> mais frequentes nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	197
Tabela 10 - Os 10 <i>Types</i> de Verbo mais frequentes nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	198
Tabela 11 - Os 10 <i>Types</i> de Substantivo mais frequentes lematizados nos LDs e nos Contos	198
Tabela 12 - Os 10 <i>Types</i> de Adjetivo mais frequentes nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	200
Tabela 13 - Os 10 <i>Types</i> de Advérbio mais frequentes nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	201
Tabela 14 - Frequência dos <i>Types</i> de Pronomes Pessoais nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	202
Tabela 15 - Frequência dos <i>Types</i> de Possessivos nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	204
Tabela 16 - Frequência dos <i>Types</i> de Demonstrativos nos <i>corpora</i> lematizados dos LDs e dos Contos.....	204
Tabela 17 - Os dez <i>Types</i> mais frequentes no total.....	205
Tabela 18 - Os dez <i>Types</i> de Verbo mais frequentes no total.....	206
Tabela 19 - Os dez <i>Types</i> de Substantivo mais frequentes no total.....	206
Tabela 20 - Os dez <i>Types</i> de Adjetivo mais frequentes no total.....	208
Tabela 21 - Os dez <i>Types</i> de Advérbio mais frequentes no total.....	208
Tabela 22 - Ocorrências de Locuções Adverbiais no <i>Corpus</i> Total.....	209
Tabela 23 - Frequência dos <i>Types</i> de Pronomes Pessoais no total.....	211

Tabela 24 - Frequência dos <i>Types</i> de Possessivos no total.....	212
Tabela 25 - Frequência dos <i>Types</i> de Demonstrativos no total.....	212
Tabela 26 - Frequência dos Antropônimos Masculinos nos dois <i>Corpora</i>	213
Tabela 27 - Frequência dos Antropônimos Femininos nos dois <i>Corpora</i>	213
Tabela 28 - Frequência dos Topônimos de Países.....	215
Tabela 29 - <i>Tokens</i> e <i>Types</i> de Palavras Lexicais e Palavras Gramaticais.....	217
Tabela 30 - <i>Types</i> e <i>Tokens</i> das Palavras Lexicais nos <i>Corpora</i>	220
Tabela 31 - <i>Types</i> e <i>Tokens</i> de Conotação Negativa.....	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação entre os Pronomes Masculino e Feminino nos LDs.....	203
Gráfico 2 – Comparação entre os Pronomes Masculino e Feminino nos Contos.....	203
Gráfico 3 - Locuções Adverbiais nos Contos Infantis e nos LDs.....	211
Gráfico 4 - Antropônimos Masculinos e Femininos.....	215
Gráfico 5 - <i>Tokens</i> de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais.....	217
Gráfico 6 - <i>Tokens</i> de Palavras Gramaticais X Subdivisões das Palavras Lexicais.....	218
Gráfico 7 - <i>Types</i> de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais.....	219
Gráfico 8 - Comparação dos <i>Tokens</i> de Palavras Gramaticais.....	221
Gráfico 9 - Comparação dos <i>Types</i> de Palavras Gramaticais.....	221
Gráfico 10 - Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais em Cada <i>Corpus</i>	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleção <i>Bienvenidos</i> - Lições.....	67
Quadro 2 - Coleção <i>Niños y Niñas</i> – Lições.....	70
Quadro 3 - Coleção <i>La Pandilla</i> – Lições.....	73
Quadro 4 - Coleção <i>Marcha Criança (2005)</i> - Lições.....	77
Quadro 5 - Coleção <i>Colega</i> - Lições.....	81
Quadro 6 – Coleção <i>Superdrago</i> – Unidades.....	85
Quadro 7 - Coleção <i>Marcha Criança (2010)</i> - Lições.....	88
Quadro 8 – Coleção <i>Mi Mundo y Yo</i> – Lições.....	92
Quadro 9 - Coleção <i>Ventanita al Español</i> - Lições.....	96
Quadro 10 - Coleção <i>Nuevo Recreo</i> - Lições.....	99
Quadro 11 - Metodologia - <i>Niños y Niñas</i> e <i>Marcha Criança</i>	108
Quadro 12 - Estratégias para a utilização da obra - <i>Niños y Niñas</i> e <i>Marcha Criança</i>	110

LISTA DE SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LDs – Livros Didáticos

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LM – Língua Materna

LP – Lexicografia Pedagógica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
2. A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS.....	28
2.1 DA LEXICOGRAFIA À LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.....	29
2.1.1 MAS, ENFIM, O QUE É A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA?.....	33
2.1.2 O LEXICÓGRAFO E PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	36
2.2 ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	40
2.3 POR QUE ENSINAR LE PARA CRIANÇAS?.....	48
3. A ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE PASSO A PASSO.....	51
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> CONSTITUÍDO DE LIVROS DIDÁTICOS	65
4.1 Os LIVROS DIDÁTICOS.....	65
4.1.1 <i>Coleção Bienvenidos</i>	66
4.1.2 <i>Coleção Niños y Niñas</i>	69
4.1.3 <i>Coleção La Pandilla</i>	72
4.1.4 <i>Coleção Marcha Criança (2005)</i>	76
4.1.5 <i>Coleção Colega</i>	79
4.1.6 <i>Coleção Superdrago</i>	84
4.1.7 <i>Coleção Marcha Criança (2010)</i>	88
4.1.8 <i>Coleção Mi Mundo y Yo</i>	91
4.1.9 <i>Coleção Ventanita al Español</i>	95
4.1.10 <i>Coleção Nuevo Recreo</i>	98
4.2 ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	102
4.2.1 <i>As quatro habilidades</i>	102
4.2.2 <i>A Metodologia de Ensino</i>	104
4.2.3 <i>Valores socioculturais e temas transversais</i>	131
4.2.4 <i>As novas tecnologias de informação e comunicação</i>	153
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	162
4.3.1 <i>As metodologias de ensino adotadas pelos livros didáticos</i>	162
4.3.2 <i>Os conteúdos temáticos e lexicais oferecido pelas coleções analisadas</i>	167
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE LEXICAL DOS <i>CORPORA</i>.....	176
5.1 CONSTITUIÇÃO DOS <i>CORPORA</i>	176
5.2 OS <i>TYPES</i> MAIS FREQUENTES NOS <i>CORPORA</i> SEM LEMATIZAR.....	178
5.3 OS <i>TYPES</i> MAIS FREQUENTES NOS <i>CORPORA</i> APÓS A LEMATIZAÇÃO.....	197
5.4 OS <i>TYPES</i> MAIS FREQUENTES NO <i>CORPUS</i> TOTAL.....	205
5.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE LEXICAL.....	216

5.6 UNIDADES LEXICAIS E TERMINOLÓGICAS AUSENTES NO <i>CORPUS</i>	224
6 A PROPOSTA LEXICOGRÁFICA.....	230
6.1 A MEGAESTRUTURA.....	231
6.1.1 <i>Textos externos</i>	232
6.1.2 <i>Macroestrutura ou Nomenclatura</i>	233
6.1.3 <i>Seções específicas</i>	237
6.1.4 <i>Facilitando a consulta</i>	238
6.2 A MICROESTRUTURA.....	238
6.2.1 <i>Número</i>	241
6.2.2 <i>Entrada</i>	241
6.2.3 <i>Acepções</i>	242
6.2.4 <i>Definições</i>	242
6.2.5 <i>Sinônimos</i>	251
6.2.6 <i>Equivalentes</i>	251
6.2.7 <i>Plural</i>	251
6.2.8 <i>Abonações e exemplos</i>	251
6.3 AS ILUSTRAÇÕES.....	254
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
REFERÊNCIAS.....	265
APÊNDICE 01: PROPOSTA DE DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE.....	276
APÊNDICE 02: PROPOSTA DE SEÇÕES ESPECÍFICAS.....	336
APÊNDICE 03: PROPOSTA DE LISTA DE ENTRADAS EM PORTUGUÊS.....	353
APÊNDICE 04.....	356
APÊNDICE 05.....	376

1. INTRODUÇÃO

“Misterio: Cuando mi mamá se fue y no me dijo a dónde.”

(Gloria María Hidalgo, 10 años)¹

A necessidade de aprender línguas estrangeiras (LE) é tão antiga quanto a necessidade de comunicação entre os diferentes povos. Entender-se mutuamente de forma sincrônica, assim como entender a história e a cultura de povos antigos através de línguas mortas, motivou os seres humanos a desenvolverem formas de aprender a língua do outro.

Via de regra, aprender uma língua, seja materna ou estrangeira, demanda inicialmente o aprendizado de seu léxico, pois é através das palavras que a comunicação verbal se inicia. No tocante ao ensino e ao aprendizado² de LE, Sánchez Pérez (2000, p. 31) relata que quando os Acádios invadiram a Suméria, entre os anos 1.000 e 1.250 antes de Cristo, seus escribas prepararam as primeiras listas de vocabulário que podem ser consideradas como dicionários bilíngues elaborados para ensinar a língua suméria a seus congêneres. Tais listas foram utilizadas como materiais didáticos para o ensino dessa língua, prioritariamente de forma escrita, ainda que oralmente também (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 32).

Com isso, verifica-se que os primeiros materiais didáticos utilizados para ensinar e aprender LE foram os dicionários. Não cabem dúvidas de que memorizar listas de palavras não equivale a aprender um idioma, mas, o cerne da informação aqui apresentada serve para pôr em relevo o papel essencial historicamente exercido pelos dicionários quando o assunto é aprender outro(s) idioma(s), ademais do materno.

Milênios transcorreram desde a confecção dessa primeira lista, outros tipos de materiais, não menos importantes, foram criados para aprimorar, facilitar e desenvolver o binômio ensino e aprendizagem de LE, como gramáticas e livros de textos. Também as listas de palavras evoluíram fazendo surgir diferentes tipos de dicionários não apenas bilíngues, mas monolíngues, plurilíngues e, os recentemente denominados, semibilíngues³. Assim como dicionários de língua geral, dicionários especializados, de uso, escolares, de aprendizes,

1 Palabras de los niños (NARANJO, 2008).

2 Como o presente trabalho pretende elaborar um dicionário bilíngue espanhol-português, trataremos de apresentar e discutir fundamentações teóricas relacionadas tanto ao ensino quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como metodologias de ensino. Ainda que estas discussões não sejam o foco da pesquisa, elas serão necessárias para subsidiar e justificar as escolhas que serão feitas em níveis de macro e microestrutura do dicionário.

3 A denominação “semibilíngues” tem sido contestada tanto em relação a ser uma denominação nova, como em sua adequação conforme pode ser verificado em Duran e Xatara (2005). Essa questão será mais aprofundada e discutida na fundamentação teórica dessa pesquisa.

ilustrados, enfim, evoluíram segundo as necessidades específicas dos falantes e aprendizes e, de fato, segundo as necessidades e exigências do mercado editorial.

Essa expansão significativa – mas com lacunas a serem preenchidas e aprimoradas – não é para menos, pois, conforme afirma Biderman (2003, p. 53), “o léxico de uma língua natural registra o conhecimento do universo na forma de palavras”, assim, continua a autora citando Lara (1992, p. 20 *apud* BIDERMAN, 2003, p. 53), ‘o dicionário representa a memória coletiva da sociedade e é uma de suas mais importantes instituições simbólicas’, e, por conseguinte, uma das ferramentas mais úteis a qualquer indivíduo que queira conhecer outra cultura, outra sociedade, outra língua e nela precise se comunicar, interagir.

Contudo, a tarefa de criar um dicionário exige do lexicógrafo não apenas empenho e muita dedicação, mas principalmente um conhecimento teórico aprofundado sobre os pressupostos das ciências do léxico para direcionar seu trabalho, isto é, definir e delimitar questões relacionadas à proposta lexicográfica como um todo e, ainda, como no caso deste estudo, se se trata de um dicionário com objetivos pedagógicos.

No caso da produção de dicionários pedagógicos bilíngues, é necessário, sobretudo, ter amplo conhecimento das duas línguas envolvidas e domínio das teorias relacionadas ao ensino de LE e segundas línguas (L2), e das relacionadas à aquisição e aprendizagem⁴ de L2 e LE, assim como dos métodos, abordagens e enfoques que historicamente foram utilizados em sala de aula e na produção de materiais didáticos para diferentes públicos e objetivos.

Em se tratando de dicionários pedagógicos bilíngues destinados ao público infantil, como propõe este trabalho, é necessário que o lexicógrafo tenha claramente definidas todas as questões levantadas acima especificamente direcionadas ao seu público alvo, ou seja, às crianças, e tenha a preocupação de elaborar uma obra de referência que leve em conta as teorias que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC). Dessa forma, ao fazer convergirem todas essas áreas e teorias, essa é uma pesquisa que se insere dentro do campo de estudos da Lexicografia Pedagógica.

O ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) foi institucionalizado nas redes de ensino brasileiras em 1919, com a promulgação da Lei nº 3.674 (BRASIL, 1919, p. 345), que criou a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Cadeira esta que foi ocupada pela primeira vez pelo professor Antenor Nascentes (GUIMARÃES, 2011).

De lá para cá, a disciplina de espanhol entrou e saiu do currículo das escolas, tanto públicas quanto privadas, por diversas vezes, até que em 2005, através de Lei nº 11.161,

4 Aquisição e aprendizagem diferenciadas conforme Krashen (1981). Essa diferenciação será abordada no capítulo referente à fundamentação teórica.

(BRASIL, 2005) o ensino de espanhol passou a ser de oferta obrigatória e em horário regular no Ensino Médio (EM) e facultativa no Ensino Fundamental (EF).

Ainda que a referida Lei tenha sido revogada pela Lei 13.415/17, a então obrigatoriedade do ensino de espanhol levou à criação de um apartado especial sobre "Conhecimentos de Espanhol" nas Orientações Curriculares Nacionais para o EM, no qual, além de abordar questões de políticas linguísticas que levaram à obrigatoriedade da oferta do idioma no EM, as autoras também discutem o conceito simplista de que o espanhol é uma língua fácil e que não precisa ser estudada (BRASIL, 2006, p. 128). Sobre esse ponto, cabe destacar que essa "facilidade" nada mais é que um mito que precisa ser desfeito para que os alunos não caiam na ilusão de que estão falando espanhol quando na verdade mal estão "arranhando" umportunhol, ou em termos linguísticos, acabam por possuir uma interlíngua muito mais próxima da língua materna (LM) que da LE (CELADA; GONZÁLEZ (2001), FÁNJUL (2002), KULIKOWSKI; GONZÁLEZ (1999), SEDYCIAS (2005), MORENO FERNÁNDEZ (2005)).

Ainda que a obrigatoriedade do ensino de espanhol tenha se dado em 2005, o período de grande produção de material didático em espanhol se deu na década de 90 do século XX, chegando esse fenômeno a ser denominado por Eres Fernández (2001, p. 65) como o "*boom* dos anos noventa". Essa época foi marcada pela produção de diversos livros didáticos (LDs), paradidáticos e literários, de espanhol para diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de alguns dicionários bilíngues e de falsos amigos.

Posteriormente, já no segundo milênio, a produção nacional e internacional de material didático e dicionários bilíngues de espanhol-português se intensificou, assim como a introdução de dicionários monolíngues de espanhol. Com isso, hoje, existe no mercado uma gama muito variada de dicionários bilíngues⁵, em sua maioria minidicionários que são direcionados para alunos aprendizes de espanhol e para pessoas que estejam aprendendo o idioma com objetivos pessoais e profissionais, produzidos por editoras brasileiras e também por editoras hispânicas que viram nesse "*boom*" do ensino de espanhol no Brasil um ramo bastante promissor e lucrativo.

5 Tendo em vista que esse trabalho se refere à produção de dicionários bilíngues espanhol-português/português-espanhol, para não se tornar repetitivo, será utilizada apenas a expressão "dicionários bilíngues" como referência a esse par de línguas.

Contudo, apesar dessa oferta de dicionários bilíngues no mercado nacional, são pouquíssimos aqueles que se dedicam ao público infantil. Contrariamente, existe um número considerável de escolas privadas em todo o país que ofertam o espanhol já nas séries iniciais do EF e, mesmo que forma bastante esporádica, há também escolas que já ofertam essa disciplina na Educação Infantil, tanto que algumas editoras, inclusive nacionais, como as Editoras Ática, Scipione e Moderna, por exemplo, já há alguns anos publicam LDs e paradidáticos para essa etapa da educação. Em relação às escolas públicas, a oferta de espanhol nas séries iniciais tem ficado restrita a algumas cidades de fronteira.

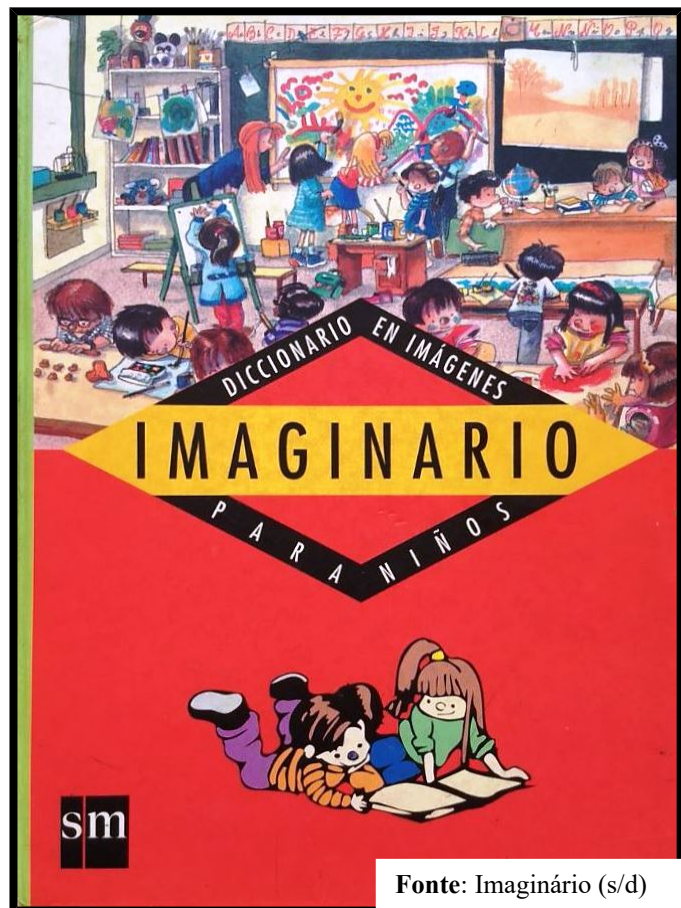
Na busca que realizamos sobre os dicionários bilíngues existentes no país no momento, encontramos apenas dois dicionários inteiramente dedicados ao público infantil. São eles:

1- *Imaginario - Dicionario en Imágenes para Niños* – Editora SM (Figura 1). Este é um dicionário, como o nome diz, de imagens. Trata-se de um dicionário temático ilustrado que traz 45 cenas temáticas e introduz apenas palavras lexicais. Não traz nenhuma definição e nem tradução, ou seja, é realmente uma representação visual das unidades lexicais.

O *Imaginario – Dicionario en imágenes para niños* não apresenta qual é sua proposta lexicográfica e também não traz nenhuma informação para pais ou professores, nem tampouco para as crianças que virão a utilizá-lo.

Ao final, o vocabulário é apresentado em ordem alfabética com o número da página onde se encontra a imagem, além de algumas sugestões de exercícios para se trabalhar o vocabulário em sala de aula. É um livro grande, com capa dura e folhas de excelente qualidade.

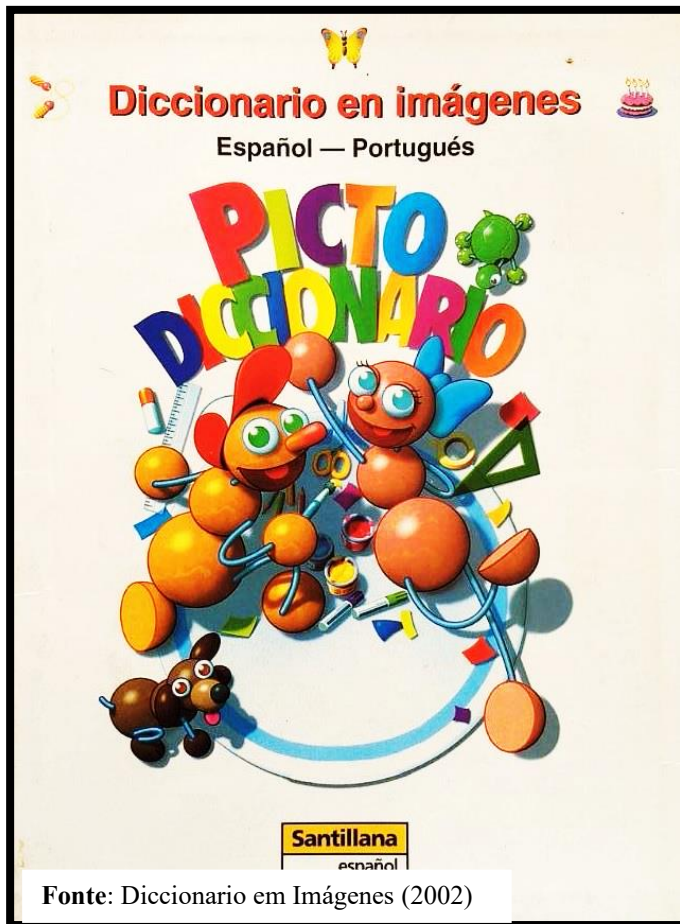
Figura 1 - *Imaginario - Diccionario de Imágenes*



Fonte: Imaginário (s/d)

2- *Pictodictionary – Diccionario en imágenes – Portugués-Español* – Editora Santillana (Figura 2). Este dicionário primeiramente traz um Vocabulário Visual com 17 temas e 72 subtítulos que totalizam 1.350 palavras lexicais; na segunda parte traz a lista do vocabulário apresentado com a tradução e com definições dessas mesmas unidades lexicais

Figura 2 - Diccionario en Imágenes



Fonte: Diccionario em Imágenes (2002)

em português, além de apontar em que página do vocabulário visual elas se encontram.

Na introdução, explica-se resumidamente como o dicionário pode ser usado e esclarece que o vocabulário que nele se encontra são conteúdos dos planos de ensino para este nível, ou seja, Educação Infantil e séries iniciais do EF. Além disso, na introdução também são apresentados os personagens Pic e Pac que irão representar as imagens de verbos nas páginas respectivas.

Os dois dicionários apresentados poderiam, superficialmente, ser classificados como dicionários ideológicos (BIDERMAN, 1984, p. 11) por

apresentarem o léxico através de campos semânticos e ao final o apresentarem em ordem alfabética. Entretanto, o modelo apresentado nesses dicionários, apesar de terem, ambos, um projeto gráfico realmente cativante, não dispõe juntamente com a imagem e a palavra, uma definição e um exemplo de uso. Poderiam facilmente ser utilizados apenas como material lúdico por sua finalidade de ensinar de forma colorida e atraente.

Realizamos uma busca exaustiva de dicionários infantis e com isso foi possível perceber que no tocante à produção de dicionários bilíngues infantis espanhol-português o mercado editorial deixa a desejar. E isso não apenas em relação ao número de obras, mas, principalmente, em relação à falta de uma proposta lexicográfica clara.

A realização desta pesquisa parte do suposto de que a oferta do idioma nas séries iniciais do EF tende a aumentar nos próximos anos devido ao fato de que muitos municípios

brasileiros implantaram ou estão implantando o ensino de tempo integral, assim como alguns Estados já tomaram a mesma iniciativa no nível educacional que lhes compete, como é o caso do Paraná, por exemplo. A ampliação do período de permanência nas escolas é previsto pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu Artigo nº 34. Com a ampliação da carga horária letiva, é possível a inclusão da disciplina de espanhol desde as séries iniciais e, para acompanhar essa inclusão, serão necessários materiais didáticos elaborados, organizados e construídos sob os princípios das teorias que subsidiam nosso projeto.

A proposta de Integração Latino-americana é um dos objetivos do atual governo do nosso país e um dos resultados dessa integração é o Decreto Federal nº 8.636, de 14 de janeiro de 2016, que promulgou o acordo entre Brasil e Argentina sobre as localidades fronteiriças e instituiu a Carteira de Trânsito Vicinal Fronteiriço, estabelece, entre outros, o acesso ao ensino público em condições de gratuidade e reciprocidade. Através desse acordo, nove cidades brasileiras poderão receber alunos argentinos para estudar em suas escolas públicas e enviar alunos brasileiros para estudar nas cidades argentinas também. As cidades constantes do referido Decreto, no momento, são: Foz do Iguazu - Puerto Iguazú; Capanema – Andresito; Barracão/Dionísio Cerqueira - Bernardo de Irigoyen; Porto Mauá - Alba Posse; Porto Xavier - San Javier; São Borja - Santo Tomé; Itaqui – Alvear; Uruguaiana - Paso de los Libres; Barra do Quaraí - Monte Caseros. Ou seja, a tendência é que além de Foz do Iguazu, outras cidades do país passem a oferecer o espanhol nas séries iniciais do EF na rede pública e que o processo de Integração Latino-Americana venha a, paulatinamente, consolidar-se.

Assim, diante das considerações feitas acima, constatamos a carência de um dicionário bilíngue espanhol-português voltado exclusivamente para ensino e aprendizagem de LEC e que esteja pautado nas – e amparado pelas – teorias sobre como ensinar LEC e, sobretudo, como elas aprendem. Em uma palavra, um dicionário bilíngue com uma proposta lexicográfica bem definida, com nomenclatura devidamente selecionada e adequada ao nível proposto, com macro e microestruturas direcionadas às necessidades do público alvo e definições de fácil entendimento, com linguagem adequada à faixa etária selecionada e com preocupações de cunho didático-pedagógico. Portanto, este estudo apresenta uma proposta inédita em vários sentidos, não apenas no produto final que buscamos oferecer, mas também em vários aspectos da proposta lexicográfica como será possível perceber no decorrer da leitura.

Assim, esta pesquisa objetiva propor a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue infantil ilustrado espanhol-português, monodirecional, com função decodificadora, destinado a aprendizes de ELE das séries iniciais do EF, correspondente à faixa etária entre 06

e 10 anos de idade. Para alcançar esse objetivo geral, algumas etapas foram consideradas e, para superá-las, foram discutidas as teorias subsidiárias do ensino de LEC na faixa etária alvo da presente pesquisa e as teorias aplicadas ao processo de aprendizagem de LE; e buscou-se conhecer e analisar os pressupostos teóricos da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica e do fazer dicionarístico apresentando uma proposta lexicográfica inovadora de um dicionário com objetivos pedagógicos, na qual confluem as teorias elencadas e o fazer dicionarístico pautado na Lexicografia Pedagógica (LP).

Para facilitar a apresentação, as análises e as discussões que foram realizadas, a organização desta tese se encontra da seguinte forma:

Nesta introdução, primeiro capítulo, encontram-se reflexões acerca da problematização e da justificativa que deram origem a esta pesquisa e, também, os objetivos que visamos alcançar, além da apresentação da organização desta tese.

O segundo capítulo se destina a algumas reflexões sobre as teorias de base que deram suporte à nossa pesquisa no tocante à Lexicografia, à LP e ao perfil do lexicógrafo que se dedica a essa área específica. Além disso, também são exploradas algumas concepções relativas às metodologias de ensino que poderiam, a nosso ver, ser aplicadas ao ensino de LEC; algumas teorias que fundamentam o processo de aquisição/aprendizagem de LE; e fazemos, ainda, algumas reflexões sobre por que ensinar LE para crianças da faixa etária indicada.

O terceiro capítulo versa sobre a metodologia de pesquisa utilizada para a fundamentação teórica e os critérios adotados para a seleção do *corpus* da pesquisa que foi composto por 10 coleções de LDs de espanhol utilizadas no ensino fundamental do primeiro ao quinto ano e por 347 contos infantis curtos publicados em linha em *sites* de Internet enquanto textos autênticos em espanhol direcionado a crianças. Nesse capítulo também é explicado como realizamos a seleção da nomenclatura que irá compor o futuro dicionário.

No quarto capítulo fazemos uma análise das coleções de LDs usadas no *corpus*. Essa análise versa sobre as metodologias utilizadas nos livros, sobre os conteúdos temáticos abordados e sobre o vocabulário apresentado em cada uma delas. Também é feita uma breve discussão comparativa entre as coleções e sobre o vocabulário que consideramos que poderia ter sido incluído em tais livros. O capítulo inteiro está ilustrado com figuras retiradas dos LDs analisados.

No quinto capítulo fazemos uma análise lexical do *corpus* compilado com relação à frequência das palavras lexicais e das palavras gramaticais, enfocando, sobretudo, nas frequências relativas aos substantivos, verbos e adjetivos. Nessa análise, fazemos uma

comparação entre as frequências obtidas nos LDs e nos contos infantis, além de uma reflexão sobre algumas diferenças encontradas entre os dois no que se refere às unidades lexicais mais frequentes em cada um deles de forma geral e também separado pelas classes gramaticais mais relevantes. Também fazemos uma breve reflexão sobre as unidades lexicais que, a nosso ver, poderiam estar presentes nos LDs, mas que estiveram ausentes nesse *corpus*. Para facilitar a leitura e a compreensão dos dados apresentados, o capítulo está ilustrado com tabelas e gráficos.

Os capítulos seguintes se destinam a apresentação dos frutos alcançados nessa pesquisa, desse modo, no sexto capítulo versamos sobre nossa proposta lexicográfica no que se refere tanto à macro quanto à microestrutura do dicionário pedagógico, abordando e fundamentando teoricamente questões relacionadas à estrutura do verbete, no tocante às definições, exemplos, ilustrações, etc.; às sessões específicas; aos textos externos, e à própria apresentação do dicionário.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa que desenvolvemos e sobre o fazer dicionarístico em si.

As referências bibliográficas foram divididas em três partes: a primeira com as obras consultadas e citadas na pesquisa, a segunda com a lista das ilustrações utilizadas na amostra do dicionário e a terceira com a lista dos LDs utilizados para a compilação do *corpus*.

Ao final do trabalho, no Apêndice 01, apresentamos uma amostra do dicionário pedagógico bilíngue espanhol-português com algo em torno a 5% do total de entradas selecionadas, o que corresponde a 141 entradas e 46 subentradas. No Apêndice 02 apresentamos uma amostra de algumas das sessões específicas e, no Apêndice 03, a lista de entradas em português, todos representando a proposta lexicográfica que elaboramos.

No Apêndice 04 está a lista completa com todas as 2.603 unidades lexicais elencadas para compor a nomenclatura do dicionário e, no Apêndice 05, estão as listas das sessões específicas que irão exemplificar nossa proposta.

2. A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS

“Cuerpo: el cuerpo es la vida de uno, porque uno sin cuerpo qué hace.

(Luisa Fernanda Velásquez, 8 años)⁶”

De acordo com o PNLD – Dicionários de 2012, o dicionário "pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita" (BRASIL, 2012, p. 18). Ainda que o programa tenha sido estruturado pensando em dicionários de Língua Portuguesa para falantes de português, a afirmação acima não deixa de ser verdadeira também quando se trata de aprendizagem de LE, já que o dicionário é um dos recursos utilizados pelo aprendiz quando deseja saber a tradução, a ortografia, o significado e o uso de unidades lexicais na outra língua. Consequentemente, a consulta a um dicionário bilíngue auxilia no processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita em LE. E faz ainda mais, a consulta ao significado das palavras em LE pode proporcionar maior aprendizado da LM se o dicionário em questão trazer definições claras e precisas das unidades lexicais, assim como exemplos de situações de uso, e não apenas a tradução. Nesse sentido, o dicionário bilíngue exerce uma dupla função: auxilia na aprendizagem da LE e amplia o conhecimento do significado das unidades lexicais em LM.

Esse fato pode ser ainda mais significativo quando se trata de um par de línguas tão próximas como o espanhol e o português. Como dito anteriormente, a semelhança entre as duas línguas pode, a princípio, caracterizar certa facilidade na aprendizagem do espanhol por brasileiros. Contudo essa semelhança, longe de transformar o espanhol em uma língua "fácil" para falantes de português, acaba por ocasionar problemas futuros que poderão ser de difícil, ou quiçá impossível, solução, como o caso da fossilização.

Sabe-se que esse par de línguas possui um volume lexical comum superior a 85% (ULSH, 1971 *apud* ALMEIDA FILHO, 1995, p.14) e, sobre esse assunto, Iriarte Sanromán (2001) considera que "em casos de línguas tão afins como são o português e o espanhol, com um vocabulário muito semelhante, e até com regras gramaticais também muito próximas, a possibilidade de existirem interferências é muito maior". É nesse cenário que as Ciências do Léxico vêm amparar o trabalho do professor de espanhol no ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), dos profissionais que produzem materiais didáticos e, principalmente, do aprendiz.

⁶ Palabras de los niños (NARANJO, 2008)

2.1 Da Lexicografia à Lexicografia Pedagógica

Conforme já dito na introdução, é através do léxico de uma língua, seja LM ou LE, que a comunicação verbal se inicia. E não apenas se inicia, como também é através do léxico que a comunicação se mantém, pois o “vocabulário é o elemento estruturador do pensamento humano e, portanto, o seu ensino e aprendizagem são elementos chave para alcançar o domínio da L2 que se aprenda⁷” (FERRAZ, 2010, p. 1851). Apesar disso, em determinados contextos históricos, é possível verificar que muito mais ênfase foi dada ao ensino da gramática do que ao ensino do vocabulário. Paradoxalmente, é muito mais comum que em qualquer casa as pessoas tenham um dicionário, seja de qual tipo for, do que uma gramática (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2015, p. 7).

Isso se deve, principalmente, pelo fato de que, diferentemente de outras fontes de informação sobre a língua, como as gramáticas e LDs, os dicionários não são concebidos para “serem lidos e estudados globalmente, do começo ao fim /.../ mas sim para serem consultados de forma pontual com a finalidade de satisfazer as necessidades de informação de um grupo antecipado de usuários” (TARP, 2008, p. 47) (tradução nossa)⁸. Ou seja, o dicionário responde mais rapidamente à necessidade do usuário que está diante de uma dúvida específica por que os dados contidos no dicionário são lexicograficamente selecionados e preparados para que os usuários possam extrair a informação necessária por meio de uma busca rápida e de fácil acesso (TARP, 2008, p. 47)⁹ e essas facilidade e rapidez de acesso não são fornecidas pelas gramáticas e LDs, já que estes se ocupam com oferecer dados morfossintáticos generalizados e não individualizados.

Além disso, também resulta claro que qualquer pessoa, com verdadeiro esforço e dedicação, consegue dominar todas as regras gramaticais de seu idioma e até de outros, já que a gramática é um sistema fechado. Porém, o mesmo não se dá com o léxico, por ser esse o “único domínio da língua que constitui um sistema aberto” (BIDERMAN, 1998a, p. 13), e em constante movimento, ou seja, novas palavras surgem, outras deixam de ser usadas e outras

7 “El vocabulario es el elemento estructurador del pensamiento humano y, por tanto, su enseñanza y aprendizaje resultan claves para alcanzar un dominio de la L2 que se aprenda. (FERRAZ, 2010, p. 1851).

8 “Sin embargo, lo que distingue a los diccionarios de las demás fuentes mencionadas es que, como regla general, no están concebidos para leerse y estudiarse globalmente, o sea desde el principio hasta el final, sino para ser consultados de forma puntual con el fin de satisfacer las necesidades de información de un grupo anticipado de usuarios”. (TARP, 2008, p. 47)

9 “Los diccionarios incorporan *datos lexicográficamente seleccionados y preparados* de los cuales los usuarios – mediante un complejo proceso mental que la lexicografía no estudia pueden extraer la información que necesiten en cada momento. Otra característica que, debido a su carácter consultativo, distingue a los diccionarios de las demás fuentes de información que también contienen datos, es que los datos incluidos en aquellos están preparados para su *rápido y fácil acceso* (TARP, 2008, p. 47)

adquirem usos diferentes com o passar do tempo. Desse fato, principalmente, decorre a necessidade dos estudos do léxico.

Tanto a Lexicologia como a Lexicografia são disciplinas responsáveis pelo estudo do léxico, a diferença entre elas está no enfoque de cada uma em relação ao seu objeto de estudo. De acordo com Biderman (1998a, p. 13), “ambas têm como principal finalidade a descrição desse mesmo léxico”. Segundo a autora, a Lexicologia é uma ciência antiga e se preocupa com a análise da palavra, com a categorização lexical e com a estruturação do léxico. Já a Lexicografia é a ciência dos dicionários e, sendo, também, uma ciência antiga, tem como objeto principal de estudos a significação das palavras (BIDERMAN, 1998a, p. 14-15).

Conforme refere Seabra (2011, p. 29), apesar de o fazer dicionarístico remontar às culturas mais antigas do Oriente, foi somente em meados do século XX que se definiu Lexicografia como a ‘arte de compor dicionários’ e, somente então, os dicionários, que eram considerados “como meros instrumentos práticos, passam a ser objeto de estudo da linguística moderna” (SEABRA, 2011, p. 29). Ainda segundo a autora, é no final do século XX que se registra a Lexicografia dividida em Lexicografia Prática e Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia.

Sobre esse aspecto, Welker (2004, p. 11), esclarece que o termo Lexicografia tem dois sentidos: 1- enquanto lexicografia prática, o termo designa a ciência, a técnica, a prática, ou ainda a arte, de fazer dicionários; 2- enquanto lexicografia teórica ou metalexigrafia, ela abrange “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso dos dicionários e ainda a tipologia” (WELKER, 2004, p. 11).

A partir dos estudos realizados tanto pela Lexicologia como pela Lexicografia, principalmente no tocante à metalexigrafia, “com trabalhos em que a análise e a crítica ganham proeminência nos estudos dos dicionários, como a técnica lexicográfica que responde por um grande e variado número de obras cada dia mais consentâneas com os avanços tecnológicos” (FERRAZ, 2014, p. 221) é que se tornou possível disponibilizar ao público obras de referência cada vez mais estruturadas e especializadas. Foi também a partir desses estudos que os dicionários foram se tornando mais específicos, já que, conforme refere Ferraz (2014, p. 223) o “beneficiário de qualquer dicionário não é outro senão o usuário”, ou nas palavras de Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 336), “convém observar que existe um dicionário específico para cada usuário” (tradução nossa)¹⁰, dessa forma é que vemos, por

¹⁰ “Conviene observar que existe un diccionario específico para cada usuario”. (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 336).

exemplo, a expansão de diferentes tipologias de dicionários, sobretudo os de especialidades levados a cabo sob os cuidados de terminólogos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Contudo, embora hoje nos pareça evidente que o dicionário destinado ao público escolar, sobretudo aos aprendizes de LE, deva ser elaborado de forma peculiar, com vistas a atender às necessidades específicas desses usuários e, portanto, com características próprias, tal constatação não se deu de forma tão simples. Welker, ao discorrer sobre a história da LP explica que “os primeiros que escreveram sobre a necessidade de haver dicionários específicos para aprendizes foram, na verdade, professores de línguas ou teóricos do ensino de línguas” (WELKER, 2008, p. 28). Segundo esse autor, em 1899, Henry Sweet, filólogo, foneticista e gramático inglês já fazia observações sobre questões lexicográficas em seus textos. Entre elas, Sweet afirma que ‘para fins de estudo prático de línguas modernas requerem-se dicionários que se limitem estritamente à língua moderna e excluam todos os elementos enciclopédicos’ (HARTMANN, 2003, *apud* WELKER, 2008, p. 28). Ademais, Sweet também sugeriu que esses dicionários deveriam fornecer informações individuais, no que se refere a cada unidade lexical, mais completas no tocante às construções gramaticais que não podem ser deduzidas de uma simples regra gramatical¹¹.

Welker cita, também, uma palestra proferida por Edward Lee Thorndike – psicólogo norte-americano e estudioso do condicionamento operante – em 1928, na qual o autor critica os dicionários que os alunos eram obrigados a usar naquela época e sugere melhorias tais como “registrar apenas palavras frequentes; fornecer definições compreensíveis; evitar definições em ‘círculo’; apresentar ilustrações gráficas e exemplos ilustrativos” (WELKER, 2008, p. 28), sugestões essas com as quais estamos de acordo e que caminham lado a lado com a proposta que fazemos nessa pesquisa.

Contudo, tanto Sweet como Thorndike não estavam interessados em dicionários bilíngues, essa preocupação, segundo Welker (2008, p. 29) surgiu através das considerações de Sčerba, linguista e pedagogo russo, que elaborou, em 1940, uma tipologia dos dicionários. Sčerba considerava que o uso dos dicionários bilíngues era um ‘mal necessário’ e que deveriam ser utilizados apenas por aprendizes não muito avançados em situações de codificação. Com relação à decodificação, caso o aprendiz ainda não tivesse a competência necessária para usar um dicionário monolíngue, o linguista russo sugeriu a elaboração de obras às quais denominou de ‘dicionário explanatório de língua estrangeira’, com lemas em

11 *Ibid.* p.28.

LE e definições em LM, podendo haver equivalentes, desde que não prejudicassem a compreensão do significado¹².

Nesse percurso histórico Welker cita a Zgusta (1971), autor do Manual de Lexicografia, a primeira grande obra metalexigráfica, e quem afirmou que as três principais funções dos dicionários são ajudar a compreender, a descrever a língua e produzir textos; e cita, ainda, a Hausmann que, em 1974 escreveu um artigo sobre os dicionários de aprendizagem e em 1977, escreveu ‘Uma introdução ao uso dos dicionários do francês moderno’, demonstrando alguma preocupação com estudantes da educação básica e universitários, além de oferecer importantes observações sobre a utilidade de diversos tipos de dicionários, e de distinguir dicionários de aprendizagem e dicionários de consulta¹³.

Em 1984, Kromann, Rüber e Rosbach utilizam os termos dicionário passivo e dicionário ativo, referindo-se à decodificação e codificação, sem, no entanto, segundo Welker¹⁴, se referirem especificamente aos aprendizes de línguas, mas sim a qualquer usuário que necessitasse traduzir textos de LM para LE e vice versa.

Em 1988¹⁵, Hausmann publicou em texto sob o título de “Questões fundamentais do dicionário bilíngue”, no qual afirma que as funções dos dicionários bilíngues passivos são compreender e traduzir textos, de LE para LM, e as dos dicionários bilíngues ativos são fazer versões, de LM para LE, e produzir textos em LE. E, por fim, em 1995, Tarp vem mostrar que diversas funções podem ser cumpridas por diversos tipos de dicionários¹⁶, mas, sobre as considerações de Tarp discorreremos mais adiante.

Através desse breve resumo do percurso histórico apresentado por Welker, é possível verificar que um século se passou desde que as primeiras observações foram feitas sobre a necessidade de se produzir dicionários específicos para aprendizes de línguas, seja LM ou LE e, no entanto, conforme assinala Tarp (2006, p. 296) a versão moderna da lexicografia de aprendizagem¹⁷ conta com mais ou menos 70 anos, tomando como ponto embrionário o trabalho de Sčerba (1940, citado acima) sobre as tipologias dos dicionários. Por tal motivo, Tarp considera assombroso que até o momento não se tenha desenvolvido uma teoria geral da lexicografia de aprendizagem. E como veremos na sequência, apesar das significativas contribuições feitas em diferentes países e por diferentes linguistas e lexicógrafos, a LP está

12 Ibid. p.29.

13 Ibid. p.30.

14 Ibid. p.30.

15 Ibid. p.30-31.

16 Ibid. p.31.

17 Na literatura sobre o assunto encontram-se os termos “lexicografia de aprendizagem” e “lexicografia didática”, ambas assumem o mesmo significado e uso dado ao termo lexicografia pedagógica. Decidimos manter os termos utilizado pelos autores também nas citações indiretas e/ou paráfrases.

ainda na infância, pois “é uma área de estudos relativamente nova, muito pouco conhecida no Brasil” (KRIEGER, 2011, p. 103), visto que ainda são poucas as pesquisas e trabalhos produzidos nessa área no país. No entanto, conforme assevera Krieger¹⁸, é uma área que vem crescendo e cujo objeto vem sendo delineado devido à importância que o papel dos dicionários assumiu na aprendizagem de línguas, conforme será discutido no tópico abaixo.

2.1.1 Mas, enfim, o que é a Lexicografia Pedagógica?

A LP, assim como a lexicografia, também se divide em prática e teórica. Enquanto LP prática, ela se ocupa da produção de dicionários pedagógicos e enquanto LP teórica ou metalexicografia pedagógica, ela estuda os dicionários pedagógicos (WELKER, 2011b, p. 104).

Contudo, para entender o conceito de LP, ou de dicionário pedagógico, é necessário resgatar, primeiramente, o conceito de pedagogia. De acordo com os dicionários em linha, Aulete Digital¹⁹, Priberam Dicionário²⁰, *Diccionario de la Lengua Española* da Real Academia Española²¹ e *Dictionnaires de Français Larousse*²², pedagogia é a ciência, ou conjunto de teorias, que se ocupa da educação e do ensino. Nesse sentido, seria possível chegar à conclusão de que a LP está relacionada à elaboração e estudo de quaisquer dicionários usados no processo ensino/aprendizagem (WELKER, 2011b, p. 105), contudo, conforme será pormenorizado adiante, o foco da LP “reside no estudo das várias faces que constituem e envolvem os dicionários ‘**destinados** à escola, relacionados ao **ensino** quer de primeira, quer de segunda língua” (KRIEGER, 2011, p. 103) (grifo nosso). Krieger²³ esclarece, ainda, que a motivação da LP está na consciência do potencial didático dos dicionários e, de forma indissociável, na preocupação em adequar e qualificar os dicionários usados no ensino de línguas.

No entanto, apesar da forma, indiscutivelmente, clara com a qual Krieger explanou quais são o foco e a motivação da LP, é preciso elucidar que foi somente após o reconhecimento da necessidade de se produzir dicionários que atendessem às demandas dos aprendizes, aliado aos “novos aportes pedagógicos, no que concerne às tendências didáticas que muito influenciaram o ensino de línguas no início do século XX, e tiveram também uma

18 Ibid. p.103.

19 <http://www.aulete.com.br/pedagogia>

20 <https://www.priberam.pt/dlpo/pedagogia>

21 <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>

22 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogie/58918?q=pedagogie#58558>

23 Ibid. p.103.

forte influência no terreno da lexicografia” (FERRAZ, 2014, p. 223) que os estudos de LP e metalexicografia começaram realmente a avançar. Os novos postulados teóricos, que enfatizavam o aperfeiçoamento dos métodos de ensino de línguas, enriqueceram a Lexicografia e, dessa união de conceitos, surgiu a LP (FERRAZ, 2014, p. 224).

Assim, conforme destaca Zgusta (1988, p. 5 *apud* FERRAZ, 2014, p. 224), a LP “deve ser entendida como a interação da lexicografia e da metodologia do ensino e aprendizagem de línguas”. Nesse sentido, a LP é entendida como um sub-ramo da Lexicografia que está interessado no estudo e na concepção de dicionários cujo objetivo é atender às necessidades dos aprendizes de uma língua, (SCHAEFFLER, 2002, p. 4 *apud* BINON; VERLINDE; SELVA, 2005, p. 216)²⁴ (tradução nossa).

Tarp (2006, p. 297), ao abordar o estudo da lexicografia de aprendizagem, baseia-se em sua teoria funcional da lexicografia, segundo a qual, conforme dito anteriormente, diversos tipos de dicionários podem cumprir diferentes funções. Dessa forma, os dicionários são considerados como ferramentas de uso que são concebidos de forma a satisfazer alguns tipos específicos de necessidades de usuários também específicos que se encontram em situações extra lexicográficas também específicas, ou seja, “para cada tipo de usuário e para cada tipo de situação social correspondem uma função lexicográfica” (TARP, 2006, p. 297)²⁵.

Com base nesse pressuposto, Tarp teoriza sobre o que viria a ser o que ele chama de dicionário de aprendizagem, e que em português chamamos de dicionário pedagógico, e apresenta a seguinte definição:

Um dicionário de aprendizagem é um dicionário cujo objetivo genuíno é o de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes que têm os estudantes em uma série de situações extra lexicográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (TARP, 2006, p. 300)²⁶.

Para o autor, essa definição abrange tanto os aspectos lexicográficos quanto os aspectos pedagógicos necessários ao cumprimento das funções lexicográficas desse tipo de

24 “La lexicographie pédagogique (pour allophones) est une sous-branche de la lexicographie qui s’intéresse à l’étude et à la conception de dictionnaires dont l’objectif est de répondre aux besoins des apprenants d’une langue qui n’est pas leur langue maternelle” (SCHAEFFLER, 2002, p. 4 *apud* BINON; VERLINDE; SELVA, 2005, p. 216)

25 “Según esta última teoría [de la función lexicográfica], los diccionarios, desde que surgieron hace unos cuatro mil años, han sido y son, antes de todo, herramientas de uso concebidas para satisfacer los tipos específicos de necesidades que tengan unos tipos específicos de usuarios en unos tipos específicos de situaciones sociales extra-lexicográficas, p.ej. la producción o recepción de textos escritos en una lengua extranjera. A cada tipo de usuario y a cada tipo de situación social corresponde una función lexicográfica” (TARP, 2006, p. 297)

26 Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicograficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. (TARP, 2006, p. 300).

dicionário, ou seja, exige a determinação e a análise das características do estudante, das situações extra lexicográficas, como, por exemplo, codificação e decodificação e das necessidades lexicográficas que ele venha a ter.

Dito de outra forma e seguindo o raciocínio de Welker (2011b, p. 105), “os dicionários pedagógicos são um tipo especial de obras de referência. Sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de língua” e é essa característica que os diferencia dos dicionários gerais, ainda que estes sejam utilizados para consulta em sala de aula.

Além disso, Tarp considera que, sendo a lexicografia uma disciplina independente das outras disciplinas – como da linguística aplicada, da pedagogia, da didática, mas que necessariamente, interage com elas – ela não pode simplesmente adotar seus métodos, teorias e instrumentos, visto que “a lexicografia – e nesse caso a lexicografia de aprendizagem – tem seu próprio sujeito e núcleo independentes que a separam das demais disciplinas, pelo que deve desenvolver seus próprios conceitos, teoria e métodos” (TARP, 2006, p. 301)²⁷. Isso não significa que as contribuições advindas das outras disciplinas devam ser descartadas, mas analisadas criticamente e transformadas e adaptadas ao caráter da lexicografia.

É por tal motivo que Tarp aponta que não interessa à lexicografia examinar o processo de aprendizagem de LE, e, acrescentamos, de LM, em detalhes, mas cabe a ela apenas descobrir as situações, durante tal processo, nas quais venham a surgir necessidades que possam ser satisfeitas através do uso do dicionário, analisando-as, classificando-as segundo tipologias específicas, para buscar e desenvolver melhores soluções lexicográficas²⁸.

Dessa forma, conclui-se que a LP não deve ter a intenção de empregar as metodologias ou teorias de ensino e aprendizagem de línguas durante a elaboração de dicionários pedagógicos, mas identificar e traçar o perfil e a diversidade dos usuários desejados, suas necessidades e desafios de aprendizagem, conhecer as dificuldades inerentes ao aprendizado do vocabulário da língua em questão, determinar em que situações extra lexicográficas o dicionário poderá vir a ser utilizado, para, então, determinar o que é verdadeiramente relevante para o aprendiz em questão.

27 La lexicografía –y en este caso, la lexicografía de aprendizaje– tiene su propio sujeto y núcleo independientes que la separan de las demás disciplinas, por lo que debe desarrollar sus propios conceptos, teorías y métodos. En consecuencia, no se puede importar acríticamente los conceptos. En consecuencia, no se puede importar acríticamente los conceptos, teorías y métodos utilizados dentro de otras disciplinas, sino que se debe someterlos a un análisis crítico para determinar lo que debe rechazarse y lo que puede utilizarse y cómo esto, si lo hubiera, se debe transformar y adaptar al mismo carácter de la lexicografía. (TARP, 2006, p. 301-302)

28 Ibid. p.303.

Dito de outro modo, à LP é um sub-ramo da lexicografia ao qual cabe a preocupação e o fornecimento de informações lexicográficas necessárias ao aprendizado da língua, seja materna ou estrangeira. Preocupações estas de cunho didático-pedagógico, que irão desde a seleção do léxico que irá compor a nomenclatura, passando pelas acepções que devem constar em cada verbete, de acordo com as necessidades do aluno, de LM ou de LE; com a linguagem utilizada nas definições, para que possam ser mais bem compreendidas e apreendidas; com os exemplos que serão utilizados, se autênticos ou criados, e se estão em consonância com o uso da acepção ao qual está relacionado, isto é, se têm um fim pedagógico; além de informações referentes à gramática, ortografia, morfologia, fonética, etc. Como assinala Ferraz (2014, p. 225) “ao dicionário pedagógico /.../ cabe a tarefa de, além de informar, orientar quanto ao uso das unidades do léxico, de modo a auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira ou no melhor desempenho em língua materna”.

Assim, é importante destacar que, ainda que a maioria dos estudos relacionados à LP ou a dicionários pedagógicos se refiram a dicionários de aprendiz, ou seja, de LE, a lexicografia quando qualificada como pedagógica ‘se refere a obras destinadas a quem ainda não alcançou uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua’ (HERNÁNDEZ, 1998, p. 50 *apud* WELKER, 2011b, p. 105).

Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 336) asseveram que são três tipos de repertórios que se enquadram no âmbito de LP, os dicionários infantis, os dicionários escolares e os dicionários de aprendizes. Segundo Ferraz (2014, p. 224), os dicionários escolares são aqueles destinados a falantes nativos e auxiliam no ensino formal do idioma materno, enquanto os dicionários de aprendizes são destinados ao ensino e aprendizagem de LE.

Devido a todas as especificidades tratadas acima em relação à elaboração de dicionários pedagógicos norteados pelos princípios da LP, urge destacar qual deveria ser o perfil desejável do lexicógrafo interessado por esse sub-ramo da lexicografia. Sobre esse tema iremos discorrer no tópico abaixo.

2.1.2 O Lexicógrafo e Professor de Línguas

O lexicógrafo, ou dicionarista, em uma definição bastante simples, é o profissional que faz dicionários. Portanto, seria possível dizer que o lexicógrafo é aquele que tem a função de criar uma obra que irá informar quais são as palavras, ou seja, o léxico, de uma língua e quais são os significados que elas têm na língua em questão. No entanto, ainda que a atribuição do

lexicógrafo pareça simples, sua tarefa permanece simples apenas no campo das aparências. Como afirma Borba (2011, p. 17), “se o lexicógrafo se ocupa do léxico, então, /.../ ele terá de ocupar-se do léxico em **circulação**” (grifo nosso). Ou seja, ao lexicógrafo cabe a responsabilidade de estar também, sem trocadilhos, em constante circulação em meio às palavras, para verificar as que entraram em desuso, as que acabaram de surgir, as que adquiriram outros significados, as que são muito ou pouco frequentes, as que pertencem a um determinado domínio específico, as que são mais utilizadas entre os jovens, entre os adultos, entre diferentes classes sociais, em diferentes regiões, que são utilizadas para entabular conversas com crianças, etc.

Mas, não se trata apenas de estar antenado nas questões levantadas acima. Essa tarefa vai muito além, pois o lexicógrafo, “para montar seu dicionário, terá de levantar primeiro as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas do léxico” (BORBA, 2011, p. 17) em cada uma das situações mencionadas acima para poder dar conta de suprir a necessidade do consulente ao qual objetiva auxiliar com a sua obra.

Resumindo, o lexicógrafo precisa ter domínio das técnicas de análise de línguas e, ainda, “precisa estar a par dos princípios e normas que orientam a lexicografia” (BORBA, 2011, p. 18), ou, nas palavras de Welker (2011a, p. 30-31), “quem elabora, ou compila, um dicionário tem que conhecer não somente fatos linguísticos, principalmente o léxico, como também as maneiras em que esses fatos podem ser apresentados num dicionário”.

No tocante a este último ponto, Villar (2011, p. 18) acrescenta que o lexicógrafo também deve “dominar os tipos de estrutura que os verbetes podem ter e os tipos de organização em que a obra pode ser elaborada, na dependência do seu tipo e do seu público-alvo”, isto é, deve ter previamente definido o público a que seu dicionário irá se dirigir e saber quais são as necessidades desse público ao consultar um dicionário, além de dominar questões, tanto de micro como de macroestrutura das obras de referência.

Por fim, além de todas as características já mencionadas, o lexicógrafo “tem ainda de assenhorar-se das técnicas de recolha dos vocábulos nos diversos estratos cronológicos e de uso da língua, de conhecer os empregos da computação hoje voltados para esse trabalho” (VILLAR, 2011, p. 18), maiormente os oferecidos pela Linguística de Corpus.

No decorrer dos tópicos anteriores buscamos elucidar quais são as características que diferem a LP da lexicografia, e que fazem com que dicionários sejam dicionários pedagógicos. Tais características são frutos dos princípios que norteiam a LP, ou seja, “a busca de adequação do dicionário e seu uso produtivo para os distintos projetos de ensino e de aprendizado de línguas” (KRIEGER, 2011, p. 106). Além desses dois princípios basilares,

outro princípio fundamental deve ser considerado quando da elaboração de dicionários pedagógicos, “devem ser levadas em conta as reais **necessidades e habilidades** dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística” (WELKER, 2011b, p. 109) (grifo nosso). Como as reais necessidades e habilidades dos aprendizes só podem ser realmente verificadas de forma empírica, ou seja, dentro da sala de aula no momento em que se dá o processo de ensino/aprendizagem da língua, torna-se imprescindível que o lexicógrafo, além de possuir todas as habilidades e competências descritas acima, esteja presente ou tenha profundo conhecimento do cotidiano e do ambiente em que esse processo toma vida.

Devido a todas essas características é que

O lexicógrafo que quer praticar a lexicografia pedagógica ou a lexicografia de aprendizagem /.../ com um certo sucesso, deve ser também um professor. Para selecionar, organizar e apresentar o vocabulário simultaneamente sobre o plano linguístico e conceitual, ele deve conhecer as necessidades receptivas e produtivas e as dificuldades dos aprendizes, ter uma ideia dos processos de aquisição do vocabulário e saber como este é ensinado (BINON; VERLINDE, 2000, p. 99-100).

Pois é necessário que os aportes fornecidos tanto pela Lexicografia, como pelas teorias e métodos de ensino e aprendizagem de línguas convirjam para o mesmo objetivo, ou seja, saber qual o arcabouço lexical a ser ensinado/aprendido em cada etapa escolar e conhecer os métodos e abordagens necessários para auxiliar esse processo com base nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, traduzindo-os em uma proposta lexicográfica condizente com os objetivos pedagógicos aos quais se destina. É nesse sentido que Krieger (2011, p. 104) salienta que o objeto da LP é a relação entre dicionários e ensino de línguas.

Vale considerar, portanto, que, enquanto professor, o lexicógrafo estará em contato direto com aqueles que ele pretende que sejam seus consulentes. Conhecerá as dificuldades mais frequentemente apresentadas por seus alunos, seja de LM ou LE, conhecerá suas dúvidas, suas necessidades, terá maior conhecimento a respeito das disciplinas e conteúdos com os quais o aluno se depara no ambiente escolar. Através do diálogo com esses alunos, poderá levantar os gêneros textuais com os quais eles têm mais contato, os assuntos que mais assiduamente permeiam seus diálogos em grupo e, com isso, poderá dirigir o recolhimento dos textos que irão compor seu *corpus* com mais agilidade e eficiência. Conhecedor de todas essas características, o lexicógrafo poderá estruturar a nomenclatura e o artigo lexicográfico com mais segurança e de forma mais objetiva. Assim, apesar dos avanços tecnológicos das últimas décadas, principalmente no que tange às contribuições da Linguística de Corpus na elaboração

de dicionários, “a competência do lexicógrafo continua sendo extremamente importante para decidir o que deve ser selecionado para compor sua obra” (DURAN; XATARA, 2007, p. 213).

Possuidor das características citadas acima, o lexicógrafo, partindo de seu próprio conhecimento e competência, poderia começar definindo que tipo de dicionário pedagógico pretende elaborar e para quem. Essa decisão está intimamente atrelada à área de expertise do lexicógrafo, ou seja, será natural que para elaborar um dicionário escolar, isto é, de LM, o lexicógrafo necessitará de vasto conhecimento tanto do léxico LM como de teorias e metodologias relacionadas ao seu processo de ensino e aprendizagem. Aquele que pretende elaborar um dicionário de aprendiz, ou seja, de LE, necessitará desses mesmos conhecimentos no tocante à LE em questão, como também da LM do aprendiz. Do mesmo modo que um dicionário pedagógico de libras, por exemplo, deverá ser elaborado por um lexicógrafo com vasto conhecimento de libras e de seu processo de ensino/aprendizagem, e assim por diante.

Após as explicações realizadas anteriormente, pode parecer óbvio que o “quem”, ou seja, o destinatário do dicionário pedagógico, é o aprendiz e, de fato, é. No entanto, esse “quem” precisa ser mais bem delineado, ou seja, questões como: 1- aprendiz de LM ou LE; 2- a qual faixa etária ele pertence; 3- em qual faixa escolar ele se encontra; 4- que informações ele pretende/precisa encontrar no dicionário; 5- se ele já é capaz de manusear um dicionário de forma eficiente ou não; etc. Aclarar essas questões será fundamental para ampliar a utilidade do dicionário pedagógico e satisfazer as necessidades do consulente.

De forma simplificada, essa delimitação é essencial para que o dicionário possa alcançar seus objetivos. Nesse sentido, temos que “estabelecer a tipologia dos usuários, determinar quais são as suas necessidades e quais as habilidades que devem ser desenvolvidas para o correto aproveitamento do dicionário são objetivos prioritários que deveriam ser fomentados na pesquisa lexicográfica”²⁹ (HERNÁNDEZ, 1991, p. 193).

Notoriamente, de nada adianta elaborar um dicionário para alunos das primeiras séries do EF composto por palavras arcaicas, ou excessivamente abstratas; com um número exagerado de acepções que não fazem parte do cotidiano infantil e nem dos gêneros textuais que lhe são conhecidos; com definições complexas que utilizam palavras rebuscadas; com excesso de informações gramaticais e morfossintáticas, pois essa obra não despertará o interesse do consulente. Do mesmo modo, um dicionário com pouca informação não atenderia

²⁹ “Establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario son objetivos prioritarios que deberían fomentarse en la investigación lexicográfica” (HERNÁNDEZ, 1991, p. 193)

as necessidades de alunos de níveis mais avançados. Evidentemente, sendo o lexicógrafo um professor, tais situações já poderiam ser, de antemão, previstas e solucionadas.

Tendo definido o público alvo, é necessário, então, estabelecer quais serão as fontes de pesquisa para compor a nomenclatura do dicionário e montar os *corpora* dos quais serão retiradas as palavras que irão compor a pesquisa.

Percebe-se, portanto, que não é sem motivos que a tarefa do lexicógrafo é árdua, pesada e, muitas vezes, ingrata, pois, são muitos os conhecimentos que devem ser adquiridos e reciclados ao longo de seu trabalho e, devido ao próprio dinamismo da língua, não é raro que, ao terminar uma obra, o lexicógrafo já precise começar a trabalhar em sua ampliação e atualização.

Considerando todo esse arcabouço teórico e prático advindos dos estudos sobre LP e como estamos propondo a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue espanhol-português para crianças na faixa etária entre 06 e 10 anos, ou seja, um público alvo bastante específico e com características e capacidades cognitivas bastante peculiares, no tópico seguinte apresentaremos e discutiremos alguns conceitos relacionados às metodologias de ensino de LE, às teorias de aquisição e aprendizagem de LE e além de debatermos brevemente o porquê de se ensinar LE para crianças.

2.2 Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras

Sánchez Pérez (2000, p. 09), com muita propriedade afirma que “a prática profissional fica diminuída se não estiver bem assentada em um âmbito de atuação devidamente justificado e fundamentado”³⁰ (tradução nossa), assim, conforme visto acima, tanto o professor de línguas como o lexicógrafo que se proponha a fazer um dicionário pedagógico, nesse caso, um dicionário pedagógico bilíngue, deve ser conhecedor de teorias que irão embasar sua atuação tanto como professor de línguas quanto como lexicógrafo. Nesse trabalho, como o que se propõe é a elaboração de um dicionário para crianças entre 06 e 10 anos, tanto as teorias referentes ao ensino quanto à aprendizagem serão focadas nessa faixa etária, ainda que não tenham sido elaboradas com o intuito de serem aplicadas apenas, ou especificamente, para esse público. E como a proposta se refere à criação de um dicionário bilíngue, as teorias que serão discutidas se referem, quase que exclusivamente, ao ensino e à aquisição/aprendizagem de LE e não de LM.

30 “La práctica profesional queda disminuida si no está bien asentada en un marco de actuación debidamente justificado y razonado” (SÁNCHEZ Pérez, 2000, p. 09).

Sánchez Pérez (2000, p. 13), afirma que o tema da aprendizagem de LE padece de um mal crônico: a simplificação. E explica que a simplificação mais comum é a de estabelecer uma relação de dependência entre linguística ou gramática e ensino/aprendizagem de línguas. De fato, ao analisar o percurso histórico dos métodos e abordagens de ensino de línguas, percebe-se claramente que a gramática sempre ocupou um lugar central, seja como o “mocinho”, como no caso do método tradicional ou de tradução, ou como o “vilão” da história, como no caso do enfoque comunicativo em sua primeira versão.

Outra simplificação citada pelo autor é a crença infeliz de que deve existir um método que torna a aprendizagem fácil, rápida e eficaz. O principal fator que leva a essa crença é a constante referência que se faz à aprendizagem da LM na infância (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 14-15). Apesar de haver um consenso quase generalizado de que se aprende a falar, falando e que, portanto, pode-se aprender uma LE do mesmo modo que se aprende a LM, o processo não é tão simples:

Ao adquirir uma língua estrangeira, o aprendiz já tem internalizado todo seu conhecimento de mundo. Este já lhe está impresso de tal forma, que não há como desfazer-se desse conhecimento, para, então, aprender a nova língua. Amalgamados a esse conhecimento de mundo, estão todas as percepções, impressões e sensações que o indivíduo tem da realidade que o cerca. Em outras palavras, o mundo que ele conhece e produz “significa” conforme foi histórica, social e culturalmente, entre outros, construído pela comunidade linguística na qual está inserido (GARCIA ROSA, 2009, p.77).

No entanto, apesar de o aprendiz já ter um sistema internalizado, assim como as percepções, sensações e impressões sobre o mundo com base na comunidade linguística em que está inserido, isso, por si só, não enfraquece a possibilidade de se aliar as características da aquisição da LM ao aprendizado da LE. Mas, é necessário que o professor saiba aproveitar os conhecimentos adquiridos na LM para facilitar e contextualizar a aprendizagem da LE e, ao mesmo tempo, conhecer as diferenças entre ambas para poder prevenir situações de interferência. Esse comportamento se torna ainda mais relevante quando se trata de ensino/aprendizagem de um par de línguas tão próximas como o espanhol e o português (GARCIA ROSA, 2009).

Como veremos adiante, com relação ao ensino de LEC, o problema não está no ensino de dois sistemas linguísticos, mas sim no ensino de duas normas linguísticas, ou seja, o problema reside no ensino “sobre” a língua, e não em ensinar “a” língua. Esse pensamento foi expresso por Locke em 1693, na obra *Some thoughts concerning education*, resgatada por Sánchez Pérez, na qual o autor diz que,

Sem aturdir o aluno com a gramática, ensinando o latim, como aprendemos o inglês, sem regras, falando com ele em latim... Quando a criança nasce, aprende o inglês sem professor, sem regras, sem gramática... e assim aprenderia latim se alguém falasse com ele nessa língua...”³¹ (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72) (tradução nossa).

Sobre a questão do ensino da gramática o filósofo continua afirmando que, “reconheço que a gramática de uma língua deve ser estudada cuidadosamente em algumas ocasiões, porém **somente pelos adultos**, quando se trata de conseguir uma compreensão crítica da mesma, que não é senão aquilo que é próprio dos estudiosos e profissionais”³² (LOCKE, 1693 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72) (grifo nosso, tradução nossa). Além disso, Locke vai mais a fundo sobre o tema, questionando “e se a gramática deve ser ensinada, deveria ser a quem já fala a língua. Como, se não assim, pode ser-lhe ensinada a gramática?”³³ (tradução nossa).

Com base nesses pensamentos, pode-se verificar que a comparação do ensino de LE com o ensino da LM tem como ponto central o ensino da gramática, ou seja, ao aprender a LM o falante não aprende sua gramática com base em regras, mas sim com base no uso, e da mesma forma deveria ser com a aprendizagem da LE.

Todos esses conceitos foram a base do Método Natural de ensino de línguas que foi assim denominado porque os pensadores e pedagogos da época julgavam que a aprendizagem de línguas através de regras era formal ou artificial. Nas palavras de Pestalozzi (1898 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 73), “não há nem pode haver dois métodos de ensino. Há somente um: aquele que repousa sobre as leis eternas da natureza”³⁴ (tradução nossa).

Conceitos semelhantes foram a base do Método Natural e Direto desenhado por Comenio e que, nas palavras de Sánchez Pérez (2000, p. 67) “infelizmente não continuou no ensino de idiomas até os nossos dias: ele tentou, pela primeira vez, ensinar uma língua associando, estreitamente, os elementos linguísticos com os desenhos”³⁵.

31 “Sin atontar al alumno con la gramática, enseñando el latín, como hemos aprendido el inglés, sin reglas, hablándole en latín... Cuando el niño nace, aprende el inglés sin profesor, sin reglas, sin gramática... y así aprendería latín si alguien hablase con él en esta lengua...” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72).

32 “Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones, pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales” (LOCKE, 1693 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72)

33 “Y si la gramática debe ser enseñada, debería serlo a quien ya habla la lengua. ¿Cómo, si no, puede serle enseñada la gramática?” (LOCKE, 1693 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72).

34 “No hay ni puede haber dos métodos de enseñanza. Sólo hay uno: el que descansa sobre las leyes eternas de la naturaleza” (PESTALOZZI, 1898 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 73).

35 “Desgraciadamente no se continuó en la enseñanza de idiomas hasta nuestros días: intentó, por primera vez, enseñar una lengua asociando estrechamente los elementos lingüísticos con los dibujos” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67).

Comenio, considerado pai da Didática Moderna (BOÉSSIO, 2010, p. 03), no prólogo da sua obra intitulada *Didáctica Magna* esclarece que “todas as línguas são mais fáceis de aprender mediante a prática que a força de regras, quer dizer, **escutando, lendo**, voltando a ler o que foi escutado, **copiando, imitando com a mão e com a língua** e fazendo tudo isso tão frequentemente quanto seja possível”³⁶ (COMENIO, 1648, prólogo *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67) (grifo nosso, tradução nossa). Ou seja, quase do mesmo modo como os bebês aprendem a se comunicar em LM.

Por meio dessas duas citações de Comenio, percebe-se que, para ele, vários sentidos humanos deveriam integrar o ensino de línguas, isto é, “a chave dessa ciência reside no fato de que objetos sensíveis sejam colocados ante os **sentidos** de maneira adequada, para evitar que possam não ser apreendidos” e continua afirmando que “não há nada na mente que previamente não tenha entrado pelos sentidos /.../ porque os sentidos buscam seus próprios objetos... **e se estes não estão presentes, tonam-se vagos e desvairam**”³⁷ (COMENIO, 1659, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 69) (grifo nosso, tradução nossa)

A respeito da presença da gramática em seu livro *Orbis sensualium pictus*, Comenio esclarece que “para que a gramática também ajudasse, coloquei as palavras de tal maneira que não somente chama a atenção sobre os fenômenos sintáticos, como também sobre a etimologia e alguns acidentes”³⁸ (COMENIO, 1659, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 69) (tradução nossa). Ou seja, não houve ensino explícito de regras gramaticais, mas apenas de frases e textos que exemplificavam como é que as palavras se associavam estruturalmente na língua.

Com relação ao uso de imagens para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem de línguas, recorreremos a Wittgenstein, que ao elaborar sua teoria da figuração, “conclui que todo o problema da filosofia reduz-se apenas à distinção entre o que pode ser dito por meio de proposições, isto é, mediante a única linguagem que existe, e o que não pode ser dito, mas apenas mostrado” (D’OLIVEIRA, 1999, p. 09).

Apesar de parecer antigo para ser aplicado nos dias de hoje, após tantas décadas de estudos e pesquisas o Método Natural e Direto de Comenio, assim como o Método Natural de

36 “Todas las lenguas son más fáciles de aprender mediante la práctica que a fuerza de reglas, es decir, escuchando, leyendo, volviendo a leer lo oído, copiando, imitando con la mano y con la lengua y haciendo todo eso tan frecuentemente cuanto sea posible” (COMENIO, 1648, prólogo *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67)

37 “La clave de esta ciencia reside en que los objetos sensibles sean puestos ante los sentidos de manera adecuada, para evitar que puedan no ser apreendidos /.../ no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos. /.../ porque los sentidos buscan sus propios objetos... y si éstos no están presentes, se tornan vagos y desvarían” (COMENIO, 1659, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 69)

38 “Para que la gramática también ayudase puse las palabras juntas de tal manera que no solamente se llama la atención sobre los fenómenos sintáticos, sino también sobre la etimología y algunos accidentes” (COMENIO, 1659, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 69)

Locke, têm sido apresentados como os mais indicados para o ensino de LEC. Pesquisas realizadas no Brasil com relação ao ensino de LEC, após analisarem as teorias de cognição e aprendizagem de crianças, como as de Pires (2001), Rinaldi (2006), Boéssio (2010) e Rinaldi (2011), entre outras, apontam para a necessidade de destinar à gramática um papel secundário quando do ensino de LE para alunos das séries iniciais do EF e revelam a importância do uso constante da LE pelo professor em sala de aula. Junto a essa postura, os estudos indicam o êxito do ensino de LEC de forma lúdica, através de jogos, brincadeiras, atividades com músicas, com desenhos animados, histórias infantis, trabalhos em grupo e atividades que não sejam demasiadamente longas e cansativas, visto que a criança nessa faixa etária não consegue, e não gosta de manter a concentração por muito tempo na mesma atividade.

Em outras palavras, afirmar que a LE deve ser aprendida como foi a LM, é o mesmo que afirmar que se deve primeiro aprender a ouvir e falar na LE, e somente depois desse aprendizado introduzir o ensino da escrita e, por conseguinte, da gramática, como aconteceu na aquisição da LM. Essa clareza de conceito é imprescindível quando os aprendizes são crianças, alunos das séries iniciais do EF que ainda não dominam o código escrito da LM conforme esclarece Ferro (1995, p. 52) ao abordar o tema, “a escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas”.

Coadunando com os métodos apresentados, os estudos sobre o assunto também demonstraram que, ao contrário do que a crença comum estabeleceu, que basta ouvir LE para adquirir fluência, as evidências demonstram que é preciso haver interação entre professor e aluno, aluno e aluno, em sala de aula, da mesma forma como a criança, para aprender a falar em sua LM, precisa da interação com a mãe, principalmente, e com os familiares e amigos com os quais conviva para que a língua lhe sirva como veículo de comunicação (PIRES, 2001, p. 38), de aí a necessidade de que as aulas de LE sejam ministradas em LE e que os alunos sejam incentivados a usá-la também durante toda aula e, se possível, em contexto extra classe.

Essas conclusões derivam da análise das teorias existentes sobre o assunto e, aqui, abordaremos de forma direta, enfocando a faixa etária dos 06 aos 10 anos, e breve, não apenas devido à profundidade e complexidade que apresentam, mas também por não ser esse o tema central da presente pesquisa.

Rappaport et al, ao tratar o Modelo Piagetiano de desenvolvimento infantil, esclarece que durante o estágio operatório, ou seja, dos 06 aos 10 anos,

A criança já forma esquemas conceituais e já trabalha com eles de acordo com os princípios da lógica, mas ainda depende da existência dos objetos no mundo exterior. Forma, portanto, esquemas mentais daqueles objetos que têm existência concreta. A criança dessa fase ainda não consegue pensar abstratamente, pensar sobre situações hipotéticas de modo lógico e organizar regras em estruturas mais complexas. (RAPPAPORT et al, 1981, p. 65).

Já os estudos sócio-internacionistas, baseados em Vygotsky, demonstram que “funções como resolução de problemas e formação de conceitos têm origem no uso de instrumentos físicos e simbólicos inventados pela cultura e que são dominados pelas crianças durante o processo de socialização” (PIRES, 2001, p. 22). De acordo com essa autora,

A importância da interação social para o aprendizado humano, segundo o modelo de Vygotsky, está mais evidente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual, diante de uma tarefa ou problema específico, a criança pode atuar sozinha até um certo nível. Porém, pode atuar em um nível mais elevado quando ajudada ou orientada por um adulto ou criança mais velha. (PIRES, 2001, p. 22)

Ao refletir sobre a zona de desenvolvimento proximal, Rinaldi (2006, p. 53), refere que “esse conceito é definido como sendo a diferença entre o nível de tarefas realizáveis pela criança com o auxílio de adultos e o nível de tarefas realizadas de forma independente pela criança”, ou seja, ao analisar o que a criança é capaz de fazer sozinha, tem-se o nível de desenvolvimento real que é o estágio em que ela se encontra. Na zona de desenvolvimento proximal, para que o desenvolvimento seja estimulado é necessária a atuação de um adulto ou de uma criança mais velha para que a criança alcance o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, para adquirir um novo aprendizado, num ciclo contínuo.

Bruner (1969) salienta que “qualquer coisa pode ser ensinada para crianças de qualquer idade, desde que seja apresentada de uma forma acessível para elas”. (PIRES, 2001, p. 30). Em seus estudos, Bruner (1984, p. 122) utilizou o conceito de representação para explicar como o desenvolvimento infantil pode ser concebido e concluiu que é possível representar a relação entre pensamento e linguagem através de ações, imagens e símbolos. Assim, estabeleceu que essa representação era realizada de modo enativo (ações, movimentos), de modo icônico (desenhos, gráficos) e de modo simbólico (palavras, escrita e oralidade), ou seja, é possível conhecer algo por meio da ação, através de um desenho ou uma imagem e por meio da linguagem., isto é, “há três tipos de sistema de representação que operam durante o desenvolvimento da inteligência humana e cuja interação é crucial para

este”³⁹ (BRUNER, 1984, P. 122) (tradução nossa), isso significa que tais meios de representação, enativo, icônico e simbólico, devem interagir durante o processo de aprendizagem. Portanto, quando pensamos sobre a aquisição da LM, essa interação se deu de maneira natural, espontânea, devido ao próprio desenvolvimento global do ser humano em família e sociedade, contudo, ao pensarmos sobre a aprendizagem de LE, em contexto formal, essa interação deve ser planejada, provocada, estimulada.

Ao falar sobre a questão da representação icônica, o autor explica que é possível reconhecer a imagem de algo uma vez que esse algo já tenha sido experienciado, mas o mesmo não se dá com a representação simbólica, pois não é possível conhecer a palavra que designa esse algo apenas por já o haver experienciado, portanto, para que seja possível fazer uma descrição linguística é necessário conhecer não apenas os referentes das palavras, como as regras para construir as emissões, visto que “a significação linguística é fundamentalmente arbitrária e depende do domínio de um código linguístico”⁴⁰ (BRUNER, 1984, p. 123) (tradução nossa).

Para finalizar seu raciocínio, Bruner explica que o desenvolvimento não supõe uma sequência de etapas, mas sim um domínio progressivo dessas três formas de representação e sua tradução de um modo de representação para outro (BRUNER, 1984, p. 123).

Esse sistema de representações fica evidente quando observamos uma criança conhecendo o mundo a sua volta e corrobora o raciocínio de Comenio e Wittgenstein quanto à figuração da realidade e o uso de imagens e gestos necessários ao ensino de LE. Também coaduna com os estágios do desenvolvimento piagetiano e com a necessidade sócio-interacionista de Vygotsky. Além disso, os três estudiosos têm em comum o conceito do inatismo, ou seja, os seres humanos têm uma predisposição inata para adquirir a linguagem e o conhecimento, mas é somente na interação com o mundo físico, com o ambiente motivador, com outras pessoas e consigo mesmos – ressaltando o protagonismo do aprendiz durante o processo – que a linguagem e o conhecimento são construídos e desenvolvidos.

Interligadas a essas correntes teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo, estão as teorias sobre aquisição/aprendizagem de LE. Nesse trabalho abordaremos apenas duas que serão essenciais para elucidar nossa proposta.

39 “Hay tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para éste” (BRUNER, 1984, p. 22).

40 “La significación lingüística es fundamentalmente arbitrária y depende del dominio de un código lingüístico” (BRUNER, 1984, p. 123).

Krashen (1981) estabeleceu cinco hipóteses sobre essa questão. A primeira hipótese se refere à diferenciação entre aquisição e aprendizagem. Para o teórico, a aquisição se dá de forma subconsciente.

A aquisição da linguagem é muito semelhante ao processo que as crianças usam para adquirir a primeira e a segunda língua. Isso requer uma interação significativa na língua-alvo - comunicação natural - na qual os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados, mas com as mensagens que estão transmitindo e entendendo. /.../ Os adquirentes não precisam ter uma percepção consciente das "regras" que elas possuem, e podem se auto corrigir apenas com base em uma "sensação" de gramaticalidade. (KRASHEN, 1981, p. 01-02)⁴¹.

Já a aprendizagem de LE se dá de forma consciente, é pensada e há correção de erros e apresentação explícita de regras gramaticais (KRASHEN, 1981, p. 02). Nesse entendimento, pode-se dizer que a criança, ainda que em contexto formal, dentro da sala de aula, desde que seja exposta à LE com base na comunicação, sem exposição a regras gramaticais, de forma interativa, ouvindo, lendo e falando apenas na LE, estaria adquirindo e não aprendendo uma LE. Para o autor, ao delinear sua teoria, as crianças adquirem uma LE enquanto os adultos a aprendem.

A segunda hipótese é a da Ordem Natural, ou seja, Krashen afirma que a ordem natural e previsível em que as regras da LM são adquiridas também ocorre na aquisição da LE. Essa ordem natural não é determinada pela simplicidade das regras gramaticais, e parece não ter correspondência com a sequenciação em que as regras gramaticais são ensinadas em sala de aula. Isso pode ser facilmente verificado na aquisição da LM, pois a mãe não ensina seu filho a falar conforme a simplicidade das regras gramaticais da língua, mas, ao contrário, expõe a criança a uma série de frases e palavras simultaneamente, sem diferenciar ou explicar categorias gramaticais e sintaxe. Porém, a diferença está no modo como os adultos interagem com os bebês, usando frases curtas, repetições e constante exposição à língua, por exemplo.

A terceira hipótese é a do Input compreensível (i+1), ou seja, o aprendiz está no estágio i, que é sua competência atual na língua, o i + 1 são as informações linguísticas novas. Essa hipótese está intimamente relacionada com as teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner, conforme exposto acima sobre construção do conhecimento, zona de conhecimento proximal e modos de representação.

41 "Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language--natural communication--in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. /.../ Acquirers need not have a conscious awareness of the "rules" they possess, and may selfcorrect only on the basis of a "feel" for grammaticality" (KRASHEN, 1981, p. 01-02)

A quarta hipótese é a do Monitor. Essa hipótese está relacionada com a aprendizagem, ou seja, age no consciente. O monitor atua como um fiscal que leva o falante a corrigir-se sempre que perceber um erro para, assim, leva-lo à máxima correção. A atuação do monitor é mais frequente em aprendizes adultos.

Por fim, a quinta hipótese é a do Filtro Afetivo, que tem papel essencial nessa proposta. Essa hipótese está relacionada com a motivação intrínseca, com a ansiedade e com a autoconfiança. Ou seja, aprendizes motivados, com atitudes positivas em relação à LE aprenderão mais facilmente porque estarão com o filtro afetivo baixo. Pensando no contexto da sala de aula e dos materiais didáticos utilizados, como o caso do dicionário bilíngue, é preciso que sejam apresentados de forma a encorajar a autoconfiança do aluno, despertando nele uma atitude positiva em relação à nova língua que lhe está sendo apresentada e, sobretudo, respeitando as limitações de sua faixa etária.

Outra teoria de referência na área que aprendizagem de LE é a apresentada por Brown (2000, p. 88). Apoiado nas fases do desenvolvimento de Piaget, o autor assevera que não é possível ensinar crianças no estágio operatório sem lembrar suas limitações, ou seja, regras, explicações gramaticais e outras abstrações devem ser abordadas com extrema cautela nessa fase. Além disso, Brown salienta algumas características das crianças entre 06 e 12 anos que devem ser levadas em conta ao preparar os programas de ensino, os materiais didáticos e as aulas em si.

De forma resumida, essas são as considerações feitas pelo autor: a criança, de forma inconsciente, apresenta esforço cognitivo e afetivo para que a aprendizagem da LE seja bem sucedida; seu foco de atenção da língua é periférico e espontâneo; ela memoriza e retém vocabulário de forma inferior se comparada a um adulto; ela não tem capacidade de raciocínio abstrato e seu foco é sempre no aqui e agora, portanto, é preciso mais repetição para aprender com sucesso; seu foco de atenção é curto, ou seja, explicações longas, demoradas e tediosas lhe desviam a atenção; ela é espontânea, natural e curiosa; se arrisca mais que o adulto, mas também é mais sensível que ele; precisa se apoiar na audição, na fala, no tato e na visão para aprender (BROWN, 2000, p. 87-90). Além desses fatores, Brown salienta a importância da afetividade durante esse processo, para que a criança se sinta mais motivada a aprender.

2.3 Por que ensinar LE para crianças?

Esse é o principal questionamento feito pelo senso comum e até mesmo por professores de outras áreas quando a inclusão de uma LE nas séries iniciais é sugerida. Então,

abordaremos brevemente o assunto e voltaremos a explorá-lo de forma mais aprofundada no momento adequado.

Pires (2001) realizou sua pesquisa sobre as vantagens e desvantagens do ensino de LE para crianças com base em contributos teóricos da neurociência. Entre eles estão os estudos realizados por Jensen (1998), quem afirma que “até a puberdade, é possível aprender qualquer língua sem ficar com sotaque característico de estrangeiro, porque os neurônios e sinapses disponíveis para a aquisição da linguagem estão prontos para aprender as mais suaves nuances de pronúncia” (PIRES, 2001, p. 46). Jensen é ainda mais categórico ao afirmar que “a perda neurológica e a poda sináptica [que ocorrem após a puberdade] torna a aquisição de uma segunda língua mais difícil a cada ano” (JENSEN, 1998, p. 34 *apud* PIRES, 2001, p. 46-47). Ou seja, no mesmo sentido seguido por Krashen (1981), a existência desse período crítico ou janela de oportunidade, como Jensen denominou, faz com que o aluno seja capaz de adquirir a LE de maneira similar a que adquire a LM e, depois desse período, o que ocorre é a aprendizagem da LE. Nas palavras de Pires (2001, p. 48), “um adulto aprenderia uma nova língua usando os mesmos mecanismos que utilizaria para aprender engenharia ou filosofia”.

Outra pesquisa, realizada por Shore (2000 *apud* PIRES, 2001, p. 26-27), apresenta números reveladores sobre o desenvolvimento do cérebro. Nascemos com 100 bilhões de neurônios e com um cérebro que possui apenas 25% do tamanho de um cérebro adulto. Na medida em que crescemos, as células neurais aumentam de tamanho e peso e a maioria das conexões entre elas, chamadas sinapses, começam a ser feitas somente após o nascimento, ou seja, em contato com o ambiente. Com dois anos de idade, a quantidade de sinapses realizadas pelo nosso cérebro é igual a de um adulto, porém, aos três anos de idade as sinapses são realizadas em dobro e permanecem assim até os 10 anos de idade, quando tem início um processo gradual de poda de sinapses. Metade das sinapses já desapareceram ao final da adolescência e permanecem assim por toda a vida adulta. Esse período, entre os 03 e 10 anos de idade é o chamado período crítico, ou janela de oportunidade, como citado acima, e que deve, segundo as pesquisas da neurociência, se aproveitado para impulsionar o aprendizado, inclusive de LE.

Portanto, com base em todos esses dados apresentados, não resta dúvida da importância do ensino de LEC e do preparo de materiais didáticos, entre eles os dicionários pedagógicos bilíngues, que aproveitem esses estudos para estimular, motivar e direcionar adequadamente a aquisição/aprendizagem de línguas nessa faixa etária.

Estabelecidas as bases teóricas que fundamentam essa pesquisa, no capítulo seguinte apresentaremos as teorias que fundamentaram as bases metodológicas, além de esclarecer

quais os caminhos e etapas seguidas, assim como as dificuldades encontradas, para compilação do *corpus* e seleção da nomenclatura que irá compor o dicionário pedagógico bilíngue que estamos propondo.

3. A ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE PASSO A PASSO

**“Espíritu: Aparato que uno tiene y que no sale en un libro de ciencias.
(Guillermo Lancheros, 10 años)”⁴²**

Nessa pesquisa estamos propondo a criação de um dicionário pedagógico bilíngue infantil de espanhol-português, monodirecional e ilustrado, destinado a alunos das séries iniciais do EF, ou seja, para crianças de 06 a 10 anos de idade.

Entendemos que para poder elaborar esse dicionário é necessário, primeiramente, fazer uma pesquisa qualitativa que, segundo Larsen-Freeman e Long (1994, p. 21), apresenta, entre outras características, caráter exploratório, orientado ao descobrimento, sendo descritiva e indutiva e possibilitando a aproximação do pesquisador aos dados e orientando-se em direção ao seu processo de realização. Assim, primeiramente fizemos uma revisão bibliográfica de fontes primárias para aprofundar a discussão sobre os métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras focados no ensino de LEC; sobre o desenvolvimento cognitivo infantil; sobre as teorias de aquisição/aprendizagem de LE; e sobre como o cérebro aprende. Também fizemos uma revisão bibliográfica sobre lexicografia, principalmente, LP. Tal aprofundamento teórico voltado para questões linguísticas e didático-pedagógicas sobre aprendizagem foi demasiado relevante para esse estudo, pois nos permitiu entender as reais necessidades dos aprendizes crianças, além de delimitar diversas questões sobre a composição das macro e microestrutura do dicionário, como poderá ser visto abaixo.

Essa preocupação inicial foi de encontro às afirmações de Hernández quando declarou que “estabelecer a tipologia dos usuários, determinar quais são as suas necessidades e quais as habilidades que eles devem desenvolver para o correto aproveitamento do dicionário são objetivos prioritários que deveriam ser fomentados na pesquisa lexicográfica”⁴³ (HERNÁNDEZ, 1991, p. 193) (tradução nossa).

Antes de entrar nas questões referentes à composição das macro e microestrutura dessa proposta, é necessário esclarecermos algumas decisões tomadas com relação à tipologia escolhida.

⁴² Palabras de los niños (NARANJO, 2008)

⁴³ “Establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario son objetivos prioritarios que deberían fomentarse en la investigación lexicográfica” (HERNÁNDEZ, 1991, p. 193).

A presente pesquisa visa à elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue monodirecional, na direção espanhol => português, ou seja, um dicionário com função decodificadora. Schmitz (2001, p. 163), classifica os dicionários bilíngues em três tipos diferentes: 1- dicionário bilíngue tradicional; 2- dicionário semibilíngue e; 3- dicionário bilíngue especializado. Ao apresentar essa classificação, o autor sugere que o dicionário semibilíngue “é um avanço no campo da lexicografia e possivelmente venha a substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro” (SCHMITZ, 2001, p. 165).

Duran e Xatara (2005, p. 46) nos contam que “de acordo com Ilan Kernerman (1994), o termo “semibilíngüe” foi cunhado por Lionel Kernerman, em 1986, para descrever um novo conceito de dicionário, formulado **com base em dicionário monolíngue**” (grifo nosso), no entanto, as autoras esclarecem que a formulação de dicionários bilíngues com base em monolíngues é um recurso antigo, portanto, não se trata de uma inovação.

Duran e Xatara (2005, p. 47) citam ainda outros nomes que foram dados para esse mesmo tipo de dicionário, como *bilingualizado*, *traduzido*, *monobilíngue-bilíngue*, *híbridos*, entre outros, e que todas essas denominações buscam evidenciar a composição baseada em dicionários monolíngues.

Segundo as autoras, a principal característica dessa tipologia é que a entrada e a metalinguagem são dadas na língua estrangeira e apenas os equivalentes aparecem na língua materna dos usuários (2005, p. 49). Ou seja, difere-se, em certo grau, da maioria dos dicionários bilíngues tradicionais – conforme a classificação dada por Schmitz – ao apresentar definições ao invés de apenas equivalentes. Sobre isso, Marelo (1996 *apud* DURAN; XATARA, 2005, p. 50) esclarece que “o que distingue os dicionários ‘híbridos’ é que neles uma das línguas é utilizada metalinguisticamente, o que não ocorre no bilíngue”.

Contudo, para Worsch (1999 *apud* DURAN; XATARA, 2005, p. 53), o “‘dicionário semibilíngue’ é sinônimo de ‘dicionário bilíngue para aprendizes’”. Com isso, as autoras consideram que a denominação ‘dicionário pedagógico bilíngue’ seria suficientemente abrangente para contemplar todos os tipos de dicionários bilíngues destinados a aprendizes, posição esta adotada nesse estudo. Pois, conforme esclarecem as autoras, “não é somente a presença de duas línguas que faz de um dicionário um bilíngue: é a razão pela qual as duas línguas são colocadas em contato, isto é, a comunicação, por meio da tradução, entre duas comunidades que não partilham a mesma língua” (MARELLO, 1996 *apud* DURAN; XATARA, 2005, p. 50).

Assim, ao concordar com os esclarecimentos feitos acima, é que decidimos propor a denominação *dicionário pedagógico bilíngue*, em lugar de dicionário semibilíngue, pois,

afinal, duas línguas estarão em contato, os equivalentes serão fornecidos, com a diferença de que é um dicionário monodirecional, com entrada e definições em espanhol e equivalentes em português.

A decisão da monodirecionalidade e das definições em espanhol, apesar de ser um dicionário infantil, voltado para um público que ainda não domina plenamente a leitura e escrita em sua própria LM, se deu devido ao fato de que, como já referenciado, o português e o espanhol compartilham cerca de 85% de seu volume lexical. Ainda que essa tipologia de falante de português não tenha um léxico mental ativo substancial em espanhol, já que se encontra em fase inicial de aprendizagem, ele possui um léxico passivo bastante expressivo devido a esse compartilhamento entre os dois idiomas. E o mesmo ocorre na direção contrária, entre falantes nativos de espanhol em relação ao português. Sobre isso serão necessárias ainda muitas análises e discussões, mas, a princípio, essa pesquisa assume que há uma relação de intersecção entre o léxico das duas línguas que poderia ser representado dessa forma:

Figura 3 - Léxico Ativo e Passivo



Fonte: autoria própria

Essa representação pode ser lida da seguinte maneira: Diz-se que o Léxico Ativo do Português inter o Léxico Ativo do Espanhol é o Léxico Passivo das duas línguas. No entanto, como dito anteriormente, esse raciocínio ainda carece de mais leituras e pesquisas precisam ser feitas para seu desenvolvimento e, quiçá, uma comprovação.

Ao contrário do que foi citado acima, no tocante ao fato de que normalmente os dicionários semibílingues são baseados nos dicionários monolíngues, a presente proposta não contempla essa condição. Ou seja, a nomenclatura desse dicionário foi composta com base em *corpus* e não com base em outros dicionários.

Assim, para que o léxico selecionado fosse específico para o público infantil em questão, compilamos dois *corpora* com textos de fontes primárias segundo a classificação de Haensch (1982, p. 436 *apud* FERRAZ, 2014, p. 233), ou seja, extraídos não de outros dicionários ou glossários e listas de palavras, mas um *corpus* de LDs de espanhol para as séries iniciais do EF publicados e/ou vendidos no país e utilizados em escolas públicas e/ou

privadas, o que proporcionou acesso direto ao vocabulário com o qual a criança efetivamente tem contato em sala de aula; e de outro *corpus* composto por contos infantis em espanhol, extraídos da Internet, que contêm o léxico que compõem o repertório literário para crianças nessa faixa etária.

Após essa compilação, com a ajuda dos instrumentos fornecidos pela Linguística Computacional, analisamos a frequência dos lexemas conforme indicado por Biderman (2001 *apud* DURAN; XATARA, 2006, p. 44), isto é, somando a frequência de suas respectivas lexias e desambiguizando os homônimos.

Todo o processo de compilação de ambos os *corpora* e da seleção do léxico que compôs a nomenclatura foi realizado conforme será descrito abaixo. Contudo, antes de adentrarmos nessas especificações, é necessário esclarecer quais conceitos foram adotados e seguidos para se chegar a tal seleção.

Como o estudo do significado e do uso das palavras pertence à área da lexicografia e em tempos recentes, essas investigações têm sido realizadas através de técnicas baseadas em *corpus* para estudar o modo como as palavras são usadas (BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998, p. 21) cabe, primeiramente, explicar qual conceito de *corpus* adotado para, então, explicar como o *corpus* de base dessa pesquisa foi criado.

De acordo com Sardinha (2000), já foram dadas várias definições sobre o que vem a ser *corpus* e, de entre elas, a definição mais completa foi dada por Sánchez, em 1991, quem afirma que *corpus* é

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SÁNCHEZ, 1995 *apud* SARDINHA, 2000).

Outra definição apresentada por Sardinha (2000) e que assume importância para as discussões a seguir, é a de Sinclair (1991), para quem *corpus* é 'uma coletânea de textos naturais ('naturally occurring'), escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem'. (SINCLAIR, 1991 *apud* SARDINHA, 2000). É importante destacar aqui que para Sardinha (2000) a expressão “textos naturais” se refere a textos autênticos, ou seja, textos que existem na linguagem e que não foram criados para compor o *corpus* e, ainda, que foram feitos por pessoas e não por programas de computadores (SARDINHA, 2000). No entanto, é indispensável ressaltar a diferença entre o que Sardinha considerou como textos autênticos na

linguística de *corpus* e o que se considera como textos autênticos na linguística aplicada: “*Texto autêntico*: criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino de língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizam seu gênero textual” (ANDRADE E SILVA, 2016). Seguindo a mesma linha, Ferraz explica que,

Um texto autêntico é aquele cujos fins são diferentes dos didáticos. No ensino de língua estrangeira, pode-se definir o material autêntico como um texto que não se pode transformar, se o fazemos, muda a identidade. O conceito de autenticidade pode ser dado pelo texto em si, pelos participantes, pela situação social ou cultural nos propósitos do ato comunicativo ou em alguma combinação destes elementos. Na realidade, o material autêntico pode ser qualquer texto ou material produzido sem uma explícita intenção didática (FERRAZ, 2010, 1848)⁴⁴.

Assim, a utilização da expressão “textos autênticos” nessa pesquisa está relacionada com a definição dada pela linguística aplicada, isto é, qualquer texto que não tenha sido escrito com o objetivo de ensinar LE.

Quando se trata de critérios a serem adotados para a montagem de um *corpus* Sinclair (2005) orienta que o primeiro passo a ser tomado é o estabelecimento dos critérios de seleção dos textos que irão constituí-lo e esses critérios incluem: 1- textos escritos ou orais; 2- tipo de texto; 3- o domínio do texto; 4- a língua ou variedade de língua que será analisada; 5- a localização dos textos, por exemplo, de qual país será; 6- a data dos textos.

Um dicionário pedagógico bilíngue de espanhol-português para as séries iniciais do EF deve, entre seus objetivos, facilitar o acesso ao significado e a tradução de palavras com as quais a criança, provavelmente, irá se deparar durante essa faixa etária. Sendo assim, a seleção das palavras que devem fazer parte da nomenclatura desse tipo de dicionário não pode ser extraída de outros dicionários de espanhol-português, ainda que eles possam servir de fonte de consulta para o lexicógrafo, mas, deve, *a priori*, ser extraída de uma fonte segura, que proporcione dados reais oriundos de textos naturais (SINCLAIR, 1991 *apud* SARDINHA, 2000). Isso significa que a melhor maneira de saber com que palavras a crianças irá ter contato ao aprender espanhol nas séries iniciais do EF é verificando o que os LDs estão ensinando para elas.

44 “Un texto autêntico es aquel cuyos fines son distintos a los didácticos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede definir el material autêntico con un texto que no se puede transformar, si lo hacemos, cambia la identidad. El concepto de autenticidad puede venir dado por el texto en sí, por los participantes, por la situación social o cultural en los propósitos del acto comunicativo o en alguna combinación de estos elementos. En realidad, el material autêntico puede ser cualquier texto o material producido sin una explícita intención didáctica” (FERRAZ, p. 1848).

Assim, buscando alcançar as características apontadas por Sánchez (1991 *apud* SARDINHA, 2000) para a construção do *corpus* baseado no vocabulário de espanhol ao qual os alunos do EF têm acesso em sala de aula durante a aprendizagem do idioma, selecionamos 10 coleções de LDs disponíveis no país para o ensino de espanhol para essa faixa etária.

Apesar de não existirem muitas coleções de LDs de espanhol para esse grupo de aprendizes, alguns critérios precisavam ser seguidos a fim de organizar a pesquisa e, principalmente, para não correr o risco de utilizar diferentes obras escritas pelos mesmos autores ou publicadas apenas por uma editora e, ainda, obter certo nível de representatividade em relação a esse suporte de gêneros textuais na montagem do *corpus*. Assim, a seleção das coleções se deu por meio dos seguintes critérios:

- 1) Que fossem LDs de ensino de ELE;
- 2) Que estivesse disponível para venda no Brasil;
- 3) Que abarcasse diferentes autores e diferentes editoras;
- 4) Que fossem produzidos no Brasil ou na Espanha, com o intuito de averiguar se esse critério influencia na seleção dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, no vocabulário apresentado;
- 5) Que representasse um período temporalmente longo o suficiente para englobar as diferenças provocadas na produção de material didático para o EF de nove anos frente ao produzido para o EF de oito anos, a fim de analisar possíveis reflexos no uso do vocabulário infantil no tocante a inovações tecnológicas, comportamentos sociais, mudanças climáticas, etc., além do próprio fato de essa mudança representar um ano a mais de ensino de espanhol no EF, o que poderia acarretar em ampliação e variação do vocabulário ensinado.

O critério de número 4, que os LDs fossem produzidos no Brasil ou na Espanha, não teve o objetivo de priorizar variantes linguísticas, mas apenas aceitar a inclusão de materiais didáticos de ensino de ELE produzidos fora do país. Como a Espanha tem forte produção bibliográfica de manuais didáticos para ensino de ELE e como esses materiais têm bastante aceitação nas escolas do país, eles foram incluídos na composição do *corpus*. Cabe salientar que não foram selecionados LDs publicados em outros países hispânicos porque não temos conhecimento de que tais LDs existam, ou seja, não encontramos no mercado brasileiro LDs de ELE, destinados a crianças, produzidos em outro país que não seja a Espanha.

Contudo, como uma das funções do dicionário é oferecer acesso ao significado e tradução de palavras, não apenas daquelas que por ventura apareçam nesses LDs, decidimos criar outro *corpus* composto por palavras que provavelmente fazem parte do repertório lexical com o qual as crianças têm contato também fora da escola. Para tanto, optamos por criar um

corpus composto por textos autênticos, isto é, textos que não foram escritos com o objetivo de ensinar espanhol, e que fossem direcionados a crianças. Assim, criamos um *corpus* composto por contos infantis escritos em espanhol, num total de 347 contos curtos, com extensão de meia página a uma página e meia e que versassem sobre os mais variados temas pertencentes ao universo imaginário infantil.

Após a decisão de como seriam montados os dois *corpora* a serem utilizados na pesquisa, procedemos à busca dos materiais. Para tanto, entramos em contato com editoras que publicam LDs de espanhol para as séries indicadas e solicitamos que nos fossem enviados os livros do professor das respectivas coleções. A preferência pelo material do professor e não o do aluno se deu por um motivo muito específico: ter acesso às possíveis respostas dos exercícios, ou seja, ao léxico que o aluno poderia utilizar para responder os exercícios propostos e não apenas o léxico utilizado para ensinar o conteúdo. Esse fator é relevante para obter a frequência com que as palavras ocorrem nos LDs.

O resultado obtido após essa etapa foi o seguinte: as coleções nacionais mais antigas, que têm apenas quatro volumes e que eram destinadas ao antigo EF de 8 anos, *Bienvenidos* (2000), *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005), assim como a coleção espanhola *La Pandilla* (2004), já pertenciam ao arquivo pessoal da pesquisadora. As outras 6 coleções, 2 espanholas e 4 nacionais, foram gentilmente doadas por suas respectivas editoras, ou seja, entramos em contato com as editoras, por telefone e por email, explicamos os propósitos da presente pesquisa e para que fins os LDs solicitados seriam utilizados e as editoras, então, procederam à doação. Com isso, as coleções espanholas *Colega* (2009) e *Superdrago* (2009), e as coleções nacionais *Marcha Criança* (2010), *Mi Mundo y Yo* (2011), *Ventanita al español* (2013), *Nuevo Recreo* (2014) foram incorporadas ao *corpus*, totalizando 10 coleções.

Com relação aos contos infantis, realizamos uma busca na Internet em *sites* espanhóis que disponibilizassem contos infantis para crianças na faixa etária pretendida. Dessa busca, selecionamos dois *sites* que contemplavam diferentes tipos de contos: 1- contos infantis clássicos da literatura universal, ou seja, que foram escritos em outro idioma, basicamente em inglês, e traduzidos para o espanhol; 2- contos infantis criados por autores espanhóis com o objetivo de serem contados pelos pais ou professores, ou seja, textos autenticamente escritos em espanhol, com temas variados e que utilizam linguagem simples e de fácil entendimento para crianças na faixa etária pretendida. Os contos foram retirados dos *sites*: *Cuentos para Dormir* (<https://cuentosparadormir.com/cuentos-cortos>) e *Cuentos Infantiles a Dormir* (<http://www.cuentosinfantilesadormir.com/descargarcuentosinfantiles.htm>).

Desse modo, obtivemos dois *corpora* que, segundo a classificação dada por Sardinha (2000, p. 340) são do tipo monitor, ou seja, que podem ter a composição reciclada e que reflitam o estado atual desse tipo de vocabulário e do tipo dinâmico, já que podem ser aumentados conforme novos LDs sejam publicados ou tornarem-se acessíveis à pesquisadora.

Como esclareceu Sánchez (1991 *apud* SARDINHA, 2000), os textos a serem utilizados na montagem de *corpus* devem estar em um formato que possibilite a leitura pelo computador, isto é, que possam ser lidos e processados por computador de modo a facilitar a análise dos resultados.

Nesse ponto surgiu um dos percalços encontrados no caminho. É necessário que os textos que compõem os *corpora* estejam digitalizados em formato *.txt, com codificação UTF-8, para que os *softwares* utilizados tanto para a lematização como para observação da frequência e colocação das palavras, possam lê-los. Assim, nossa primeira opção, para facilitar o trabalho de transcrever os textos dos LDs para esse formato, foi digitalizá-los e buscar um *software* que transformasse as imagens obtidas em texto.

Para tanto utilizamos um *software online* de OCR – *Optical Character Recognition*, ou seja, reconhecimento ótico de caracteres. Esse tipo de *software* promete transformar imagens em formato *.jpg em textos com formato *.doc. Assim, resolvemos fazer um teste antes de digitalizar todas as páginas das 10 coleções de LDs e digitalizamos apenas algumas páginas para dar início ao processo de reconhecimento ótico. Para tanto utilizamos o *software online* OCR gratuito, disponível no endereço eletrônico: <https://www.onlineocr.net/>.

Contudo, já nas primeiras páginas foi possível verificar que o reconhecimento ótico de caracteres não funcionou conforme prometido. É possível verificar um dos resultados obtidos comparando a Figura 3 abaixo com o texto entregue pelo *software* após o reconhecimento ótico:

Figura 4 - Reconhecimento Ótico de Caracteres

4 La hora de comer

¿Cómo se dice?



1. ¡Vamos a charlar!

- a) ¿Qué ves en la mesa? Yo veo
- b) ¿De qué color es el plato?
- c) ¿Te gusta cenar con la familia?
- d) ¿Te gusta comer carne asada?

Resultado obtido:

u

La hora de comer

o

¡CARNE ASADA, ENSALADA Y PATATAS FRITAS!

¿QUE VAMOS A COMER, MAMÁ?

la silla

la mesa

1. ¡Vamos a charlar!

a) ¿Qué ves en la mesa? Yo veo

el plato, el vaso,

la cuchara, e, 0, el tenedor, la fuente s serville

b) ¿De qué color es el plato? c) ¿Te gusta cenar con la familia? d) ¿Te gusta comer carne asada? 111~ treinta y cuatro

El plato es blanco

Sí, me gusta. / No, no me gusta.

e gusta. / No, no me gusta.

Nesse resultado é possível verificar várias falhas, como por exemplo, o título da unidade, *La hora de comer*, assim como a pergunta do enunciado *¿Cómo se disse?*, não foram reconhecidas. O diálogo estabelecido entre mãe e filho ficou na ordem inversa, ou seja, primeiro veio a resposta e depois a pergunta. Além disso, apareceram duas vogais no início do texto *u* e *o* que não estavam na imagem digitalizada. Outras letras e palavras desapareceram, como na resposta: *la cuchara, e, 0, el tenedor, la fuente s serville*, que deveria ser: *la cuchara, el cuchillo, el tenedor, la fuente, la servilleta*. Também o número da página veio no meio do texto, entre outros problemas.

Diante desse resultado, percebemos que daria menos trabalho digitar todos os textos dos LDs, ainda que essa fosse uma tarefa hercúlea, do que digitalizar todas as páginas, carregá-las no *software*, salvá-las em documentos de texto para, em seguida, corrigir uma a uma comparando-as com as originais.

Com isso, desistimos da tentativa anterior e decidimos que a próxima etapa da pesquisa seria transcrever todos os textos dos LDs, digitando-os em arquivos de textos; e transcrever os contos dos sites da Internet também para arquivos de texto. Para isso, tanto os LDs como os contos infantis foram transcritos para o *Microsoft Word* em dois documentos diferentes, um para os LDs e outro para os contos, obtendo, dessa forma, dois *corpora* distintos. A manutenção dos dois *corpora* em documentos diferentes é importante para que seja possível fazer a comparação do conteúdo lexical de cada um e, nesse ponto, é relevante assinalar que não se trata de *corpora* comparáveis, mas apenas de dois documentos separados a título de verificação de frequências, conforme poderá ser visto no capítulo referente à

análise lexical. Assim, a análise lexical foi feita de duas formas distintas: uma trabalhando com dois *corpora* separados e outra trabalhando com um *corpus* total, ou seja, o *corpus* total se refere à junção dos dois *corpora* em um único documento, com base no qual foi feita a seleção da nomenclatura. Por esse motivo, nessa pesquisa foram adotadas as seguintes terminologias: *corpus* de LDs, que se refere ao documento criado com os textos transcritos das coleções de LDs; *corpus* de contos, que se refere ao documento criado com os textos dos contos retirados da Internet; *corpus* total que se refere ao total de lemas obtidos após a junção dos dois *corpora* anteriores.

Na sequência, fizemos correção ortográfica de ambos os documentos utilizando o corretor do *Microsoft Word* no idioma Espanhol Internacional para encontrar e eliminar quaisquer erros de digitação. Em seguida, foi feita uma cópia de cada documento. O documento original foi mantido como estava ao término da correção ortográfica. A cópia foi utilizada para fazer a “limpeza” dos textos. Essa limpeza consiste em retirar todos os sinais ortográficos tais como ponto final, pontos de interrogação e exclamação, dois pontos, vírgulas, aspas, parêntesis, etc., a fim de facilitar o processo de lematização. Além disso, e ainda para facilitar esse processo, todas as palavras do texto foram colocadas em letras minúsculas, principalmente as palavras que iniciaram frases, pois o *TreeTagger 3.2* para *Windows*, *software* etiquetador utilizado nessa pesquisa, considera que uma palavra com a letra inicial maiúscula é um nome próprio. Como esse etiquetador separa nomes comuns de nomes próprios durante o processo de lematização, foi essencial alterar as iniciais de maiúsculas para minúsculas a fim evitar que substantivos comuns fossem classificados como substantivos próprios e, com isso, acabassem alterando o resultado das análises.

Em seguida, os quatro arquivos, ou seja, os dois documentos originais e as duas cópias, foram salvos no formato *.txt com codificação UTF-8, que é o formato lido pelo *software* etiquetador, *TreeTagger 3.2* para *Windows*, e pelo *AntConc 3.4.3w*, que é o *software* verificador de concordância e frequências de *Tokens* e *Types* utilizado nessa pesquisa.

Os documentos de cópia, isto é, os arquivos limpos, foram inseridos no *TreeTagger* e, após a lematização, foram salvos no formato *.tag. Para proceder à verificação manual da etiquetagem e lematização, os dois documentos foram transportados para duas planilhas no *Microsoft Excell*, uma planilha para o *corpus* de LDs e outra para o *corpus* de contos. Por meio dessas planilhas, foi possível verificar a lematização feita pelo programa e corrigir as falhas encontradas e, em seguida, organizar os vocábulos segundo as etiquetas atribuídas a fim de obter a quantidade de lexemas correspondente a cada classe gramatical, conforme poderá ser visto no capítulo de análise lexical.

Terminado o processo de etiquetagem e lematização, os lemas resultantes de cada um dos *corpora* foram copiados e salvos novamente em um arquivo *.txt para que pudessem ser lidos pelo programa de concordâncias, *AntConc 3.4.3w*. Esse *software* permite, entre outras coisas, verificar quantos *tokens* (lexemas) e quantos *types* (lexias) ocorrem em cada *corpus*, quais *types* são mais frequentes, além de oferecer as linhas de concordância em que cada *type* ocorreu e, assim, encontrar as unidades conceituais, ou unidades fraseológicas, mais frequentes.

Após a finalização da montagem, etiquetagem e lematização dos *corpora*, foram mantidos quatro arquivos: 1) dois arquivos etiquetados e lematizados, um com o *corpus* de LDs e outro com o *corpus* de contos infantis, que foram utilizados para a realização da análise lexical e da seleção da nomenclatura do dicionário; 2) dois arquivos originais, contendo os textos conforme foram transcritos, um para o *corpus* de LDs e outro para o *corpus* de contos infantis, que serão utilizados como fonte de abonações nas microestruturas do dicionário. Será também com base nos dois arquivos originais que será determinado qual(is) acepção(ões) de cada lexema irá(ão) compor a microestrutura.

Com relação à seleção inicial da nomenclatura foram adotados os seguintes critérios:

- a- Dispensar as palavras com frequência inferior a **cinco** ocorrências;
- b- No entanto, percebemos que mesmo entre essas palavras, havia algumas que faziam parte do dia a dia das crianças, como, por exemplo, *abracadabra* (com 1 ocorrência); *acera* (com 4 ocorrências); e outras que são importantes no contexto escolar e fora da escola, como *acoso* (com 4 ocorrências) ou *acoso escolar* (com 4 ocorrências); *febre* (com 3 ocorrências), etc. Esse fato demonstrou algo semelhante ao resultado obtido em uma pesquisa feita na Universidade de Lisboa para a obtenção do léxico fundamental do português: “ao fim da tarefa de identificação dos lemas com frequência igual ou superior a quarenta, constatou-se que muitas palavras de uso frequente na fala cotidiana não haviam ocorrido” (BIDERMAN, 1996, p. 30). Assim, decidimos fazer uma seleção dessas palavras de pouca ocorrência que, de acordo com o conhecimento de mundo e experiência profissional da pesquisadora, seriam relevantes para os aprendizes dessa faixa etária.
- c- Também foram retiradas algumas classes gramaticais que compõem as palavras gramaticais, como as conjunções e preposições, já que essa pesquisa parte do princípio teórico de que as crianças na faixa etária selecionada ainda não estão preparadas para raciocínios muito abstratos.

- d- Pelo mesmo motivo, decidimos eliminar palavras com referência muito abstrata, tanto verbos, como substantivos e adjetivos, já que nesse período o aluno ainda está na fase do raciocínio concreto.
- e- Feita essa primeira seleção, procedemos então à organização das unidades fraseológicas constantes nos *corpora*. Com isso, duas entradas acabaram se tornando três entradas ou gerando uma subentrada, como, por exemplo: **centro** e **comercial** que geraram **centro comercial**; **tarjeta** e **navidad** que geraram **tarjeta de navidad**; **animal** e **doméstico** que geraram **animal doméstico**, etc.
- f- Por fim, ao analisar o resultado, algo próximo a 2.500 verbetes, percebemos que alguns lexemas e termos com os quais a criança se depara em seu dia a dia, tanto na escola como fora dela, não apareceram nos *corpora*. Ou seja, o aluno do EF já tem disciplinas como matemática, ciências, educação física, artes, geografia, e os LDs de espanhol não trazem os termos específicos dessas áreas em seus conteúdos. Portanto, decidimos fazer uma busca sobre o conteúdo aprendido por esses alunos em outras disciplinas e incluir os termos mais comuns, sobretudo os de matemática e ciências. Em alguns casos optamos por incluir esses termos ou lexemas como entradas, em outros casos, decidimos colocá-los agrupados de forma temática em seções específicas no interior da macroestrutura.
- g- Outra preocupação foi com as novas tecnologias. Apesar de os LDs publicados mais recentemente incluírem situações relacionadas com o uso de computadores, celulares, *tablets*, Internet e redes sociais, o vocabulário encontrado nos LDs relacionado a essas áreas foi pouco significativo. Assim, fizemos uma busca sobre os termos utilizados nesse ambiente e, na sequência, uma seleção daqueles com os quais o aluno poderia ter mais contato para incluí-los na nomenclatura.

Assim, conforme foi explicado acima, os LDs e os contos infantis não foram a única forma de seleção para a composição da nomenclatura e, nesse sentido, corroboramos a opinião de Binon e Verlinde (2000, p. 101) para quem “intervém igualmente a experiência didática que permite selecionar o vocabulário, em função dos objetivos de comunicação, do público-alvo, do critério de ‘*learnability*’, isto é, da transparência das unidades lexicais ou dos riscos de interferência devidos à influência da língua materna”. Como essa pesquisa tem como foco um público muito específico e com características também específicas de aprendizagem, que exigem o componente lúdico e afetivo para maior eficácia da aprendizagem, foram necessárias inserções de palavras que não ocorreram no *corpus*.

Após a realização de todas as análises, das exclusões e inclusões citadas acima, obtivemos um total de 2.603 entradas que podem ser verificadas no Anexo 1, além dos termos e lexemas que irão compor as sessões específicas, que se encontram no Anexo 2. A análise das coleções de LDs que compuseram esse *corpus* será realizada no capítulo seguinte.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* CONSTITUÍDO DE LIVROS DIDÁTICOS

Niño: Lo que estoy viviendo es niño.

(Johanna López, 10 años)⁴⁵

Nesse capítulo apresentaremos as coleções de LDs utilizadas para compor o *corpus* da pesquisa. Primeiramente delinearemos de forma breve os conteúdos temáticos e lexicais, assim como a tipologia dos exercícios ofertados por cada coleção. Na sequência faremos algumas reflexões críticas sobre as habilidades desenvolvidas em cada uma, além das metodologias utilizadas, dos temas transversais abordados e a presença, ou não, das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), sempre comparando as orientações/explicações dadas no manual do professor com o que efetivamente foi realizado em cada obra com base na fundamentação teórica que dá suporte à pesquisa.

4.1 Os Livros Didáticos

Para a construção do *corpus* baseado no vocabulário de espanhol a que os alunos do EF têm acesso em sala de aula durante a aprendizagem do idioma, lançamos mão de 10 coleções de LDs disponíveis no país para o ensino dessa língua nessa faixa etária. A escolha de tais coleções se deu com base nos seguintes critérios: 1) que fossem LDs de ensino de ELE disponível para venda no Brasil; 2) que abarcassem diferentes autores e diferentes editoras; 3) que fossem produzidos no Brasil e na Espanha, com o intuito de averiguar se esse critério influencia na seleção dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, no vocabulário apresentado; 4) que representassem um período temporalmente longo o suficiente para englobar as diferenças provocadas na produção de material didático para o EF de nove anos frente ao produzido para o EF de oito anos, a fim de analisar possíveis reflexos no uso do vocabulário infantil no tocante a inovações tecnológicas, comportamentos sociais, mudanças climáticas, etc., além do próprio fato de essa mudança representar um ano a mais de ensino de espanhol no EF, o que poderia acarretar em ampliação e variação do vocabulário ensinado.

Como as línguas estrangeiras não são de ensino obrigatório nas séries iniciais do EF, ou seja, do primeiro ao quinto ano, os LDs destinados a essas disciplinas, normalmente inglês e espanhol, não passam pelas avaliações didático-pedagógicas e metodológicas como as demais áreas do saber e, portanto, não recebem o selo de aprovados e nem compõem a guia de

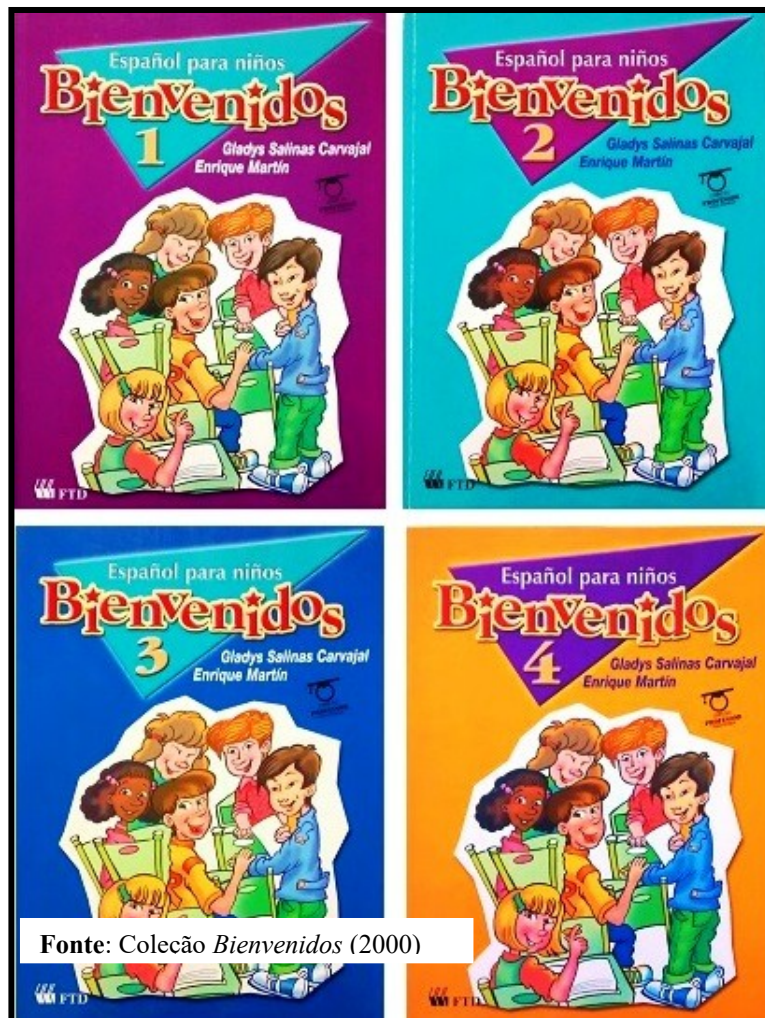
⁴⁵ Palabras de los niños (NARANJO, 2008)

LDs do PNLD. Com isso, esse critério de seleção do *corpus*, a saber, compor a guia de LDs do PNLD, que teria sido essencial para a criação do *corpus*, não pôde ser adotado nessa pesquisa.

Assim, obedecendo aos critérios acima, foram selecionadas as seguintes coleções: *Bienvenidos* (Editora FTD/Brasil – 2000, 4 volumes), *Niños y Niñas* (Editora Scipione/Brasil – 2000, 4 volumes), *La Pandilla* (Editora Edelsa/Espanha – 2004, 2 volumes), *Marcha Criança* (Editora Scipione/Brasil – 2005, 4 volumes), *Colega* (Editora Edelsa/Espanha – 2009, 4 volumes), *Superdrago* (Editora SGEL/Espanha – 2009, 4 volumes), *Marcha Criança* (Editora Scipione/Brasil – 2010, 5 volumes), *Mi Mundo y Yo* (Editora Ática – 2011, 5 volumes) *Ventanita al español* (Editora Moderna-Santillana/Brasil – 2013, 5 volumes), *Nuevo Recreo* (Editora Moderna-Santillana/Brasil – 2014, 5 volumes).

4.1.1 Coleção *Bienvenidos*

Figura 5 - Coleção *Bienvenidos*



Fonte: Coleção *Bienvenidos* (2000)

obra

Trata-se de uma
publicada pela

Editora FTD no ano 2000 e produzida pelos autores Gladys Salinas Carvajal e Enrique Martín. Os livros foram organizados em lições, no total de 10 para cada série, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Quadro 1 - Coleção *Bienvenidos* - Lições

Bienvenidos 01 (2000)	Bienvenidos 02 (2000)	Bienvenidos 03 (2000)	Bienvenidos 04 (2000)
Los colores	Los saludos	Las profesiones	Los instrumentos musicales
Esta es mi casa	El desayuno	La hacienda	La ciudad
El salón de mi casa	Los días de la semana	Los meses del año	El viaje
La cocina de mi casa	La hora	Las estaciones del año	Vamos al cine
Mi dormitorio	El parque	El supermercado	El cumpleaños
El baño de mi casa	El barrio	El almuerzo	Los juegos olímpicos
Mi jardín	La playa	La papelería	Los medios de comunicación
La escuela	Los números	El cuerpo humano	El parque de diversiones
Los números	El tiempo	Los grandes almacenes	Vamos al centro comercial
Los juguetes	El zoológico	La Navidad	Los países que hablan español

Fonte: Coleção *Bienvenidos* (2000)

No quadro 1 é possível averiguar que as lições são divididas em conteúdos temáticos. Tal divisão demonstra claramente que a coleção tem um enfoque lexical, ou seja, as unidades são divididas de forma situacional e espacial, apresentando o léxico referente a – e utilizado em – cada uma das situações do cotidiano infantil, assim como dos locais que as crianças costumam frequentar.

Todas as lições apresentadas na tabela estão estruturadas da forma explicitada a seguir.

Figura 6 - *Bienvenidos - El coche es rojo*



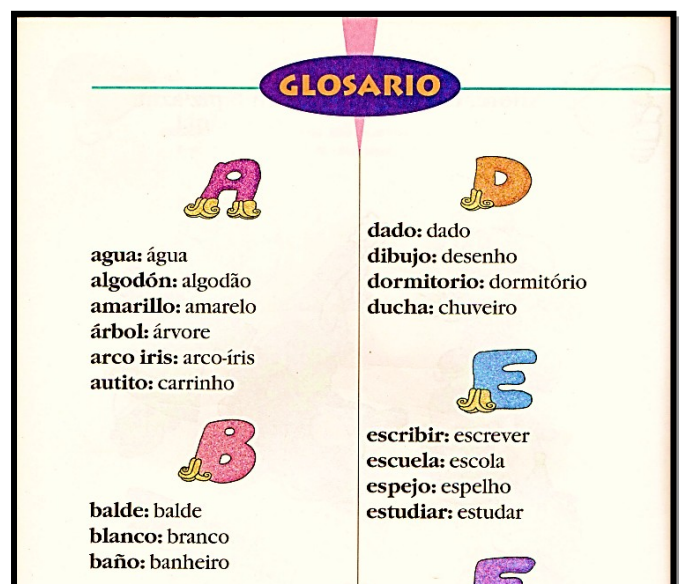
Primeiramente se faz uma introdução do tema por meio de frases simples nas quais o vocabulário temático é inserido. As palavras que são foco da unidade temática são apresentadas em **negrito**, conforme pode ser observado na Figura 5.

Cada seção é acompanhada de áudio com a indicação de que o aluno deve escutar e repetir. Segundo a orientação dada ao professor, os alunos devem ouvir em silêncio e depois repetir várias vezes para apreender a pronúncia e associar as palavras às figuras.

Na sequência são apresentados os exercícios que: incentivam a coordenação motora, com práticas para pintar conforme o

nome da cor em espanhol, escrever em espanhol sobre linhas pontilhadas, recortar e colar, desenhar, fazer dobraduras, etc.; estimulam a prática da escrita entre os quais se destacam os de completar palavras e frases, responder perguntas simples sobre as figuras e textos do livro, copiar frases, escrever o os nomes dos seres, objetos, cores que aparecem nas figuras, completar palavras cruzadas. Entre os exercícios de reconhecimento e associação de vocabulário estão os de relacionar colunas, caça-palavras e marcar alternativas corretas, além de nomear as figuras partindo-se de um quadro com as palavras em espanhol.

Figura 7 - *Bienvenidos - Glosario*



Para a prática da oralidade, que é sempre baseada em atividades controladas, pede-se que os alunos sejam estimulados a falar sobre aspectos estudados com a sua realidade. No mais, a prática oral e a pronúncia se convertem em exercícios de leitura de palavras e frases e alguns trava-línguas para tornar a atividade um pouco lúdica. Também são apresentados nessa coleção algumas canções e refrãos para praticar a oralidade e a leitura.

Ao final dos livros 1, 3 e 4 há um glossário (Figura 6) com a tradução de algumas das palavras que foram usadas durante o livro. Não há nenhuma explicação sobre o fato de não haver o glossário no livro 2 e nem sobre os critérios que foram utilizados para a seleção das palavras que os compõem.

4.1.2 Coleção *Niños y Niñas*

Figura 8 - Coleção *Niños y Niñas*



Fonte: Coleção *Niños y Niñas* (2000)

A coleção *Niños y Niñas* (Figura 7) é composta por 4 volumes e também foi publicada no ano 2000 sendo, portanto, produzida para atender a um EF de oito anos. Trata-se de uma obra publicada pela Editora Scipione e sua autora é Tania Moraes Gaspar.

As unidades dos livros que compõem a coleção estão divididas da seguinte forma:

Quadro 2 - Coleção *Niños y Niñas* – Lições

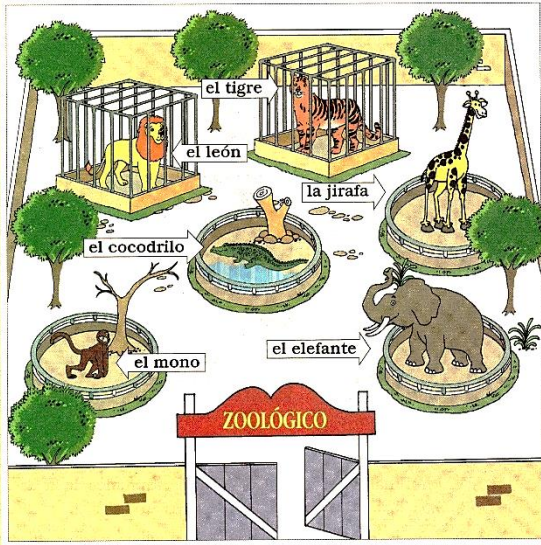
Niños y niñas 01 (2000)	Niños y niñas 02 (2000)	Niños y niñas 03 (2000)	Niños y niñas 04 (2000)
Los saludos	Los saludos	Cómo te llamas	Mis compañeros de clase
La escuela	La escuela	Mi casa	Quién es
Los colores	Los animales	Mi familia	Es tu casa
Los animales	Los números	De qué color es	Cuántos mamonos ves
Los numerales	Las frutas y las legumbres	Dónde está Alejandro	En el zoológico
Las frutas	Los medios de transporte	Qué ves	Mi ciudad
La familia	Mi familia	Qué hora es	Las profesiones
Los juguetes	El vestuario	Cuánto cuesta	Qué edad tienes
La naturaleza	La casa	Qué día es	Qué hora es
En la mesa	La ciudad	Las estaciones del año	

Fonte: Coleção *Niños y Niñas* (2000)

Como pode ser observado no Quadro 2, os três primeiros volumes, respectivamente 1^a, 2^a e 3^a séries do EF de oito anos, contam com 10 lições cada um e o volume correspondente à 4^a série contém nove lições. No quadro 2 é possível verificar, ainda, que as lições estão também divididas em campos temáticos e, assim como na coleção anterior, esses conteúdos temáticos estão divididos de forma situacional e espacial, abordando situações do cotidiano infantil e também espaços costumeiramente frequentados por crianças, como a casa, a escola, o bairro.

Figura 9 - Niños y Niñas - Los animales

Lección 3 *Los animales*



¡ VAMOS A CHARLAR !

- ¿Qué animales ves en el zoológico?	- ¿De qué color es el león?
- Yo veo el tigre, el león, la jirafa, el cocodrilo, el mono y el elefante.	- El león es amarillo y naranja.
- ¿El mono es amarillo o marrón?	- ¿De qué color es la jirafa?
- El mono es marrón.	- La jirafa es amarilla y marrón.

Fonte: Coleção Niños y Niñas (2000)

As lições estão estruturadas da seguinte forma: primeiramente é apresentada uma imagem temática enfocando o conteúdo da lição (Figura 8). Na sequência, ainda na mesma página, encontra-se o tópico “*Vamos a charlar*”, através do qual o professor faz algumas perguntas relacionadas à imagem. Ou seja, perguntas de enfoque lexical e que propiciam a formação de frases simples ou apenas a repetição do vocabulário apresentado na imagem.

As páginas seguintes são dedicadas a exercícios de reconhecimento e associação vocabular por meio de imagens; leitura de palavras soltas e frases simples; exercícios de preencher

lacunas, relacionar colunas, completar com artigos, pronomes e perguntas simples. Ademais, há vários exercícios para responder perguntas seguindo um modelo padrão.

Há também exercícios de escrita baseados em copiar frases prontas associando-as com imagens. Nos níveis mais avançados, 3ª e 4ª séries, são inseridas algumas explicações gramaticais relacionadas principalmente a verbos e pronomes.

Nos livros 3 e 4, ao final de cada unidade, há uma atividade especificamente orientada ao léxico (Figura 9). Trata-se da atividade *Completa el vocabulario utilizando Mi diccionario*. Nessa atividade, o aluno deve consultar a seção *Mi Diccionario*, encontrada no final do livro, e colocar o equivalente a cada unidade conceitual em português.

Ao final de cada um dos quatro LDs há uma sugestão de avaliações bimestrais já preparadas e formatadas que o professor pode utilizar para avaliar o rendimento dos alunos.

Figura 10 - Niños y Niñas - Mi diccionario

Lección 4

VOCABULARIO

• Completa el vocabulario utilizando **Mi diccionario**.

<p>A a</p> <p>aguacate → abacate</p> <p>amarillo → amarillo</p> <p>argentina → argentina</p> <p>azul → azul</p> <p>B b</p> <p>bandera → bandera</p> <p>barato, barata → barato, barata</p> <p>blanco, blanca → blanco, blanca</p> <p>brasileño, brasileña → brasileño, brasileña</p> <p>C c</p> <p>caro → caro</p> <p>ciruela → ciruela</p> <p>color → color</p> <p>¿Cuánto(s)?, ¿Cuánta(s)? → ¿Cuánto(s)?, ¿Cuánta(s)?</p> <p>¿Cuánto cuesta?, ¿Cuánta cuesta? → ¿Cuánto cuesta?, ¿Cuánta cuesta?</p> <p>D d</p> <p>delicioso, deliciosa → delicioso, deliciosa</p> <p>F f</p> <p>fruta → fruta</p> <p>G g</p> <p>gris → gris</p> <p>gustar → gustar</p>	<p>M m</p> <p>maduro, madura → maduro, madura</p> <p>mamón → mamón</p> <p>mango → mango</p> <p>manzana → manzana</p> <p>marrón → marrón</p> <p>melón → melón</p> <p>mucho(s), mucha(s) → mucho(s), mucha(s)</p> <p>N n</p> <p>naranja → naranja</p> <p>negro → negro</p> <p>P p</p> <p>pera → pera</p> <p>pero → pero</p> <p>peso → peso</p> <p>piña → piña</p> <p>plátano → plátano</p> <p>R r</p> <p>rojo, roja → rojo, roja</p> <p>rosa → rosa</p> <p>S s</p> <p>sandía → sandía</p> <p>U u</p> <p>uva → uva</p> <p>V v</p> <p>veo, ves → veo, ves</p> <p>verde → verde</p> <p>violeta → violeta</p>
---	--

Fonte: Coleção Niños y Niñas (2000)

Mi diccionario

A a

B b doméstico, doméstica ————— doméstico, doméstica
El perro es un animal **doméstico**.

C c

D d

E e domingo ————— domingo
¡Hoy es **domingo**!

F f

G g ¿Dónde? ————— Onde?
¿Dónde están los animales?

H h

I i

E e

J j

K k

L l

M m

N n

Ñ ñ

O o el ————— o
El tren es azul.

P p

Q q

R r

S s

T t

U u

V v

W w


X x

Y y

Z z

el ————— **ele, ella**
Él es un cantante.

elefante ————— **elefante**



El **elefante** es grande.

13

4.1.3 Coleção La Pandilla

A coleção *La Pandilla* (Figura 10) teve sua primeira edição em 2004 e foi publicada pela Edelsa Grupo Didascalía em Madri. Sendo uma coleção publicada na Espanha, não teve o viés brasileiro, ou seja, não foi publicado especificamente para aprendizes falantes de português e também não se preocupou em criar uma coleção com quatro LDs para os quatro anos do EF, vigentes na época de sua publicação, como fizeram as publicações nacionais. Suas autoras são María Luisa Hortelano e Elena González.

A coleção é composta de apenas dois livros de texto, dois cadernos de atividades e dois CDs de áudio e está dirigida a aprendizes a partir de oito anos de idade. O conteúdo apresentado segue as orientações dadas pelo Marco Comum de Referência para as Línguas⁴⁶ para o ensino de espanhol.

46 O Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación é um padrão adotado pela Europa, e também por outros países, para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita de uma determinada língua. Os níveis estão divididos em A1, A2, B1, B2, C1, C2, sendo o A1 o nível inicial e o C2 o mais avançado.

Figura 11 - Coleção *La Pandilla*

Os blocos temáticos que compõem os dois livros são:

Quadro 3 - Coleção *La Pandilla* – Lições

La Pandilla 01 (2004)	La Pandilla 02 (2004)
<p>Hola:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cómo te llamas; -Hola y adiós; -Cuántos años tienes; -Cómo se escribe tu nombre. 	<p>Donde vivo, de donde soy:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Te acuerdas de nosotros; -Hablamos español; -Dónde vives, cuál es tu dirección; -De paseo por la ciudad.
<p>Mi familia y mi mascota:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esta es mi familia; -Tienes una mascota; -Es un gato; -La granja de mi abuelo. 	<p>Mi familia y otros animales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las profesiones; -Animales salvajes (1); -Animales salvajes (2); -De paseo por el zoo.
<p>Mi clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué hay en la clase; 	<p>En el colegio y fuera del colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mi colegio;

<p>-Cuántas sillas hay; -Dónde está; -Me dejas una pintura azul.</p>	<p>-A qué hora te levantas; -Qué haces en tu tiempo libre; -De paseo por el museo y el parque.</p>
<p>Mi habitación y mis juguetes:</p> <p>-Dónde está la pelota; -Cuándo es tu cumpleaños; -Qué te gusta hacer en tu tiempo libre; -Qué estás haciendo.</p>	<p>En mi casa y fuera de mi casa:</p> <p>-Mi casa; -Compartimos tareas; Qué quieres comer; -De paseo por más museos y restaurantes.</p>
<p>Mi cuerpo:</p> <p>-Cómo soy; -Cómo eres; -Soy alegre; -Qué hora es.</p>	<p>En mi barrio y fuera de mi barrio:</p> <p>-Mi barrio; -De compras; -Medios de transporte; -De paseo por estación y aeropuertos.</p>
<p>Mi ropa:</p> <p>-Mi camisa es blanca; -Qué llevas puesto; -Mi camiseta es de rayas; -De quién es este jersey.</p>	<p>Cómo me siento:</p> <p>-Me duele la garganta; -Qué tiempo hace; -De paseo por el teleférico y el parque de atracciones</p>

Fonte: Coleção *La Pandilla* (2004)

Como é possível verificar no Quadro 3, os blocos temáticos, como o próprio nome diz, são divididos por temas que levam em conta as áreas de interesse das crianças na faixa etária que a coleção pretende abranger. Contudo, basta uma análise superficial do índice temático para se perceber claramente que, apesar de dividir o livro em blocos e não em unidades como costumam fazer as publicações brasileiras, os campos temáticos são bastante semelhantes, quando não idênticos, pois abordam as mesmas situações e espaços que as coleções já analisadas, como cores, partes da casa, a escola, o bairro, os animais, as comidas, as profissões, os meios de transporte, etc. Portanto, quanto aos temas, essa coleção não difere das coleções nacionais.

Cada bloco temático é dividido em unidades, quatro para cada bloco, e são estruturadas da seguinte forma: uma introdução com áudio e uma instrução – escutar e assinalar, escutar e ler, escutar e repetir, etc. – na continuação, ainda que nem sempre nessa ordem, seguem atividades de diálogo, de leitura, auditivas, jogos ou músicas. Também há algumas atividades para colorir, recortar e colar. Em todas as unidades há um quadro com informações gramaticais.

Ao final de cada bloco há uma unidade de revisão iniciada com alguma atividade lúdica, como jogos, músicas ou dramatizações e, na sequência uma seção chamada *Mis documentos. Abrir carpetas*, com a imagem de um robô digitando algo no computador fazendo uma associação às novas tecnologias não apenas através da imagem do robô, mas também ao usar os termos “*mis documentos*” e “*carpetas*” que fazem parte da terminologia relacionada aos computadores.

Abaixo estão os conteúdos aprendidos no bloco e, apenas nesse momento, aparece a palavra “gramática”, seguida de algumas regras gramaticais que foram aprendidas durante o bloco temático. Também é feito um resumo esquemático dos conteúdos apresentados.

Através da Figura 11, é possível verificar que, apesar de a coleção estar dividida em campos temáticos, o enfoque é nocional-funcional, e não lexical.

Figura 12 - La Pandilla - Las profesiones

Nessa coleção, o léxico é apresentado como instrumento

necessário para a comunicação, assim como a gramática.

Para cada página do livro texto há uma página no caderno de exercícios com atividades correspondentes. Tanto o livro texto como o caderno de exercícios seguem a mesma numeração para facilitar o manuseio por parte do aprendiz.

Na unidade de revisão, o livro texto pede para o aluno assinalar se o bloco temático lhe pareceu difícil, regular ou fácil. No caderno de exercícios, essa unidade traz uma avaliação com exercícios que totalizam vinte pontos.

4.1.4 Coleção Marcha Criança (2005)

Fonte: Coleção La Pandilla (2004)

LECCIÓN 4 Las profesiones

1. Escucha y lee.

Ana, ¿qué es tu padre?
Y tu madre ¿qué hace?

Mi padre es conductor de autobús.
Mi madre es carpintera.

Mi madre es abogada y mi padre es bombero.

2. Observa y aprende.

a actriz b estudiante c profesor
d cocinero e enfermera f policía g periodista h taxista i camarera j cantante

3. El juego de las profesiones.
Elige un personaje del ejercicio 2 y represéntalo. Tus compañeros lo tienen que adivinar.

¿Eres profesor? No.
¿Eres camarero? Sí.

abogado - abogada
profesor - profesora
actor - actriz
estudiante - estudiante
taxista - taxista

Continúa en el Cuaderno de Actividades
Página 24
Ejercicios 1 y 2

Figura 13 - Coleção Marcha Criança (2005)



A coleção Marcha Criança (Figura 12) é a única, entre as que analisamos aqui, que tem o título em português. Aparentemente, isso se deve pelo fato de se tratar de uma coleção mais ampla que integra LDs e paradidáticos que abrangem as diversas disciplinas que compõem o EF e a educação infantil. Assim, tem-se, por exemplo, Marcha Criança Matemática, Marcha Criança Geografia, etc.

A coleção Marcha Criança Espanhol foi escrita por Tânia Moraes Gaspar e publicada com quatro volumes pela Editora Scipione em 2005, tratando-se, portanto, de uma coleção produzida para o EF de oito anos. No entanto, posteriormente, como será apresentado na sequência, essa coleção foi reformulada e ampliada para cinco volumes, atendendo, assim, a reforma no EF.

Os quatro livros que compõem essa coleção estão divididos em lições, num total de nove para cada ano letivo, distribuídas conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - Coleção Marcha Criança (2005) - Lições

Marcha criança 01 (2005)	Marcha criança 02 (2005)	Marcha criança 03 (2005)	Marcha criança 04 (2005)
Los saludos	Mi familia	Los deportes	En el aeropuerto
El cuerpo humano	Mi casa	En el centro comercial	En el hotel
Mi familia	En la mesa	En el zoológico	En el restaurante
Mis juguetes	La merienda	En el parque de atracciones	De compras
Mi escuela	Mi escuela	En el supermercado	Dónde vivimos
Las estaciones del año	Mi barrio	Las profesiones	Paseando por la ciudad
Las frutas	Los medios de transporte	Fiesta de cumpleaños	Un safari en África
El vestuario	En la hacienda	Las vacaciones	De dónde eres tú
En el zoológico	La naturaleza	Las fiestas de fin de año	Nuestras vacaciones

Fonte: Coleção Marcha Criança (2005)

Como é possível observar no Quadro 4, a coleção Marcha Criança também divide suas lições de forma temática e privilegia as áreas que fazem parte do cotidiano escolar e social da criança, inclusive de forma muito semelhante à coleção *Niños y Niñas* que, além de ser da mesma editora, é também da mesma autora.

Cada uma das lições é apresentada da seguinte forma: faz-se uma introdução que vai desde uma simples apresentação do vocabulário relacionado ao tema em questão até pequenos diálogos ou textos, variando conforme o nível do LDs, acompanhados de respectivo áudio (Figura 13). Após a introdução há um tópico denominado *Vamos a charlar*, no qual o professor faz perguntas aos alunos sobre a imagem que acompanha o conteúdo inicial e que propiciam respostas bastante simples.



Fonte: Coleção Marcha Criança (2005)

Cada uma das lições apresenta um projeto a ser desenvolvido pelos alunos que irá variar entre encenações, fazer cartazes, fazer entrevistas, etc.

Entre as atividades encontram-se as de coordenação motora, com exercícios para colorir, recortar, colar e escrever sobre linhas pontilhadas.

A maior parte dos exercícios é de reconhecimento do novo léxico aprendido por meio de atividades como as de relacionar colunas, colar ou desenhar imagens juntos às palavras correspondentes e palavras cruzadas a partir de imagens.

Entre os exercícios de prática escrita estão os de copiar palavras e

frases, os de associar frases com as imagens correspondentes, escrevendo-as corretamente, e alguns, no nível mais avançado, em que os alunos devem fazer breves descrições do que veem nas imagens ou responder perguntas sobre elas. Há, ainda, alguns poucos exercícios de compreensão textual.

Para a prática oral, pede-se que os alunos façam breves leituras em voz alta, normalmente em grupo e, às vezes, que pratiquem diálogos com os colegas. A prática auditiva se reflete nos exercícios em que os alunos devem marcar a alternativa correta entre duas frases de acordo com o áudio. Além disso, a coleção traz várias atividades lúdicas como caça-palavras, trava-línguas e músicas.

Nos livros 3 e 4 são apresentadas algumas explicações gramaticais, como pronomes, advérbios e conjugação verbal, mas sem referir-se à atividade como sendo gramática.

A coleção *Marcha Criança*, assim como a coleção *Niños y Niñas*, traz o apartado *Mi Diccionario* (Figura 14) ao final de cada livro. No entanto, essa coleção, diferente daquela, traz a atividade de completar o vocabulário utilizando o *Mi Diccionario* apenas no livro 4, enquanto aquela a traz nos livros 3 e 4.

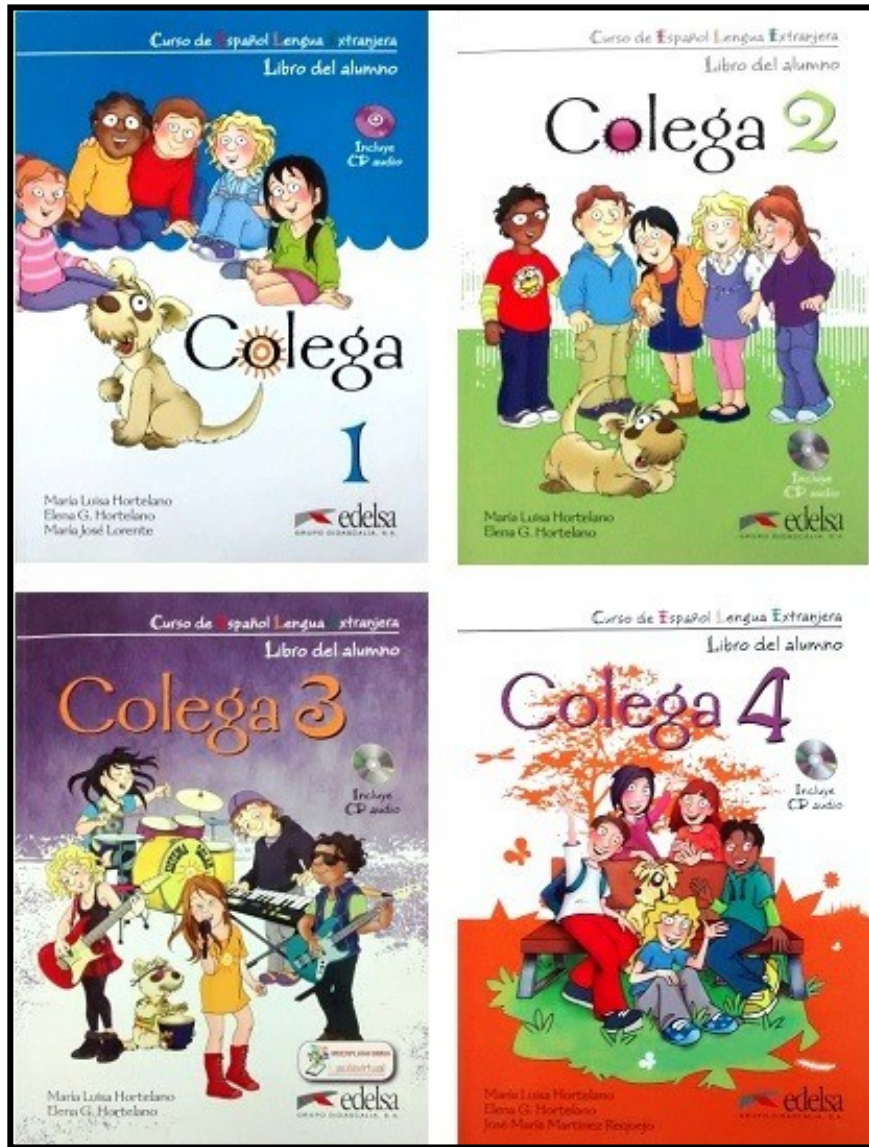
Figura 15 - Marcha Criança - *Mi Diccionario*

Ao final dos LDs dessa coleção, junto com as orientações pedagógicas ao professor, há modelos de avaliações a serem aplicadas em sala de aula, uma para cada bimestre.



4.1.5 Coleção Colega

A coleção *Colega* (Figura 15) é um curso de ELE produzido na Espanha e publicado pela Editora Edelsa – Grupo Didascalía. Essa coleção está composta por um conjunto de material didático que contém quatro níveis, ou seja, quatro anos letivos de estudo, e, para cada nível há um livro de texto, um caderno de exercícios e um CD de áudio. Trata-se de uma publicação gradativa em que o primeiro conjunto – LD, caderno de exercícios e CD de áudio – foi publicado em 2009 e o último foi publicado em 2012, ou seja, um por ano. A autoria dos livros também varia conforme o nível. Os autores do conjunto 1 são María Luisa Hortelano, Elena G. Hortelano e María José Lorente; dos conjuntos 2 e 3 são María Luis Hortelano e Elena G. Hortelano; e do conjunto 4 são María Luisa Hortelano, Elena G. Hortelano e José María Martínez Requejo.

Figura 16 - Coleção *Colega*

Sendo uma publicação espanhola e, portanto, destinada a ensinar espanhol para crianças estrangeiras e não especificamente crianças brasileiras, a coleção *Colega* não segue o EF do Brasil e, por isso, a coleção tem apenas quatro livros, e não cinco, apesar de ser uma publicação recente.

Os LDs *Colega* estão divididos em seis unidades cada um e cada unidade aborda, em média, quatro temas conforme pode ser observado no Quadro 5:

Quadro 5 - Coleção *Colega* - Lições

Colega 01 (2009)	Colega 02 (2010)	Colega 03 (2011)	Colega 04 (2012)
Hola:	A bordo:	Somos la pandilla:	Listos para el cole:

<p>-Hola – Cómo estás; -Cómo te llamas – Mi familia; -El abecedario – Cómo se escribe; -Los números – Tengo siete años.</p>	<p>-A bordo – La estrella eres tú; -Cómo vas al cole – En coche; -En tren – En globo; -Me voy a España – El español en el mundo.</p>	<p>-La pandilla – Vivimos en Madrid; -Hablamos español – Somos españoles; -Dando la dirección – Quique vive en Argentina.</p>	<p>-Listos para el cole – Nuestro colegio; -Nuestras Asignaturas – Nuestro horario de clase; -Nuestros profesores – La gramática; -Vamos a escribir: el texto descriptivo.</p>
<p>Cantar y jugar: -Cantar y jugar – Cantar y contar; -En español – Cosas de clase; -Juegos de palmas – Juegos de palmas y pasillo; -Juegos de mesa – el juego del cuaderno;</p>	<p>La paga: -La paga – Cuánto tienes; La familia de Rubén – Familias; -Juguetes – Te gusta; - Cuánto cuesta – Felicidades.</p>	<p>Dónde quedamos: -Dónde quedamos – Rutina diaria; -Vamos a casa de Helena – Gira a la izquierda; -En la casa de Helena – Las habitaciones.</p>	<p>Nuestro mundo: -Nuestro mundo – El continente americano; -Ríos del mundo – Loco por viajar; -El verano pasado – La gramática; -Vamos a escribir: el texto narrativo.</p>
<p>Ven a mi fiesta: -Ven a mi fiesta – Mi cumpleaños; -Preparo mi fiesta – El patio de mi casa; -Feliz Cumpleaños – Qué sabes hacer; -Nos divertimos – preguntar y pedir permiso.</p>	<p>Un cuento: -Un cuento – La escuela; -Dónde está – Estoy aquí; -Partes del cuerpo – Cómo es; -Érase una vez – el Mago de Oz.</p>	<p>Qué aproveche: -Que aproveche – En el comedor del cole; -Sabes cocinar – La dieta mediterránea; -Compartimos tareas – Frecuencia.</p>	<p>Cuando era pequeño: -Cuando era pequeño – Eres un buen hijo; -Te acuerdas – Un poco de historia; -Los tiempos cambian – La gramática; -Vamos a escribir: el texto de opinión.</p>
<p>Mi cuerpo: -Mi cuerpo – Las partes del cuerpo; -Mi cara – El retrato; -Soy así – Los monstruitos;</p>	<p>Vida sana: -Vida sana – Hacer deporte; -Haces ejercicio – En forma; -Comer bien – Qué</p>	<p>Yo soy un artista: -Yo soy un artista – Qué música te gusta; -Tocas un instrumento – La fiesta del colegio;</p>	<p>Hoy comemos fuera: -Hoy comemos fuera – Comes sano; -He desayunado churros – Qué has hecho hoy;</p>

<p>-Me visto – La ropa.</p>	<p>quieres; -Qué hora es – Hora de comer.</p>	<p>-Qué vas a ser – Los oficios.</p>	<p>-Has hecho la compra – La gramática; -Vamos a escribir: el texto dialogado teatral.</p>
<p>Érase una vez: -Érase una vez – La ratita presumida; -Qué ruido es ese – Tienes mascota; -Adivina, adivinanza – La gatita Carlota; -Animales salvajes – Qué saben hacer.</p>	<p>El carnaval de los animales: -El carnaval – De los animales; -Los hábitats – Animalandia; -Animales de la granja – El abuelo Juan; Tienes mascota – Cómo es.</p>	<p>Miramos un cuadro: -Miramos un cuadro – Quién fue Sorolla; -Escuchamos música – Qué tiempo hizo ayer; -Leemos un poema – Qué te pasa.</p>	<p>Te gustan las fiestas: -Te gustan las fiestas – Voy a ir a la fiesta de Chema; -Haciendo planes – El futuro; -Si apruebo todas – La gramática; -Vamos a escribir: la carta informal.</p>
<p>Me gusta la fruta: -Me gusta la fruta – Bingo-fruta; -Me encanta – Qué quieres; -Tengo un huerto – Las plantas; -El señor Maceta – Vamos al mercado.</p>	<p>Qué tiempo hace: -Qué tiempo hace – Informe del tiempo; -Las estaciones – La ropa; -Qué ropa llevan – Que te pones; -El viento y el sol – Hace calor.</p>	<p>El sistema solar: -El sistema solar – Los planetas; -Viaje por el espacio; -Vamos de vacaciones – Qué vas a hacer.</p>	<p>Eres adicto a la TV: -Eres adicto a la TV – Qué ponen hoy en la tele; -Mi programa favorito – Vamos al cine; -La prensa – La gramática; -Vamos a escribir: la carta formal</p>

Fonte: Coleção *Colega* (2009)

Como é possível averiguar no Quadro 5, apesar de a coleção *Colega* apresentar uma divisão das unidades de forma um pouco diferente das que oferecem os LDs nacionais, – mas que representa uma característica dos LDs produzidos na Espanha – o enfoque divisório em campos temáticos permanece e não apresenta diferença substancial em relação aos demais LDs analisados até o momento.

Os campos temáticos abordados nessa coleção também representam situações e

4 UNIDAD Vida sana

Figura 17 - Colega - Vida Sana

escucha y lee.

¿Te gusta jugar al tenis? No, no me gusta jugar al tenis. No, no me gusta jugar al fútbol.

¿Te gusta jugar al baloncesto? No, no me gusta jugar al baloncesto. Me gusta jugar con el ordenador y ver la tele.

¿Qué te gusta?

HACER DEPORTE ES BUENO PARA LA SALUD

2. Practica con tu compañero.

A. ¿Te gusta patinar?
B. Sí, me gusta patinar.
No, no me gusta patinar.

patinar jugar al fútbol correr jugar al baloncesto nadar

esquiar montar en bici montar a caballo bailar

34 treinta y cuatro

espaços que permeiam o universo infantil no tocante ao vocabulário apresentado, quer dizer, vê-se, novamente, o léxico relativo à casa com suas partes e objetos, à escola, aos meios de transportes, aos estabelecimentos comerciais, cores, números, animais, comidas, etc. No entanto, a divisão das unidades é feita por assunto e subdividida em temas relacionados a ele. A unidade 4 do livro 2, por exemplo, se intitula *Vida Sana* (Figura 16) e, dentro desse assunto, traz os seguintes temas: esportes, prática de exercícios físicos, entrar em forma, comer bem – apresentando diferentes tipos de comidas e bebidas – cardápios e como pedir

comidas em restaurantes, horas, partes do dia e as quatro refeições diárias.

Outra característica relevante, e que prevalece nos LDs produzidos na Espanha, é a presença mais constante da gramática. Nessa coleção, a conjugação verbal está em todas as unidades, o uso de advérbios, de pronomes, a formação de plurais é também bastante explorada. Tais características não são tão frequentes nos LDs nacionais.

Fonte: Coleção *Colega* (2009)

Apesar do enfoque temático, as unidades não estão estruturadas apenas em torno ao ensino do léxico, apresentando uma abordagem mais comunicativa ao proporcionar situações interativas, com diálogos variados, uso constante de recursos auditivos e estruturas linguísticas mais elaboradas desde o primeiro livro da coleção.

Entre as atividades escritas aparecem as de responder perguntas, escrever as palavras aprendidas, formar frases. A escrita também é explorada através de atividades com áudio, nas que o aluno ouve e deve escrever o que ouviu e, ainda, através de ditados. Entre os exercícios de associação estão os de relacionar imagens com palavras e unir com flechas. Há bastantes exercícios que exploram a gramática como conjugar verbos, uso de advérbios, de pronomes, de artigos e formação de plurais. Entre as atividades de coordenação motora estão algumas de desenhar e pintar. As atividades lúdicas se baseiam em músicas, encenações, caça-palavras, bingos e jogos que normalmente envolvem respostas físicas.

Ao final de cada unidade há a proposta de realização de algum projeto, como fazer murais, fantasias, encenações, etc. No caderno de exercícios, o final de cada unidade se dedica a fazer uma revisão do conteúdo estudado.

4.1.6 Coleção *Superdrago*

Figura 18 - Coleção *Superdrago*

Superdrago é, como pode ser observado na capa (Figura 17), um *Curso de Español para Niños* produzido e publicado pela Editora SGEL. Trata-se de uma coleção desenvolvida na Espanha e publicada de forma gradual, um livro por ano. O primeiro livro foi publicado em 2009 e o último em 2012 tendo como autores Carolina Caparrós e Charlie Burnham.

Por ser um curso de ELE para crianças, e não especificamente para crianças brasileiras, a coleção tem apenas quatro livros, e não cinco, como as coleções nacionais recentemente publicadas no país.

Cada um dos quatro níveis está composto por um livro do aluno, um caderno de atividades, um CD de áudio e para os professores há uma pasta de recursos didáticos que disponibiliza orientações sobre como utilizar a coleção em sala de aula.



Conforme pode ser observado no Quadro 6, a coleção *Superdrago* está dividida em unidades – 10 unidades nos livros 01 e 04 e 11 unidades nos livros 02 e 03. Porém, diferente da coleção *Colega*, que também é dividida em unidades, essa coleção dá o nome de unidades, mas as aborda como lições, ou seja, não há uma subdivisão de temas dentro de cada unidade.

Quadro 6 – Coleção *Superdrago* – Unidades

Superdrago 01 (2009)	Superdrago 02 (2010)	Superdrago 03 (2011)	Superdrago 04 (2012)
Introducción	Introducción	Introducción	Introducción
Hola	Bienvenido	Un misterio	Superdrago y sus amigos
La clase	Dragópolis	El laboratorio secreto	Empieza la aventura
Feliz cumpleaños	Vuelta al colegio	Una amiga nueva	El templo secreto
La casa	Campeonatos	La máquina del tiempo	En el desierto
El zoo	Los exploradores	La selva de los dinosaurios	La gran muralla
El mercado	Museo de ciencias	El país de los caballeros	Un lío en África
La ropa	En el campo	El barco pirata	Aventura en Oceanía
Carnaval	Nuestro planeta	La ciudad submarina	Hacia la costa mediterránea
Tiempo libre	El espacio	La isla del gorila	De vuelta a Dragópolis
	Al pasado	El museo de Roberta	

Fonte: Coleção *Superdrago* (2009-2012)

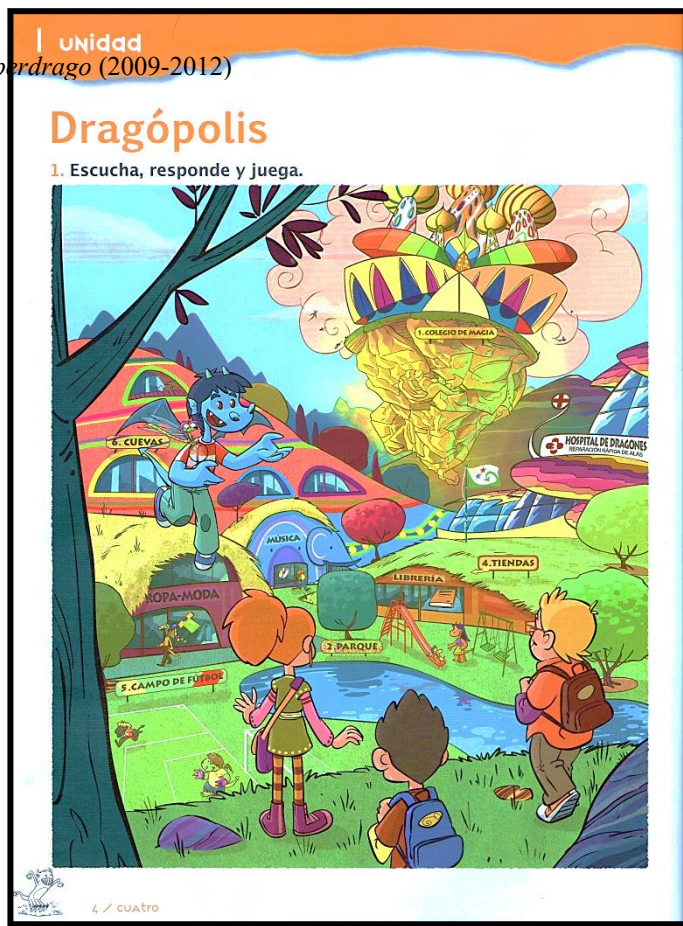
Cada unidade trata de um campo temático específico e, ainda que os títulos, por vezes, não apresentem claramente o campo temático que irá explorar, o vocabulário ensinado se identifica sobremaneira com o dos demais LDs analisados. Para exemplificar, a unidade 2 do livro 2 tem como título *Dragópolis* e apresenta o léxico relacionado à cidade, ao bairro, como lojas, supermercado, praça, igreja, etc.

Cada uma das unidades está estruturada da seguinte forma: inicia com a exposição do tema utilizando uma imagem como ilustração e nela está o vocabulário base a ser aprendido, ou seja, palavras nomeando cada item da imagem (Figura 18). Essa mesma imagem é acompanhada de um áudio e o aluno recebe instruções do que deve fazer enquanto o escuta ou depois de escutá-lo, como olhar, observar, ler, responder, jogar, assinalar, etc.

Na sequência, há outra imagem ampliando o vocabulário relacionado ao tema, também acompanhada de áudio com instruções semelhantes às anteriores. De forma resumida, todas as unidades seguem a mesma estrutura, ou seja, imagem, vocabulário, áudio, instruções.

Entre os exercícios presentes no livro do aluno, há os de relacionar colunas, preencher

lacunas, organizar frases, prática de conversação com o colega e leitura, isto é, as unidades privilegiam as habilidades de compreensão auditiva e leitora, com algumas atividades de oralidade controlada.



Entre as atividades lúdicas estão os jogos com dados, encenações, músicas e projetos de manualidades, todos buscando explorar a criatividade do aluno, incentivando-o a criar jogos diferentes com regras próprias e trabalhos manuais.

A cada duas unidades há uma revisão do conteúdo estudado até então e um projeto a ser desenvolvido como, por exemplo, fazer marionetes, um monstro, uma roda de estrelas, etc. No final de cada livro, há um dicionário ilustrado (Figura 19) e os itens que devem ser recortados para realizar as atividades e projetos apresentados no decorrer das unidades. O dicionário não é citado durante as unidades e não se pede que o aluno o utilize durante a aprendizagem do conteúdo.

No caderno de exercícios, as atividades também são, em sua grande maioria, baseadas em atividades auditivas, mas acrescenta atividades de escrita, nas quais o aluno deve escrever o vocabulário aprendido relacionando-o com imagens, ou respondendo perguntas simples, além de exercícios que privilegiam a conjugação verbal e uso de pronomes. Para complementar os exercícios de cunho gramatical, há também aqueles que praticam o uso de artigos, de adjetivos, de plural e alguns advérbios.

Em sua maioria, os exercícios que compõem os cadernos buscam ser lúdicos, havendo, portanto, várias atividades de caça-palavras, palavras cruzadas, buscar diferenças entre imagens semelhantes, de colorir, recortar e colar, e labirintos.

Ainda no caderno de exercícios, ao final de cada unidade, há uma breve revisão do conteúdo e apresenta um caráter avaliativo, ou seja, está composta de quatro exercícios que tem o valor de cinco pontos cada um.

Essa coleção, assim com outras já analisadas, tem um viés lexical apresentado de forma situacional e espacial por meio de campos temáticos.

Figura 20 - Superdrago - Dicionario

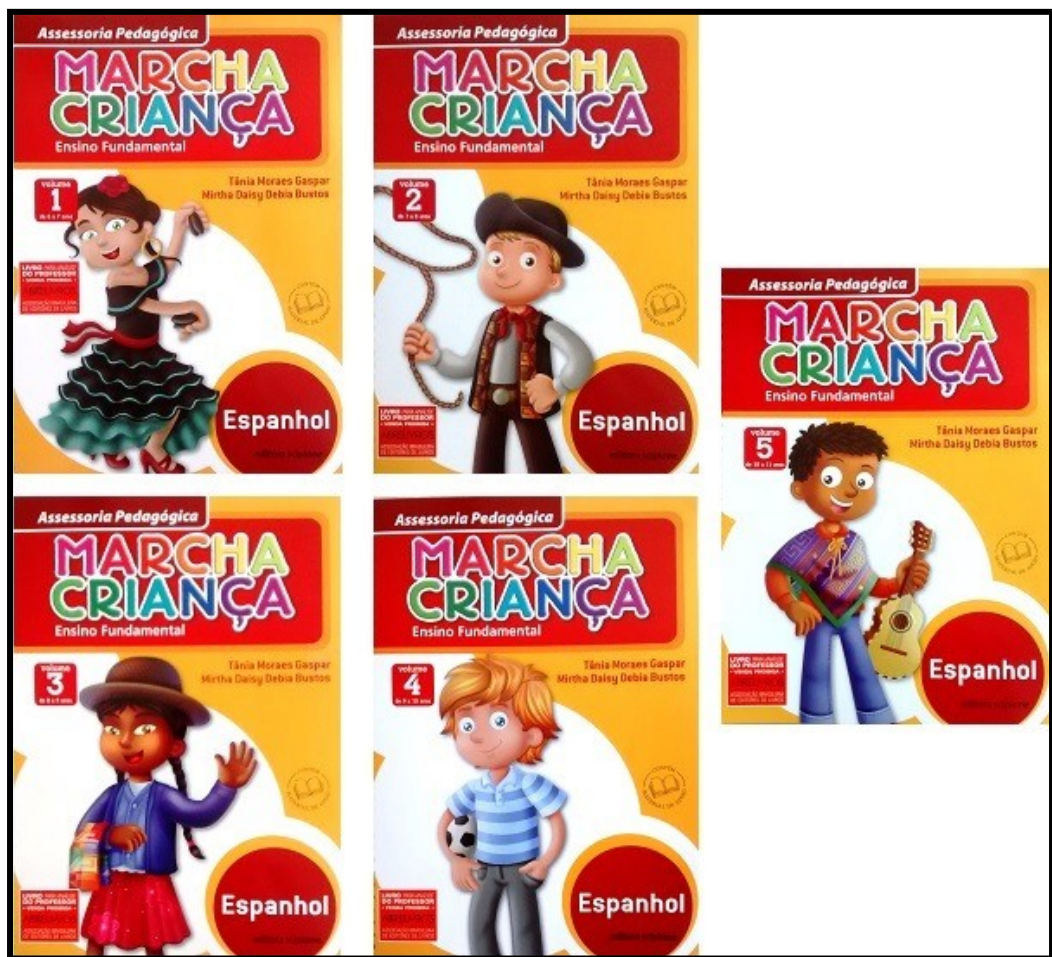


Fonte: Coleção Superdrago (2009-2012)

4.1.7 Coleção Marcha Criança (2010)

A reforma do EF exigiu que as editoras brasileiras ampliassem, também, os LDs destinados ao primeiro ciclo, isto é, as coleções que continham quatro passaram a conter cinco livros. A coleção *Marcha Criança*, da editora Scipione, sob autoria de Tania Moraes Gaspar e Mirtha Daisy Debia Bustos, passou por essa reformulação e foi publicada em 2010.

Figura 21 - Coleção Marcha Criança (2010)



Composta agora por cinco livros, a coleção foi, novamente, dividida em lições conforme pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Coleção Marcha Criança (2010) - Lições

Marcha criança 01 (2010)	Marcha criança 02 (2010)	Marcha criança 03 (2010)	Marcha criança 04 (2010)	Marcha criança 05 (2010)
La familia	Los saludos	El cuerpo humano	En el centro comercial	De viaje
Juguetes coloridos	Mi familia	Los deportes	En el parque de atracciones	En el hotel

Las mascotas	La escuela	Mi casa	La comunicación	En el restaurante
Cuerpo y alimentación	El alfabeto español	La hora de comer	Las profesiones	Paseando por la ciudad
La granja de mi abuelo	Los números	Los alimentos	Los hispanohablantes	Visita a un familiar
	Las estaciones del año	Mi barrio	Las artes	En qué quieres trabajar
	El vestuario	Los medios de transporte	Así somos	Vamos a conocer el acuario
	Los juguetes	La granja	Fiesta de cumpleaños	Paseo ecológico
	Los animales	La naturaleza	Fin de año	Salvemos nuestro planeta

Fonte: Coleção Marcha Criança (2010)

Através do Quadro 7, verifica-se que as lições são divididas em campos temáticos, conforme observado nas demais coleções analisadas até o momento, relacionados ao cotidiano infantil. Apesar de haver sido adicionado mais um LD à coleção, ao se comparar o Quadro 7 com o Quadro 4, é possível verificar que bem poucas alterações foram realizadas.

Analisando apenas os títulos das lições em ambos os quadros, percebe-se que as lições “Juguetes coloridos”, “Las mascotas”, “La comunicación”, “Los hispanohablantes”, “Las artes”, “En el aeropuerto”, “Vamos a conocer el acuario” e “Salvemos nuestro planeta” parecem abordar temas diferentes. Contudo, ao analisar o conteúdo das lições, verifica-se que apenas a lição “Vamos a conocer el acuario” traz vocabulário diferente da coleção anterior, enquanto as demais apenas trocaram o título ou se tratam de desmembramento dos temas abordados na primeira coleção.

Quanto à estrutura das lições também não houve grande inovação. Parte-se de um texto inicial a ser lido, escutado e repetido oralmente (Figura 21). No livro 1, por ser direcionado a crianças ainda em fase de alfabetização, os exercícios de escrita são voltados exclusivamente ao vocabulário e, ao final do livro, a algumas frases bastante simples. Nesse livro, prevalecem as atividades de coordenação motora, como colar adesivos, desenhar e pintar. Há atividades de associação de vocabulário, como palavras cruzadas com imagens, relacionar colunas e marcar X em imagens de acordo com o áudio ou com perguntas. Para a prática oral pede-se que o aluno escute e repita, e atividades com músicas para cantar.

Figura 22 - Marcha Criança - La hora de comer

4 La hora de comer

¿Cómo se dice?

la silla

la servilleta

el vaso

el cuchillo

la mesa

la cuchara

la fuente

el tenedor

el plato

Un poco más...

Singular	Plural
cuchara	cucharas
cuchillo	cuchillos
coche	coches
tenedor	tenedores
club	clubes
árbol	árboles
lápiz	lápices
pez	peces
actriz	actrices

1. ¡Vamos a charlar!

a) ¿Qué ves en la mesa? Yo veo

b) ¿De qué color es el plato?

c) ¿Te gusta cenar con la familia?

Fonte: Coleção Marcha Criança (2010)

treinta y cinco 35

Os demais livros da coleção seguem uma estrutura bastante semelhante à coleção antiga. Começa-se a lição com um áudio para ouvir e repetir. Na sequência, ainda que não em todos os livros, o professor faz perguntas sobre a imagem, o áudio e o vocabulário. Os exercícios escritos, auditivos, orais e lúdicos são baseados, na maioria, em vocabulário. Nos níveis 4 e 5 surgem mais exercícios gramaticais como conjugação verbal, uso de advérbios, pronomes e formação de plurais.

Todos os livros têm o apartado *Mi Diccionario* (Figura 22), mas o exercício em que se se pede ao aluno que consulte esse apartado e escreva a tradução das palavras já não está presente.

O novo *Marcha Criança* traz algumas atividades lúdicas mais avançadas que o antigo, como bingo de palavras, jogo dos sete erros, encontrar terminados objetos em meio a vários outros, etc. Também ampliou, ainda

C C

caballito de mar
cavalo-marinho

cámara fotográfica
máquina fotográfica

cambian (verbo **cambiar**)
mudam (verbo **mudar**)

cambios climáticos
mudanças climáticas

cangrejo
caranguejo

caña de pescar
vara de pescar

cargaba (verbo **cargar**)
carregava (verbo **carregar**)

carril bici
ciclovia

carruaje
carruagem

Fonte: Coleção Marcha Criança (2010)

Mi diccionario 125

que não muito, a variedade vocabular, trazendo alguns neologismos relacionados às novas tecnologias.

4.1.8 Coleção *Mi Mundo y Yo*

A coleção *Mi mundo y Yo* (Figura 23) foi publicada em 2011 pela editora Ática, tendo María de los Ángeles J. García e Josephine Sánchez Hernández como autoras.

Figura 24 - Coleção *Mi Mundo y Yo*



Tratando-se de uma reformulação, essa coleção já contempla o novo EF, contendo, portanto, cinco volumes. Está dividida em lições e, como pode ser observado no Quadro 8, o primeiro livro tem 17 lições, enquanto os demais têm apenas 9 lições.

Quadro 8 – Coleção *Mi Mundo y Yo* – Lições

Mi Mundo y Yo (2011)	Mi Mundo y Yo (2011)	Mi Mundo y Yo (2011)	Mi Mundo y Yo (2011)	Mi Mundo y Yo (2011)	
Para empezar	Para empezar	Para empezar	Para empezar	Para empezar	Para empezar
Los saludos y las despedidas	Mi familia	Una visita	De compras	Hay tiempo para todo	
Los colores	Mi clase	En la calle	Artur manda noticias	Mi país	
La familia	Mi casa	A la escuela	El nuevo vecino	Érase una vez... (cuentos y fantasía)	
La casa	El desayuno	Las comidas	Al supermercado	Nuestro planeta	
Los números	Los animales	De excursión	Vaya día	¡Viva la música!	
La escuela	Algo sobre mí	Al médico	Quiero ser	Un día de detective (¿Cómo somos?)	
La fruta	Un cumpleaños feliz	De fiesta	Un fin de semana	Una campaña	
La merienda	Las vacaciones	En el club	Nochevieja, Año Nuevo	En el campamento	
El cuerpo humano					
La ropa					
Los animales					
Los animales del campo					
Los deportes					
Los juguetes					
Los medios de transporte					
Las vacaciones					

Fonte: Coleção *Mi Mundo y Yo* (2011)

Essa coleção também dividiu suas lições em campos temáticos relacionados ao cotidiano infantil. Aborda temas como a família, a casa, a escola, o bairro, os animais, o

corpo, os meios de transporte, as comidas, etc., ou seja, temas com os quais a criança está socialmente habituada.

O ensino do vocabulário é o foco central da coleção. Ainda que contenha também muitos diálogos e atividades gramaticais, como conjugação verbal, uso de pronomes, advérbios, artigos e formação de plurais, todas essas atividades têm como objetivo principal fixar o vocabulário aprendido durante as lições, explorando-os de diferentes formas.

As lições começam com um texto (Figura 24), que pode ser em forma de diálogo ou

Figura 25 - Mi Mundo y Yo - Las comidas narrativa, ou apenas com apresentação de vocabulário associado à imagem. Nesse momento, o aluno é instruído a ler, escutar e repetir o que ouve. No início de cada lição há sugestões para o professor sobre como iniciar a aula, normalmente fazendo comparações com o cotidiano do aluno, os hábitos da sociedade em que vive e com o vocabulário da língua portuguesa.

Na sequência, dá-se início aos exercícios ao mesmo tempo em que informações gramaticais e novos vocabulários são apresentados para ampliar o conteúdo lexical



Fonte: Coleção *Mi Mundo y Yo* (2011)

GLOSARIO

Neste Glosario são dados apenas os significados que as palavras têm neste livro.

A

<p>abuela: avó</p>  <p>abuelo: avô</p>  <p>actividad: atividade</p> <p>afecto: afeto</p> <p>agradable: agradável</p>	<p>ahora: agora</p> <p>al: ao</p> <p>alegrarse: alegrar-se</p> <p>alimentación: alimentação</p> <p>almuerzo: almoço</p> <p>alumno: aluno</p> <p>amarillo: amarelo</p> <p>animar: animar; alegrar</p> <p>año: ano</p> <p>árbol: árvore</p>  <p>atención: atenção</p> <p>autocar: ônibus interurbano; de excursões</p> <p>avión: avião</p> <p>azúcar: açúcar</p>
--	---

B

<p>bailar: dançar</p> <p>bajo: baixo</p>	<p>balón: bola</p> <p>bañarse: tomar banho</p>
--	--

relacionado ao tema abordado.

Entre as atividades de prática de escrita estão os exercícios de preencher espaços vazios, nomear imagens, responder perguntas

simples, copiar palavras e frases, desembaralhar sílabas formando palavras e escrever respostas pessoais. Todos os exercícios, de todos os níveis, são baseados em estruturas linguísticas e gramaticais simples, assim como nas demais coleções, procurando não aprofundar-se em questões gramaticais.

Entre as atividades de prática oral estão as de repetir o que foi escutado, normalmente em grupos, praticar pequenos diálogos com os colegas, normalmente com expressões fixas, cantar. Entre os de associação vocabular estão os de relacionar colunas, colar adesivos e pintar, assinalar imagens conforme o áudio escutado. A oralidade livre é pouco explorada.

Figura 26 - *Mi Mundo y Yo - Glosario*

Entre as atividades lúdicas estão as de desenhar, pintar, colar, cantar, completar palavras cruzadas, caça-palavras, bingo de palavras e, por vezes, fazer alguma encenação sobre um determinado diálogo com o colega.

Ao final de cada um dos livros há um glossário (Figura 25) no qual são apresentadas as traduções para o português de algumas palavras utilizadas durante as lições. Contudo, o uso do glossário não é sugerido diretamente ao aluno durante as lições, cabendo ao professor estimular esse conhecimento. Também não há atividades específicas para o uso desse glossário nem instruções de como utilizá-lo.

4.1.9 Coleção *Ventanita al Español*

A coleção *Ventanita al Español* (Fonte: Coleção *Mi Mundo y Yo* (2011) pela Editora Moderna/Santillana. Trata-se de uma obra de autoria coletiva cujo projeto editorial está sob responsabilidade da editora Adriana Feitosa.

Figura 27 - Coleção *Ventanita al Español*

Sendo uma obra nacional e tendo sido publicada em 2013, essa coleção já está direcionada ao EF de nove anos, contendo, assim, cinco volumes, um para cada nível dos cinco anos iniciais do novo EF.

Através do projeto editorial, já é possível perceber que se trata de uma obra mais moderna, com características gráficas mais atraentes ao público infantil além de conter mais



páginas que os LDs anteriores. As ilustrações são bastante coloridas, com cores chamativas e páginas inteiras também coloridas, fugindo das folhas tradicionalmente brancas.

A coleção está dividida em unidades conforme pode ser verificado no Quadro 9:

Quadro 9 - Coleção *Ventanita al Español* - Lições

Ventanita al español 01 (2013)	Ventanita al español 02 (2013)	Ventanita al español 03 (2013)	Ventanita al español 04 (2013)	Ventanita al español 05 (2013)
a- Bienvenidos	De vuelta a	Tengo mis	Estamos	Un alumno

b- Hola	clases	tareas	conectados	nuevo
a- El aula b- Muy útiles	En qué piso	Me gusta estudiar	Buscando una casa	La buena convivencia
a- Fotos de familia b- Cuántos somos	Tantos colores	Cumpleaños feliz	Mi rutina	Los independientes
a- Donde vivimos b- Donde estudiamos	De todo hay	Está exquisito	Con la salud no se juega	Tu vida en vivo
a- Colores para todos b- Así me visto	El mundo animal	Cómo vas	Todo el mundo	El valor de las cosas
a- Quieres una fruta b- Meriendas rápidas	Somos todos iguales	Es la hora	Nuestra pandilla es divertida	Planeta verde
a- En la granja b- Mi mascota querida	Peatones conscientes	Sin dolor es mejor	Cuando yo sea grande	Campeones
a- Jugamos juntos b- Hospital de juguetes	Felices vacaciones	Somos parte	De viaje	Somos el futuro

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

Conforme pode ser observado no Quadro 9, a coleção *Ventanita al Español* tem suas unidades divididas em campos temáticos segundo os interesses dos alunos que pertencem à faixa etária abrangida. Apesar de nem todos os títulos utilizarem palavras que remetem diretamente ao campo temático em questão, é possível verificar que a referência a eles é feita de forma criativa. Por exemplo, a unidade 6 do livro 2 tem o título *Somos todos iguales*, em lugar da estrutura tradicionalmente usada *El cuerpo*; a unidade 8 do livro 3 tem o título *Somos parte*, em lugar de *La naturaleza*; etc.

Figura 28 - Ventanita al Español - De todo hay



Todas as unidades dos cinco livros têm a mesma estrutura. Começa com uma imagem (Figura 27) e um texto, normalmente um diálogo, acompanhados de áudio e, na maioria das vezes, já com uma atividade de colar adesivos com falas dos diálogos. O professor é orientado a, antes de ler e ouvir o texto, fazer perguntas aos alunos sobre a imagem. Logo após a leitura e escuta do texto inicial, há uma atividade de compreensão de texto.

Em todas as unidades estão presentes as seguintes seções: *cajita de letras*, em que se insere o vocabulário temático; *lengua en uso*, em que são apresentadas algumas estruturas fixas que facilitam a comunicação; *acércate*, em que são apresentadas as regras gramaticais; *ventanita a la cultura*, com textos que exploram aspectos culturais de diferentes países de língua espanhola e do Brasil; *ventanita a la lectura*, que traz diferentes gêneros textuais relacionados ao campo temático da unidade; *manos a la obra*, em que propõe alguma atividade prática a ser realizado pelos alunos com orientação do professor, como, por exemplo, um livro digital, uma campanha virtual contra o *bullying*, listar os cuidados necessários para se ter um animal de estimação, fazer caixas de papelão para uma campanha solidária de doação, etc.

Os exercícios privilegiam tanto o aprendizado do vocabulário como da gramática. A escrita é menos explorada do que nas outras coleções, restringindo-se a atividades de preencher lacunas, tanto com letras como com palavras – principalmente verbos conjugados –

palavras cruzadas e entrevistas. Há inúmeras atividades de associação vocabular, de assinalar as respostas corretas de acordo com os textos e de colar adesivos nos locais adequados, explorando, nesse caso, não apenas palavras como também frases. Entre os exercícios auditivos estão, principalmente, os de preencher lacunas. Há também, muitas adivinhações e trava- línguas, além de diversos tipos de jogos.

Figura 29 - Ventanita al Español - Glosario



Nessa coleção, devido principalmente à seção *manos a la obra*, o aluno faz muitos trabalhos de pesquisa e também trabalhos manuais. Trata-se de uma coleção que privilegia mais a leitura e a formação do cidadão de forma integral, pois todos os temas estão, de alguma forma, relacionados a temas sociais, como inclusão, aceitação do outro, amor aos animais, cuidados com a saúde e a natureza, respeito mútuo e a globalização. As responsabilidades e cuidados necessários com novas tecnologias também são temas recorrentes.

Ao fim de todas as unidades há exercícios que pedem que o vocabulário aprendido seja escrito

conforme o campo temático em que se insere e, ao final de cada livro, há um glossário bidirecional (Figura 28), mas ele não é utilizado nos exercícios do livro. Também são apresentadas sugestões de avaliações bimestrais.

4.1.10 Coleção *Nuevo Recreo*

A coleção *Nuevo Recreo* foi publicada em 2014 pela Editora Moderna/Santillana.

Figura 30 - Coleção *Nuevo Recreo*

Trata-se de uma obra coletiva composta por cinco volumes e sob a responsabilidade da editora Sandra Possas. Todos os livros da coleção estão divididos em unidades de campos temáticos conforme pode ser observado no Quadro 10:

Quadro 10 - Coleção *Nuevo Recreo* - Lições

Nuevo recreo 01 (2014)	Nuevo recreo 02 (2014)	Nuevo recreo 03 (2014)	Nuevo recreo 04 (2014)	Nuevo recreo 05 (2014)
Bienvenidos	Nos saludamos	Cómo soy y cómo estoy	Nuestra edad	Soy de
Los saludos	Esta es mi familia	Mis comidas	El cumpleaños de Andrés	Por teléfono
Mi familia	A la escuela	Mi departamento	Mi salud	Los deportes
Mi aula	Tienes mascotas	En la hacienda	Mis gustos	En el recreo
Mis mascotas	Así somos	Mi semana	Los animales salvajes	Mi tiempo

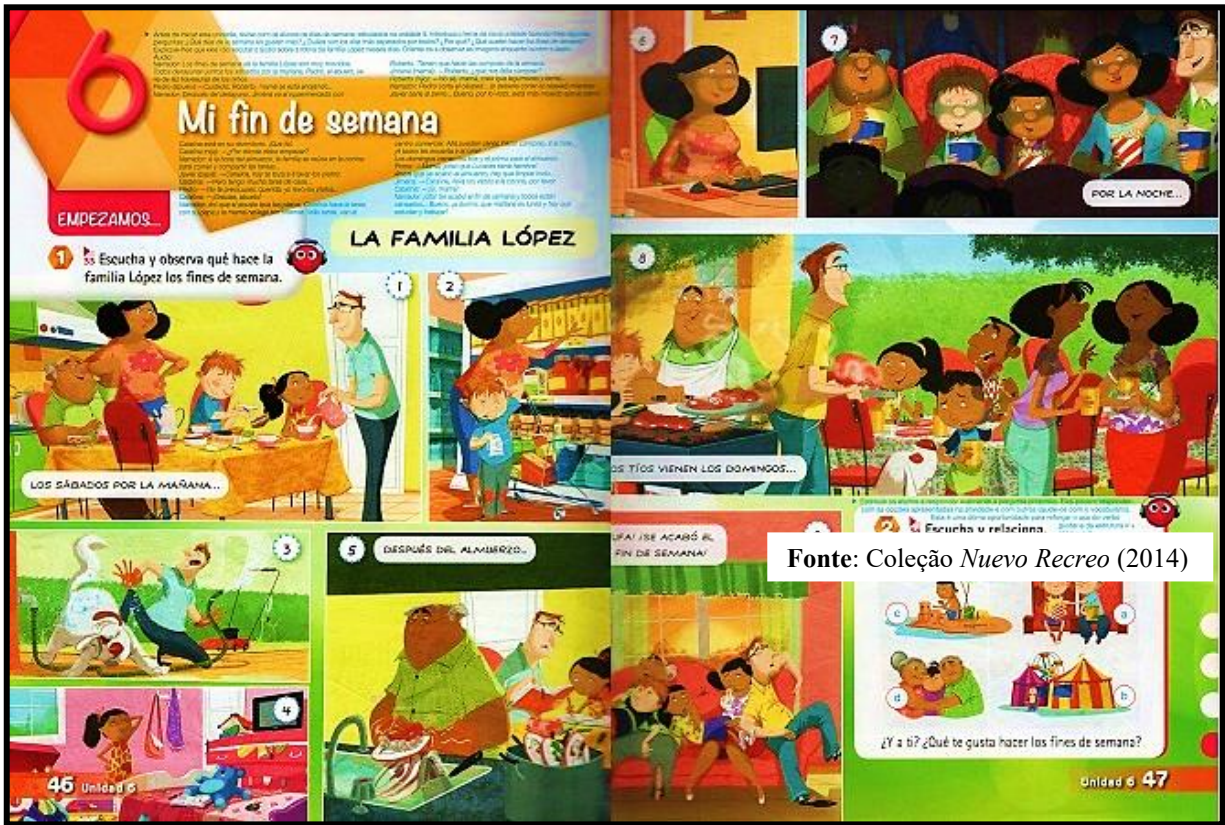
Mi cuerpo	Vamos a jugar	Mi fin de semana	Por agua, tierra y aire	Qué quieres ser de mayor
Mis juguetes	Mi casa, mi mundo	La tecnología	Qué ropa prefiero	En el centro comercial
Así es mi casa	Qué desayuno tan rico	Un paseo por mi barrio	Mis vacaciones	Viaje de vacaciones
Mi merienda				

Fonte: Coleção *Nuevo Recreo* (2014)

Essa coleção também trata de temas relacionados às áreas de interesse das crianças e aborda temas que fazem parte do cotidiano delas, como comidas, casa, escola, animais, cores, a família, etc.

As unidades estão estruturadas em quatro seções:

Empezamos, na qual o conteúdo é introduzido por meio de texto, imagem e áudio (Figura 30). **Figura 31 - Nuevo Recreo - Mi fin de semana** Pede-se que o aluno escute o áudio e dramatize, ou cante, ou observe, etc. Nessa seção é feita a apresentação do vocabulário temático acompanhado de um texto, que pode ser um diálogo, uma música, uma narrativa. Em seguida há um exercício de compreensão textual que, normalmente, é de relacionar imagens com palavras, de verdadeiro ou falso, de assinalar a resposta correta.



Practicamos, constituída por exercícios de prática do vocabulário apresentado na seção anterior. Há alguns exercícios de escrita, nos quais o aluno escreve os nomes do que vê nas imagens ou do que escuta no áudio correspondente. Algumas vezes há exercícios de desenhar, colar adesivos, colorir. Nessa seção, às vezes, são apresentadas algumas regras gramaticais, como conjugação verbal, usos de pronomes e artigos e formação do plural.

Seguimos, na qual há um aprofundamento do conteúdo visto até então, com certa ampliação do vocabulário temático, algumas regras gramaticais e exercícios de fixação.

Sabemos, breve revisão conteúdo por meio de exercícios, inserção de uma música, ou diálogo, ou poesia relacionados ao campo temático e, por fim, um texto com enfoque social ou cultural também relacionado ao tema.

A prática da oralidade livre é solicitada por meio das dramatizações e estímulo ao diálogo entre os companheiros. Pede-se leitura constante para a verificação da pronúncia.

O vocabulário é mais explorado do que a gramática e os exercícios de escrita se limitam, quase sempre, a preencher lacunas com verbos, pronomes, artigos, etc. e com o vocabulário temático de cada unidade.

Entre as atividades lúdicas estão alguns jogos com dados, nos quais se explora a prática/conhecimento do vocabulário; adivinhações; labirintos; palavras cruzadas, etc.

Ao final de cada livro há sugestões de avaliações bimestrais e também um glossário bidirecional que não é explorado nas atividades dos livros.

4.2 Análise Crítica dos Livros Didáticos

A tarefa de digitar todas as 10 coleções de LDs utilizados para criar parte dos *corpora* dessa pesquisa foi árdua e exigiu muita atenção, paciência e perseverança. Contudo, o conhecimento gerado por meio dessa atividade foi consistente e, em certo modo, revelador.

Conforme pode ser verificado na seção anterior, os LDs selecionados para a análise estão centrados no ensino de vocabulário, variando, conforme será discutido em seguida, na abordagem utilizada para sua apresentação, apreensão e fixação.

4.2.1 As quatro habilidades

Todas as coleções analisadas dão especial atenção à compreensão auditiva e à compreensão leitora, visto que todas as unidades são apresentadas dessa forma: ler e ouvir/escutar; além das diversas atividades em que recursos auditivos são utilizados para que sejam realizadas. Também é visível o esforço de levar o aluno a praticar a pronúncia de cada palavra, já que se pede, também em todas as unidades, que o aluno repita em voz alta que o escutou nos áudios, seja de forma individual ou em grupo. De forma resumida, todas as unidades têm início com prática leitora e auditiva, evidenciando, assim, a preocupação e a priorização dessas duas habilidades. Essa característica é evidente tanto nos LDs nacionais como nos produzidos na Espanha.

Já a habilidade de escrita, apesar de também estar presente em todas as unidades, evidencia uma preocupação maior com a habilidade motora de escrever e com a fixação da grafia correta, tendo em vista que são priorizados os exercícios de copiar palavras soltas ou pequenas frases, preencher lacunas, palavras cruzadas, e, em alguns casos, escrever sobre palavras

Figura 32 - *Bienvenidos* - Palavras Pontilhadas

Vamos a recordar.
Prof.: Depois que os alunos terminarem a atividade, peça que leiam com você.

Completa.

La mesa es
redonda

El televisor es
a colores

Los cuadros son
bonitos

Fonte: Coleção *Bienvenidos* (2000)

pontilhadas, como na Figura 31, do que com a escrita livre ou criativa. Contudo, essa característica é mais perceptível nos LDs nacionais mais antigos, que quase não apresentaram atividades de escrita espontânea e, quando as trouxeram, foi através de mini diálogos com uso de fórmulas fixas como saudações, por exemplo. Nos LDs nacionais mais novos, ou seja, os que foram adaptados ao EF de nove anos, esse cenário foi levemente alterado, não que tenha havido mais valorização da escrita espontânea e criativa, mas houve uma diminuição em relação a copiar palavras e frases, mantendo-se os exercícios de preencher lacunas, nominar objetos, coisas e seres, etc., além de introduzir algumas, poucas, atividades de respostas livres, como autodescrição, pratos, cores, animais favoritos, etc. Além disso, os LDs nacionais novos trouxeram uma ampla gama de atividades com adesivos, nas quais o aluno deve colar adesivos que correspondam às respostas adequadas em cada atividade. Esses adesivos vieram a substituir as atividades que anteriormente eram classificadas como “recortar e colar” e também substituíram muitas das atividades de prática escrita. De forma resumida, tanto os LDs nacionais antigos como os novos privilegiam atividades motoras em detrimento da escrita livre e espontânea em LE.

Com relação aos LDs produzidos na Espanha, a prática escrita se diferencia dos nacionais no sentido de dar maior abertura à prática de escrita espontânea ao solicitar, por exemplo, que o aluno escreva frases e textos narrativos, principalmente nos livros mais avançados, estimulando-os a se comunicarem em espanhol. Dita característica está presente principalmente nos LDs *La Pandilla* e *Colega*. Essas atividades de escrita, além de trabalharem o vocabulário, também têm um viés gramatical bastante acentuado, solicitando, por exemplo, que o aluno faça frases ou textos utilizando verbos em tempos e modos específicos.

Com relação à habilidade de expressão oral, os LDs nacionais, tanto os antigos quanto os novos, deixam muito a desejar, pois os exercícios que envolvem oralidade são, em sua grande maioria, exercícios de leitura e não de produção oral propriamente dita. Ou seja, como foi dito no início dessa análise, há estímulos constantes no sentido de levar o aluno a ter uma boa pronúncia, mas não no sentido de expressar-se livremente em LE. Assim, há basicamente dois tipos de exercícios de oralidade: aqueles que configuram uma maioria esmagadora e que se restringem apenas à leitura em voz alta; e aqueles que dão fórmulas fixas para o aluno repetir e interagir com os colegas, como os de saudação e apresentação e os de perguntar sobre gostos e preferências, ou seja, exercícios em que o aluno não lê, mas segue um roteiro pré-estabelecido. Para essas atividades, normalmente é sugerido que o aluno faça uma

dramatização com os colegas. Portanto, percebe-se que esses LDs priorizam a compreensão leitora, em detrimento da produção oral espontânea.

Os LDs espanhóis, que partem de um enfoque comunicativo, apresentam atividades que conduzem o aluno a expressar-se em espanhol com mais frequência durante as aulas propondo atividades nas quais ele terá que produzir textos orais, criando frases a partir de imagens, de situações cotidianas, etc., oferecendo-lhe mais autonomia durante a comunicação e, novamente, dando um papel relevante ao viés gramatical.

Em suma, com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades, percebe-se que os LDs nacionais se preocupam de forma constante com o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e leitora, deixando em segundo plano as habilidades de expressão escrita e oral. Com relação aos LDs espanhóis, também é perceptível que as habilidades de compreensão auditiva e leitora são priorizadas, no entanto, eles dão mais ênfase às habilidades de expressão escrita e oral que os LDs nacionais, demonstrando haver mais equilíbrio no exercício das quatro habilidades do que existe nos LDs nacionais.

Contudo, conforme abordado no capítulo de base teórica dessa pesquisa, os estudos realizados sobre o tema ensino de LEC, chegaram ao conceito de que o ensino da escrita em LE não é uma necessidade nessa faixa etária, visto que os alunos ainda não dominam nem o código escrito de sua LM e que, portanto, aprender a escrever em LE poderia dificultar a aquisição do código escrito da LM se o método escolhido para desenvolver tal habilidade não for o mais adequado à situação de aprendizagem.

Essa diferença no tratamento das habilidades entre os LDs nacionais e espanhóis pode ser decorrente da metodologia de ensino empregada pelos autores/editoras, como poderá ser observado no próximo tópico.

4.2.2 A Metodologia de Ensino

Como essa não é uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem de LE, mas sim sobre criação de dicionários de aprendizes de LE, os diversos métodos, abordagens e enfoques sobre ensino de LE não serão explicados e detalhados. O que se pretende nesse momento, portanto, é apenas considerar quais dos métodos, abordagens ou enfoques, criados utilizados ao longo dos séculos, subsidiaram os LDs analisados e, também, tecer algumas considerações a esse respeito.

Conforme explicitado anteriormente, para aprender uma LE em contexto de sala de aula, não basta apenas que o aluno esteja exposto ao conteúdo a ser aprendido, é necessário

que esse conteúdo esteja organizado, que esteja o mais próximo possível à ordem natural de aquisição de línguas, que haja constantemente interação entre aluno-professor, aluno-aluno, que seja atraente aos olhos do aluno e que faça sentido para ele – não apenas no tocante ao significado das palavras aprendidas, mas, sobretudo, no que diz respeito a fazer sentido em relação ao mundo que o rodeia, ou seja, que estabeleça referentes concretos e um motivo para aprender, que o aluno veja e sinta a utilidade prática daquele aprendizado e, para tanto, o conteúdo transmitido precisa estar relacionado não apenas entre si, mas com o entorno do aluno, com a sua realidade concreta. Em uma palavra, o aluno precisa ser capaz de relacionar tais conteúdos com o seu cotidiano e de maneira significativa, de modo que ele seja capaz de compreender e aplicar o que aprende no seu dia a dia e isso significa dizer que é necessário que as informações sejam solidamente vivenciadas por ele, caso contrário, a aprendizagem será demasiadamente abstrata e, portanto, como foi explicitado na fundamentação teórica dessa pesquisa, mais difícil de ser apreendido e retido.

Nesse sentido, o método a ser utilizado para proporcionar aprendizado efetivo roga importância imperativa, visto que é através dele que o aluno terá contato com o conteúdo desconhecido e é por meio dele que o aluno compreenderá o sentido que necessita para obter estímulo durante a aprendizagem. É por esse motivo que a escolha do método irá variar de acordo com as condições de ensino/aprendizagem, de acordo com o perfil do aluno, do conteúdo a ser ensinado e, principalmente, de acordo com o objetivo a ser alcançado. Como se vê, escolher um método não é uma tarefa simples e talvez seja por esse motivo que muitos LDs não explicitam qual foi o(s) método(s) utilizado(s) durante o programa de ensino elencado e utilizado durante o decorrer das sequências didáticas elaboradas.

Para realizar essa análise, primeiramente será apresentado o que diz o manual do professor de cada coleção com relação ao(s) método(s) utilizado(s) para, em seguida, fazer um breve contraste com o que, de fato, foi realizado nos LDs.

A coleção *Bienvenidos* foi a única entre as 10 coleções analisadas que não ofereceu um apartado exclusivo para o professor com as orientações didático-pedagógicas para a utilização da obra. Portanto, não apresenta, em nenhum momento, informações sobre metodologia utilizada ou sobre como a obra deve ser usada pelo professor, restringindo-se apenas a dar orientações em cada unidade, tanto na abertura quanto nos exercícios:

Prof.: faça com que os alunos escutem em silêncio todas as frases. Depois, repita várias vezes para que eles aprendam a pronúncia e associem as palavras às figuras (Livro 1 – Lección 1 – página 6)

Prof.: Leia todos os refrãos e peça que os alunos prestem atenção na pronúncia. Depois, repita em coro. (Livro 3 – Lección 4 – página 41).

Prof.: Peça a vários alunos que leiam a pergunta e a resposta. Incentive a participação da classe. (Livro 4 – Lección 3 – página 27).

Ainda que essa coleção não tenha explicitado qual foi a metodologia utilizada nas lições, é possível verificar através das instruções transcritas acima a prevalência dos seguintes verbos de instrução: ler, escutar e repetir. Mesmo que os verbos de instrução contidos nos enunciados dos exercícios sejam mais amplos como escrever, desenhar, pintar, responder, relacionar, marcar, completar, etc., os verbos que instruem o professor quanto à utilização do LD são, majoritariamente, os relacionados acima. Isso deixa claro, primeiramente, que a coleção segue uma vertente áudio-lingual, que é pautada por ouvir e repetir, ou ler e repetir, para, com isso, formar hábitos no aprendiz, normalmente com uso de fórmulas fixas, variando apenas no vocabulário que é paulatinamente inserido em tais fórmulas. Em segundo lugar, de forma mais sutil, essa coleção se apoia, também, no método de leitura, que se baseia em leitura de textos e no uso de questionários relacionados a esses mesmos textos. Em terceiro lugar, de maneira bastante vaga, busca-se uma abordagem nocional-funcional ao dividir os conteúdos de forma temática, no entanto, talvez pelo fato de que na época em que a coleção foi publicada, o enfoque comunicativo ainda estava dando seus primeiros passos na produção de material didático de LE no Brasil, tal abordagem ficou restrita tão somente à divisão temática, sem que as demais características nocionais-situacionais chegassem a ser introduzidas na obra.

A interação professor-aluno e aluno-aluno é baseada em perguntas e respostas, não dando margem, portanto, à comunicação espontânea em LE. Inclusive, em nenhum momento o professor é orientado a falar apenas em espanhol e nem tampouco a solicitar que os alunos interajam com ele ou com o grupo apenas em espanhol.

Assim, seria possível dizer que a coleção não procurou seguir uma metodologia de ensino específica e, como não há indicação sobre quais são os objetivos da obra, torna-se difícil averiguar se, ao final do curso, os LDs alcançaram qualquer objetivo.

As coleções *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005), ambas da mesma autora e da mesma editora e dirigidas ao ensino fundamental de oito anos, possuem características muito semelhantes, chegando, inclusive, a dar a impressão de que se trata da mesma obra, pois além de terem praticamente os mesmos conteúdos temáticos, também são muito similares

no tocante ao vocabulário utilizado, aos exercícios propostos, à forma de abrir cada unidade, à forma de revisão, etc. Além disso, ambas possuem vocabulários ao fim das unidades e um minidicionário ao final de cada LD. A diferença entre as duas coleções está no fato de que o *Marcha Criança* sugere a realização de um projeto relacionado ao tema estudado em cada uma de suas unidades.

As similaridades também são encontradas no apartado Manual do Professor, da coleção *Niños y Niñas* e no apartado Assessoria Pedagógica, da coleção *Marcha Criança*, ou seja, as orientações dadas sobre como utilizar a obra, os objetivos, as estratégias de utilização da obra e as sugestões de jogos e brincadeiras são idênticos, assim como a metodologia apresentada como sugestão pela autora.

Diante de todas essas semelhanças e tendo em vista que a coleção *Marcha Criança* foi revisada e ampliada em 2010, após a reforma do ensino fundamental, tornou-se necessário verificar o que tal reformulação alterou e o que foi mantido em termos de metodologia adotada. A coleção reformulada é de autoria de Tânia Moraes Gaspar, a mesma autora das duas coleções anteriores, e de Mirtha Daisy Debia Bustos, quem na coleção publicada em 2005 constava apenas como colaboradora. Como será possível verificar no Quadro 11, a reformulação feita não apresentou diferenças relevantes em relação às duas coleções mais antigas:

Quadro 11 - Metodologia - Niños y Niñas e Marcha Criança

<i>Niños y Niñas (2000)</i>	<i>Marcha Criança (2005)</i>	<i>Marcha Criança (2010)</i>
<p>Objetivos: -dominarem o vocabulário básico, aumentando-o gradativamente;</p> <p>-organizarem corretamente estruturas frasais;</p> <p>-expressarem-se com entonação adequada;</p> <p>-ouvirem, falarem, lerem e escreverem textos.</p>	<p>Objetivos: -dominar o vocabulário básico, aumentando-o gradativamente;</p> <p>-organizar corretamente estruturas frasais;</p> <p>-expressar-se com entonação adequada;</p> <p>-ouvir, falar, ler e escrever textos.</p>	<p>Objetivos: -reconhecer e reproduzir os vocábulos solicitados;</p> <p>-expressar-se com entonação adequada;</p> <p>-dominar o vocabulário básico, aumentando-o gradativamente;</p> <p>Organizar corretamente estruturas frasais.</p>
<p>Motivação: Explorar a cena introdutória, criando uma história enquanto se utilizam os novos vocábulos.</p>	<p>Motivação: Explorar a cena introdutória, criando uma história enquanto se utilizam os novos vocábulos.</p>	<p>Motivação: Explorar a cena de introdução, que incentiva o aluno a praticar oralmente cada vocábulo, interagindo com o tema da lição apresentada.</p>
<p>Aplicação: Deve ser feita por meio da cena de abertura da Unidade e da seção <i>¡Vamos a charlar!</i>, no livro. Repetir várias vezes a situação apresentada até que os alunos memorizem e pronunciem corretamente os vocábulos. Dialogar com os alunos estimulando respostas que empreguem o vocabulário estudado.</p>	<p>Aplicação: Deve ser feita por meio da cena de abertura da Unidade e da seção <i>¡Vamos a charlar!</i>, no livro. Repetir várias vezes a situação apresentada até que os alunos memorizem e pronunciem corretamente os vocábulos. Dialogar com os alunos estimulando respostas que empreguem o vocabulário estudado.</p>	<p>Aplicação: Deve ser feita por intermédio da interação da cena de abertura com a seção <i>¿Cómo se dice?</i>, trabalhando-se o vocabulário apresentado com o uso do CD, até a correta pronúncia de cada palavra ou expressão. Em seguida deve-se confirmar o aprendizado por meio de perguntas que estimulam o emprego de respostas com o uso do que foi trabalhado.</p>
<p>Fixação e correção: Devem ser feitas por meio das atividades propostas na seção <i>Ejercicios</i>. Ajudar os alunos a resolver exercícios escritos, contribuindo para que o vocabulário seja</p>	<p>Fixação e correção: Devem ser feitas por meio das atividades propostas na seção <i>Ejercicios</i>. Ajudar os alunos a resolver exercícios escritos, contribuindo para que o vocabulário seja</p>	<p>Fixação e correção: Por meio de atividades orais, escritas e auditivas propostas, o aluno terá a possibilidade de se apropriar do conteúdo.</p>

definitivamente fixado. Corrigir os exercícios na lousa ou usar outra técnica que achar conveniente.	definitivamente fixado. Corrigir os exercícios na lousa ou usar outra técnica que achar conveniente.	
Jogos e brincadeiras: Organizar jogos e brincadeiras, que não só ajudam na fixação do vocabulário, como estimulam o interesse pela aprendizagem da nova língua.	Jogos e brincadeiras: Organizar jogos e brincadeiras, que não só ajudam na fixação do vocabulário, como estimulam o interesse pela aprendizagem da nova língua.	Jogos e brincadeiras: São apresentadas atividades lúdicas por intermédio de diversos desafios, o que estimula o raciocínio de maneira divertida.
	<i>¡Vamos a escuchar!</i> Com o objetivo de desenvolver a percepção auditiva do aluno, o professor recebe um CD que apresenta frases com o vocabulário estudado nas lições. O aluno ouve a gravação e acompanha no livro	

Fonte: Adaptada pela autora com base nas Coleções *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005,2010)

Além de apresentar a metodologia utilizada em cada coleção, esses apartados destinados aos professores também oferecem estratégias para que elas sejam utilizadas em sala de aula e são divididas da seguinte forma nas três coleções:

Quadro 12 - Estratégias para a utilização da obra - *Niños y Niñas* e *Marcha Criança*

<i>Niños y Niñas (2000) - Estratégias</i>	<i>Marcha Criança (2005) - Estratégias</i>	<i>Marcha Criança (2010) – Orientações Gerais</i>
<p>Fase Oral:</p> <p><i>Observação:</i> <u>objetivo</u>- desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, orientando-os na pronúncia correta das palavras; <u>estratégias</u>- fazer com que os alunos observem uma figura da cena inicial da lição e digam o nome dela em espanhol, /.../ fazer perguntas /.../ orientado as respostas e corrigindo a pronúncia.</p> <p><i>Memorização:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos a memorizar os vocabulários e fixar os seus significados; <u>estratégias</u>- pronunciar uma palavra em espanhol para que os alunos a repitam algumas vezes; indicar uma figura e solicitar que digam o nome dela em espanhol; chamar alguns alunos e pedir-lhes que repitam o vocábulo individualmente.</p> <p><i>Conversação:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos à desinibição oral, dando-lhes condições de aplicar</p>	<p>Fase Oral:</p> <p><i>Observação:</i> <u>objetivo</u>- desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, orientando-os na pronúncia correta das palavras; <u>estratégias</u>- fazer com que os alunos observem uma figura da cena inicial da lição e digam o nome dela em espanhol, /.../ fazer perguntas /.../ orientado as respostas e corrigindo a pronúncia.</p> <p><i>Memorização:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos a memorizar os vocabulários e fixar os seus significados; <u>estratégias</u>- pronunciar uma palavra em espanhol para que os alunos a repitam algumas vezes; indicar uma figura e solicitar que digam o nome dela em espanhol; chamar alguns alunos e pedir-lhes que repitam o vocábulo individualmente.</p> <p><i>Conversação:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos à desinibição oral, dando-lhes condições de aplicar</p>	<p>Fase oral:</p> <p><u>Objetivo:</u> desenvolver a habilidade oral do aluno, orientando-o na busca da pronúncia correta de cada vocábulo;</p> <p><u>Estratégia:</u> incentive os alunos a se expressar fazendo perguntas individualmente, orientando-os nas respostas e corrigindo a pronúncia quando necessário. Desenvolva a percepção auditiva por meio das músicas. Incentive os alunos a praticar os diálogos propostos, de maneira que se desinibam. Não force os alunos que não se sentem à vontade em falar.</p>

<p>os vocábulos estudados; <u>estratégias</u>- aproveitar as perguntas de <i>¡Vamos a charlar!</i> Para questionar os alunos individualmente; repetir várias vezes o mesmo modelo de pergunta, variando o vocábulo, de maneira que perguntas diferentes sejam feitas aos alunos.</p>	<p>os vocábulos estudados; <u>estratégias</u>- aproveitar as perguntas de <i>¡Vamos a charlar!</i> Para questionar os alunos individualmente; repetir várias vezes o mesmo modelo de pergunta, variando o vocábulo, de maneira que perguntas diferentes sejam feitas aos alunos.</p>	
<p>Fase escrita:</p> <p><i>Leitura:</i> <u>objetivo</u>- fazer os alunos reconhecerem e entenderem as palavras e expressões já memorizadas; <u>estratégias</u>- promover a leitura de todas as palavras ou frases de exercícios, escolher um aluno diferente para ler cada palavra ou frase, de maneira que todos participem.</p> <p><i>Exercícios escritos:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos a fixar a grafia e o significado das palavras estudadas na lição; <u>estratégias</u>- orientar os alunos quando estiverem fazendo os exercícios. Na correção, passar para o exercício seguinte somente depois que todas as dúvidas forem esclarecidas.</p>	<p>Fase escrita:</p> <p><i>Leitura:</i> <u>objetivo</u>- fazer os alunos reconhecerem e entenderem as palavras e expressões já memorizadas; <u>estratégias</u>- promover a leitura de todas as palavras ou frases de exercícios, escolher um aluno diferente para ler cada palavra ou frase, de maneira que todos participem.</p> <p><i>Exercícios escritos:</i> <u>objetivo</u>- levar os alunos a fixar a grafia e o significado das palavras estudadas na lição; <u>estratégias</u>- orientar os alunos quando estiverem fazendo os exercícios. Na correção, passar para o exercício seguinte somente depois que todas as dúvidas forem esclarecidas.</p>	<p>Fase escrita:</p> <p><u>Objetivo:</u> levar os alunos a fixar a grafia e o significado das palavras, expressões ou frases estudadas na lição.</p> <p><u>Estratégia:</u> percorra a sala de aula para orientar os alunos a escrever corretamente quando estiverem realizando as atividades solicitadas. Desenvolva a autoestima deles com expressões positivas como: <i>¡Muy bien!</i> e <i>¡Felicitaciones!</i>.</p> <p>- Atenção e carinho são estímulos positivos para todos os alunos.</p> <p>- Na correção, permita a participação oral e escrita chamando à lousa os alunos que queiram participar.</p>

Fonte: Adaptada pela autora com base nas Coleções *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005,2010)

Aparentemente, a coleção mais antiga das três, *Niños y Niñas*, serviu de modelo para a criação das outras duas. A partir desse modelo, foi-se aprimorando o projeto mais no tocante à atratividade do projeto gráfico, das atividades lúdicas e da inserção de conteúdos relacionados a temas transversais do que em relação ao conteúdo linguístico e à metodologia empregada.

A coleção *Niños y Niñas*, conforme explicado no manual do professor (GASPAR, 2000, p. 2), teve origem na coleção *New Happy Book*, também da editora Scipione, tornando-se uma versão dela para o ensino do espanhol para crianças, ou seja, não teve uma vertente própria e específica de ensino de língua espanhola para brasileiros. De acordo com a autora, a coleção tem como proposta “partir de temas que exploram os interesses e experiências da criança nas diferentes fases da vida” (GASPAR, 2000, p. 2) e tem como intuito explorar situações que se aproximam do real e do vivido, desenvolvendo, dessa forma, a atenção, a criatividade e a capacidade compreensão e comunicação.

Já a coleção *Marcha Criança* (2005), inovou em relação à coleção anterior ao apresentar um projeto ao final de cada unidade. Esses projetos procuram estabelecer uma parceria com outras disciplinas do currículo escolar, alguns inclusive sugerem a participação de professores de outras disciplinas e da direção da escola, e abordam temas relacionados a valores sociais e vida em sociedade, além de cuidados com o corpo, com a saúde, com a higiene, etc., conduzindo o aluno a fazer pesquisas e entrevistas, confeccionar cartazes e produzir textos orais ou escritos. Contudo, não há nenhuma recomendação específica de que os textos, principalmente os orais, devam ser produzidos em espanhol e, apesar de solicitar textos, o foco de cada projeto é sempre a ampliação e a fixação do vocabulário estudado.

No *Marcha Criança* (2010), os projetos foram retirados e substituídos por livros de leitura com contos clássicos da literatura infantil (Figura 32), sendo eles *El Patito Feo*, *Caperucita Roja*, *Blancanieves*, *Pinocho* e *El gato con botas*, ou seja, um livro para cada ano cursado. Esses livros vêm junto com os LDs do aluno. Na assessoria pedagógica do professor, há um apartado específico dando sugestões de como trabalhar com essas obras em sala de aula. Essa proposta e, principalmente o fato de o livro de leitura acompanhar o LD, é inovadora e representa uma excelente forma de ampliar o léxico em espanhol com histórias já conhecidas pelas crianças, além de proporcionar um modo de o aprendiz conhecer o léxico relativo aos contos de fadas em espanhol.

Esse novo *Marcha Criança* também traz sugestões de sítios da Internet para que o professor possa tornar as aulas mais dinâmicas e digitais, isto é, mais de acordo com a realidade das crianças nascidas na era tecnológica, fato que não ocorreu nas coleções

anteriores provavelmente pelo fato de que crianças tendo acesso tão facilmente à tecnologia seja algo bastante recente.

Essa reformulação também proporcionou um projeto gráfico mais atraente e as atividades de recortar e colar foram substituídas pelo uso de adesivos presentes no final de cada LD, os quais o aluno deve colar nos exercícios das páginas indicadas.

Figura 33 - Marcha Criança (2010) - Contos Clássicos Infantis



Fonte: Coleção Marcha Criança (2010)

Por fim, analisando as explicações teóricas e metodológicas apresentadas no manual do professor do *Niños y Niñas* e na assessoria pedagógica das duas coleções do *Marcha Criança*, percebe-se que, em tese, a proposta é condizente com as teorias e metodologias de ensino/aprendizagem de LEC, ou seja, partir da realidade do aprendiz, trazer temas de seu interesse e de situações concretas do seu dia a dia, etc., sendo possível, ainda, observar que houve uma tentativa de dispor os temas de forma situacional, uma das características do enfoque comunicativo nocional-funcional, perfilado, raramente, pelo método direto. Não obstante, ao observar o sistema adotado constantemente de perguntas e respostas, em que tanto umas como as outras são modelos prontos e fixos, ao analisar as estratégias de ensino sugeridas na obra, baseadas em ouvir e repetir, ler e repetir, buscar uma boa pronúncia,

escrever corretamente, verifica-se que a metodologia majoritariamente utilizada foi a áudio-lingual, visando à formação de hábitos, e essa escolha pode não ser a melhor para os aprendizes nessa faixa etária.

Ainda que o método áudio-lingual possa oferecer bons resultados com determinados conteúdos e com determinadas faixas etárias, estender seu uso para todas as unidades da coleção e todos os conteúdos se torna excessivamente maçante para o aprendiz mirim, pois, após três ou quatro unidades trabalhando no mesmo sistema, o aluno perderá o interesse ao perceber que a forma de aprender será sempre a mesma e ele acabará antecipando a prática, fazendo o que deve ser feito antes mesmo que o professor peça ou simplesmente perdendo o interesse em participar da aula, porque já sabe como será. A curiosidade, a interatividade e, às vezes, a hiperatividade das crianças, fazem com que elas precisem de algo mais do que ler e repetir e repetir e repetir, até que a palavra seja aprendida ou até que a pronúncia fique boa.

Tendo esse método como único, ou principal, a ser usado em sala de aula, trabalhar apenas palavras soltas ou frases e expressões fixas leva as crianças a “decorar” e não a aprender, a descobrir na prática. Como discutido na fundamentação teórica dessa pesquisa, a criança precisa “pôr a mão na massa”, envolver-se, sentir-se como parte do processo de aprendizagem de LE e não apenas como mera repetidora de padrões linguísticos delineados para sua faixa etária.

A coleção *Mi Mundo y Yo* (2011) foi reformulada para atender ao ensino fundamental de nove anos. No manual do professor, as autoras esclarecem que o objetivo principal da obra é “despertar no aluno o gosto pelo idioma e a disposição para aprendê-lo” (GARCÍA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2011, p. 3), além de elucidarem que o que se destaca na obra é o fato de que tanto a seleção, como a distribuição e exploração dos conteúdos partem de elementos mais próximos do universo dos alunos em direção ao mais distante. Entre os objetivos gerais do curso estão: adquirir conhecimentos linguísticos necessários à compreensão e à expressão oral e escrita, promover uma aproximação entre a cultura materna e estrangeira e desenvolver atitudes e valores socioculturais. Entre os objetivos específicos estão: proporcionar ao aluno a aquisição de um vocabulário básico articulado com estruturas essenciais da língua, tendo como ponto de partida seu entorno imediato; estimular a oralidade com especial atenção à pronúncia; contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências por meio intermédio de jogos e atividades lúdicas que estimulem a memória, o raciocínio, a agilidade mental, a observação e a ação. Note-se, porém, que apesar de a expressão escrita ser almejada no final do curso, os objetivos específicos estão voltados mais

para a oralidade e para a apreensão do vocabulário por meio de atividades lúdicas, denotando que a competência escrita vem em decorrência da aquisição das outras habilidades.

Ao analisar a apresentação, disposição e sequência dos conteúdos, seria possível dizer que essa não apresenta grandes diferenças com relação às três últimas coleções analisadas, pois o conteúdo está centrado no ensino de vocabulário, dividido por temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos, com atividades para ler e repetir, ouvir e repetir, etc. No entanto, o diferencial dessa coleção está justamente nas orientações dadas pelas autoras com relação ao roteiro das aulas, ou seja, como trabalhar com o conteúdo e com os recursos oferecidos pela coleção, tanto para os alunos como para o professor.

As autoras orientam a que cada uma das aulas siga o seguinte roteiro: 1) normalização: iniciar a aula com atividades de relaxamento; 2) aquecimento: resgatar conhecimentos prévios do aluno por meio de temas transversais que o levem a refletir sobre suas experiências pessoais, interesses, comportamento e atitudes e pode, mas não necessariamente deve, partir da cena inicial da unidade, estimulando a observação e a interpretação da situação ou tema apresentado, envolvendo, assim, o aluno na atividade de forma direta; 3) diálogo: antes de iniciar o diálogo, explorar visualmente a cena registrando no quadro o tema que será abordado e seu significado; pedir que os alunos façam leitura silenciosa e procurem entender o que há na cena com base tanto nas ilustrações como nas palavras; apresentar a gravação de áudio com o LD fechado e depois repeti-la com o LD aberto; escrever no quadro as palavras cognatas ao português e as já conhecidas pelos alunos, depois, listar as palavras diferentes e desconhecidas e averiguar se os alunos conhecem o significado antes de apresentá-lo, apresentar novamente o áudio; ler o diálogo em voz alta e, somente então, pedir que os alunos repitam, observando quando eles conseguirem ler sem auxílio; dividir a turma em pequenos grupos e dramatizar os diálogos em forma de rodízio para que todos falem, criando um ambiente amistoso para que realizem a atividade sem inibição – nesse ponto as autoras sinalizam que “o importante é conseguir uma interpretação dinâmica e criativa, e não a simples leitura do texto” (GARCÍA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2011, p. 10), ou seja, elas enfatizam a necessidade de deixar o mecanicismo de lado e dar vida à oralidade, que é o primeiro passo para a aquisição da oralidade livre; uma aula antes da apresentação, pedir aos alunos que tragam para a sala de aula elementos para compor a cena do diálogo, enfatizando a importância de que todos se empenhem em caracterizar os ambientes e situações da melhor forma possível – assim, estará mais próximo da realidade; 4) *A escuchar*: apresenta atividades em que falar, ouvir e escrever estão integradas e deverão ser organizadas em três etapas: a) pré-audição: dar atenção aos detalhes das ilustrações, fazer leitura prévia; b) audição: os

alunos devem associar o que ouvem com o que veem ou leem nas atividades, além de assimilar e reproduzir as palavras ou frases presentes nas práticas de expressão oral; c) pós-audição, nessa fase os alunos devem resolver dúvidas com pronúncias, primeiro entre si e depois com o professor. Ou seja, a busca-se um sentido de compreensão do tema e do conteúdo lexical e não apenas ouvir e repetir.

Além desses tópicos, o roteiro das aulas também apresenta outros como: *Ojo*, que chama a atenção para aspectos gramaticais nos livros 3, 4 e 5; *Fíjate*, que alerta sobre a introdução de novos vocábulos; *A practicar*, em que a escrita é introduzida a fim de fixar o conteúdo aprendido, nos níveis básicos utilizar apenas palavras e nos mais avançados frases e pequenos textos; *A jugar*, em que atividades lúdicas são utilizadas para fixar o conteúdo e dar margem à criatividade e raciocínio do aluno; *Rinconcito de lectura*, para trabalhar leitura e interpretação de textos em espanhol; *Trabalenguas*, pra exercitar a pronuncia e reconhecimento dos sons; *A cantar*, não apenas por mudar o ritmo da aula e ser um componente motivador, mas também por aprofundar conhecimentos em língua espanhola; e, por fim, *Proyecto*, para promover a interação entre os alunos e a interdisciplinaridade com outras disciplinas do currículo.

Além do roteiro de aulas, as autoras também orientam os professores sobre quais aspectos devem ser avaliados durante a produção oral: pronúncia; entonação; produção usando elementos pesquisados; interpretação, que envolve memorização e desempenho; e criatividade. E durante a produção escrita: atenção na execução; empenho na execução; acerto na execução; produção usando elementos pesquisados; coerência com o tema; apresentação.

Assim, como dito anteriormente, ao analisar apenas a apresentação e disposição dos conteúdos nessa coleção, tem-se a impressão de que não há diferença entre ela e as outras coleções apresentadas até o momento. Contudo, analisando a proposta de trabalho das autoras, verifica-se que não se trata de outro manual baseado no método áudio-lingual. Na verdade, essa é uma coleção que se utiliza mais do método direto, no qual se pretende que o aluno tenha um papel mais ativo e interativo durante a aprendizagem. Ou seja, a coleção orienta que o professor induza o aluno a interagir durante toda a aula, principalmente interação oral a partir de temas do cotidiano; a aprendizagem é participativa e o professor é o protagonista, mas não autoritário; os conteúdos são selecionados de forma situacional, como nas demais coleções. Há, ainda, nessa coleção, um enfoque nocional-funcional, em que os conteúdos foram selecionados e organizados em torno a uma temática.

De forma resumida, na coleção *Mi mundo y Yo* existe clareza nas orientações e a forma como elas foram colocadas para o professor demonstra que houve verdadeiro

planejamento na organização de cada lição. As orientações dadas demonstram, também, que há um embasamento linguístico por trás, ou seja, as autoras souberam como estruturar e entrelaçar os temas e atividades de cada lição a fim de atingir os objetivos determinados.

A coleção *Superdrago – Curso de español para niños* é uma coleção publicada na Espanha e, segundo esclarecido na guia didática do professor, tem como objetivos: 1) criar interesse inicial pelo espanhol; 2) fomentar uma atitude positiva em relação ao espanhol; 3) desenvolver um vínculo entre o idioma e a cultura; 4) contribuir com o processo de desenvolvimento global na aprendizagem. De acordo com os autores da coleção, tais objetivos são propostos devido ao entendimento de que a coleção não se propõe exclusivamente a ensinar conteúdos linguísticos de forma sistemática, mas sim apresentar o espanhol como uma segunda língua vital para o uso cotidiano.

Os autores também esclarecem que foram selecionados temas e atividades relacionados com o mundo exterior e social próprios dos alunos dessa idade, que são: o colégio, os esportes, a natureza e a aventura; e partem da concepção de que os alunos aprendem realizando atividades, que precisam de estímulos positivos, que se sentem frustrados quando não percebem o próprio progresso, que estão interessados em falar sobre sua própria vida, dos amigos, das atividades cotidianas e do mundo exterior, e que aprendem o vocabulário e as expressões com maior facilidade através da prática e não apenas estudando a gramática da língua.

Essa coleção tem como princípio que a comunicação efetiva é fundamental quando se trata de utilizar uma segunda língua e que, para tanto, é necessário uma ampla exposição à língua estrangeira antes de proceder à produção linguística; a gramática tem que formar parte integral da aprendizagem e os conteúdos léxicos são um componente fundamental do núcleo da coleção.

A coleção *Superdrago*, ainda de acordo com a guia didática, teve como procedimento basear-se no *Marco Común Europeo de Referencia*, selecionar temas interessantes para o aluno e selecionar léxico relacionado com os temas.

Na guia didática há um apartado intitulado *Tipos de Actividades y procedimientos didácticos*, no qual os autores sugerem o seguinte roteiro: 1) apresentação do vocabulário: escutar várias vezes o áudio correspondente; relacioná-lo com as imagens ou com as ações que têm que realizar. E esclarecem que esse procedimento está baseado na forma com que os alunos aprendem a língua materna; 2) compreensão oral: servem de introdução para as unidades e se repetem ao longo delas; também estão no CD de áudio; 3) canções e poemas:

permitem que o aluno escute ritmos da fala espanhola e que exercitem a pronúncia de forma divertida; também são fonte de cultura do mundo hispano-falante.

Observando o roteiro acima, percebe-se que a aula, na concepção dos autores, restringe-se a apreensão do vocabulário de forma auditiva e consequente expressão oral, deixando a sensação de que aprender LE se resume a isso.

Entre os tipos de atividades estão elencadas as de compreensão auditiva – verdadeiro ou falso, colorir e desenhar, assinalar uma imagem ou a palavra que falta, circular a resposta correta, numerar, ordenar, preencher uma entrevista, relacionar palavras com imagens, responder perguntas, pequenas histórias; produção oral – repetir o novo vocabulário, responder perguntas, articular perguntas, fazer entrevistas, adivinhações, descrever imagens ou desenhos, cantar, trava línguas; compreensão leitora – associar palavras ou orações a desenhos, seguir instruções, caça-palavras, listar, verdadeiro ou falso, responder perguntas, preencher questionários, relacionar perguntas e respostas, ordenar diálogos; - produção escrita – na maior parte delas o aluno segue um modelo básico ou copia palavras, palavras cruzadas, anagramas, completar espaços em branco, descrever desenhos, redigir textos a partir de um modelo, fazer orações a partir de lâminas. As atividades podem ser feitas de forma individual, em pares ou em grupos com toda a turma.

Como visto, os procedimentos indicados nas orientações ao professor foram apresentados de forma bastante resumida e, até certo ponto, incompletos no que tange a uma aula de língua estrangeira. A guia didática do *Superdrago* foi preparada aula a aula, ou seja, para cada página do LD e do caderno de atividades há uma orientação específica e um roteiro próprio, como um plano de aula, o que demonstra que a coleção pode oferecer muito mais do que aquilo que se espera dele a partir da guia didática.

A Figura 33 mostra a primeira lição da unidade 2 do LD 3 e tem como título *Una nueva amiga*. Nessa figura, é possível verificar que a lição não se baseia apenas em compreensão auditiva, mas que prevê interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos. Nela, o aluno tem um papel mais ativo do que apenas ouvir. Em uma única lição o aluno ouve o áudio, interpreta a imagem, escreve, faz perguntas orais, dá respostas orais, trabalha de forma individual e em grupo, utiliza o dicionário, desenvolve a criatividade, se diverte e aprende novas palavras e expressões.

Figura 34 - Superdrago - Una Nueva Amiga

UNIDAD 2 lección 1

A. EN MARCHA

Pida a los alumnos que cojan una hoja de su cuaderno y que escriban la frase *Yo puedo _____*. Deben completar el espacio con un verbo. A continuación, recoja todas las hojas, dóblelas y métalas en una caja. Cada alumno debe coger un papel de la caja y leerlo en voz baja. Si el papel es suyo, lo devuelve y coge otro. Una vez repartidos los papeles, los alumnos tienen que buscar al dueño del papel preguntando a los demás *¿Puedes _____?* Cuando encuentren al compañero al que pertenece el papel, deben pedirle su autógrafo. Al final, todos leen los papeles a la clase, diciendo el nombre del alumno al que corresponde.

B. PREGUNTAR Y RESPONDER

Diga: *Parece que empieza una nueva aventura para Superdrago y sus amigos.* Haga las siguientes preguntas de comprensión a la clase para repasar la historia que se ha contado hasta ahora.

¿Dónde están los niños?
¿A quién encuentran en la cueva?
¿Qué pasa?
¿Qué hay detrás de la pared de la cueva?

C. PREPARACIÓN

Diga: *Vamos a escuchar la historia de Superdrago. Abre el libro del alumno por la página 10. ¿Cómo se llama la unidad 2? Mira el dibujo. ¿Qué objetos vemos en el laboratorio?* Antes de poner el audio 11, diga a los alumnos que observen la ilustración. Pídales una lista de objetos que reconozcan y apunte las palabras en la pizarra. Además de las sugerencias de los niños, ponga: *mesas de trabajo, botellas, probetas, pantalla, botón, camilla, robot.*

D. ESCUCHAR LA HISTORIA

Diga: *Busca los objetos en la ilustración de la historia y señáloslos con una cruz.* Ponga el audio 11 para que los alumnos lo escuchen por primera vez. Escriba las siguientes preguntas en la pizarra mientras los alumnos escuchan el audio:

¿Qué encuentran en la camilla del laboratorio?
¿Quién es R.O.B.E.R.T.A.?
¿Qué van a hacer Superdrago y los niños con las cosas que encuentran?

E. ESCUCHAR Y COMPRENDER

Diga a la clase que van a escuchar de nuevo el audio 11. Diga: *Hay tres preguntas en la pizarra. Escucha el audio y encuentra las respuestas.* Vuelva a poner el audio para que los alumnos lo escuchen de nuevo. Pregunte si conocen las respuestas a las preguntas que ha escrito en la pizarra. Si le parece necesario, vuelva a poner el audio una vez más.

F. CONSTRUIR

Diga: *Abre el cuaderno de actividades por la página 8. Vamos a ayudar a Superdrago y a los niños a construir un robot.* Este ejercicio nos sirve para revisar las partes del cuerpo y para introducir nuevo vocabulario, el de los objetos que sirven para construir un robot. Divida la clase por parejas para que trabajen juntos. Tienen que mirar el dibujo y relacionar las partes del cuerpo de la primera columna con los objetos de la segunda. Puede repasar las respuestas en clase.

G. ESCRIBIR

Los alumnos miran las fotos y escriben debajo el nombre de cada objeto.

H. DICCIONARIO

Agrupe a los alumnos en equipos de cuatro o cinco alumnos. Pídales que abran el libro del alumno por la página 74. Diga: *Es la página del diccionario dedicada a las partes del cuerpo que ya sobéis.* Puede dejarles utilizar un diccionario bilingüe. Cuando hayan terminado de escribir, pregunte a cada equipo cuántas palabras han podido completar. Deje que finalmente unos equipos se ayuden a otros, para que no quede ningún nombre por escribir.


I. FINAL DE CLASE

Escriba en la pizarra las siguientes palabras: *animales – actividades – lugares.* Escoja al azar una letra del alfabeto, por ejemplo la C. Explique a los alumnos que tienen 30 segundos para pensar en algo de cada categoría que empiece con la letra elegida, en este caso, la C: *conuro – correr – casa.* Al acabar el tiempo, los alumnos dicen en voz alta sus respuestas. Si tienen una respuesta igual que la de otros, ganan 1 punto; si tienen una respuesta única, ganan 2 puntos.

2 unidad

Una amiga nueva

1. Escucha la historia. CD 11



10 / diez

2 unidad

Una amiga nueva

1. Relaciona para construir un robot.

¡Con estas cosas puedes construir un robot!

1. cabeza

2. cuello

3. torso

4. hombros

5. brazos

6. manos

7. muñecas

8. piernas

9. rodillas

10. pies

a. pelotas de béisbol

b. compases gigantes

c. bolas de billar

d. bolas de juguete

e. pinzas de cocina


f. cilindro metálico

g. pelotas de tenis

h. cubo metálico

i. tubos metálicos

j. pelotas de ping pong



2. Escribe.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

8 / ocho

Fonte: Coleção Superdrago (2011)


Ao contrário das outras coleções, em que o conteúdo do áudio quase sempre está todo escrito na cena de abertura da unidade, no *Superdrago*, o áudio é um diálogo entre os personagens que acompanham a coleção, entre eles o dragão alienígena chamado *Superdrago*, e a imagem muitas vezes não contém nenhum diálogo e, à vezes, apenas algumas palavras que nomeiam elementos da imagem. Isso pode ser observado na Figura 34 e, na sequência, na transcrição do áudio relativo à cena em questão, ambos da lição 1 da unidade 2 do LD 3:

Figura 35 - *Superdrago - Una nueva amiga* - áudio

2 unidad

Una amiga nueva

1. Escucha la historia.



Fonte: Coleção *Superdrago* (2011)

Transcrição do áudio que acompanha a cena da Figura 34 (CHAPARRÓS; BURNHAM, 2011, p. 10):

- *Vamos a explorar el laboratorio. Es muy oscuro. Superdrago, usa tu poder de ojos linterna para ver.*
- *¡Vale!*
- *Hay muchas mesas de trabajo. Hay botellas y probetas para mezclar líquidos.*
- *Mirad aquí, es una pantalla. ¡Qué grande es! Este panel tiene muchos botones y palancas.*
- *Oye, no veo nada. Necesitamos más luz. Este botón parece importante.*
- *Enciende las luces y el ordenador.*
- *Mira, encima de la mesa hay un libro. Se llama “Haz un robot”.*
- *¡Esto es fantástico! Podemos hacer un robot.*
- *En la camilla hay uno a medio hacer. ¿Lo construimos?*
- *Sí. Podemos empezar por la cabeza.*
- *Tenemos que empezar a buscar cosas que nos sirvan para construir a R.O.B.E.R.T.A.*
- *¿Roberta?*
- *Sí, es el nombre que está grabado en su carcasa: R.O.B.E.R.T.A.*
- *De acuerdo. Entonces necesitamos manos para el sentido del tacto. Ojos para el sentido de la vista. Orejas para el sentido del oído...*
- *Aquí, tengo unas microcámaras perfectas para los ojos.*
- *Y yo tengo unos receptores para las orejas. ¿Qué podemos utilizar para la boca?*
- *Podemos utilizar este ecualizador.*
- *¡Venga!, hay mucho que hacer.*
- *Necesitamos también una tarjeta de sonido y un altavoz para la voz de Roberta. Una tarjeta de memoria para el cerebro...*

Com o pode ser observado, a cena de abertura não contém nenhuma palavra, levando o aluno a compreender o áudio com o auxílio da imagem e vice versa, estimulando o raciocínio e despertando o interesse em entender o diálogo.

Entre os diferenciais dessa coleção com as demais é que o tema, por exemplo, partes do corpo humano, é trabalhado de forma interativa e prática, em que os alunos irão montar um robô, e não apenas ver imagens com os nomes das partes do corpo, ouvi-las e repeti-las. Além disso, parte-se do tema inicial para ampliar o vocabulário e relacioná-lo com outros campos

temáticos, como por exemplos os cinco sentidos, instrumentos utilizados em laboratório e material escolar, dando mais incentivo e, também, mais sentido ao aprendizado.

Essa coleção, apesar da falta de informações com relação ao embasamento teórico-metodológico na guia didática, utiliza-se do método direto, tem um enfoque comunicativo bastante acentuado, tem uma base nocional-funcional e, como pano de fundo, utiliza-se de certos conceitos do enfoque por tarefas ao desembocar em um projeto simples, a cada duas unidades, partindo do conteúdo previamente estudado.

As coleções *La Pandilla* e *Colega*, são obras publicadas na Espanha e escritas pelas mesmas autoras, com exceção dos livros 1 e 4 da coleção *Colega* que, além de ter María Luisa Hortelano e Elena González Hortelano como autoras, contaram com a parceria de María José Lorente, no livro 1 e José María Martínez Requejo no livro 4. As duas coleções seguiram as indicações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas e oferecem uma guia didática para o professor, na qual estão todas as explicações sobre objetivos, método, princípios metodológicos e avaliação, além de proporcionar um roteiro de aula para todas as lições dos LDs das duas coleções.

As considerações feitas a seguir são apresentadas pelos autores nas duas coleções e não apresentam diferenças significativas entre uma e outra. Contudo, diferente das coleções nacionais *Niños y Niñas* e *Marcha Criança*, que também são quase idênticas, na guia didática da coleção *Colega*, na introdução, María Luisa Hortelano explica que *Colega* parte das mesmas concepções metodológicas comunicativas que foram utilizadas na coleção *La Pandilla*, como se fosse uma continuidade daquela proposta, mas que, além de seguir as orientações dadas pelo Marco Comum, seguem também as orientações de outros documentos de departamentos de educação da Europa⁴⁷. Os autores salientam que os conteúdos selecionados estão relacionados com o mundo experiencial da criança e obedecem uma sequência adequada tanto ao grau de dificuldade que apresentam como também às características dos alunos em cada faixa etária.

Os objetivos estabelecidos nas duas coleções são similares, buscando desenvolver nas crianças a ideia de que aprender espanhol é divertido, potencializar nelas o desejo de continuar estudando espanhol, capacitá-las a se comunicar e compreender informações reais relacionadas com os temas de seu interesse e do mundo que as rodeia e estabelecer as bases lexicais, gramaticais e o desenvolvimento das destrezas e funções comunicativas básicas.

⁴⁷ Segue as orientações de documentos como *The National Languages Strategy: Languages for all: Languages for life; Excellence and Enjoyment* ou *Every child matters: change for children*, do departamento de Educação do Reino Unido. Os matérias também foram ajustados à proposta curricular da *QCA (Qualification and Curriculum Authority)*; além de outros documentos como o *Proyecto Piloto de Gales* e as orientações irlandesas para o ensino de línguas para alunos da educação primária (HORTELANO; HORTELANO, 2010, p. 4)

O método utilizado nas duas coleções é o enfoque comunicativo, assumindo que o desenvolvimento da competência comunicativa é o objetivo principal da aprendizagem de idiomas. Dessa forma, ambas as coleções estruturam as aulas de forma a provocar situações comunicativas que respondam às necessidades imediatas dos alunos, utilizando linguagem autêntica que favoreça a interação e a aquisição de estratégias para aprender de forma autônoma. Com isso, os conteúdos apresentados e o roteiro das aulas procuram oferecer, de forma simultânea, conhecimentos formais (sobre a língua) e conhecimentos instrumentais (como usar a língua), dando maior ênfase ao conhecimento instrumental, principalmente nas duas etapas iniciais do ensino.

Na coleção *Colega* também se utiliza o método resposta física total, que propicia a aquisição da língua através do uso de gestos que auxiliam a compreensão da língua falada, orientando o professor a utilizar gestos enquanto dá as instruções em espanhol. Por exemplo, ao pedir que os alunos abram os livros, ele faz o gesto de abrir o livro, o mesmo ao fechar o livro, ou pedir para levantar, para sentar, para circular, para escrever, para ouvir, etc. Esse método responde bem à necessidade de compreensão do aluno e, principalmente, torna o aprendizado da LE mais próximo da aquisição da LM. Nas duas coleções, o professor é orientado a usar somente a língua espanhola em sala de aula e incentivar os alunos, através de rotinas diárias, a fazer o mesmo.

Para alcançar que a metodologia seja aplicada conforme estabelecem suas bases teóricas, os autores estabeleceram o uso dos princípios metodológicos a serem adotados nas duas coleções, e têm as seguintes características:

- Rotinas regulares em sala de aula: todas as aulas devem começar, desenvolver-se e encerrar-se da mesma forma, assim, usar sempre as saudações e despedidas; ao fazer a chamada, o professor é orientado a usar senhas como respostas ou invés do tradicional “presente”, assim, as senhas são sempre vocabulários aprendidos nas aula anterior. Por exemplo, ao ser chamado o aluno deve responder usando números múltiplos de 10, ou usando nomes de países que falam espanhol, ou falando sua data de nascimento, etc. Essa rotina, além de fazer com que o aluno interaja em espanhol, é também uma forma de repassar o conteúdo e repeti-los oralmente, sem utilizar o método áudio-lingual, ajudando na memorização; aqui também entram jogos, canções e outras rotinas que tornam o aprendizado divertido;
- As crianças aprendem realizando atividades: ou seja, os alunos estão em constante atividade prática e ativa, utilizando tanto a fala como o corpo para aprender, de aí a importância da resposta física total;

- A importância do eu: as crianças gostam de falar de si mesmas e de suas experiências pessoais e as duas coleções oferecem diversas situações variadas para que elas possam fazer isso em espanhol;
- A interação: ambas as coleções oferecem situações variadas para que as crianças interajam em pares, em grupos pequenos, em grupos grandes e com o professor, tanto de forma autêntica como por meio de jogos e demais atividades lúdicas;
- O entusiasmo habitual das crianças deve ser mantido: assim eles precisam entender o que têm que fazer, não podem realizar tarefas muito difíceis para sua faixa etária, têm que estar o tempo todo fazendo algo para não perder o interesse, ou seja, ficar parado desanima a criança, as atividades não podem ser muito longas para que as crianças não se cansem ou percam a motivação;
- As crianças gostam de perceber seu próprio progresso: o professor recebe uma pasta de recursos em que há diversas atividades de revisão, avaliação e auto avaliação. O professor deve trabalhar de forma a fazer com que o aluno tome consciência de seus próprios avanços, reforçando o sentido de segurança e autoestima, ou seja, é a chamada sugestopedia, se o aluno pensa que é capaz, ele terá muito mais chances de ser capaz;
- Os materiais têm que ser atrativos e fáceis de usar: os materiais foram selecionados de forma a adaptar-se à etapa evolutiva dos alunos, desde a sua apresentação até a facilidade na sequência em que são apresentados, de forma que o material não seja o centro de interesse, mas que esteja a serviço da aprendizagem e facilitem o trabalho do professor, sendo, ao mesmo tempo, atrativo para os alunos.
- Agrupamentos diversificados: os alunos realizam atividades individuais, em pares, em pequenos grupos e num grande e único grupo com o intuito de propiciar aprendizagem cooperativa e participativa, dando atenção à diversidade, aos diferentes ritmos de aprendizagem, capacidades, interesses e estilos de aprendizagem;
- Aprender é divertido: ambas as coleções acreditam que as crianças aprendem melhor e mais rápido quando estão desfrutando do que estão fazendo, assim, todo o curso é baseado em atividades lúdicas, com jogos, canções, dramatizações, contos e projetos.

Além dos princípios metodológicos citados acima, as duas coleções prezam pelo momento de avaliação, fazendo com que nesse momento o aluno seja o protagonista e agente de sua própria aprendizagem, ou seja, o aluno é envolvido no processo avaliativo. Assim, as ferramentas de revisão e análise da aprendizagem, contam com fichas nas quais os alunos irão assinalar aquilo que elas já sabem e irão avaliar como foi aprender esse conteúdo, se foi fácil, regular ou difícil. Essa auto-avaliação, assim como as demais atividades dessas coleções, é feita de forma divertida também, pois, ao final de cada unidade, o aluno se depara com três carinhas: uma triste para quando julgue o conteúdo difícil; uma carinha normal para o conteúdo que foi regular; e uma carinha feliz para o conteúdo que julgou fácil. O aluno deve colorir aquela que representa sua opinião sobre como foi aprender o conteúdo estudado.

Figura 36 - *La Pandilla* - Auto Avaliação



Nessas duas coleções, ao comparar a proposta metodológica e o conteúdo trazido, tanto em relação à estruturação como adequação, percebe-se que a teoria e a prática estão completamente sintonizadas. Ou seja, os métodos predominantes são realmente o enfoque comunicativo e a reposta física total. O método tradicional e o áudio-lingual não foram utilizados e o método direto, ou natural, permeia todas as atividades, isto é, procura-se adaptar a situação de sala de aula para que torne o aprendizado o mais natural possível, assim como ocorre com a aquisição da LM.

Fonte: Coleção *La Pandilla* (2004)

Diferentemente de todas as outras coleções analisadas, *La Pandilla* e *Colega* sequenciaram os conteúdos de forma a dar um sentido prático e dinâmico ao aprendizado, ou seja, ao aprender a criança se torna capaz de relacionar diferentes campos semânticos, assim como acontece em nosso dia a dia. Por exemplo, a unidade 4 do LD 2 da coleção *Colega*, se intitula *Vida Sana*, e traz os seguintes conteúdos: 1) *Deportes*, com o lema “*hacer deporte es bueno para la salud*”. Além de trazer diferentes tipos de esportes e os verbos usados para praticá-los, essa lição traz também brincadeiras feitas na escola, como a corrida do saco,

corrida dos pés juntos e corrida de carrinho de mão. 2) *Haces ejercicios, En forma*, que traz exercícios de ginástica, alongamento, pular corda, etc. 3) *Comer bien*, que trata da pirâmide da boa alimentação e apresenta diversos tipos de comidas em espanhol, ensinando a perguntar o que o outro quer comer e/ou beber e a responder essas perguntas, traz também um menu com vários tipos de pratos e bebidas em espanhol. 4) *Qué hora es*, ensinando não apenas a perguntar e dizer as horas, mas também as diferentes partes do dia, o horário das refeições e seus respectivos nomes. 5) *El ratón Pérez*, uma pequena história em que se ensina sobre hábitos de higiene para manter uma boa saúde. 6) *Nuestro proyecto, un mural de vida sana*, pede-se às crianças que façam um mural com cartazes contendo informações sobre o que é necessário para se ter uma boa saúde. Um olhar superficial não identificaria muita diferença entre esses conteúdos e os de outras coleções, no entanto, a diferença aqui reside no fato de que nas outras obras, esses conteúdos também estão presentes, mas não estão interconectados como nas duas coleções em questão. Ou seja, ao final dessa unidade, a criança não apenas aprendeu o conteúdo lexical de cada campo temático, como também aprendeu a relacioná-los entre si, ampliando sua rede semântica e as relações semânticas existentes entre os diferentes campos temáticos.

Analisando essa sequência, percebe-se que a coleção trabalha não apenas com o enfoque comunicativo, mas também com o enfoque por tarefas, no qual os conteúdos são estruturados de forma a capacitar o aluno a realizar uma tarefa ao final de um determinado prazo estabelecido, aqui nesse caso, ao final de cada unidade, de forma a estabelecer e solidificar as relações semânticas dos diferentes campos temáticos estudados.

Além dessas características, as duas coleções também apresentam um roteiro para cada uma das aulas em todos os LDs, ou seja, ainda que o professor não tenha domínio do método utilizado, ao seguir as orientações dadas pelos autores, o método será eficientemente aplicado.

A coleção *Nuevo Recreo* não tem um autor específico, mas uma editora responsável, ou seja, a coleção contou com a participação de uma equipe de autores que exerceram diferentes funções, como edição original, leitura crítica, manual do professor e uma equipe para cada LD da coleção.

No manual do professor, um apartado contido no livro do professor, há um destaque para a proposta pedagógica, na qual são apresentadas bases conceituais que foram seguidas sobre o ensino de LEC. Assim, destaca-se que é importante dedicar um período inicial para a adaptação dos alunos antes de verbalizar a nova língua e para apresentar o vocabulário relacionado ao cotidiano do aluno de forma lúdica e descontraída. Isto é, parte-se do conceito de que o aluno precisa conhecer, ouvir, ter contato, com a língua antes de começar a falar

nessa língua. Leva-se em conta, também, que as atividades devem ser breves, pois nessa faixa etária as crianças têm um período relativamente curto de atenção e concentração.

O objetivo da coleção é, antes de tudo, despertar no aluno o interesse por aprender espanhol, além de familiarizar os alunos com uma nova língua de forma lúdica e interativa; fazê-los conhecer e produzir aspectos sonoros, rítmicos e de entonação do espanhol; apresentar-lhes o léxico de forma gradativa; ajudá-los a compreender e produzir textos simples em espanhol, tanto orais como escritos; utilizar recursos não linguísticos, de forma lúdica, para compreender e serem compreendidos; abranger atitudes básicas da interação social.

Segundo os autores, a aquisição das quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar estão equilibradas nos cinco volumes da coleção, dando mais prioridade à compreensão auditiva e produção oral nos volumes 1 e 2 e às atividades de compreensão leitora e expressão escrita nos outros três volumes, sendo que por escrita, entende-se reconhecimento e associação de palavras e imagens, de modo limitado e orientado.

Os autores salientam que não são usadas atividades de tradução, mas orientam o professor a utilizar a tradução como último recurso em sala de aula, quando necessário, para que o aluno possa acompanhar a aula. As normas gramaticais são apresentadas desde o primeiro volume, com algumas poucas pinceladas, mas que vão aumentando gradativamente até o volume 5.

A coleção não apresenta claramente qual método de ensino é utilizado, mas salienta que a obra proporciona algumas atividades de resposta física total, destacando que esse tipo de atividade é opcional.

Com relação à avaliação, os autores destacam que os principais critérios de avaliação são: 1) prática auditivo/oral: na qual se deve avaliar o desempenho dos alunos nas atividades que envolvem audição e fala, como música e compreensão de comandos; 2) produção escrita e compreensão leitora: avaliar o desempenho do aluno nas atividades de leitura e escrita; 3) produção: avaliar o interesse, a criatividade, o cuidado em todas as produções executadas em sala de aula ou em casa; 4) participação: avaliar o interesse, a participação, a cooperação e o comprometimento nas atividades em duplas ou em grupos; 5) tarefas: avaliar a pontualidade, a responsabilidade, a atenção e o cuidado com as tarefas executadas em sala de aula ou em casa. Além disso, em cada LD há uma ficha de avaliação para o professor em que ele irá avaliar em cada aluno a oralidade, a produção, a participação e os deveres. Ou seja, a avaliação sugerida está enfocada mais no comportamento e responsabilidades dos alunos do que no aprendizado do espanhol em si.

Ao analisar a estruturação da coleção, a sequência do conteúdo e as atividades selecionadas, percebe-se que a coleção como um todo está pautada no ensino com base em leitura e compreensão de textos sem a definição de um método que lhe dê embasamento. Com relação à apresentação do conteúdo lexical, algumas vezes o vocabulário é apresentado isoladamente e outras através de expressões funcionais, não chegando, no entanto, a configurar o método situacional.

Ao comparar a apresentação e sequência dos conteúdos com as orientações dadas no manual do professor, percebe-se que tais orientações são superficiais e bastante abertas, possibilitando que o professor apenas execute o conteúdo, sem um roteiro específico a seguir.

Por fim, nessa coleção, apesar de ter um projeto gráfico bastante atrativo e moderno, o aluno exerce um papel muito passivo em relação à própria aprendizagem, sendo o professor a figura protagonista em sala de aula e ao aprendiz, resta seguir as orientações dadas, fato que pode levar o aluno a se desanimar e, possivelmente, não despertar seu interesse em seguir estudando espanhol.

A coleção *Ventanita al Español* também foi elaborada por um grupo de autores e dirigida por uma editora responsável. Trata-se de uma coleção que tem um projeto gráfico moderno e bastante atrativo para os alunos dessa faixa etária. Além de ter páginas coloridas, com muitos desenhos e fotos, o livro traz também muitas atividades com uso de adesivos, assim como as coleções *Marcha Criança (2010)*, *Mi mundo y Yo* e *Nuevo Recreo*. Percebe-se que, de fato, essa prática veio substituir as atividades de recortar e colar utilizadas nos LDs antigos.

Ventanita al español traz no livro do professor o Manual do Professor, no qual além de apresentar a obra, dá algumas orientações e sugestões de trabalho a serem realizadas em sala de aula com os alunos, além de oferecer um roteiro para as aulas, nos quais há sugestões de como trabalhar, mas sempre baseado na mesma sequência, ou seja, aquecimento, exploração da imagem de abertura, audição, exercícios.

Essa coleção parte da premissa de que as crianças se desenvolvem de forma diferente a cada ano; de que elas são capazes de interpretar significados mesmo sem ter compreendido o sentido de cada palavra; de que são criativas com o uso do idioma; que possuem excelente imaginação; que estão expostas a muitas informações por meio da mídia; que aprendem de formas diferentes; e que anseiam por dinamismo na sala de aula. Em seguida, os autores salientam que a coleção foi pensada para consolidar valores positivos na formação das crianças ao mesmo tempo em que aprendem espanhol e que a coleção busca direcionar a

curiosidade, a energia e a receptividade das crianças para uma aprendizagem de espanhol formadora, lúdica, prazerosa e desafiadora.

Os autores assumem que, nessa fase da aprendizagem, o desenvolvimento da criança passa, de forma integrada, pelas dimensões cognitiva, motora e afetiva e que, portanto, os conteúdos e a estruturação da coleção foram selecionados e organizados de forma a respeitar as dificuldades apresentadas pelos alunos em cada etapa do aprendizado. Assim, a coleção leva em conta os diferentes níveis de alfabetização dos alunos – estimulando a oralidade no livro 1 e avançando com a escrita nos demais níveis; conhecimento prévio dos alunos brasileiros – leva em conta as diferenças e semelhanças entre o espanhol e o português; aprendizagem natural e com foco comunicativo – leva em conta a aptidão quase natural para a aprendizagem do espanhol, as atividades de oralidade são oferecidas desde a primeira unidade de forma contextualizada e interativa e os conteúdos gramaticais são oferecidos gradativamente, mas sem dar ênfase às nomenclaturas ou aspectos formais.

O conteúdo é apresentado em todos os LDs da coleção da mesma forma, variando apenas na quantidade e nos aspectos formais a serem estudados. O conteúdo léxico é fornecido juntamente com as imagens nas cenas de abertura de cada unidade, assim como os conteúdos funcionais. Além da cena de abertura, no decorrer de cada unidade o vocabulário temático é ampliado e informações gramaticais são inseridas. Normalmente a unidade tem início com um diálogo e uma instrução para que o aluno ouça o áudio e, como base na imagem e no áudio, execute alguma outra instrução, como ler, colar adesivos, escrever, repetir, discutir com os colegas. Ou seja, apesar de ter muito conteúdo auditivo, a coleção não se baseia no método áudio-lingual.

Há muitos textos no decorrer das unidades e eles tratam de temas culturais e sociais, assim, a leitura e compreensão de textos estão presente em toda a coleção. Essa variedade de temas transversais amplia e incrementa o vocabulário em espanhol, além do fato de proporcionar maior interdisciplinaridade, visto que tais temas estão, na maioria, relacionados com as áreas de ciências, geografia e artes. As atividades de produção escrita também estão presentes, mas se restringem a copiar, preencher lacunas, ou fazer breves descrições e responder perguntas sobre os textos. A produção oral, apesar de os autores assinalarem que está presente na obra para que os alunos se expressem de forma autônoma e espontânea, restringe-se a praticar fórmulas fixas de perguntas e respostas sobre os temas estudados, dando pouca margem à criatividade do aluno e à oralidade livre.

Os autores sugerem que o professor faça um acordo com os alunos no início do ano letivo baseado em regras de boa convivência. Esse acordo deve ser registrado em um cartaz a

ser afixado na parede da sala e pode conter regras como: procurar falar em espanhol; não falar alto; levantar a mão antes de falar; arrumar material e carteiras ao final da aula; trazer todo o material pedido pelo professor; fazer a lição de casa; não falar na vez do colega; pedir ao professor que repita quando não estiver compreendendo. Também é sugerido ao professor que estabeleça rotinas diárias que deverão ser variadas conforme o nível da turma. Entre as sugestões estão: iniciar a aula escrevendo no quadro *Hoy me siento... ☺ feliz, ☹ triste*, etc; *Hoy es lunes y hace sol*; apresentar uma nova palavra por dia, sem traduzi-la, mas desenhando o significado ou levando uma imagem que a represente; indicar um livro, um filme, ou uma história para os alunos; fazer uma citação, indicando fonte e autoria.

Também é sugerido que o professor estimule os alunos a fazerem cartazes com palavras em espanhol que não estejam no LD e, durante o ano, ir montando um dicionário ilustrado com a participação da turma toda. Também são sugeridos diversos jogos e brincadeiras em espanhol para estimular a participação de todos na organização dos materiais necessários para sua realização. Ou seja, é uma coleção que dá bastante destaque aos trabalhos manuais e dinâmicas em grupo, sempre aceitando sugestões dos alunos, mas tendo o professor como membro ativo, como protagonista nas dinâmicas.

Com relação à avaliação e correção das atividades, as orientações estão voltadas para a percepção do professor sobre o comportamento do aluno, se ele está tendo dificuldade ou não, observar e anotar seus progressos, interpretar os silêncios dos alunos, além de orientar que as correções sejam, na medida do possível, em grupo, mas conferindo os livros dos alunos para averiguar se fizeram as atividades ou não.

Ao comparar a estruturação dos LDs dessa coleção com as orientações dadas no manual do professor, percebe-se que são coerentes entre si, ou seja, a proposta e o obra estão em sintonia. No entanto, o método de ensino não está claro, nem na proposta, nem nos LDs. Percebe-se que é uma coleção baseada no ensino que busca mais a compreensão leitora e auditiva do que a produção oral ou escrita e, assim como a coleção *Nuevo Recreo*, está mais preocupada com a formação da cidadania e valores sociais e culturais do que com a aprendizagem da língua para fins comunicativos.

Ao finalizar essa análise, foi possível observar que existem quatro tipos de materiais diferentes entre as 10 coleções analisadas. De forma resumida pode-se afirmar que: As coleções *Bienvenidos* (2000), *Marcha Criança* (2005), *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2010) têm como principal método de ensino o áudio-lingual; que o professor é o protagonista e figura de autoridade dentro da sala de aula; o enfoque está no ensino do léxico e, eventualmente, em conteúdos funcionais.

As coleções espanholas *La Pandilla*, *Colega* e *Superdrago* utilizam o enfoque comunicativo como principal método de ensino; o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado tendo na figura do professor um orientador e mediador do aprendizado; o enfoque está no ensino do léxico e de conteúdos funcionais; prioriza a aprendizagem da língua, associado a temas transversais sobre aspectos culturais e valores sociais.

A coleção *Mi mundo y Yo*, utiliza prioritariamente o método direto; o professor é mediador e orientador do aprendizado do aluno que, apesar de não ter um papel tão ativo como nas coleções espanholas, interage de forma mais ativa e dinâmica do que nas demais coleções brasileiras; o enfoque está no ensino do léxico e de conteúdos funcionais; prioriza a aprendizagem da língua com poucos temas transversais.

As coleções *Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español* não têm um método muito bem definido e está baseado em leitura em compreensão de textos; o protagonista é o professor sendo a figura de autoridade dentro da sala de aula, inclusive no sentido de ensinar regras de comportamento social; o enfoque está no ensino do léxico com auxílio de textos e de conteúdo funcionais; a aprendizagem da língua e de temas transversais sobre valores sociais e culturais estão valorizados na mesma proporção.

4.2.3 Valores socioculturais e temas transversais

A digitação de todos os LDs proporcionou que informações valiosas sobre os conteúdos utilizados pelos autores para ensinar a língua espanhola para crianças fossem recolhidas e comparadas tanto de forma paralela como longitudinal. Apesar de não ser o foco dessa investigação, a apresentação a seguir pretende demonstrar como temas transversais e valores socioculturais foram sendo, ao longo dos anos, incorporados e utilizados no processo de aprendizagem do espanhol, não apenas com o intuito de formar cidadãos, mas também por incrementar o conteúdo lexical e novas formas de pensar o mundo e atuar nele. Assim, a título de organizar a apresentação, será feita uma divisão por temas e, devido a questões de espaço, nem todos serão apresentados, mas apenas os que obtiveram mais destaque durante a compilação do *corpus*.

4.2.3.1 A presença e o tratamento dado aos animais de estimação

O destaque da análise a ser feita aqui se refere ao modo como os animais de forma geral e os de estimação foram sendo apresentados para as crianças aprendizes de espanhol. Nas coleções *Bienvenidos* (2000), *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005), os animais são classificados em dois tipos diferentes: os da fazenda e os do zoológico, ou seja, animais domésticos e animais selvagens.

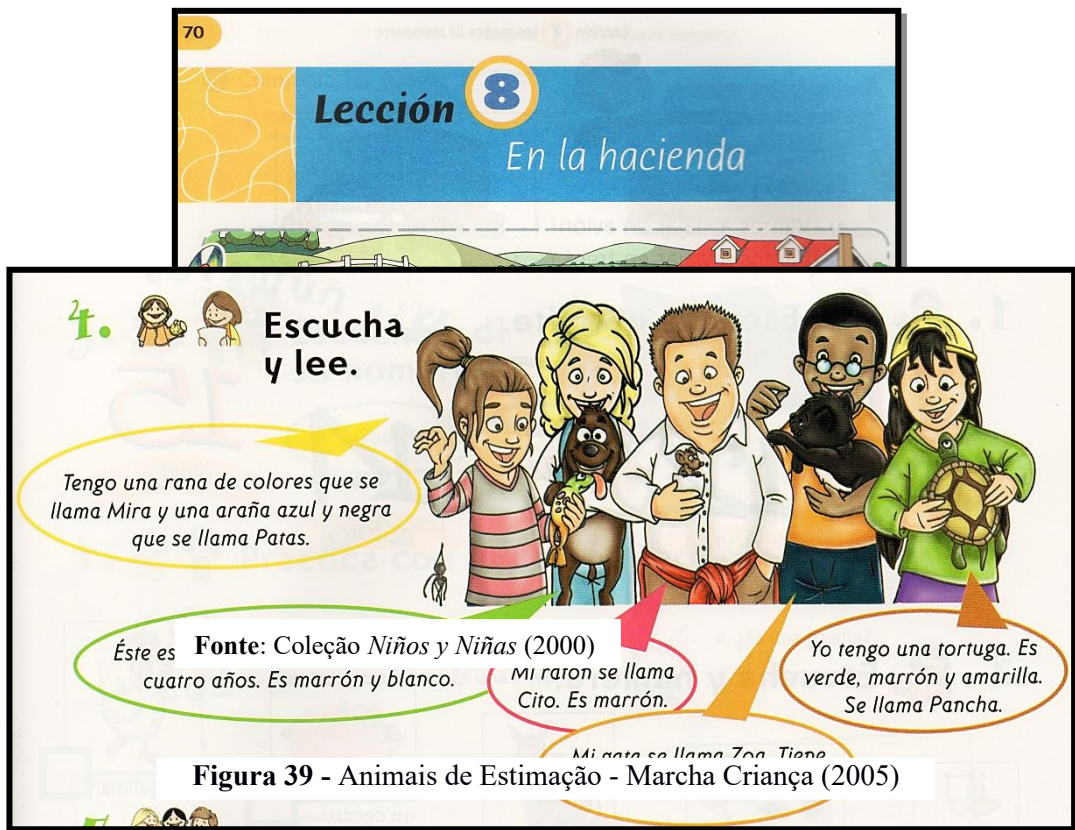
Figura 37 - Animais de Estimação - *Bienvenidos*



As Figuras 36 a 38 mostram quais animais foram classificados sob o tema *Hacienda* e, como é possível verificar nas três coleções, animais como cachorro e gato são tidos como animais domésticos, mas não como animais de estimação. Isto é, no início da década 2000, esses animais, com os quais convivemos diariamente em nossos lares, eram considerados como domesticados, mas não como próprios para o convívio dentro de casa.

Nessas três coleções, o tema animais aparece em mais de um volume, de forma ampliar e aprofundar o vocabulário, no entanto, não há, em nenhuma das três, menção ao fato de que cachorro, gato, tartaruga, etc., podem ser animais de estimação. Resumindo, a palavra *mascota* não aparece em nenhum dos LDs dessas três coleções.

Figura 38 - Animais de Estimação - *Niños y Niñas*



A
espanhola La

coleção
Pandilla,

publicada em 2004, ou seja, um ano antes da coleção *Marcha Criança* (2005), citada logo

antes dessa, traz, já em seu primeiro volume, uma unidade chamada *Mi familia y mi mascota*. Como é possível observar na Figura 39, cada um dos personagens que interagem com o aprendiz durante essa coleção, tem um animal de estimação que está sempre presente nas atividades que eles realizam no transcorrer das unidades e lições. Entre eles está o cãozinho chamado *Colega* que, de tão importante que é na obra, acabou sendo o personagem principal da coleção seguinte lançada pela mesma editora e pelos mesmos autores, a coleção *Colega*. No volume 2 da coleção *La Pandilla*, além de retomar os animais de estimação apresentados no primeiro volume (Figura 40) há também outra unidade chamada *Mi familia y otros animales*. Nessa unidade, são apresentados alguns animais selvagens e os lugares do mundo em que se encontram, por exemplo, leão na África, tigre na Ásia, etc. Há, ainda, outra unidade destinada à apresentação dos animais de criação em fazendas.

Lendo apenas o título já é possível averiguar a diferença no tratamento destinado aos animais domésticos, isto é, aqui eles aparecem como animais de estimação, como *mascotas* e, nessa categoria, estão incluídos outros animais, não apenas cachorro e gato, mas também rãs, aranhas, tartarugas, ratos, etc. Ou seja, analisando o ano de publicação das quatro coleções já mencionadas, três brasileiras e uma espanhola, nota-se claramente uma diferença de valores socioculturais e não uma diferença temporal. Resumindo, animais de estimação já eram considerados como parte da família e companheiros das crianças em suas atividades diárias, individuais ou em grupo, aqui no Brasil eles ainda eram tratados apenas como animais domesticados, mas não partícipes da vida familiar, de dentro do lar.

A coleção *Colega*, publicada a partir de 2009 na Espanha, como dito anteriormente, recebeu esse título porque o cãozinho de estimação de um dos personagens da coleção *La Pandilla* ter esse nome. Essa escolha já evidencia a importância que os autores dão ao convívio de crianças com animais de estimação. Assim, como *Colega* é o personagem principal das sequências didáticas, boa parte das ações e descrições tem nele, e em outros animais, o personagem principal, com é possível observar nas Figuras 41, em que o cãozinho diz seu nome em espanhol, e 41 em que, como fato único entre todos os LDs analisados, as partes do corpo do cão também são mencionadas.

Figura 41 - Animais de Estimação - *Colega (A)*



Figura 42 - Animais de Estimação - Colega B

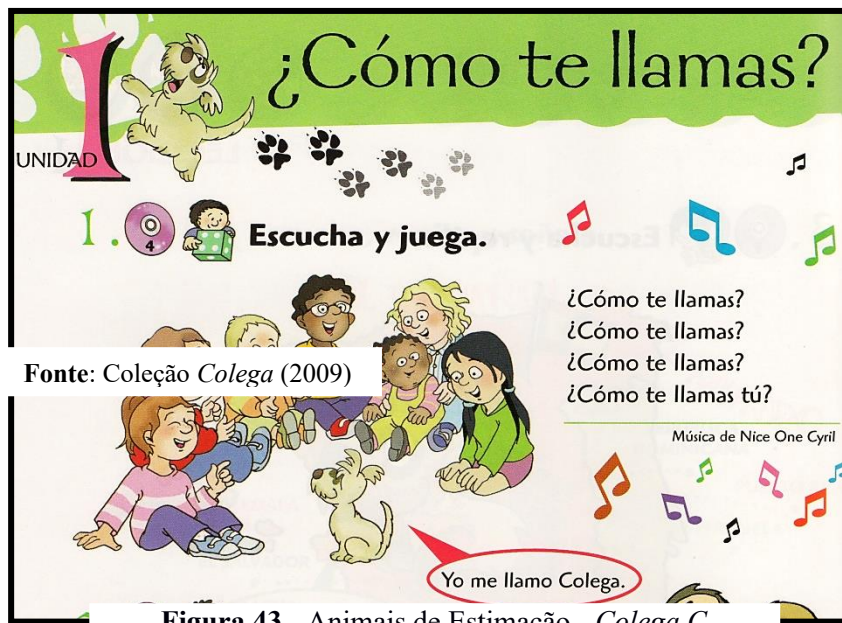


Figura 43 - Animais de Estimação - Colega C

fato de o

Além do Colega ser

personagem principal da coleção, há também unidades e lições que apresentam os animais de estimação, os animais selvagens, os animais de criação, os habitats.



Figura 44 Animais de Estimação - Colega D

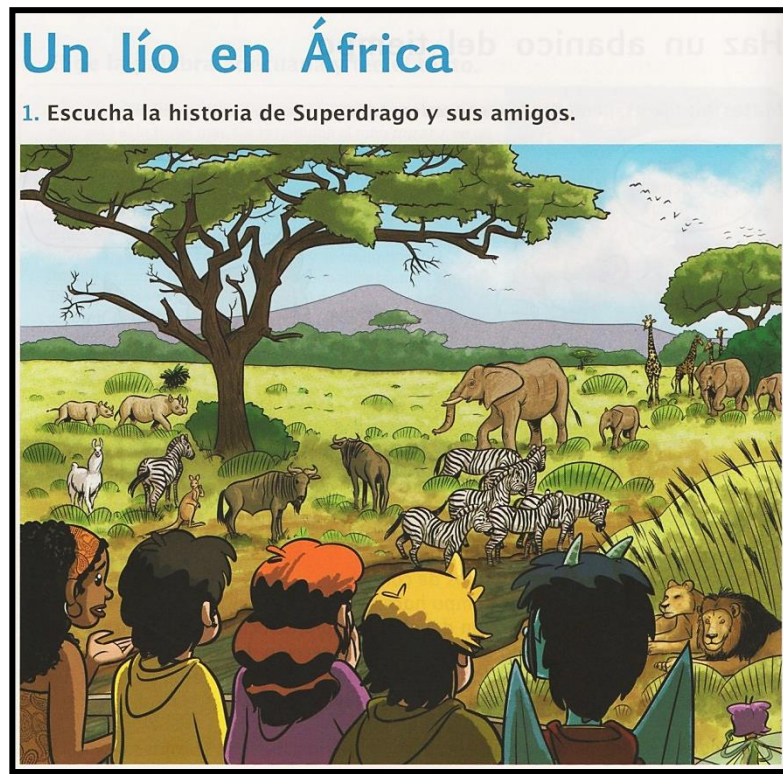
presentes, como membros da família e companheiros de quarto, como na Figura 43, ou como amigos com os quais devemos compartilhar bons momentos, como na Figura 44. Ou seja, essa coleção mostra para as crianças que os animais de estimação são verdadeiros amigos e companheiros

Por coleção uma seção sobre apresentando se escreve em som que cada como no caso a gráfica do cachorro,



fiéis. fim, essa também traz específica onomatopeia, a forma como espanhol o animal emite, da Figura 44, representação latido do *guaú*.

A
Superdrago
 os animais
 forma um
 diferente das
 coleções.
 uma unidade
 para tratar



coleção
 apresenta
 de uma
 pouco
 demais
 Não há
 ou lição

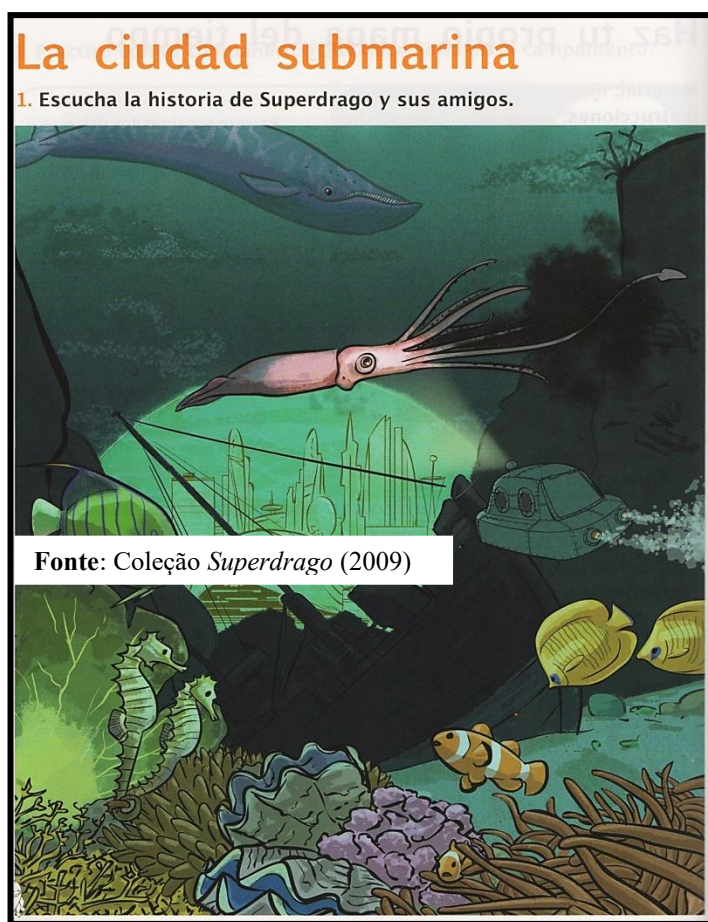
especificamente de animais de estimação, mas eles estão presentes, acompanhando os personagens dos livros.

O personagem principal dessa coleção é um dragão alienígena, o *Superdrago*, que veio para a Terra para aprender sobre o planeta e, também, para aprender um novo idioma, nesse caso, o espanhol. Assim, como o *Superdrago* não conhece nada sobre o planeta Terra, ele e seus amigos da escola se tornam aventureiros e começam a estudar temas variados, como diferentes culturas e países, ciências, história e geografia. Com isso, essa coleção apresenta animais que não foram contemplados nas demais coleções analisadas, como pode ser observado nas Figuras 45 e 46, por exemplo, que tratam dos animais da África e dos animais marinhos. Também estão presentes animais da Oceania, animais pré-históricos, animais que vivem em cavernas, são apresentadas diferentes raças de cachorro, além de animais peçonhentos, ou seja, faz uma ponte bastante produtiva com a ciência e a geografia.

Figura 45 - Animais - *Superdrago* (A)

Fonte: Coleção *Superdrago* (2009)

Figura 46 - Animais - *Superdrago* (B)



Assim, que a coleção não deu a mesma dada pelas outras espanholas aos estimação, mas,

percebe-se *Superdrago* importância duas coleções animais de ao invés

disso, colocou como personagem principal um dragão, que, ainda que seja mitológico, é um animal e se tornou amigo e companheiro dos demais alunos. Além disso, a valorização dos animais se deu por meio de constantes referências a diferentes animais e ao abordar o tema dos animais em extinção, como pode ser visto na Figura 47.

Figura 47 - Animais em Extinção - Superdrago (C)

4. Lee.

ANIMALES EN PELIGRO
Sabemos que muchos animales están en peligro de extinción, como las ballenas, pero también hay otros que no son tan conocidos.

El lince ibérico	El águila imperial	La cigüeña negra
		
El lince ibérico es un gato grande que vive en España y Portugal. Son animales nocturnos. Esto significa que cazan por la noche y duermen de día. En invierno pueden estar despiertos las veinticuatro horas del día. Están en peligro de extinción por la falta de espacios para vivir.	Es un ave grande y hermosa. Son muy buenos padres. Cuando van de caza cubren los huevos o polluelos con hojas y hierba para protegerlos.	Son animales muy graciosos. Tienen las plumas negras y no blancas como otras cigüeñas. Viven en nidos enormes que se construyen en lugares altos como las torres de las iglesias. Existen muy pocas en el mundo.

5. Haz un póster sobre un animal en peligro de extinción.

Escribe su nombre.
¿Dónde vive?
¿Qué come?
¿Cómo es físicamente?

EL TIGRE BLANCO

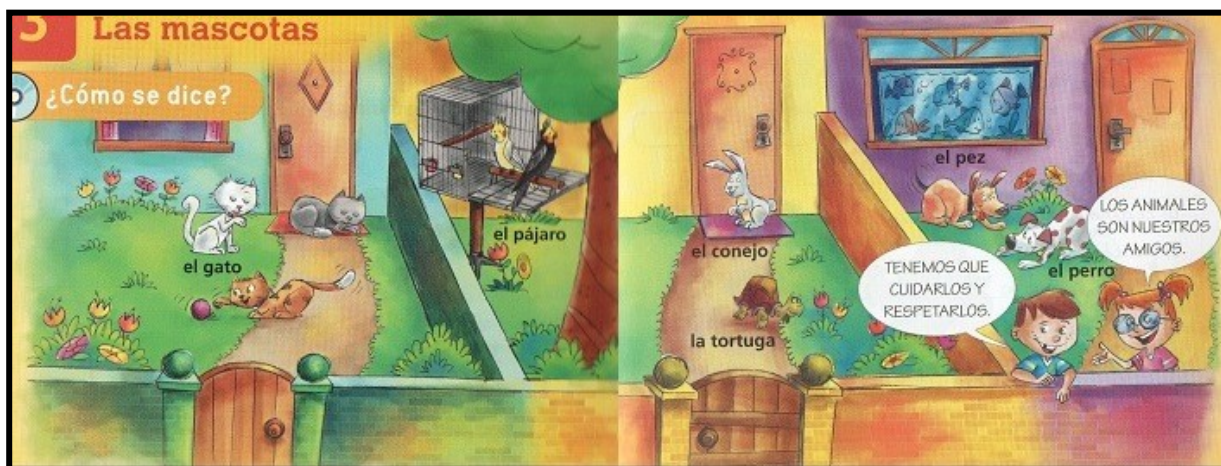
Fonte: Coleção Superdrago (2009)

- Vive en Siberia
- Come otros animales, como los ciervos
- Son blancos, muy grandes y bonitos

A coleção *Marcha Criança*, ampliada e publicada em 2010, diferente da versão anterior, traz, já no primeiro volume, uma unidade dedicada aos animais de estimação. Nessa unidade, são apresentados os animais de estimação mais comuns, como gato, cachorro,

Figura 48 - Animais de Estimação - *Marcha Criança* (2010)



coelho, tartaruga, peixe e pássaro, como pode ser visto na Figura 48, e o professor é orientado a estimular o respeito a todos os animais. Ainda na mesma unidade, sugere-se ao professor que ele apresente para os alunos a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, escrita pela UNESCO em 27/01/1978. Ou seja, percebe-se que em cinco anos, tempo de publicação entre uma versão e outra da mesma coleção, houve um avanço significativo com relação à presença de animais de estimação nos LDs e com relação à importância de protegê-los e estimular o convívio e a amizade entre as crianças e os animais e o respeito para com eles.

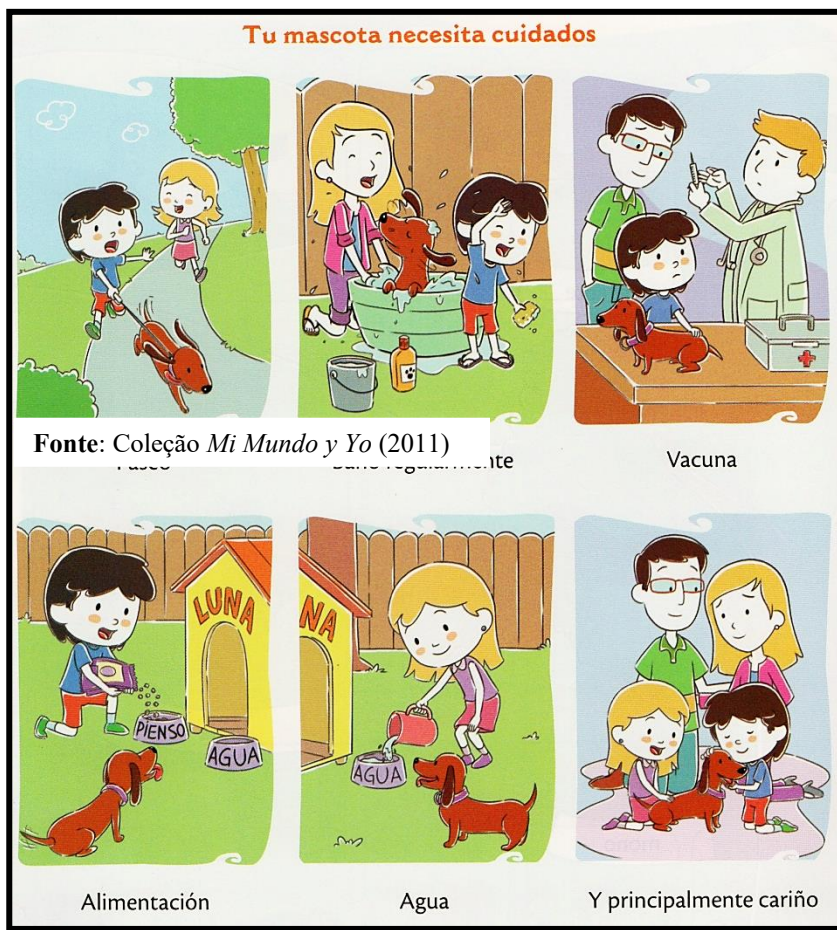
A coleção *Mi Mundo y Yo*, publicada no Brasil em 2011 também introduz o animal de estimação na unidade referente à família, ou seja, conforme pode ser visto na Figura 49, a cachorrinha Luna é apresentada junto com os demais membros da família.

Figura 49 - Animais de Estimação - *Mi Mundo y Yo* (A)

No livro 1 dessa coleção há uma unidade denominada *Los animales*, que apresenta os animais de estimação, seguida de outra unidade que apresenta os animais do campo. No livro 2 há uma unidade que trata de todos os animais, de estimação, do campo e selvagens, na qual há uma atividade que ensina às crianças quais são os cuidados que se deve ter para tratar bem o animalzinho de estimação, estimulando-as a ter responsabilidades, a respeitar-lhes e dar-lhes carinho, conforme mostra a Figura 50.

Figura 50 - Animais de Estimação - *Mi Mundo y Yo* (B)





unidades

Além das já

mencionadas, há mais outra no livro 3 que apresenta outros animais da natureza, como os selvagens, os aquáticos e os que estão livres na natureza. Ou seja, essa coleção também evidenciou a necessidade de cuidar bem dos animais e que os de estimação são como membros da família.

Figura 51 - Animais de Estimação - Ventanita (A)

A



coleção *Ventanita al Español*, em seu primeiro volume, traz uma unidade sobre os animais de estimação (Figura 519) e outra para os animais do campo. Ao final da unidade sobre os animais de estimação, há uma história de uma garotinha que perdeu sua gatinha, mostrando a tristeza da menina, o esforço por encontrar a gatinha e a felicidade quando a gata é encontrada. Para encerrar a unidade, pede-se aos alunos que tragam fotos de seus animais de

Figura 52 - Animais de Estimação - Ventanita (B)



estimação ou imagens de animais que já tiveram ou gostariam de ter, para colar e fazer uma atividade sobre os cuidados que se deve ter para que os animaizinhos de estimação sejam felizes e saudáveis (Figura 52).

Há também na coleção outras unidades que apresentam os animais selvagens e os animais aquáticos. No entanto, apesar da preocupação em ensinar sobre como cuidar dos animais, eles raramente aparecem nas demais unidades junto com seus donos.

Por fim, a coleção *Nuevo Recreo* tem duas unidades específicas sobre os animais de



estimação. Uma delas está no primeiro volume (Figura 53) e são listados animais como cachorro, gato, pássaro, coelho, hamster e peixe.

Figura 53 - Animais de Estimação - *Nuevo Recreo* (A)



professor é orientado a conversar com os alunos sobre a importância de cuidar bem dos animais, de dar-lhes carinho. Na sequência da unidade, o professor também irá abordar a questão dos animais abandonados nas ruas, das ONGs que procuram tomar conta deles e encontrar-lhes lares adotivos, fazendo menção à importância de preferir adotar um animal de rua em lugar de comprá-los.

No segundo volume da coleção, o tema animais de estimação é retomado e a conversa sobre *mascotas* é realizada entre dois amiguinhos dentro de uma loja de animais (Figura 54) e, pelo diálogo, a menina acaba de comprar um peixe de estimação, ou seja, a coleção busca demonstrar que há animais que podem ser adotados e outros que apenas podem ser comprados. Fonte: Coleção *Nuevo Recreo* (2014) cam a vender animais e também a ajudar com os cuidados de saúde e higiene dos bichinhos de estimação.

Para
Figura 54 - Animais de Estimação - *Nuevo Recreo* (B)

com os animais e, nessa atividade, é retomado o tema sobre a adoção de animais abandonados, além de esclarecer que, quem tem um animal de estimação, deve, além de oferecer-lhe amor, carinho e atenção, ser responsável também pelos cuidados com a higiene e a saúde do animalzinho.

Essa unidade também ensina sobre os tipos de alimentos dados a cada tipo de animal, como, por exemplo, cenoura para o coelho, biscoito canino para os cães, etc., ou seja, a coleção teve o cuidado de ensinar valores sociais e responsabilidades que as crianças devem aprender para se tornarem adultos responsáveis e preocupados com a proteção dos animais.

Essa breve análise revelou duas diferenças significativas, uma delas relacionada ao fato de que no início dos anos 2000, na Espanha já havia, nos LDs, uma preocupação em estimular nas crianças ao convívio com os animais, vendo-os como parte da família e ensinando às crianças que o convívio com os eles é saudável e que devemos dar-lhes carinho, atenção e dedicação, enquanto aqui no Brasil, no mesmo período, os LDs publicados dividiram os animais entre selvagens e domesticados, sem levar em consideração os bichinhos de estimação e o bem que esse convívio faz às crianças.

A outra diferença, de cunho longitudinal, demonstra a evolução que houve entre os LDs publicados no Brasil no início dos anos 2000 e no início da década de 2010, quando os LDs foram reformulados para atender o novo ensino fundamental e, aí então, o tema animais de estimação passou a ser tratado e houve essa preocupação em incentivar as crianças a terem animais de estimação, adotá-los ou comprá-los, e, ao mesmo tempo, ensinando-as não somente a amá-los e respeitá-los como amigos ou parte da família, mas também a prestar-lhes o cuidado necessário para que cresçam saudáveis, limpinhos e amados.

4.2.3.2 Valores, princípios e comportamento social

Outro tema bastante interessante que pode ser observado durante essa análise diz respeito a temas sociais como preconceito, inclusão, solidariedade, coletividade, responsabilidades, etc. Sobre esse assunto, também foi possível evidenciar diferenças entre as publicações brasileiras e espanholas e diferenças longitudinais nas publicações brasileiras.

Por exemplo, a coleção mais antiga entre as analisadas, a *Bienvenidos*, não trouxe, entre os conteúdos selecionados nos quatro LDs, nenhum tema de relevância social como os citados acima, ou seja, os conteúdos elencados pelos autores estiveram estritamente relacionados com o vocabulário estudado. Assim, se o tema era partes do corpo, o conteúdo versava exclusivamente sobre o vocabulário, e assim por diante.

O mesmo ocorreu com a coleção *Niños y Niñas* e com a coleção *Marcha Criança* (2005). Nessa última, no entanto, houve uma situação ocorrida em um hotel, que configurou preconceito em relação aos homens que usam cabelo comprido, como é possível verificar na Figura 55.

Nessa cena de abertura da lição 2 do livro 4, o Sr. Ramón confunde o *maletero* com

uma mulher e o chama de *maletera*. O filho, então, explica para o pai que o *maletero* parece uma mulher porque tem o cabelo comprido. Na seção *Vamos a charlar*, na qual o professor faz perguntas para o alunos sobre a cena de abertura, uma das perguntas que o professor deve fazer é: *Por qué el maletero se parece a una mujer*, e a resposta esperada é: *Porque tiene el pelo largo*. E essa frase *El maletero se parece a una mujer* é repetida mais três vezes durante os exercícios dessa lição, ou seja, pretendia realmente fixar na mente das crianças que “homem que tem cabelo



comprido parece mulher” e dar a entender que “homem NÃO deve usar cabelo comprido para não parecer uma mulher”.

Felizmente, na reformulação e ampliação do *Marcha Criança* (2010) essa situação



preconceituosa foi retirada (Figura 56). Manteve-se a cena no hotel, mas o *maletero*, nessa nova cena, coincidentemente, era calvo.

Fonte: Coleção *Marcha Criança* (2010) Enquanto aqui no Brasil os LDs dessas coleções não abordaram nenhum tema sobre valores e princípios sociais, na Espanha a coleção *La Pandilla* já trazia, entre os personagens dos LDs, um menino com Síndrome de Down (Figura 57) e uma menina cadeirante (Figura 58).

No livro do aluno não há nenhuma indicação de que o personagem Omar tem Síndrome de Down, mas na guia didática, o professor é orientado a aproveitar a situação para comentar como é importante incluir crianças com Síndrome de Down tipo *Pandilla* que tenham alguma limitação física ou mental se sintam integrados ao grupo como qualquer outro e também é orientado a falar sobre a necessidade de que todos sejam carinhosos e colaborativos para que a integração possa acontecer. Para ilustrar isso, essa coleção integra o personagem em quase todas as atividades e brincadeiras que o grupo realiza no transcorrer do curso.

Fonte: Coleção *La Pandilla* (2004)

Figura 58 - Inclusão - Cadeirante - *La Pandilla*

O mesmo se passa com a coleção *Colega*, já que ela continua com os mesmos personagens da coleção *La Pandilla*. Porém, nessa coleção, o menino com Síndrome de Down se chama Pablo (Figura 60).

LECCIÓN

Fonte: Coleção *La Pandilla* (2004)

¿Me dejas una pintura

1.  **Escucha y lee.**



Sonia, ¿me dejas una pintura azul, por favor?

Gracias.

Sí, toma.

Y ¿me dejas un sacapuntas?

Lo siento, no tengo.

Figura 59 - Inclusão - *Colega*Figura 60 - Inclusão - *Marcha Criança* (2010)

UNIDAD 2

La familia de Rubén

1. Escucha y lee.

Esta es mi familia. Mi madre se llama Laura y mi padre, Ángel. Tengo una hermana y un hermano. Mi hermana se llama Ana y tiene ocho años. Mi hermano se llama Pablo y tiene seis años. Este es mi abuelo y esta es mi abuela.

A

Figura 61 - Inclusão - *Superdrago*

coleção *Superdrago*, pela proposta trazida com a inserção de um personagem alienígena (Figura 59), tornou-se, por si só, uma obra sobre inclusão social e sobre combate à xenofobia. Um dragão alienígena que vem ao planeta Terra para conhecer outros costumes, outras culturas e outro idioma faz uma relação direta com os estrangeiros que, por motivos variados, tornam-se imigrantes. A aceitação e a receptividade da turminha diante de um amiguinho alienígena é uma lição importante sobre aceitar e conviver com as diferenças e fazer delas uma forma de aprendizado sobre si e sobre o outro, além de proporcionar a descoberta de novas possibilidades de aventuras.

A coleção *Marcha Criança* (2010) (Figura 61), ao contrário da sua versão anterior, incluiu algumas imagens nas quais aparecem crianças cadeirantes. No entanto, não há nenhuma menção sobre inclusão, sobre diferenças e aceitação das diferenças, ou seja, o personagem está ali, mas nada é falado sobre ele, nem no livro do aluno, nem no manual do professor. No volume 1 um menino cadeirante aparece uma vez, que é a cena da Figura 61, e uma menina aparece duas vezes. Nos volumes 2 e 3 aparece uma imagem de cadeirante em cada um, em tamanho



Fonte: Coleção *Marcha Criança* (2010)

pequeno, de forma quase imperceptível, e nos livros 4 e 5 eles não aparecem em nenhuma cena.

Figura 62 - Inclusão - *Ventanita al Español (A)*



Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

A coleção *Ventanita al Español*, por outro lado, oferece uma variedade muito grande de temas transversais como inclusão, solidariedade, coletividade, responsabilidades, cuidados com o meio ambiente, cuidados com a saúde, afetividade, amabilidade, gratidão, gentileza, obediência, sustentabilidade, tolerância, entre muitos outros que são tratados em unidades específicas sobre o tema ou como parte de unidades de forma intertextual.

As Figuras 63 e 64 fazem parte de uma unidade chamada *Somos todos iguales* que apresenta as partes do corpo humano e

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

características físicas. Partindo das características físicas, a unidade explora as limitações que algumas pessoas podem ter como, por exemplo, deficiência auditiva e a necessidade da língua de sinais para se comunicar. Na continuidade, há uma atividade em que aparecem os nomes de recursos utilizados por pessoas com deficiência e pede-se que o aluno identifique para que tipo de deficiência é indicado o recurso dado (Figura 63). A unidade termina com uma atividade prática (Figura 64) na qual os alunos são solicitados a realizar tarefas suprimindo alguma de suas capacidades, como escrever com a outra mão, escrever de olhos fechados, pintar sem olhar, ler os lábios e aprender algumas palavras na língua de sinais, para assim estimular a empatia em relação às pessoas que apresentem algumas limitações.

Ainda com relação à inclusão de pessoas com limitações, *Ventanita al Español* utiliza constantemente personagens cadeirantes interagindo com os colegas, seja em brincadeiras, em esportes, ou na sala de aula. Inclusive, ao abordar o tema *Olimpíadas* e esportes olímpicos, essa coleção também apresenta as *Paralimpíadas*, explicando como e quando surgiu e o porquê de ter esse nome, além de falar sobre os atletas paraolímpicos mais premiados até hoje.

MANOS A LA OBRA

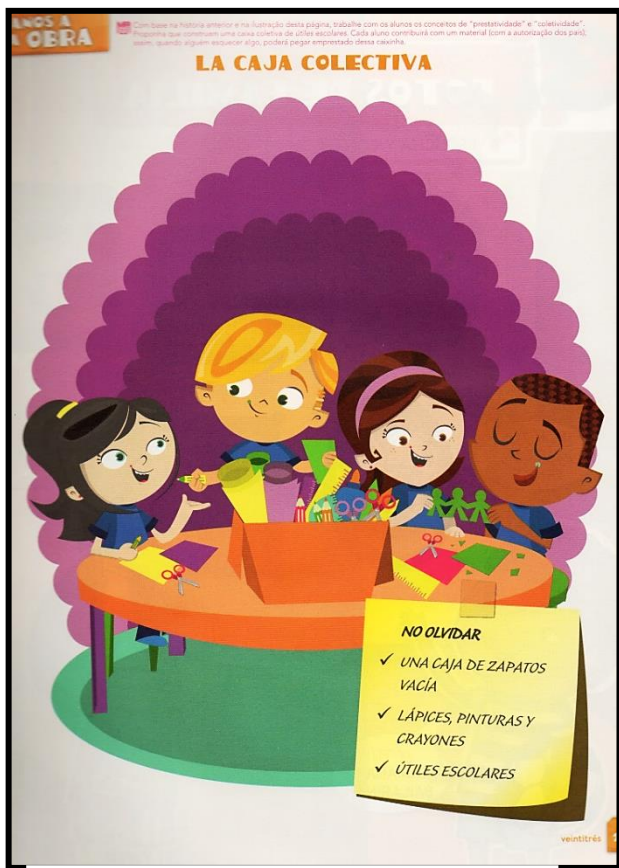
Explique aos alunos que terão um ditado diferente. Peça que sigam suas instruções e digam o que sentiram ao final. Dese que se expressem e que se deem conta de como é lidar com situações diferentes daquelas às quais estamos acostumados. Chame a atenção deles para as dificuldades impostas pelas limitações e leve-os a perceber que as pessoas com deficiência fazem tudo com todo o tempo todo. Eles merecem nosso respeito e todo carinho e que as ajudamos sempre que precisamos, mas também merecem ser tratados com igualdade, pois, como todos, têm dificuldades para algumas coisas e facilidades para outras.

UN DICTADO DIFERENTE

- 1 ESCRIBE CON LA OTRA MANO.**
 Peça aos alunos que tentem a mão com a qual escrevem. Em seguida, peça que segurem o lápis com a outra mão e que escrevam agora com essa mão. Dê uma frase simples ou algumas palavras para que eles anotem.
- 2 DIBUJA CON LOS OJOS CERRADOS.**
 Peça aos alunos que desenhem com os olhos fechados o que você disser (algo simples, como uma maçã). Explique que é importante que não copiem. Após desenharem, peça que vejam como ficou, sem corrigir ou retocar o desenho. Este que encarem a atividade como uma brincadeira, deixe claro que se trata de uma experiência e, ao final, comente a respeito.
- 3 COLOREA SIN MIRAR.**
 Peça aos alunos que pintem o desenho ao olhar com os olhos fechados. Insista na importância de que não copiem. Concluída a pintura, peça que abram os olhos e vejam como ela ficou.
- 4 LEE LOS LABIOS.**
 Explique aos alunos que você ditará cinco palavras relacionadas à unidade, mas sem entonar com voz. Peça que eles prestem muita atenção aos seus lábios. Se necessário, faça um teste primeiro. Repita a palavra a cada fila de alunos.
- 5 LENGUA DE SEÑAS.**
 Se possível, aprenda palavras na língua de sinais (disponível em www.youtube.com/watch?v=4M6kgP00U0c, acesso em 16 abr. 2013). Explique aos alunos que você entonará cinco palavras e, em seguida, ditará uma frase na língua de sinais, que eles deverão anotar.

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

Figura 65 - Coletividade - *Ventanita al Español*



Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

Figura 66 - Responsabilidades - *Ventanita*

Ou então o tema responsabilidades, tratado na unidade referente às atividades domésticas em que, além de aprender o vocabulário e as expressões relacionadas a essas tarefas do lar, o aluno ainda aprende sobre a importância de ajudar em casa e assumir algumas responsabilidades simples, mas que ajudam na organização da casa, como pode ser observado na Figura 66.

Além do tema inclusão, outros também se sobressaem durante toda a coleção, como, por exemplo, o sentido de coletividade, como é possível ver na Figura 65, em que os alunos são convidados a fazer uma caixa para guardar materiais escolares que serão compartilhados entre todos durante o ano letivo, na unidade que trabalha o vocabulário relacionado à rotina e objetos usados em sala de aula. Além de repassar o vocabulário estudado, a atividade estimulada o sentido de coletividade, de trabalho conjunto entre os alunos.





Figura 67 - Solidariedade - *Ventanita al Español*

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

Outro tema que recebe bastante destaque na obra é a solidariedade. Em várias ocasiões as crianças são levadas a pensar sobre a importância de ser solidário, de ajudar os necessitados e não pensar apenas em si mesmos. Então eles aprendem, por exemplo, a fazer doações para os mais necessitados, sejam doações de brinquedos, de roupas, de alimentos, etc.. A Figura 67 mostra uma atividade prática em que os alunos vão fazer caixas de papelão para acomodar as doações trazidas e depois distribuir aos mais necessitados. Nessa atividade eles também aprenderão a embrulhar as

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013) cartões aos destinatários, ou seja, além de aprender a importância de doar, ainda aprendem a fazê-lo com a devida consideração por quem irá receber os donativos.

A coleção *Nuevo Recreo* também traz personagens cadeirantes (Figura 68) que aparecem em várias atividades juntos com seus amiguinhos, seja na escola, nos esportes ou em situações fora da escola.

Outros temas transversais também são explorados no decorrer dessa coleção de LDs, não tanto como em *Ventanita al Español*, mas, sem dúvida, de forma mais frequente do que nas demais coleções analisadas. O tema solidariedade também é abordado em *Nuevo Recreo* e assim como na coleção anterior, os alunos são estimulados a fazer doações para os mais

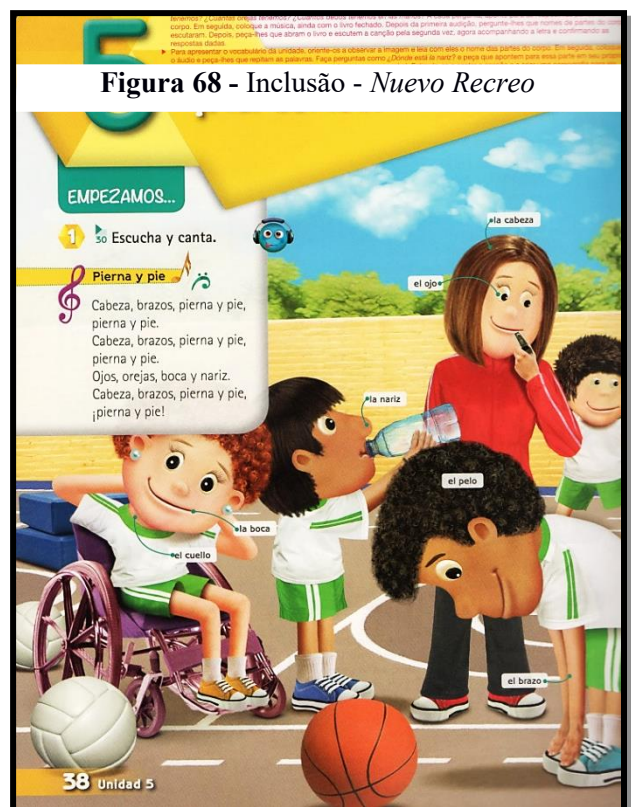


Figura 68 - Inclusão - *Nuevo Recreo*

Fonte: Coleção *Nuevo Recreo* (2014)

necessitados, porém apenas como uma atividade imaginária, como pode ser visto na Figura 69, e não como uma posta em prática.

Figura 69 - Solidariedade - *Nuevo Recreo*



A coleção *Mi Mundo y Yo* não apresentou temas transversais em nenhum dos seus cinco livros.

4.2.4 As novas tecnologias de informação e comunicação

O uso de computadores, *tablets*, Internet e outras tecnologias de informação e comunicação (TICs) no dia a dia das pessoas ou em sala de aula é algo relativamente recente e a análise feita nessas coleções de LDs evidenciou como a tecnologia influenciou a vida pessoas e, principalmente, como a comunicação virtual facilitou o contato global e, consequentemente, a aprendizagem de LE.

A coleção *Benvenidos*, como dito várias vezes, foi a coleção mais antiga analisada nesse estudo e, ainda que não seja assim tão antiga, não apareceu, em nenhuma das unidades dos quatro LDs, nenhuma das novas TICs. Ao abordar o tema comunicação, as ferramentas que foram listadas no vocabulário são aquelas antigas, com as quais as crianças de hoje em dia quase não tem mais contato. A Figura 70 mostra um grupo de alunos fazendo uma

pesquisa sobre os meios de comunicação e, para tanto, eles utilizam livros de uma biblioteca e os meios de comunicação listados foram a TV, o rádio e o jornal. Sem Internet, sem computador, sem celular, ainda que naquele ano, esses meios de comunicação já existiam e faziam parte da vida de muitas pessoas adultas, mas não das crianças como ocorre nos dias de hoje. Com isso, verifica-se que em menos de 18 anos, as mudanças tecnológicas e a facilidade de acesso às novas tecnologias foram surpreendentes.

Figura 70 - TICs - *Bienvenidos*

Outro exemplo que retrata muito bem o avanço ocorrido nesses poucos anos é que nas coleções *Niños y Niñas*, publicada no ano 2000 e a coleção *Marcha Criança*, publicada em 2005 também não fizeram nenhuma menção às novas tecnologias.

Contudo, essa situação não aconteceu com os LDs publicados na Espanha. A coleção *La Pandilla*, publicada em 2004, ao apresentar os objetos encontrados no quarto de um dos personagens da coleção, listou entre eles um computador e também um videogame, ou seja, na mesma época já era comum uma criança ter seu próprio computador no quarto (Figura 71), enquanto aqui no Brasil os LDs nem falavam sobre esses objetos. E não apenas isso, nessa coleção, o resumo de cada unidade era feita com tópicos colocados dentro de *carpetas* em *mis documentos* (Figura 71), ou seja, o aluno, sob orientação do professor, devia usar a pasta “meus documentos” em seu computador e criar outras pastas para salvar o conteúdo estudado e, assim, facilitar a revisão dos conteúdos. Isso dá a entender que os alunos na Espanha, em 2004, já usavam computadores também em sala de aula.

Fonte: Coleção *Bienvenidos* (2000)

Figura 71 - TICs - La Pandilla (A)



Fonte: Coleção La Pandilla (2004)

Figura 72 - TICs - La Pandilla (B)

Repasar Mis documentos. Abrir carpetas

1. ¿Lo sabes? Repasa y señala.

SALUDAR Y DESPEDIRNOS Hola. Buenos días. Adiós. Hasta luego.	VERBOS LLAMARSE SER (Yo) me llamo (Yo) soy (Tú) te llamas (Tú) eres (Él) se llama (Él) es (Ella) se llama (Ella) es	AFIRMAR Y NEGAR Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
DECIR LA EDAD Yo tengo 8 años. Tú tienes 7 años. Él tiene 9 años. Ella tiene 6 años.	LOS NÚMEROS 0: cero 6: seis 1: uno 7: siete 2: dos 8: ocho 3: tres 9: nueve 4: cuatro 10: diez	VOCABULARIO el niño - los niños la niña - las niñas el globo - los globos la luna - las lunas la estrella - las estrellas el libro - los libros
EL ABCEDARIO a b c d e f g h ...	HACER PREGUNTAS ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?	

Fonte: Coleção La Pandilla (2004)

Na
Colega,

coleção
publicada a

partir do ano de 2009, as novas tecnologias já configuravam como algo corrente na vida do aluno tanto dentro como fora da sala de aula e, com isso, boa parte das atividades, principalmente no volume 3, eram feitas de forma compartilhada por email, ou seja, os alunos eram convidados a estabelecer relações de amizade virtual com alunos de outros colégios e se corresponder via email sobre situações cotidianas de dentro e fora da escola. Essa atividade visa, principalmente, a desenvolver a escrita de diferentes gêneros textuais.

Figura 73 - TICs - Colega



A

coleção

Superdrago, publicada também a partir de 2009, é uma obra que tem um viés de aventura bastante acentuado. Sendo seu personagem principal um alienígena que quer conhecer tudo sobre o planeta Terra, fica evidente o caráter fictício de toda a coleção, assim, as novas tecnologias são algo corriqueiro na obra, apesar de os personagens não utilizarem tablets ou celulares, por exemplo. Mas, na verdade, eles vão mais além no uso de tecnologias e têm acesso a máquinas do tempo (Figura 74), robôs, espaçonaves e realizam viagens para diversos pontos geográficos do planeta, e para diversos pontos da história da Terra também.

Figura 74 - Máquina do Tempo - Superdrago

3. Pega los adhesivos, escucha y repite:

10. Escucha y lee la aventura de Superdrago y sus amigos.

Ahora conectamos la batería del robot. ¡Esto es muy fácil!

UNOS MINUTOS MÁS TARDE...

¡Ya está! ¡Mucho mejor! Hola, yo soy Roberta.

¡bip!

Soy coleccionista.

¿Veis esas imágenes?

¿Para qué son estas imágenes?

Para completar mi colección necesito todas estas cosas.

Mi tío es profesor y tiene una máquina del tiempo.

Ya se ha cargado tu batería.

¡SUJETAOS FUERTE!

¡Hola! ¿Puedo ayudaros?

Esta es Roberta y necesitamos tu máquina del tiempo.

¿Quieres ir al pasado?

¡Estamos preparados, profesor!

Fonte: Coleção *Superdrago* (2009)

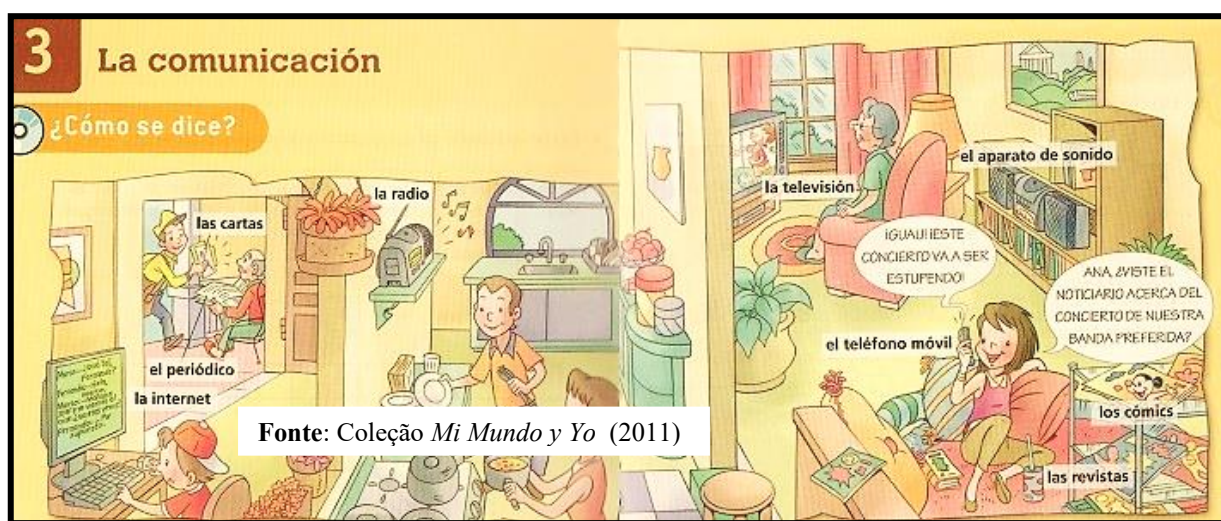
A

coleção *Marcha Criança*, reformulada em 2010, apresenta a Internet e o celular (Figura 75) como meios de comunicação juntamente com os demais já existentes. E a coleção *Mi mundo y Yo* também traz essas novas tecnologias em uma atividade sobre os meios de comunicação (Figura 76).

Figura 75 - TICs - *Marcha Criança* (2010)

Fonte: Coleção Marcha Criança (2010)

Figura 76 - TICs - *Mi Mundo y Yo*



A coleção *Ventanita al Español*, além de apresentar as novas ferramentas de tecnologias de informação e comunicação vai um pouco mais a fundo e traz um vocabulário um pouco mais ampliado do que as coleções anteriores. Em uma unidade chamada *Estamos Conectados*, essa coleção não apenas apresenta os novos equipamentos tecnológicos como celular, *tablet*, computador, computador portátil, videogame, videogame portátil, também

Figura 77 - TICs - *Ventanita al Español*

1

Lee el cómic y lee la lectura, explore o leia da unidade com os alunos. Explique que este é uma tira do cartunista argentino Néstor Gaturro e o seu dono fala que colocamos as ilustrações e perguntas.

¿Quién es el personaje principal?
¿Cómo es?
¿Qué hace?

ESTAMOS CONECTADOS

Fonte: Coleção *Mi Mundo y Yo* (2011)

1.

Gaturro

¡¡CUANTOS NIÑOS, ME HACE ACORDAR A MI INFANCIA!! ¿CON QUÉ JUGARÁN LOS CHICOS DE HOY?

ME BAJÉ UN WALLPAPER AL CELU.
¿VISTE MI SCREENSAVER?
ESCUCHA MI RING TONE.
¿ME LO PREGAS POR BLUETOOTH?
ES POLIFÓNICO?

TE LO MANDO POR SMS.
RECIBÍ TU FOTO DIGITAL.
CHATEAMOS ON LINE?
MIRA ESTA TARJETA ANIMADA. COOL!

VÍDEO GAME ACTIVADO.

¡¡¡SOCORROOOOOOO!!!
¡¡UN YOYO, UN BALERO O UNA PELOTA DE TRAPO, POR FAVOOOR!!

TUR! TUR!
PURIPIPIPIPI
BIP BIP BIP
BIP BIP BIP
TUR! TUR!
BIP BIP BIP

MAIL: niko@gaturro.com WWW.GATURRO.COM

ocho

Señala lo que sueles hacer en tu celular o computadora.

a Bajar wallpapers o fondos de pantalla.

b Bajar ring tones o tonos de celular.

c Bajar screensavers o protectores de pantalla.

d Pasar contenidos por bluetooth o red inalámbrica.

e Mandar SMS o mensajes de texto.

f Jugar a videojuegos.

g Chatear on-line o en línea.

h Tomar y enviar fotos digitales.

i Enviar tarjetas animadas.

apresenta o léxico específico dessas tecnologias como papel de parede, mensagens de texto, protetor de tela, bate-papos *online*, toques, etc. Ou seja, essa coleção inova ao trazer para a sala de aula palavras que os alunos estão acostumados a usar fora da sala de aula em seu tempo livre e com as quais eles estão bastante acostumados.

Contudo, a inovação dessa coleção não é somente essa, *Ventanita al Español*, além de trazer esse vocabulário em espanhol, apresenta-o também em inglês, tendo em vista que é

nessa língua que essas palavras são mais costumeiramente utilizadas. Isso pode ser observado na Figura 77.

Através da tirinha utilizada como cena de abertura, o aluno tem a oportunidade de aprender que faz poucos anos que essa nova forma de comunicação tem sido utilizada, já que o dono do Gaturro não entende a linguagem utilizada pelas crianças e pede para voltar às brincadeiras que ele costumava brincar em seu tempo de infância. Além de apresentar o vocabulário pertencente a essa área do conhecimento, essa unidade também teve a preocupação de alertar as crianças sobre os riscos que o uso indiscriminado da Internet pode

Figura 78 - TICs Normas - *Ventanita al Español*
oferecer para as crianças e, para ensiná-las a como usar a Internet de forma segura, trouxe um t a serem respeitadas para obter-se um uso positivo da rede (Figura 78).



A coleção *Nuevo Recreo* também incluiu uma unidade para tratar do tema tecnologia e, como pode ser observado na Figura 79, o objetivo da

¡INTERNET ES MUY POSITIVO, PERO TENGO QUE RESPETAR LAS NORMAS!

- 1 No des información personal a aquellos que no sean de tu confianza.
- 2 No incluyas datos personales en tu dirección de e-mail.
- 3 Usa contraseñas seguras, complicadas y secretas.
- 4 No subas fotografías o vídeos de otros sin su consentimiento.
- 5 Nunca abras correos ni archivos adjuntos de desconocidos.
- 6 No creas todo lo que se dice en Internet: muchas cosas son falsas o erróneas.
- 7 Utiliza la webcam solo con personas que conozcas cara a cara.
- 8 No tengas citas a ciegas con desconocidos.
- 9 Ten presente que Internet no es anónimo.
- 10 Acepta como amigos a aquellos que conoces tan solo en persona.
- 11 Insultar, amenazar, robar contraseñas y hacerte pasar por otra persona son delitos.
- 12 Cuidado con la información que subes, ya que puede ser vista por cualquiera y permanecer en la red toda tu vida.

Si tienes alguna duda o problema, puedes dirigirte al Centro de Seguridad en Internet para menores en España:

PROTEGELES
contacto@protegeles.com

protegeles.com

Fonte: Coleção *Ventanita al Español* (2013)

unidade foi demonstrar os benefícios trazidos com as novas tecnologias, mas ressaltou a importância de manter o contato real com seus amigos, de brincar ao ar livre e não passar todo o tempo no mundo virtual.

Fonte: Coleção *Nuevo Recreo* (2014)

4.3 Considerações sobre a Análise Crítica dos Livros Didáticos

A análise realizada acima foi de extrema importância para o presente estudo principalmente por dois motivos:

1. Analisar a metodologia de ensino adotada nesses materiais didáticos permitiu verificar se eles apresentam as características defendidas na fundamentação teórica a respeito de como a LE deveria ser ensinada a crianças e de quais cuidados devem ser tomados e levados em conta ao ensinar uma LE para crianças, especificamente, nessa faixa etária e em situação formal de aprendizagem;
2. Analisar qual o léxico que tem sido ensinado para as crianças dessa faixa etária e se esse léxico remete a situações de ordem mais concreta ou mais abstrata, considerando, nesse caso, as teorias do desenvolvimento da aprendizagem infantil.

De forma resumida, a análise serviu para verificar qual léxico tem sido ensinado e de que forma ele tem sido ensinado às crianças que tem entre 06 e 10 anos de idade.

4.3.1 As metodologias de ensino adotadas pelos livros didáticos

Após analisar as 10 coleções que compuseram o *corpus* dessa pesquisa, chega-se, não a uma conclusão, mas sim a uma reflexão de ordem político-linguística sobre o assunto, até mesmo porque para se concluir de forma concreta, seria necessário levar esses materiais à sala de aula, aplicá-los em grupos de controle e verificar como tais metodologias seriam recebidas pelos alunos e quais resultados poderiam gerar. Portanto, não seria justo, correto e nem tampouco necessário, assumir uma posição de julgamento de certo ou errado, eficiente ou ineficiente sem haver levado a cabo a tarefa acima mencionada.

Além disso, a pesquisa sobre ensino de LEC é ainda muito incipiente e as poucas pesquisas realizadas nessa área, como as de PIRES (2001), Rinaldi (2006), Boéssio (2010) e Rinaldi (2011) tem em suas autoras verdadeiras desbravadoras de um terreno ainda muito virgem. Somando-se a esse fato, está também a falta de interesse por parte dos governantes em criar documentos e leis que regulamentem o ensino de LEC, seja de qual língua for, e, ainda, de criar leis e resoluções que exijam e regulamentem a formação específica para professores que desejem ensinar LEC, visto que no país, hoje, não existe sequer um curso de licenciatura que habilite o professor para atuar no ensino de LE para crianças dessa faixa etária. Tais atitudes e documentos seriam, de fato, direcionadores de suma importância no momento de elaborar os LDs e, sobretudo, um currículo e um projeto pedagógico adequados à faixa etária em questão.

Com isso, vê-se que o problema não está na falta de LDs, pois eles existem e estão no mercado, mas está, acima de tudo, na falta de incentivo à inclusão de LE nas séries iniciais do ensino fundamental e na falta de formação de profissionais qualificados para exercerem essa tarefa.

Essa falta de incentivo e de formação específica acarreta um prejuízo imensurável para a pesquisa na área o que, conseqüentemente, afeta a produção de um material didático densamente embasado teórica e metodologicamente já que é quase impossível verificar se esse ou aquele método é o mais adequado para o ensino de LEC, simplesmente porque não se tem público suficiente para pesquisas desse porte e existem porquíssimos profissionais devidamente habilitados para realizar tais investigações.

Portanto, é admirável que editoras e autores tenham tido o cuidado de preparar materiais didáticos para um público do qual não se tem muita informação acadêmico-científica sobre como aprendem LE, sobre qual conteúdo deveriam aprender e, tampouco, sobre porque ensinar LEC. Sendo assim, os autores dos LDs de LE para essa faixa etária, principalmente os LDs publicados no Brasil, são, além de precursores, legítimos pesquisadores independentes, pois levaram a cabo uma tarefa árdua tanto por seu detalhamento como por sua especificidade.

Como visto na fundamentação teórica, as poucas pesquisas realizadas sobre o ensino de LEC se apropriaram de investigações realizadas nas áreas de Linguística Aplicada, Filosofia da Linguagem, Pedagogia, Psicologia e Neurologia, e não somente nelas, para formular uma base teórico-metodológica sobre como, porque, quando e como ensinar LEC. Com base nessas investigações, chegou-se a um consenso, ainda que de forma indireta, sobre alguns princípios que devem ser levados em conta durante o processo de ensino/aprendizagem de LEC e entre eles se encontram: conteúdos que remetam a situações concretas e que façam parte do cotidiano das crianças, assim, o mais adequado seria privilegiar o ensino de palavras e expressões concretas e palavras abstratas que permeiam o universo infantil, como triste, alegre, amor, carinho, etc.; os conteúdos devem ser interessantes para a criança, ou seja, o aprendizado deve ser iniciado por meio de textos, imagens, situações que cativem a atenção das crianças; as atividades a serem desenvolvidas não podem ser muito longas, pois a criança nessa faixa etária ainda não é capaz de manter o foco de atenção na mesma atividade durante muito tempo; as atividades devem ser atrativas, divertidas e desafiadoras, além de estimularem a curiosidade e a criatividade das crianças; as atividades devem ser acessíveis e compreensíveis para que a criança não se sinta desanimada por não entendê-la ou não conseguir realizá-la; as atividades devem estimular a autonomia da criança, ou seja, é necessário que um adulto ou alguém mais velho, nesse caso o professor, mostre-lhe o caminho, mas é imprescindível que, após esse auxílio, a criança seja capaz de avançar sozinha; como a criança nessa faixa etária está no estágio operatório do desenvolvimento infantil, é necessário que ela esteja envolvida por inteiro na atividade, de corpo e mente, e não apenas com a mente, já que nessa fase elas são ativas e sua relação com o próprio espaço ainda é muito marcada, isso significa que atividades muito abstratas, que envolvam muitas regras gramaticais ou que exijam raciocínios hipotéticos devem ser evitadas; ninguém aprende a falar sozinho, ou seja, é necessário interação, a criança precisa ouvir, ver e sentir o novo idioma para que possa reproduzi-lo, e isso não significa ouvir e repetir, ouvir e repetir, mas interagir, vivenciar, experienciar para aprender, da mesma forma como ocorre com a

aquisição da LM, assim, por exemplo, seria mais eficaz a criança aprender que “escovar os dentes” em espanhol é *cepillar los dientes* na prática, ou seja, *cepillando los dientes* e não apenas ouvindo a expressão ou vendo uma imagem estática de uma criança escovando os dentes; é imprescindível que toda a comunicação em sala de aula se dê em LE, recorrendo à LM apenas em situações em que todas as outras tentativas de entendimento não deram resultado; por fim, a afetividade é essencial para que o aprendizado ocorra de forma eficaz e eficiente, então, a criança precisa gostar das aulas, gostar de seu LD, gostar de seu professor e sentir-se acolhida, respeitada, motivada e, claro, desafiada de forma saudável e não de forma competitiva, pois muitas crianças não gostam de competir.

Considerando tais princípios e o fato de que não há no país políticas linguísticas sobre o ensino de LEC e que, portanto, os autores e editoras tiveram que idealizar um modelo de LD para essa faixa etária, seja a partir de modelos estrangeiros ou de LDs destinados ao ensino de outras LE, o resultado obtido foi bastante satisfatório, ainda que a maioria deles não tenha apresentado qual, ou quais, método de ensino foi utilizado para a elaboração das unidades e lições.

Essa carência de definição metodológica merece algumas reflexões e indagações retóricas, salientando, novamente, que a intenção aqui não é julgar e/ou criticar, mas refletir sobre o assunto justamente pela falta de pesquisas na área, de incentivo e apoio legal e pela carência de profissionais devidamente habilitados para atuarem, tanto na prática da sala de aula como na produção de material didático para o ensino de LEC. Ademais, essa pesquisa visa à criação de um dicionário para crianças, isto é, um material didático que pretende ser utilizado como uma ferramenta a mais no ensino de LEC, portanto, essa reflexão não se faz apenas necessária, mas, sobretudo, imprescindível.

As três coleções nacionais mais antigas, *Bienvenidos* (2000), *Ninõs y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005), ou seja, as que foram publicadas antes da reforma do ensino fundamental, apresentaram uma proposta metodológica distinta das demais. Possivelmente devido à influência que o método áudio-lingual ainda exercia no ensino de LE, essas três coleções, ainda que não tenham declarado seguir esse método, sem sombra de dúvidas, seguiram-no. E, com base nos princípios elencados acima, esse método não seria o mais adequado para o ensino de LEC por vários motivos, tais como: 1) é cansativo e tedioso quando observado do ponto de vista de uma criança, visto que ouvir e repetir palavras e frases feitas por várias vezes seguidas é maçante e não oferece novidades, ou seja, a criança já sabe o que terá que fazer e acredita que todas as aulas serão sempre iguais; 2) não trás nenhum desafio; 3) não é divertido repetir várias vezes as mesmas palavras e frases; 4) não

proporciona interação verdadeira ao passo que não dá oportunidade de a criança expressar-se espontaneamente em LE e; 5) como está fundamentado na formação de hábitos, pode fazer com que a criança sinta-se como se estivesse sendo compelida a seguir regras que não entende e que não lhe fazem sentido e isso pode levar à rejeição em relação ao idioma.

Contudo, as três coleções trabalharam com muitas imagens, com muitas atividades de desenhar, pintar, recortar, com brincadeiras, músicas e jogos, ou seja, ainda que de forma esporádica, elas buscaram inserir outros métodos de ensino e também buscaram envolver os alunos em atividades que exigiam certo tipo de interação e movimento.

Entre as três coleções espanholas, duas, *La Pandilla* e *Colega*, declararam utilizar o enfoque comunicativo e o método de resposta física total. A coleção *Superdrago*, que não declarou qual método de ensino adotou, utilizou tanto o enfoque comunicativo como o método direto. Esses três métodos possibilitam que a aprendizagem se dê de forma divertida, interativa, com atividades curtas, mas inter-relacionadas, proporcionam situações autênticas e fazem com que a criança seja a protagonista de seu próprio aprendizado. São coleções dinâmicas, atraentes tanto no projeto gráfico como nos conteúdos e podem cativar a criança muito rapidamente, pois despertam a curiosidade, representam desafios e podem fazer com que a criança sinta-se atraída pelo idioma.

Contudo, as coleções *La Pandilla* e *Colega* podem ter exagerado um pouco na apresentação de regras gramaticais e isso vai exigir do professor um conhecimento bastante acentuado no tocante à capacidade que seus alunos já têm de absorver essas regras e, também, de como transmiti-las se forma natural, lógica e pouco abstrata para que o aluno não se sinta retraído e desanime por não haver entendido.

As três coleções nacionais mais recentes, *Marcha Criança* (2010), *Ventanita al español* e *Nuevo Recreo*, que foram publicadas após a reforma do ensino fundamental de nove anos também não declararam qual método de ensino utilizaram. No entanto, a coleção *marcha Criança*, apesar da reformulação, continuou utilizando o método áudio-lingual, mas inseriu atividades e projetos que proporcionaram maior atratividade e interatividade.

Nas outras duas coleções não foi possível chegar a uma conclusão sobre o método de ensino utilizado. Contudo, foi possível identificar nessas três últimas coleções que as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) foram tidas como um documento norteador em relação à inclusão de temáticas que envolvem os seguintes princípios:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

Tais princípios, conforme analisado anteriormente, foram amplamente incluídos na coleção *Ventanita al Español*. Com isso, percebe-se que, ainda que não se tenha claramente optado por um método de ensino, as políticas educativas e ações pedagógicas instituídas pelas diretrizes nacionais para o novo ensino fundamental, foram seguidas.

Para finalizar, é necessário colocar em relevo que a não utilização de métodos solidamente definidos e identificados por parte dos LDs acarreta um trabalho ainda mais desafiador para o professor que estará lecionando as aulas de LEC. Esse profissional precisará ter conhecimentos teóricos – tanto na área de linguística aplicada à aquisição/aprendizagem de LE como nas áreas de pedagogia e psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil – e metodológicos muito bem consolidados, além de possuir relevante domínio da LE, nesse caso, do espanhol, para poder levar a cabo com sucesso a tarefa de entrar em sala de aula e interagir o tempo todo em LE com crianças e se fazer compreender sem utilizar a LM e, ainda, fazer com que essa aprendizagem seja divertida e interessante para as crianças.

4.3.2 Os conteúdos temáticos e lexicais oferecido pelas coleções analisadas

Um dos consensos existentes com relação ao ensino de LEC diz respeito à seleção do conteúdo a ser ensinado.

No que diz respeito aos temas, estes devem estar relacionados com situações pertencentes ao universo infantil, coisas, seres e circunstâncias que elas vivenciam ou, pelo menos, conhecem. Tais temas podem ir se aprofundando ou estabelecendo relações de intertextualidade conforme a idade da criança for aumentando, visto que tanto os interesses,

como as vivências e o léxico mental de uma criança de 6 anos é substancialmente diferente dos de uma criança de 10 anos.

Esse consenso também abrange a tipologia lexical, ou seja, palavras que remetam a seres, coisas e situações concretas, de fácil assimilação e referenciação no mundo exterior. Isso não significa que o imaginário da criança não possa ser trabalhado, do contrário, não apenas pode como deve ser trabalhado, pois essa é uma forma de estimular a criatividade dos pequenos aprendizes e de proporcionar-lhes momentos lúdicos. Então, da mesma forma que a criança pode aprender a falar em LE palavras como *cadeira, casa, escola, caderno, amigo*, ela também pode aprender a falar *monstro, fada, anjo, bruxa, sereia*. Assim como ela é capaz de entender frases como *O menino correu de bicicleta atrás do cachorro*, ela também é capaz de entender outras como *O menino voou em seu tapete voador até a lua*, e, surpreendentemente, nessa faixa etária, ela é capaz não apenas de entender e reproduzir as duas frases em LE como é também capaz de entender que a primeira situação pertence ao mundo real, enquanto a segunda pertence ao mundo imaginário.

Contudo, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, quando a criança tem entre 6 e 8 anos, ela ainda não é capaz de compreender regras gramaticais complexas, assim como também tem dificuldade de produzir enunciados muito longos, cheios de orações coordenadas ou subordinadas, substantivas ou adjetivas. Ela pode até entender o sentido da oração, mas, certamente, não entenderá a explicação gramatical porque será demasiadamente abstrata e a criança não terá, ainda, um referencial de base para tanto.

No que tange a esse sentido, todas as coleções de LDs analisadas supriram essa necessidade, ou seja, todos os LDs trouxeram conteúdos temáticos e a tipologia lexical adequadas à faixa etária dos alunos e isso pode ser observado nos Quadros de 1 a 10 presentes nesse capítulo. Resumindo, todas as coleções trouxeram temas e vocabulário condizentes com o universo infantil.

No entanto, uma das coleções, *Ventanita al Español*, por ser a que mais se adequou às diretrizes nacionais para o ensino fundamental, pode ter pecado um pouco pelo excesso de informações sobre determinados temas ao utilizar textos autênticos de sítios de Internet dirigidos a público de todas as idades. Esses textos aparecem, principalmente, nas seções *Ventanita a la Cultura* e *Ventanita a la Lectura* a partir do livro 3, ou sejam para crianças que estão com 8 anos de idade. Ainda que o conhecimento de outras culturas e formas de expressão seja de suma importância no aprendizado de LE, podem oferecer conceitos e palavras de sentido muito abstratos como, por exemplo, o texto mostrado na Figura 80, retirado da segunda unidade do livro 3 dessa coleção e utilizado para realizar um exercício sobre os artigos definidos em espanhol:

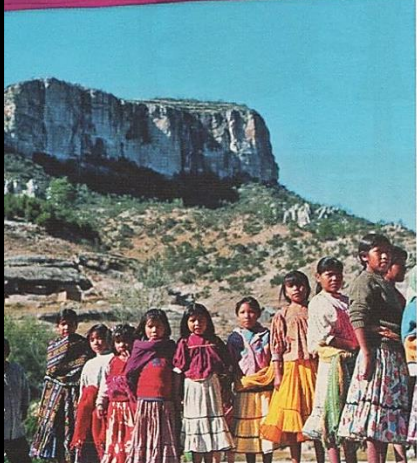
Figura 80 - Cultura - *Ventanita al Español*

Como é possível verificar, o texto é curto, com frases simples e traz palavras conhecidas pelas crianças, como escola, uniforme, saia comprida e larga, e vem acompanhado

12 Completa el texto.

VENTANITA A LA CULTURA

MP 23 Converse com os alunos sobre as vantagens e desvantagens da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar. Deixe que se expressem livremente, valorizando suas colaborações. Leia o texto em voz alta para a turma ou toque o CD.



Alumnas llevan ropas típicas como uniforme escolar

En la escuela primaria Gabriel Teporaca, en la colonia de Tarahumara, ubicada en la ciudad Juárez, en México, las alumnas utilizan uniformes inspirados en los trajes típicos de la cultura de los indios rarámuri.

El uniforme femenino consta de una falda larga y ancha, característica de la vestimenta de la tribu Tarahumara.

El objetivo es conservar la identidad y la cultura de los rarámuri.

Pasado en <http://chihuahua.elpueblo.com.mx/hemerotecanotas/20110406/ utilizan_ropas_rar_muris_como_uniforme_escolar> Acceso el 24 mzo. 2013.

Sugestão de perguntas orais (pós-leitura):

¿Se podría adoptar ese tipo de uniforme en nuestra escuela? ¿Por qué?

¿Les parece importante preservar la cultura del pueblo? ¿Por qué?

Introduza o conceito de "identidade cultural" presente na vestimenta de um determinado grupo de pessoas ou etnia e aborde a importância do respeito às diferenças existentes entre os povos, sua gente, suas origens e suas tradições.

28

veintiocho

de uma fotografia ilustrativa. O professor é orientado a fazer perguntas para os alunos a respeito de se seria possível usar esse tipo de vestimenta para ir à escola, se eles acham importante preservar a cultura da comunidade, e orientado a introduzir o conceito de identidade cultural presente na vestimenta de um determinado grupo ou etnia, além de falar

sobre a importância de se respeitar as diferenças existentes entre os povos. E, ainda, a criança precisa ler o texto, entender o conteúdo para poder preencher as lacunas com os artigos definidos de forma adequada.

Comparando o texto/exercício com as teorias que embasam essa pesquisa, chega-se à conclusão de que essa tarefa está muito além da capacidade de abstração de uma criança de 8 anos de idade, pois ela terá dificuldades de ler o texto que está sem os artigos. Por não entender direito o texto, terá dificuldade para preencher as lacunas. Possivelmente ela não terá um referencial no mundo exterior para compreender o sentido de palavras como comunidade, identidade, cultura e identidade cultural e também é bastante provável que ela não conheça o sentido de traje típico para ser capaz de responder em espanhol se ela acha que seria possível ir à escola vestindo trajes típicos como uniforme, até pode-se presumir que sua comunidade não faça uso de trajes típicos no sentido usual da expressão.

Esse é o primeiro texto utilizado na coleção e, a partir dele, os demais vão se tornando cada vez mais abstratos e distantes da realidade das crianças brasileiras. Portanto, ainda que seja necessário tratar de temas culturais, é ainda mais necessário abordar temas que as crianças sejam efetivamente capazes de entender e que sejam de seu interesse e entorno imediato, caso contrário, a criança ficará desmotivada e não terá mais interesse em aprender o novo idioma.

Por fim, ao analisar a atividade proposta, nasce uma dúvida: realmente espera-se que crianças de 8 anos de idade respondam todas essas questões em espanhol? Ou o LD está usando textos em espanhol para ensinar valores éticos, morais, sociais e culturais em vez de ensinar espanhol?

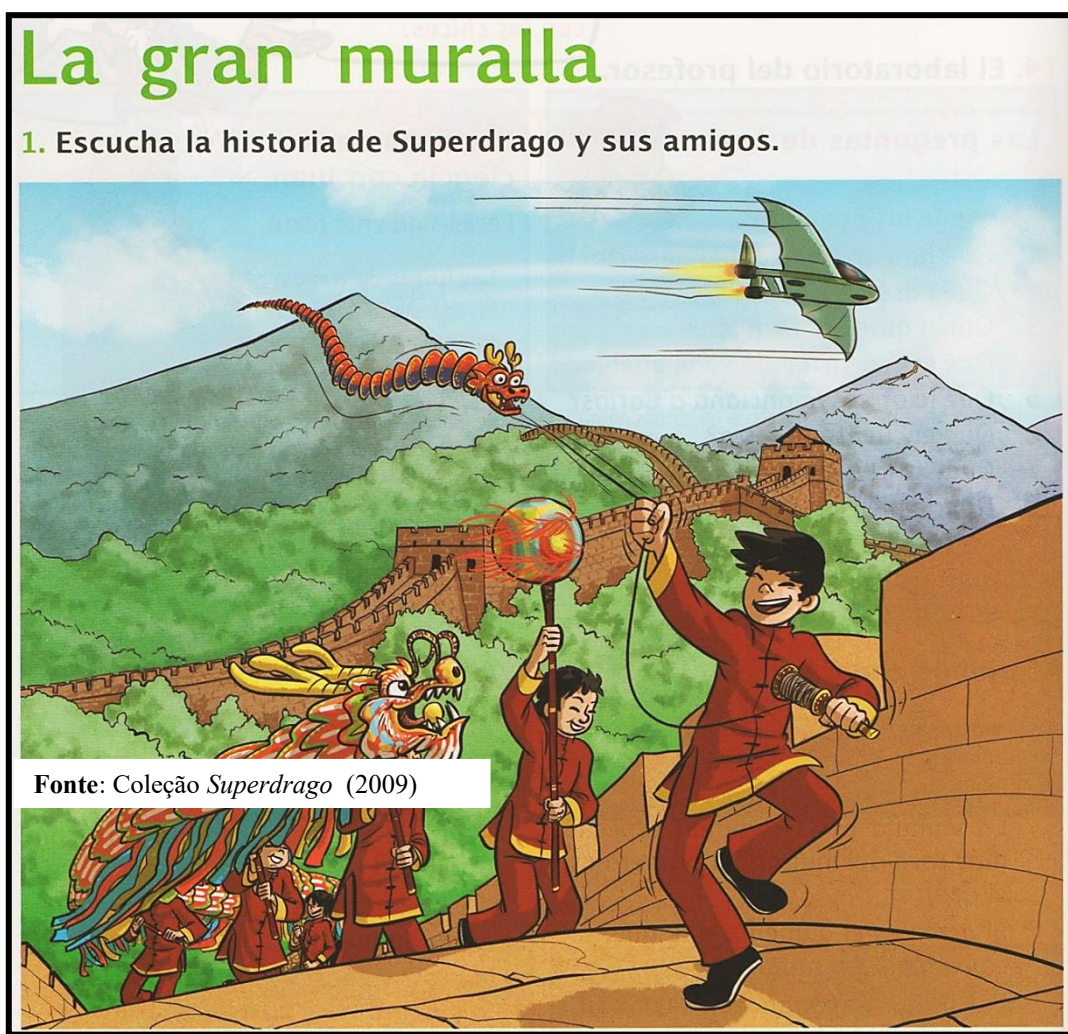
De volta à questão dos temas abordados pelas coleções analisadas, todas elas apresentaram temas relacionados como universo infantil que se referem à sua realidade e seu núcleo familiar, ou seja, partes do corpo, características físicas, vestimentas, a família, a casa, as partes da casa e os móveis e utensílios que existem nela, comidas, bebidas e refeições, horários e ações cotidianas, brinquedos, festa de aniversário; à sua realidade local como o bairro e a cidade com seus estabelecimentos comerciais, meios de comunicação e de transporte, animais, zoológico, parques, parques de diversão, área rural, férias, hotel, viagem, supermercados, lojas, compras e preços; à sua realidade escolar, como materiais escolares, móveis e utensílios pertencentes à área escolar, disciplinas estudadas, agenda escolar com dias da semana, meses do ano, estações, números, cores, esportes, países de fala hispânica.

Nesse ponto, a coleção *Superdrago* foi a que ofereceu maior quantidade de temas. Como dito anteriormente, o personagem principal dessa coleção é um dragão alienígena que

veio para a Terra a fim de conhecer nossa cultura e aprender a falar um novo idioma, assim, ele e seus amigos terráqueos viajam pelo planeta para conhecer outras culturas e também viajam no tempo para conhecer outras civilizações.

Figura 81 - *La Gran Muralla - Superdrago*

Assim, conhecem as cavernas e os animais que costumam habitá-las, vão a um museu de ciências e aprendem sobre animais extintos, como dinossauros, mamutes, etc.; sobre animais fantásticos como unicórnios, centauros, etc.; sobre múmias, foguetes, meios de transportes antigos como os primeiros aviões e locomotivas, etc. Aprendem sobre o espaço



como as constelações, missões espaciais, o sistema solar e naves espaciais. Aprendem sobre laboratórios, robôs e máquina do tempo. Viajam ao passado e encontram os dinossauros, os cavaleiros medievais e seus torneios, vão a um barco de piratas, visitam uma cidade submarina, vão a uma ilha de gorilas, conhecem um vulcão cheio de lava, conhecem um templo secreto na Ilha de Páscoa, vão ao Deserto de Nazca e conhecem as misteriosas linhas gigantes desenhadas no chão. Também conhecem as Muralhas da China e seus mistérios,

além de aprender sobre os Guerreiros de Terracota; visitam a África e aprendem sobre artefatos arqueológicos e animais do deserto; vão até a Oceania e aprendem sobre os animais da região e crustáceos, sobre barcos e expedições e sobre fontes de energia renováveis e não renováveis; conhecem a Costa Mediterrânea e seus ecossistemas terrestres e aquáticos.

Em termos de ampliação de vocabulário e de interdisciplinaridade, a coleção *Superdrago* foi a que mais se sobressaiu entre todas, pois, além de ensinar o vocabulário do cotidiano infantil como fizeram as demais coleções, ainda inseriu, de forma contextualizada com o aprendizado do espanhol, temas sobre os quais os alunos aprendem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Além disso, os projetos realizados a cada duas unidades, todos de trabalhos manuais, ensinaram às crianças a fazer objetos relacionados com os conteúdos, como calendários, roda de estrelas, régua para medir a altura, um minicinema, um mapa do tempo, uma máquina do tempo, monstros, etc.

Após analisar o conteúdo lexical de cada uma das coleções, foi possível confirmar que foi dada prioridade à apresentação de palavras que remetem ao mundo exterior por meio de sentidos concretos, ou seja, ainda que em algumas coleções tenham sido utilizadas palavras com sentido muito abstrato e distante da realidade das crianças dessa faixa etária, como foi o caso da coleção *Ventanita el Español*, a grande maioria das palavras se referiu a ações, coisas, seres e objetos tangíveis, palpáveis ao universo lexical infantil ou compunham o *input +1* (KRASHEN, 1982), necessário à aprendizagem da LE, o que certamente contribuiu sobremaneira para ampliar não somente o conhecimento em LE, mas para ampliar o arcabouço lexical das crianças em português também.

As poucas palavras de sentido mais abstrato e distantes a essa realidade, que majoritariamente vieram em forma de textos, não chegam a configurar um empecilho à aprendizagem, mas, em determinados casos, pode ajudar a diminuir o interesse pelas aulas de espanhol, porque, como já foi dito e repetido nas reflexões feitas até o momento, tais conteúdos podem ser cansativos por, provavelmente, serem desinteressantes para esses alunos. Nesses casos, o êxito em manter a atenção dos alunos fica quase que totalmente sobre o professor, que, por conhecer bem seus alunos e ver como eles reagem diante de conteúdos maçantes, pode acabar optando por pular o texto ou o exercício e partir para tarefas mais interativas, dinâmicas e próximas da realidade de seus alunos.

Figura 82 - Torneo de Caballeros - Superdrago

3. El torneo de caballeros.

Los torneos de caballeros medievales todavía son muy populares. Por ejemplo, en el pueblo de Baiona, en España, cada año se celebra un torneo donde la gente se viste como antiguamente y compite en concursos. Hay comida típica de la edad de los caballeros y una feria muy grande. Los caballeros se montan en caballos de verdad y hay muchas princesas paseando por las calles. Hay caballos que pasan por encima del fuego, desfiles y muchas otras actividades. ¡Son geniales!



Fonte: Coleção *Superdrago* (2009)

33 / treinta y tres

A Figura 82 é um texto retirado do livro 3 da coleção *Superdrago* e fala sobre os torneios medievais. É um texto que, sem dúvida, está muito distante da realidade dos alunos que têm entre 06 e 10 anos, principalmente de alunos que nasceram em um país que sequer existia nesse período da história. Contudo, ao analisar o vocabulário utilizado no texto, verifica-se que são palavras de sentido concreto como cavaleiro, torneio, competição, comida típica, cavalos, princesas, desfiles, etc., ou seja, ao se deparar com esse texto, uma criança entre 8 e 9 anos consegue facilmente visualizar as cenas que o compõem porque ela já sabe o que são cada uma dessas coisas devido à sua experiência de mundo, pois uma criança dessa idade já leu contos de fadas, já participou de desfiles, já viu animações infantis em que esses personagens são, frequentemente, inseridos. Além disso, elas também já conhecem festas com comidas típicas, como as festas juninas, por exemplo, e conseguem estabelecer esse tipo de relação intertextual.

A diferença desse texto para o texto apresentado na Figura 78 é a referência concreta desse em comparação com a referência abstrata daquele, ou seja, as palavras utilizadas e a situação temática. Ressalte-se que ambos têm sua importância na formação da criança, o problema aqui é a faixa etária em que o primeiro texto foi colocado para o aluno, pois, diante das concepções teóricas defendidas nessa pesquisa sobre as fases do desenvolvimento infantil e sobre o modo como a criança dessa idade aprende, seria mais produtivo que textos como o da Figura 78 fossem introduzidos a partir de uma idade mais avançada, idealmente após os 11

anos de idade, quando a capacidade de abstração e de empatia das crianças já se encontram mais desenvolvidas.

Como foi possível verificar por meio dos Quadros de 1 a 10 e da discussão feita acima, boa parte dos temas que permeiam o universo pessoal, familiar, escolar e social da criança foi abordada nos LDs analisados. No entanto, foi possível verificar que muitos conteúdos que seriam de interesse ao aluno deixa faixa etária foram deixados de lado e que poderiam ser incluídos, mesmo levando em conta o curto espaço de tempo que pode ser destinado às aulas de espanhol, ou seja, uma aula entre 40 a 50 minutos por semana.

O que essas coleções fizeram ao longo dos quatro ou cinco volumes foi apresentar os conteúdos temáticos de forma gradativa. Assim, elas utilizaram uma lição para apresentar, por exemplo, as partes do corpo humano com uma cena de abertura com que apresentava cerca de 5 a 10 palavras e, depois, durante a lição, cerca de três a cinco palavras novas eram acrescentadas. Em outro volume mais avançado, voltava-se ao tema partes do corpo humano e após relembrar as palavras que já haviam sido aprendidas anteriormente, acrescentavam-se mais algumas palavras novas, de 5 a 10. Note-se que esses números são apenas exemplos e podem não corresponder exatamente ao número de palavras apresentadas em cada unidade. O ponto aqui é que essas lições, principalmente as de aprofundamento do conteúdo, poderiam ter sido exploradas de forma interdisciplinar, ou seja, ao trabalhar as partes do corpo humano, seria possível falar sobre os cinco sentidos e, em um nível mais avançado, teria sido bastante instrutivo incluir, por exemplo, o sistema digestivo e/ou respiratório; ao falar sobre o sol e a lua, abordar também as fases da lua, os pontos cardeais; ao falar sobre os meses do ano, abordar também os signos do zodíaco; ao falar sobre bebidas, quentes, frias e geladas, aproveitar para falar sobre os estados físicos da matéria; ao falar sobre chuva, entrar no tema das mudanças no estado da matéria; ao falar sobre brinquedos, seria possível aproveitar as formas de dada um e falar sobre as formas geométricas; ao falar sobre números, falar também sobre as quatro operações matemáticas básicas; ao falar sobre os países em que se fala espanhol, aproveitar para falar dos continentes; ao falar sobre as horas, aproveitar e abordar o tema das unidades de medida de tempo; ou medida de espaço ao falar sobre o caminho de casa até a escola; ou medida de volume ao falar sobre os alimentos no supermercado; ou medidas de temperatura ao falar sobre as estações do ano; também seria possível falar sobre frações ao abordar qualquer uma dessas medidas.

Resumindo, os LDs de LE poderiam ser mais úteis ao aprendizado geral se eles fossem elaborados tendo em conta o que os alunos estudam em outras disciplinas, pois, dessa forma, o próprio aluno teria mais interesse e facilidade em aprender ao considerar que ele

estaria em contato com os mesmos temas em outras áreas do saber. Os professores sabemos que quando um aluno, não importa a idade, está aprendendo uma LE em sala de aula, ele tem o hábito de perguntar como se diz isso ou aquilo em espanhol e essa intertextualidade é realizada por ele de forma natural e espontânea.

Além disso, ao utilizar temas de outras disciplinas, ao estar na sala de aula durante essas outras disciplinas, o aluno vai se lembrar de como se diz isso ou aquilo em espanhol, ou seja, sua mente estará empregando mais tempo “pensando em espanhol” e, no momento em que ele perceber que ele sabe como se diz em espanhol aquela(s) palavra(s) que está lendo no seu livro de Ciências ou de Matemática, ele será tomado por uma sensação de felicidade, de progresso, de êxito e essa sensação será, sem dúvida, uma motivação a mais para continuar estudando espanhol. E o processo contrário também irá facilitar a aprendizagem da LE, ou seja, se o aluno está estudando, ou acabar de estudar, aquele tema em outra disciplina ele terá mais facilidade para aprendê-lo em espanhol e ficará feliz com isso, pois perceberá que ele já sabe o conteúdo, assim, o verá como algo mais fácil de aprender.

Em síntese, após essa análise, fica claro que existe pouco diálogo entre o ensino de espanhol para as séries iniciais do ensino fundamental e as demais disciplinas que compõem o currículo e que, se esse diálogo viesse a ocorrer, principalmente a partir do 3º ano, o ensino de espanhol para crianças seria mais proveitoso para o aluno, para os professores e para a escola, pois a interdisciplinaridade, além de estimular a intertextualidade, ainda mostra à criança que, de uma forma ou de outra, tudo está relacionado e que crianças nativas de fala hispânica também aprendem o que elas mesmas aprendem na escola.

Além dessa terminologia de diferentes áreas que poderiam ter sido exploradas nos LDs, também foi possível verificar que as crianças do 1º e do 2º ano poderiam ter sido brindadas com palavras que permeiam o universo dos contos de fadas, das histórias infantis, e que não apareceram nos LDs como, por exemplo, príncipe, princesa, fada madrinha, bruxa, duende, carruagem, varinha mágica, madrasta, enfim, essas palavras que as crianças costumam ouvir e fantasiar muito durante a infância. Se essas palavras estivessem presentes nos primeiros volumes dessas coleções, o mesmo que foi dito acima se daria quando elas estivessem assistindo a filmes ou desenhos em que aparecessem os personagens conhecidos da literatura infantil, como o Gato de Botas ou o Lobo Mal, ou seja, ela perceberia que sabe aquilo em espanhol também e ficaria mais motivada não apenas a estudar o espanhol, como a ler essas historinhas em língua espanhola também. Por esse motivo é que foi dito acima que a coleção *Marcha Criança* (2010) foi feliz ao escolher cinco livros de literatura infantil para serem trabalhados em sala de aula, pois esse é um universo muito particular das crianças e no

qual elas se sentem bastante à vontade, pois é algo que elas já conhecem e saber-se conhecedor de algo é estimulante e recompensador.

A constatação dessa carência foi um dos motivos que levou a que um *corpus* de contos infantis fosse criado durante essa investigação. Assim, além de oferecer condições de se comparar o conteúdo lexical utilizado em textos em espanhol escrito para crianças e o contido nos LDs de ensino de espanhol para crianças, também foi possível observar e analisar o uso de palavras como as citadas acima e incluí-las no dicionário que está sendo feito por meio desse estudo.

Como esse *corpus* de contos infantis foi criado pelos motivos acima citados, não há necessidade de fazer uma análise deles como foi feita com os LDs, visto que a análise comparativa dos resultados obtidos por meio dos *corpora* será feita no capítulo a seguir.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE LEXICAL DOS *CORPORA*

“Tiempo: El que corre sobre la vida.”
(Lina María Murillo, 10 años)⁴⁸

5.1 Constituição dos *Corpora*

Para a presente pesquisa foram criados dois *corpora* de dois gêneros textuais diferentes: LDs de ensino de espanhol para as primeiras séries do EF e contos infantis atuais escritos em espanhol e disponíveis na Internet.

Para a constituição do *corpus* de LDs foram obedecidos os seguintes critérios: 1) que estivesse disponível para venda no Brasil; 2) que abarcasse diferentes autores e diferentes editoras; 3) que fossem produzidos no Brasil e na Espanha, com o intuito de averiguar se esse critério influencia na seleção dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, no vocabulário apresentado; 4) que representasse um período temporalmente longo o suficiente para englobar as diferenças provocadas na produção de material didático para o EF de nove anos frente ao produzido para o EF de oito anos.

Com base nesse parâmetro foram elencadas 10 coleções de LDs. Além desses critérios mencionados, outro critério utilizado foi a disponibilidade de acesso, ou seja, que a autora da pesquisa tivesse condições de dispor delas por um período de tempo suficiente para criação do *corpus* e realização da pesquisa.

As coleções nacionais mais antigas, que têm apenas quatro volumes e que eram destinadas ao antigo EF de 8 anos, *Bienvenidos* (2000), *Niños y Niñas* (2000) e *Marcha Criança* (2005), assim como a coleção espanhola *La Pandilla* (2004), já pertenciam ao arquivo pessoal da pesquisadora.

As outras 6 coleções, 2 espanholas e 4 nacionais, foram gentilmente doadas por suas respectivas editoras, ou seja, entramos em contato com as editoras, por telefone e por email, explicou os propósitos da presente pesquisa e para que fins os LDs solicitados seriam utilizados e as editoras, então, procederam à doação. Com isso, as coleções espanholas *Colega* (2009) e *Superdrago* (2009), e as coleções nacionais *Marcha Criança* (2010), *Mi Mundo y Yo* (2011), *Ventanita al español* (2013), *Nuevo Recreo* (2014) foram incorporadas ao *corpus*, totalizando 10 coleções.

⁴⁸ Palabras de los niños (NARANJO, 2008)

O outro *corpus*, composto por contos infantis, foi elaborado com o intuito de contrapor o léxico utilizado na Espanha, em textos escritos destinados a crianças espanholas nessa mesma faixa etária, com o léxico utilizado para ensinar espanhol no Brasil para crianças brasileiras e verificar se haveria diferença significativa entre um e outro e, principalmente, para ajudar a complementar o dicionário que estamos elaborando e poder, em certa medida, propiciar o *input +1*. Em uma palavra, para que o dicionário pudesse oferecer o léxico com o qual as crianças terão mais contato na escola e ir um pouco além, oferecendo, também, palavras que são utilizadas em textos autênticos e com os quais elas possam vir a ter contato ao ler textos infantis que não os dos LDs. Além dos motivos já citados, outro fator foi de relevância decisiva na tomada dessa decisão: os contos, por serem textos autênticos e, conseqüentemente, por não terem sido escritos com o intuito de ensinar língua espanhola, poderiam ser uma excelente fonte de abonações.

Assim, foram retirados da Internet, de sítios destinados a pais, professores e crianças que queiram ler ou contar histórias, 347 contos curtos, de meia página a uma página e meia cada um. Esses contos têm temas variados, que vão desde histórias de príncipes e princesas, de natal, páscoa, fadas e bruxas, animais da floresta e animais domésticos, sobre seres fantásticos como dragões e ogros, de piratas e sereias, sobre os sentimentos, sobre alienígenas e naves espaciais, robôs e tecnologias imaginárias, enfim, uma variedade grande de temas que poderiam abarcar também uma variedade grande do léxico com o qual as crianças têm contato.

A quantidade de *tokens* e *types* gerados por meio desses *corpora* foi a seguinte:

- Os LDs geraram 190.904 *tokens*; 10.327 *types* antes de lematizar e 5.810 *types* após a lematização.

- Os contos geraram 147.080 *tokens*; 11.947 *types* sem lematizar e 5.475 *types* após a lematização.

Por se tratar de uma quantidade grande de lemas, ou seja, 5.810 nos LDs e 5.475 nos contos, foram elencados apenas os 10 *types* mais frequentes do total de lemas de cada *corpus* e os 10 *types* mais frequentes de cada classe gramatical a ser incluída no dicionário pedagógico a fim de ilustrar as diferenças obtidas entre ambos os *corpora* e, também, para demonstrar quais classes gramaticais foram mais frequentes em cada *corpus*. O mesmo foi feito com relação aos *types* após a lematização, ou seja, foram elencados apenas os 10 primeiros do total e de cada classe gramatical que irá compor o dicionário.

Primeiramente apresentaremos a tabela que compara os 10 *types* mais frequentes nos LDs e nos contos e, na seqüência, os 10 *types* mais frequentes em cada classe gramatical nos

dois gêneros textuais. Posteriormente, serão apresentadas as tabelas que comparam os 10 *types* lematizados mais frequentes nos LDs e nos contos para, em seguida, apresentar os 10 *types* lematizados mais frequentes em cada classe gramatical nos dois *corpora*. Para finalizar, apresentaremos as tabelas com os 10 *types* lematizados mais frequentes somando-se os dois *corpora* e os 10 *types* lematizados mais frequentes de cada classe gramatical somando-se os dois *corpora*. Posteriormente, apenas a título de ilustração, serão apresentadas outras tabelas com o total de frequências de alguns pronomes, de antropônimos, países e unidades lexicais de conotação negativa. Além disso, elaboramos alguns gráficos com a intenção de comparar e ilustrar os percentuais obtidos por meio da análise realizada.

Para a leitura das tabelas, é necessário considerar que:

- 1) A coluna *Posição* se refere à posição ocupada pelo *type* com relação ao total de *types* cada *corpus* contém, e no caso das tabelas referentes aos *corpora*, com relação ao total de *types* que os *corpora* contêm;
- 2) A coluna *Type* se refere à palavra-tipo, ou seja, corresponde a cada palavra encontrada no *corpus*, sem lematização ou após lematizar conforme a tabela em questão;
- 3) A coluna *Tokens* se refere à quantidade de ocorrências de cada *type* em cada *corpus* e, no caso das tabelas referentes aos *corpora*, à quantidade de *tokens* de cada *type* ao somar-se os dois *corpora*.
- 4) A coluna *Classe* usada em algumas tabelas se refere à classe gramatical a que pertence o *type*;
- 5) A metade esquerda das tabelas mostra a *posição*, o *type* e os *tokens* nos LDs e a metade direita da tabela mostra a *posição*, o *type* e os *tokens* nos contos infantis.

5.2 Os *Types* mais Frequentes nos *Corpora* sem Lematizar

As Tabelas de 1 a 8 mostram o *ranking* dos *types* mais frequentes nos dois gêneros textuais que compõem os *corpora*. Nessas Tabelas, os *corpora* ainda não haviam sido lematizados, portanto, as unidades lexicais são aqui apresentadas exatamente da mesma forma como estavam nos textos, ou seja, no masculino e/ou no feminino, no singular e/ou no plural e os verbos aparecem tanto na sua forma finita como infinitiva, segundo tenham sido utilizados nos textos.

A Tabela 1 representa quais *types* foram mais frequentes nos *corpora* analisados e possibilita a comparação dos resultados obtidos nos LDs frente aos obtidos nos contos.

Como é possível verificar, nos LDs os *types* mais frequentes foram o artigo definido feminino singular *La* com 6.906 repetições, seguido do artigo definido masculino singular *El* com 6.704 repetições. Essa frequência alta de artigos é explicada pelo fato de que, nos LDs, os substantivos são apresentados juntamente com os artigos para que o aluno, ao mesmo tempo em que aprende a nova lexia, também aprenda a qual gênero ela pertence, se masculino ou feminino.

Tabela 1- Os dez *Types* mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Classe	Type	Tokens	Classe
	LDs	LDs	LDs	Contos	Contos	Contos
1º	La	6.906	Art	Y	6.290	Conj
2º	El	6.704	Art	De	6.016	Prep
3º	Y	6.038	Conj	Que	5.649	Rel
4º	De	5.851	Prep	A	3.897	Prep
5º	Es	4.272	Verbo	El	3.718	Art
6º	A	3.951	Prep	La	3.639	Art
7º	En	3.650	Prep	Un	2.372	Art
8º	Los	2.888	Art	Se	2.296	Pron
9º	Las	2.616	Art	En	2.264	Prep
10º	Un	2.215	Art.	Los	1.859	Art

Fonte: a própria autora (2017)

Assim, as novas unidades lexicais são introduzidas da seguinte forma: *La toalla, La ducha, La escuela, La mochila, La niña, La madre, El platô, El escritorio, El jardín, El niño, El cine, El zoológico.*

Ambos os artigos também foram utilizados em frases como nos exemplos seguintes:

*¿Qué ropas **la** madre va a comprar?*

*Me gusta comer **la** paella.*

*¿Dónde está **el** abuelo de Juan?*

***El** perro está en **el** jardín.*

No *corpus* de contos infantis ambos os artigos apareceram em 5º e 6º lugar e, devido a característica dos gêneros, apareceram acompanhando substantivos apenas em frases, como nos exemplos que seguem:

*Un día **la** joven princesa fue mordida por una serpiente.*

*Debía ser **la** señal de que se estaba transformando en un león.*

*Ser **el** rey de una selva famosa y llena de animales era un orgullo para **el** tigre.*

El camino fue aún más terrible y duro que lo había anunciado el hada.

No *corpus* composto pelos contos infantis espanhóis, o *type* mais frequente foi a conjunção aditiva *Y*, que aparece apenas em 3º lugar no *corpus* de LDs. Uma possível explicação para essa frequência é o fato de que os contos buscam, de certa forma, imitar a linguagem da criança, ou seja, o hábito de ir acrescentando informações de forma progressiva por meio de frases em uma única oração, ou em várias, através do uso da conjunção aditiva. Os contos infantis selecionados recorrem a essa característica da fala infantil com muita frequência e criam textos como o deste pequeno conto:

Animales de colores

Hace mucho tiempo, cada animal vivía en un país que era de un color, y no pensaban que hubiera nada distinto. Un día, en el país de los elefantes naranjas, un pajarillo naranja asegura haber visto vacas moradas. Nadie le cree, así que les dice que le sigan hasta la frontera, y al llegar comprueban que es verdad, que hay todo un país morado. Las vacas moradas también alucinan de encontrar elefantes naranjas, y todos juntos deciden ir a buscar el país de los cocodrilos azul oscuro, y vuelven a encontrarlos, y así empiezan una gira donde encuentran un montón de países de colores con un animal cada uno. Cuando están todos juntos, cae una gran lluvia que hace que se mezclen todos los colores, y cada animal acabe teniendo el color que tienen hoy día. (SACRISTÁN, 2010).

A conjunção *Y* também foi utilizada para acrescentar informações usando apenas palavras e não frases, como no seguinte exemplo:

Consiguió todos tipos de juguetes y cachivaches.

No *corpus* de LDs a conjunção *Y* também foi muito utilizada, mas ao contrário do que ocorreu nos contos, ela foi majoritariamente usada para inserir apenas uma nova unidade lexical, como no seguinte exemplo:

El zoológico tiene animales y aves.

Ou para dar instruções, como nesses casos:

Junta las sílabas por colores y luego forma las palabras.

Escucha, repite y escribe.

O segundo *type* mais frequente nos *corpus* de contos e o quarto mais frequente no *corpus* de LDs foi a preposição *De*. Seu uso foi bastante semelhante nos dois *corpora*, mas nos LDs ela foi usada mais vezes para indicar procedência e posse, como nos seguintes exemplos:

*Aquel balón es **de** Rafael.*

*¿Cuál es la comida preferida **de** Juan?*

*¿**De** dónde es Laura? Yo soy **de** Brasil.*

Enquanto nos contos a maioria dos sentidos decorrentes de seu uso apareceram:

*Animín se encontró con alguien duro **de** pelar.*

*Echaba tanto **de** menos las animadas charlas con sus amigos.*

*Nuestra hada, poco antes **de** ser atacada, hechizó sus propios vestidos.*

*En vez **de** eso, los trataron como auténticos héroes.*

*Con el paso **de** los años, los duendes mejoraron sus invento.*

*Qué pérdida **de** tiempo.*

O pronome relativo *Que* aparece em terceiro lugar no *corpus* de contos infantis com 5.649 repetições e não figura entre os 10 primeiros colocados no *corpus* de LDs, vindo a ocupar 12º lugar com 1.849 repetições. No entanto, ainda que não apareça na Tabela 1 o pronome interrogativo *Qué* ocupa a 11ª posição no *corpus* de LDs, como 2.156 ocorrências, e a 53ª posição no *corpus* de contos, com apenas 293 repetições. Ambas as diferenças podem ser explicadas pelo fato de que, como os contos são textos autênticos e do gênero narrativo, a incidência de orações mais complexas é maior do que nos LDs que, ao contrário, usam frases simples com o objetivo de iniciar a aprendizagem da língua escrita por crianças que, em boa parte, encontram-se, ainda, em fase de alfabetização. Desse modo, dá-se preferência ao uso de estruturas linguísticas mais simples e de fácil entendimento em LE.

Com relação à maior incidência do pronome interrogativo *Qué* nos LDs a explicação vem do fato de que os LDs estão ensinando às crianças a como fazer perguntas e responde-las em espanhol, valendo-se, na maioria das vezes, do método nocional-funcional. Além disso, o pronome *Qué* é também exclamativo, ou seja, é também usado para ensinar às crianças a expressarem reações diante das situações em que se encontram. Tanto o uso do interrogativo como do exclamativo podem ser vistos em exemplos dos LDs como estes:

¡Qué desayuno tan rico!
¡Qué sabrosas son las frutas!
¿Qué hay en la caja?
¿Qué hora es?
¿Qué haces durante la semana?

E nos contos, ainda que a ocorrência tenha sido bastante mais baixa, é possível encontrar o pronome interrogativo em exemplos como os seguintes:

¡Qué libro más interesante has encontrado!
Nadie podía decir qué hacía ni dónde iba.

Vale destacar que nos contos, o uso do pronome interrogativo em perguntas indiretas foi muito mais recorrente do que nos LDs, onde esse uso é praticamente inexistente.

Outro destaque é a partícula *Se*, que aparece na 8ª posição nos contos, com 2.296 e em 20º lugar no *corpus* de LDs, com 898 repetições. Nos textos autênticos essa partícula exerce todas as suas funções, principalmente, como impessoal, complemento indireto ou dativo e para expressar involuntariedade como nos seguintes exemplos:

A Pintín no se le daba muy bien eso de usar los lápices.
No se te ocurra tocar la carne de esa caja.

Enquanto nos LDs a partícula *Se* foi usada na grande maioria das vezes como reflexivo e, algumas vezes, como complemento direto:

¿A qué horas Pedro se levanta?
El lugar donde venden las entradas se llama taquilla.

Como pode ser verificado na Tabela 1, as lexias com maior frequência foram as palavras gramaticais, em detrimento das palavras lexicais, ou segundo Biderman (1998b, p. 167), palavras instrumentais. Nesse sentido, merece destaque o verbo *Ser*, em sua forma finita na 3ª pessoa no singular do presente do indicativo: *Es*, por ser a única palavra lexical presente na referida tabela e que ocupa a 5ª posição no *ranking* de frequência do *corpus* dos LDs, com

4.272 repetições nesse *corpus*. No *corpus* de contos, a forma verbal *Es* ocupa a 49ª posição, com 321 repetições, ou seja, menos de 10% em relação ao outro *corpus*.

De acordo com Biderman (1998b, p. 163), estudos em Estatística Léxica realizados na Universidade de Stanford observaram que as unidades lexicais de alta frequência em diversas línguas como o português, espanhol, francês, italiano e romeno, são as palavras gramaticais. Os resultados obtidos por meio dos *corpora* compostos por LDs e contos infantis, corroboram esses resultados, como pode ser visto na Tabela 1. Por esse motivo, o fato de uma forma verbal estar ocupando a 5ª posição nesse *ranking* parece ser surpreendente. No entanto, ao se considerar que o *corpus* em questão é composto por LDs, ou seja, materiais destinados ao ensino de língua e, principalmente, pelo fato de serem destinados a crianças aprendizes de LE a presença de uma palavra lexical com essa frequência deixa de ser tão surpreendente.

Os LDs em questão são direcionados a crianças que ainda não têm domínio da língua escrita em LM e estão, paralelamente a esse letramento, aprendendo estruturas linguísticas em LE, portanto, é natural que o verbo *Ser*, um verbo de ligação, seja amplamente utilizado e repetido em estruturas básicas de aprendizagem que visam a ensinar o uso de substantivos e adjetivos. O fato de estar no presente do indicativo também se explica pelo mesmo motivo, ou seja, como dito já por várias vezes, a criança nessa faixa etária ainda está no estágio operatório e tem dificuldades de acompanhar raciocínios muito abstratos. Assim, é natural que a aprendizagem verbal se inicie pelo tempo presente, no qual a criança consegue se situar com mais facilidade, na sequência os tempos do passado são inseridos, para que a criança possa aprender a se referir ao que ela já vivenciou, para que somente depois lhes sejam apresentados os verbos do futuro, os quais serão utilizados para falar de fatos ainda não vivenciados, exigindo da criança um nível maior de raciocínio abstrato.

No mesmo sentido, o fato de ser a 3ª pessoa do singular a mais frequente pode ser explicado pela forma como se dá a comunicação, ou seja, de forma resumida, as pessoas do discurso se referem a um *Eu* que fala para um *Tu* sobre um *Ele/Ela*, de aí a forma verbal *Es* ser tão frequente nesse gênero textual.

Ademais, está o fato de que o método áudio-lingual foi o método mais utilizado nas coleções analisadas, ou seja, esse método utiliza a repetição de estruturas fixas como a principal forma de aprendizagem, o que faz com que as formas verbais mais comuns sejam amplamente repetidas gerando, com isso, alta frequência.

Essas características podem ser observadas em exemplos como:

El sol es amarillo.

El zapato es negro.

¿Cómo es tu casa?

El relleno es de fresa.

La primera clase es de informática.

Tabela 2 - Os dez *Types* de Verbos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
5°	Es	4.272	25°	Había	849
18°	Está	1.150	26°	Era	809
21°	Vamos	883	39°	Estaba	364
26°	Son	809	40°	Fue	364
27°	Gusta	722	46°	Es	321
28°	Escucha	717	55°	tenía	275
33°	Tiene	404	67°	Hacer	238
36°	Completa	582	72°	Ver	207
38°	Hay	508	73°	Habían	199
39°	Soy	499	74°	Dijo	198

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 2 se refere as 10 formas verbais mais frequentes encontradas nos *corpora*. As formas verbais mais frequentes no *corpus* de LDs são bastante coerentes com o suporte textual em questão, ou seja, LDs destinados ao ensino de espanhol para crianças. Por esse motivo é que nessa tabela encontram-se verbos conjugados no presente do indicativo e no imperativo afirmativo, isto é, as formas no presente do indicativo como *es, está, vamos, son, gusta, tiene, hay* e *soy* reiteram a explicação dada sobre forma verbal *es* na Tabela 1. As formas verbais no imperativo afirmativo têm alto índice de frequência porque são as formas utilizadas para dar instruções aos alunos sobre o que fazer e/ou como proceder diante de cada atividade. Como o imperativo é o modo verbal usado para dar ordens, conselhos, instruções e para fazer pedidos, é a forma verbal predominante ao instruir o aluno a como realizar suas atividades. Por tal motivo, verbos como *escuchar* e *completar*, além de outros como *escribir, leer, rellenar, responder, relacionar, repetir*, costumam ter alta frequência nesse gênero textual. Além disso, as formas verbais estão na 2ª pessoa do singular, quer dizer, estão conjugadas para *Tú*, isso corrobora a afirmação anterior, pois demonstra que o a instrução está sendo dada diretamente ao aluno por meio de um registro informal.

Entre os usos dos verbos que ocupam as 10 posições na tabela estão os seguintes exemplos:

*El microondas **es** pequeño.*

*La lámpara **está** encendida.*

***Vamos** a escuchar.*

*¿Qué animales **son** estos?*

*Me **gusta** el verano porque hace mucho calor.*

***Completa** con las nacionalidades.*

***Escucha** y comprueba.*

*Él **tiene** nueve años.*

***Soy** un muy buen peatón.*

*¿**Hay** muchos turistas en tu país?*

As 10 formas verbais mais frequentes no *corpus* de contos infantis também são condizentes com o gênero textual em questão. Por esse motivo, as formas na terceira pessoa do singular do *pretérito imperfecto de indicativo* são as mais frequentes. A forma verbal *Había*, classificada como a mais frequente de todas, é característica da tipologia narrativa e, além de estar presente em diversos momentos dos textos, teve sua frequência elevada devido ao fato de que a maioria dos contos começa com a expressão *Había una vez*, 76 *tokens*, frente a apenas 8 *tokens* da expressão *Érase una vez*, que também é utilizada em espanhol para iniciar uma história infantil. Ambos podem ser observados nos seguintes exemplos:

***Había** una vez un niño enfermo llamado Juan.*

***Érase** una vez una nube que vivía sobre un país muy bello.*

Além disso, a forma verbal *había* é também usada para formar o tempo *pretérito pluscuamperfecto de indicativo*, que é outro tempo verbal característico da tipologia narrativa em espanhol:

*El largo curso en la escuela de arañas **había terminado**.*

*Era un tipo culto, que **había estudiado** mucho.*

Entre os usos das formas verbais mais frequentes estão as que são exemplificadas a seguir:

***Había** una vez un Rey sábio. No **había** aparecido ningún monstruo para comérselo, ni la **había** atacado ningún niño malvado.*

*Aquella **era** la primera vez que la pluma se sentía sola y abandonada.*

*Tuvo que haber sido muy fuerte, pero ahora **estaba** muy delgado.*
*Aquello **fue** solo el principio de un plan que resultó perfecto.*
*Lo único que quiero **es** que dejes tranquilo a este pobre animal.*
*Era también un mago un poco especial, porque **tenía** alergia a un montón de alimentos.*
*Lo único que tenía que **hacer** era lanzar la ruleta cuando sintiera miedo.*
*Al acercarse, solo pudo **ver** una pobre y triste luciérnaga.*
*Las nubes **habían** comenzado a practicar sus lluvias.*
*Tengo hambre. – **dijo** muy bajito, ya casi sin fuerzas.*

Note-se que nos exemplos em que são utilizadas as formas do verbo *Haber*, em português o mais comum seria utilizar o verbo *Ter*, assim, num *corpus* de contos do português brasileiro, o verbo *Haver* certamente não iria figurar entre os mais frequentes.

Tabela 3 - Os dez *Types* de Substantivos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
40°	Casa	497	33°	Día	524
54°	Frases	356	37°	Niño	370
57°	Años	350	38°	Vez	367
61°	Lección	329	49°	Tiempo	307
64°	Escuela	315	60°	Cosas	263
74°	Nombre	274	62°	Mundo	261
77°	Niños	267	79°	Rey	187
81°	Mamá	254	80°	Días	186
84°	Días	246	82°	Noche	184
85°	Día	245	85°	Casa	179

Fonte: a própria autora (2017)

Entre as classes de palavras lexicais, a dos substantivos foi a que mais revelou a diferenças existentes entre os dois gêneros quando se analisa de modo subjetivo. Os substantivos mais frequentes nos LDs mostram um ambiente bastante restrito, objetivo e controlado, ou seja, pertencentes à casa e à escola. Já os substantivos mais frequentes nos contos infantis, mostram um ambiente mais aberto e livre, dando asas à imaginação das crianças. Esse fato também é característico dos dois *corpora* utilizados, isto é, o primeiro é destinado a ensinar e o segundo, por sua própria natureza, é destinado a incentivar a imaginação.

Entre os exemplos de uso dos substantivos mais frequentes nos LDs estão:

*¿A qué hora Pedro llega a su **casa**?*

*Completa las **frases** de acuerdo con el dibujo.*

*¿Cuántos **años** tiene mi hermana?*

*Hoy es día de excursión en la **escuela**.*

*Escribe el **nombre** de los siguientes objetos.*

*Tres **niños** saben tocar guitarra eléctrica.*

*Completa las frases usando las **palabras** del cuadro.*

*Responde según el texto de la **lección**.*

***Mamá**, qué buena está la comida.*

*Buenos **días**, niños.*

*¿Qué ropas usas en un **día** de calor?*

E entre os exemplos de uso dos substantivos mais frequentes nos contos encontram-se:

*Había una vez un pueblo al que un **día** llegó un payaso malabarista.*

*Había una vez un **niño** al que lo que más le gustaba en el mundo era ganar.*

*Era la primera **vez** que alguien se atrevía a tratar así al temible Rután.*

*A la máquina del **tiempo** subieron los fuertes y poderosos marcianos.*

*Para mí, ser justo es repartir las **cosas** teniendo en cuenta las necesidades, pero también los méritos de cada uno.*

*A todo el **mundo** le encantaba su pelo de colores, menos a él mismo.*

*El **rey** se mostró entusiasmado y mandó llamar a los sabios para que vieran el invento.*

*Escribió durante **días** y **días**, dando lugar a un libro increíble.*

*Pero allí, sentado en el silencio de la **noche**, no había respuestas.*

*El niño y el repollo volvieron a **casa** en silencio y enfadados todo el tiempo.*

É importante ressaltar que nos LDs o substantivo mais frequente apareceu somente na 40ª posição, vindo depois de artigos, preposições, pronomes, conjunções, advérbios e verbos, perdendo apenas para os adjetivos, os numerais e as interjeições, o que novamente corrobora o fato de que as palavras gramaticais são muito mais frequentes nos *corpora* do que as palavras lexicais, apesar do fato de aquelas pertencerem a um sistema fechado e essas pertencerem a um sistema aberto.

Também se faz necessário comentar que o substantivo *Ve*, que aparece como o 3º substantivo mais frequente, exerceu nos contos as funções de:

- locução adverbial:

una vez: 157 tokens;

cada vez que: 45 tokens;

otra vez: 29 tokens;

una y otra vez: 16 tokens.

a la vez: 13 tokens;

de vez en cuando: 12 tokens;

tal vez: 10 tokens;

una vez que: 7 tokens;

- locução prepositiva:

en vez de: 8 tokens.

Tabela 4 - Os dez *Types* de Adjetivos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
78º	Verde	266	35º	Gran	412
90º	Azul	241	89º	Mejor	175
96º	Amarillo	236	119º	Pequeño	125
119º	Rojo	197	140º	Nuevo	112
120º	Grande	195	153º	Pequeña	102
136º	Buenas	181	159º	Grandes	96
139º	Buenos	180	169º	Grande	90
143º	Marrón	177	189º	Buen	82
Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
178º	Negro	148	195º	Feliz	80
242	Bueno	110	196º	Mayor	79

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 4 mostra o *ranking* dos adjetivos mais frequentes nos LDs e nos contos infantis. Essa Tabela revela duas situações sobre os LDs que merecem alguns comentários. Primeiramente o fato de que o adjetivo mais frequente tenha obtido apenas 266 repetições, e que tenha vindo em 78º lugar, frente as 412 repetições do adjetivo mais frequente nos contos infantis, que apareceu em 35º lugar no *ranking* respectivo. Ou seja, o adjetivo mais frequente nos LDs obteve pouco mais da metade das repetições do adjetivo mais frequente nos contos infantis.

O segundo ponto é o fato de que entre os 10 adjetivos mais frequentes, seis deles sejam cores. Isso demonstra que se está ensinando mais sobre as características de coisas e objetos que sobre as características das pessoas. Apesar de que muitas vezes as cores são utilizadas para caracterizar os animais, como pode ser verificado nos exemplos a seguir:

*El árbol es **verde**.*

*¿Es el cielo **azul**?*

*El sol es **amarillo**.*

*El coche es **rojo**.*

*El perro es **marrón**.*

*Este caballo es **negro**.*

*Esta gorra es **roja**.*

*Yo uso una camiseta **amarilla** y bermudas azules.*

O mesmo ocorreu em relação ao adjetivo *Grande*, ou seja, foi utilizado na maioria das vezes para qualificar coisas e objetos, como é possível verificar nos exemplos seguintes:

*El colegio tiene un patio muy **grande**.*

*¿Esta bicicleta es **grande**?*

Já os adjetivos *Buenas* e *Buenos*, foram utilizados de forma bastante predominante como saudações:

***Buenas** tardes, maestra.*

***Buenas** noches, mamá.*

***Buenos** días, niños.*

Com relação aos adjetivos que obtiveram maior número de repetições nos contos, é interessante notar que o adjetivo *Grande* obteve o maior índice de frequência em sua forma apocopada, *Gran*, mas também teve alto índice de repetições tanto no singular como no plural, o que o colocará como o adjetivo mais frequente após a lematização.

Ao contrário do que ocorreu nos LDs, as cores não tiveram um índice de frequência representativo nesse *corpus* e tiveram os seguintes números de repetições: *verde*:20; *rojo*:20; *negro*:17; *azul*:13; *roja*:5; *amarillo*:5; *amarilla*:5; *marrón*:0.

Esse índice de frequência das cores no *corpus* com textos autênticos pode ser um indicador de que os LDs poderiam dedicar mais tempo ensinando adjetivos qualificativos de

características físicas e psicológicas das pessoas do que ensinando cores, até mesmo porque o número de cores ensinadas nos LDs são muito poucas, na maioria deles são menos de 10 unidades lexicais, portanto, não seria necessário repeti-las tantas vezes e em todos os volumes das coleções.

Como exemplos do uso dos adjetivos mais frequentes nos contos estão os que seguem:

*Carla descubrió un **gran** desván lleno de trastos viejos.*

*No era es más valiente, ni el **mejor** luchador, ni siquiera el más listo o divertido.*

*Había una vez un **pequeño** poblado separado del mar y sus acantilados por un bosque.*

*Cada mañana aparecía un **nuevo** libro abierto en la biblioteca, sin que nadie sepa cómo ni por qué.*

*Recuerdo cuando era **pequeña** y tenía un miedo terrible a la oscuridad.*

*Desde dentro, Halloween escuchó **grandes** risotadas y, poco después, Navidad y Año Nuevo entraban en la casa.*

¿Y para qué queremos tener una casa más grande?

*Como **buen** pirata, Barba Melón no se fiaba de nadie.*

*Si no eres **feliz**, es porque no has comido perdiz.*

*Su **mayor** secreto, su conjuro más potente, su pócima más valiosa, está por fin completa.*

A Tabela 5 mostra os advérbios mais frequentes nos *corpora*. Como os advérbios costumam pertencer à classe das palavras gramaticais sendo, portanto, uma classe fechada, seria plausível imaginar que não existiriam grandes diferenças entre os mais frequentes nos dois *corpora*.

Tabela 5 - Os dez *Types* de Advérbios mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
15°	No	1414	11°	No	1.783
32°	Muy	657	21°	Más	1.009
41°	Más	568	22°	Tanto	952
52°	Ahora	447	30°	Cuando	634
56°	Sí	427	36°	Así	528
92°	Bien	263	45°	Muy	409
105°	Cuando	242	63°	Sólo	305
107°	También	241	64°	Entonces	302
109°	Hoy	238	72°	Siempre	264
144°	Aquí	192	73°	Ya	264

Fonte: a própria autora (2017)

Contudo, através da Tabela 5, é possível observar que dos 10 mais frequentes, apenas quatro deles coincidem nos dois *corpora*: *No*, *Más*, *Muy* e *Ya*. Essa diferença poderia ser explicada por dois motivos: 1) as diferenças linguístico-culturais existentes entre os dois idiomas; 2) os contos possuem orações com estrutura linguística mais complexa e, portanto, utilizam mais conectivos, situação essa que não costuma acontecer nos LDs devido às estruturas de frases mais simples utilizadas para ensinar a língua. Somando o número de repetições dos 10 advérbios mais frequentes, tem-se que nos LDs esses 10 advérbios correspondem a 4.615 *tokens*, enquanto que nos contos a soma das repetições dos 10 advérbios corresponde a 6.070 *tokens*. Essa diferença poderia sustentar a afirmação anterior sobre orações complexas X frases simples.

Um ponto interessante a destacar é que, em ambos os *corpora*, o advérbio mais frequente foi o de negação *No*. Isso poderia dar fundamentos ao raciocínio popular de que uma das primeiras palavras que o bebê aprende é *Não*, pelo fato de que ele ouve muito mais a palavra *Não* que a palavra *Sim*.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, apesar de o advérbio *Ya* não ter figurado entre os 10 mais frequentes no *corpus* de LDs, ele surgiu na sequência, com 181 e na posição 155. É necessário ressaltar que a diferença em seu uso foi bastante marcada nos dois *corpora*. Por exemplo, a seguinte oração demonstra um uso do advérbio *Ya* que raramente seria explorada no português em uma linguagem direcionada às crianças:

Tan largo fue el viaje, y tantos los que terminaron formando aquella caravana, que cuando por fin llegaron a su destino, apenas guardaba ya algunas joyas.

Entre os exemplos de uso dos referidos advérbios encontrados nos LDs estão:

*El mono **no** para de saltar.*

*Mi calle es **muy** tranquila.*

*¿Cuál es la estación **más** fría del año?*

***Ahora** escribe los nombres de las cosas que pusiste en la mesa.*

*¿Vas a comprar algo? **Sí**, papas fritas y refresco.*

***Hoy** es sábado y hace mucho frío.*

*Las frutas hacen **bien** a la salud.*

*Pinta los dibujos y **luego** escribe los nombres en las casillas.*

*Ah, los gorros **también** están bonitos.*

*Mi casa está muy lejos de **aquí**.*

E entre os exemplos encontrados nos contos estão:

*¿Vais a invadir la tierra y **no** tenéis máquinas del tiempo?*

*Consiguió un aire **más** alegre tras horas de ensayo ante un espejo.*

*Y **cuando** la sangre le subía por las mejillas, en su garganta le subía un grito de furia.*

*Era **tan** especial y único, que había sido propuesto para varios premios.*

*Lo segundo era vencer el miedo del ratón, **así** que inventó un entrenamiento para él.*

*Hacer brotar una única flor, ya era algo **muy** difícil.*

*No **sólo** no podía volar, sino que apenas tenía poderes mágicos.*

***Entonces** descubrió que en esa familia había una igualdad especial.*

***Siempre** tendía para mí un sofá que estaba contra una pared de su dormitorio.*

***Ya** estaba lista para comenzar a soltar mi curiosidad.*

Os pronomes pessoais pertencem à classe das palavras gramaticais e possuem poucos elementos. Sendo assim, todos estão listados na Tabela 6 e não apenas os 10 mais frequentes. Alguns pontos merecem ser considerados quando da comparação entre os dois *corpora*.

Tabela 6 – Frequência dos *Types* de Pronomes Pessoais nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posiçã	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
o	LDs	LDs		Contos	Contos
19°	Yo	1103	57°	Él	272
48°	Tú	417	103°	Ellos	140
53°	Él	357	110°	Ella	132
73°	Ella	284	164°	Yo	92
83°	Ellos	249	339°	Ellas	50
129°	Nosotros	189	358°	Tú	48
194°	Ellas	135	1.240°	Nosotros	13
204°	Vosotros	129	2.237°	Vosotros	7
226°	Usted	117	3.662°	Usted	5
254°	Nosotras	106	4.715°	Vosotras	3
289°	Ustedes	95	5.970°	Nosotras	2
294°	Vosotras	94	11.777°	Ustedes	1

Fonte: a própria autora (2017)

Em primeiro lugar é necessário destacar a diferença substancial de *tokens* de pronomes entre os dois *corpora*. Nos LDs houve 3.275 *tokens* de pronomes pessoais frente a 765 *tokens* nos contos infantis. A língua espanhola, diferentemente do inglês, por exemplo, marca as pessoas do discurso através das desinências número-pessoais dos verbos, dispensando-se, na maioria das vezes, o uso de pronomes pessoais durante a conversação e atendo-se a eles somente em casos de recursos estilísticos em que se pretende destacar algo ou evitar interpretações dúbias. No entanto, sendo os LDs objetos de ensino da língua, poder-se-ia considerar natural o uso excessivo de tais pronomes. Contudo, ainda que não tenhamos realizado uma análise específica sobre o fato a que nos referiremos a seguir, foi possível observar durante a compilação do *corpus* que os LDs publicados na Espanha não utilizaram tantos pronomes pessoais como os publicados no Brasil, então, esse fenômeno pode ter acontecido em decorrência da influência da língua portuguesa. Porém, um estudo específico sobre o fato seria necessário para confirmar essa suposição.

Em segundo lugar, no *corpus* de LDs o pronome mais frequente foi o de primeira pessoa, *Yo*, enquanto no *corpus* de contos foi o de terceira pessoa, *Él*. Esse fenômeno se deve ao fato de que são dois *corpora* com objetivos distintos.

O primeiro *corpus*, de LDs, pretende ensinar LE para crianças e, para tanto, precisa ensiná-las a conjugar verbos e utilizar expressões funcionais que auxiliem a estabelecer comunicação. Naturalmente, tais conjugações e expressões são utilizadas em primeira pessoa para que o aprendiz possa começar a se comunicar. De aí, surgem frases como: *Yo estoy con hambre*, *Yo prefiero el macarrón*, *Yo quiero palomitas*, etc. Além disso, como dito no capítulo de análise dos LDs, as crianças gostam de falar de si mesmas e isso fomenta o ensino de expressões em primeira pessoa. Como os aprendizes ainda não têm domínio do uso das desinências número-pessoais dos verbos, empregam-se os pronomes pessoais para facilitar tanto a compreensão de quem fala o que e para quem, como também para destacar as diferenças entre os registros formal e informal que são muito marcados em espanhol. Como dito anteriormente, esse comportamento ocorre mais nos LDs publicados no Brasil do que nos publicados na Espanha.

Com relação ao fato de o pronome pessoal mais frequente no *corpus* dos contos ter sido o de terceira pessoa no singular, a explicação vem do próprio gênero textual, ou seja, são textos narrativos em que há um narrador contando histórias de outras pessoas, portanto o pronome pessoal mais frequente, por força do foco narrativo, deve ser o de terceira pessoa.

Tabela 7 - Frequência dos *Types* de Possessivos nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posiçã	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	o LDs	LDs		Contos	Contos
14°	Mi	1.572	12°	Su	1.780
29°	Tu	694	21°	Sus	1.042
55°	Su	355	170°	Mi	89
60°	Mis	335	357°	Tu	48
88°	Tus	243	597°	Mis	28
137°	Sus	181	607°	Tus	28
314°	Nuestro	89	804°	Nuestra	21
408°	Nuestra	71	805°	Nuestro	21
665°	Nuestros	43	998°	Suyo	17
715°	Nuestras	40	1.557°	Nuestras	10
1269	Mía	19	1.558°	Nuestros	10
1.607°	Mío	14	1.768°	Suya	9
Posiçã	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	o LDs	LDs		Contos	Contos
1.725°	Vuestra	13	2.575°	Vuestra	8
1.827°	Vuestro	12	2.576°	Vuestro	6
2.216°	Tuyo	9	3.691°	Vuestros	4
2.219°	Vuestras	9	3442°	Mío	4
2.220°	Vuestros	9	3441°	Mía	4
2.390°	Suya	8	3654°	Tuyo	4
2.406°	Tuya	8	4.717°	Vuestras	3
2.643°	Suyas	7	4621°	Suyos	3
2.656°	Tuyos	7	6550°	Tuyas	2
2.933°	Suyo	6	6443°	suyas	2
2.845°	Mías	6	10117°	Míos	1
2.846°	Míos	6	10116°	Mías	1
2.934°	Suyos	6	11738 ^a	Tuya	1
2.949°	Tuyas	6	11739°	Tuyos	1

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 7 se refere aos *tokens* dos possessivos nos LDs e nos contos infantis. Assim como os pronomes pessoais, no *corpus* de LDs o maior índice de *tokens* foi o possessivo de primeira pessoa do singular, *Mi*, e no *corpus* de contos infantis foi o pronome de terceira pessoa do singular, *Su*. A alta incidência desses usos de primeira e terceira pessoas se deve pelos mesmos motivos que causaram o maior número de *tokens* dos pronomes pessoais *Yo* no *corpus* de LDs e *Él* no *corpus* de contos infantis. A 2ª posição no *ranking* do *corpus* de contos infantis foi ocupada pelo possessivo de terceira pessoa do plural e isso também se deve ao foco narrativo que, em algumas vezes, se refere a apenas um personagem/objeto e em outras a mais de um personagem/objeto.

Já no *corpus* de LDs os possessivos *Tu*, *Su*, *Mis*, *Sus*, *Tus* também tiveram um número expressivo de *tokens* quando comparados aos demais, ainda que distantes do número de

tokens do possessivo de primeira pessoa do singular. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que aos alunos está sendo ensinado qual possessivo corresponde a qual pessoa do discurso.

Tabela 8 - Frequência dos *Types* de Demonstrativos nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
58°	Esta	348	43°	Aquel	345
59°	Este	345	69°	Aquella	215
76°	Esto	267	92°	Eso	166
372°	Eso	77	129°	Este	119
405°	Ese	71	132°	Aquello	116
414°	Estas	70	137°	Ese	114
460°	Estos	62	147°	Aquellos	105
671°	Aquel	42	181°	Aquellos	86
777°	Esa	36	184°	Esta	85
864°	Aquello	32	240°	Esa	67
885°	Aquella	31	426°	Esto	40
967	Esas	28	477°	Estos	35
1.125°	Aquellos	22	618°	Esos	27
1.360°	Esos	17	635°	Esas	26
1.641°	Aquellas	13	1.086°	Estas	15

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 8 apresenta o número de *tokens* dos demonstrativos nos dois *corpora*. Como é possível verificar, os maiores *tokens* nos LDs foram dos demonstrativos *Esta* e *Este*. A prevalência dos demonstrativos que representam maior proximidade entre o falante e a coisa mostrada se explica, em parte, pelo fato de que este suporte de gêneros textuais busca aproximar o leitor dos textos lidos/ensinados, ou seja, busca situar o espaço no *aqui* e o tempo no *agora*, em sintonia com o tempo verbal no presente do indicativo, como visto na Tabela 2 referente ao uso dos verbos.

Já o demonstrativo neutro *Esto* ocupou o terceiro lugar em número de *tokens* no *corpus* de LDs. Isso se deve ao fato de que uma das formas de ensinar o vocabulário foi através do uso de imagens acompanhadas da seguinte pergunta: *¿Qué es esto?*, acompanhada de respostas como, por exemplo, *Esto es una manzana*.

Os contos infantis, ao contrário, narram histórias que já aconteceram e que, na maioria das vezes, estão situadas em um espaço distante, no espaço *lá*, e em um tempo também distante, no tempo do *então*. De aí o fato de que os demonstrativos *Aquel* e *Aquella*, terem obtido maior número de *tokens* nesse *corpus*.

5.3 Os *Types* mais Frequentes nos *Corpora* após a Lematização

As Tabelas de 9 a 16 mostram os mesmos dados apresentados nas Tabelas de 1 a 8, no entanto, nessa sequência os dados apresentam os resultados obtidos após a lematização de cada *corpus*, portanto, em alguns casos, pode ter havido algumas alterações nos resultados.

Tabela 9 - Os 10 *Types* mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	<i>Type</i>	Classe	<i>Tokens</i>	<i>Type</i>	Classe	<i>Tokens</i>
	LDs		LDs	Contos		Contos
1º	El	Art	19.495	El	Art	10.845
2º	Ser	Verbo	6.164	Y	Conj	6.290
3º	De	Prep	6.105	De	Prep	6.016
4º	Y	Conj	6.097	Que	Rel	5.649
5º	A	Prep	3.943	Un	Art	4.071
6º	Un	Art	3.897	A	Prep	3.897
7º	En	Prep	3.658	Su	Pos	2.822
8º	Ir	Verbo	2.216	Ser	Verbo	2.478
9º	Estar	Verbo	2.184	Se	Pron	2.296
10º	Qué	Int	2.156	En	Prep	2.264

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 9 mostra os 10 *types* lematizados mais frequentes nos *corpora* de LDs e de contos infantis.

Com relação ao *corpus* de LDs, o *type* lematizado mais frequente foi o artigo definido, ou seja, nesse lema se encontram os artigos definidos *El*, *La*, *Los*, *Las*, e o artigo neutro *Lo*. Todos juntos totalizaram 19.495 *tokens*. Os motivos de haver tantos artigos no *corpus* de LDs já foram explicados anteriormente, no entanto, cabe destacar aqui, que o artigo neutro *Lo* obteve um total de apenas 234 *tokens*.

No *corpus* de contos infantis, o artigo definido também foi o que obteve maior número de *tokens*, com 10.945 repetições no total. A título de comparação, o artigo neutro *Lo* obteve 642 *tokens*, ou seja, mesmo que seja um número pequeno se comparado ao total dos artigos, ainda é bastante superior ao número de *tokens* do mesmo artigo nos LDs.

O verbo *Ser*, que em sua forma verbal *Es* aparecia em 5º lugar antes da lematização, agora passou a ocupar o 2º lugar no *corpus* de LDs e o 8º lugar no *corpus* de contos infantis. A lematização também fez incluir mais dois verbos entre os 10 *types* mais frequentes, o verbo *Ir* na 8ª posição e o verbo *Estar* na 9ª posição.

Com relação ao restante, não houve grandes alterações, ou seja, as palavras gramaticais continuaram a ser as que têm o maior número de *tokens* nos *corpora*.

A Tabela 10 mostra os 10 *types* de verbos lematizados nos dois *corpora*.

Tabela 10 - Os 10 *Types* de Verbo mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
2°	Ser	6.164	8°	Ser	2.478
8°	Ir	2.216	13°	Haber	1.697
9°	Estar	2.184	20°	Hacer	1.031
14°	Tener	1.687	23°	Poder	933
17°	Hacer	1.112	24°	Tener	902
20°	Gustar	956	27°	Estar	867
27°	Escuchar	836	31°	Ver	630
28°	Haber	758	37°	Decir	510
29°	Ver	714	38°	Ir	479
33°	Querer	656	39°	Dar	470

Fonte: a própria autora (2017)

O único destaque aqui, que difere da Tabela 2, é o fato de o verbo *Ver* ter sido incluído entre os 10 mais frequentes nos LDs. Essa quantidade de *tokens* foi gerada, principalmente, pelo fato de nas coleções *Niños y Niñas* e *Marcha Criança* haver inúmeros exercícios em que a criança deve responder a seguinte pergunta: *¿Qué ves?* E responder com frases como *Yo veo un regalo*.

Também entrou nesse *ranking* o verbo *Querer*, que não havia surgido na Tabela 2. Seu uso foi bastante intenso em frases do tipo *¿Qué quieres comer?* ou *¿Quieres comprar pescado, ¿a qué tienda vas? ¿Qué quieres ser? Yo quiero ser astronauta*.

Tabela 11 - Os 10 *Types* de Substantivo mais frequentes lematizados nos LDs e nos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
37°	Niño	620	28°	Día	710
43°	Año	551	29°	Niño	668
Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
46°	Casa	531	30°	Cosa	350
50°	Día	491	58°	Amigo	316
57°	Color	423	62°	Tiempo	307
60°	Amigo	410	71°	Mundo	264
61°	Frase	409	87°	Rey	209
63°	Hermano	386	88°	Noche	206
64°	Lección	367	89°	Casa	205
67°	Nombre	357	101°	Año	184

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 11 mostra os 10 *types* de substantivos que obtiveram maior número de *tokens* após a lematização.

Como a lematização reúne número, gênero e grau sob um único lema, as unidades lexicais que sofrem variação de gênero acabaram resultando em um número maior de *tokens*. Isso foi o que ocorreu com o lexema *Niño*, que na Tabela 3 estava ocupando a 5ª posição na tabela com a forma *Niños* e, após a lematização, passou a ocupar a 1ª posição. O lexema *Amigo*, que antes da lematização não figurava entre os 10 primeiros colocados, agora passou a ocupar a 6ª posição já que nela foram agrupadas as lexias *Amiga*, *Amigas*, *Amigos* e *Amiguitos*. O mesmo ocorreu com *Hermano*, que entrou nessa tabela ocupando a 8ª posição e com a unidade lexical *Color*, que entrou na Tabela 11 na 5ª posição. O lexema *Día*, que na Tabela 3 estava em último lugar, agora ocupa a 4ª posição já que a lematização juntou sob o mesmo lema as lexias *Dias* e *Día*. Já com o lexema *Lección*, ocorreu o inverso: na Tabela 3, ela estava na 4ª colocação e, após a lematização, assumiu a 9ª colocação na Tabela 11.

Já as lexias *Escuela* e *Mamá*, deixaram de estar entre as 10 mais frequentes quando da lematização desse *corpus*.

Com relação ao *corpus* de contos infantis, o lexema *Día* continuou em 1º lugar sendo reforçado com o número de *tokens* de seu plural *Días*, que na Tabela 3 ocupava 8ª posição. Os lexemas *Amigo* e *Año*, que não estavam entre os 10 *types* mais frequentes na Tabela 3, aparecem na Tabela 11 ocupando as 4ª e 10ª posições respectivamente. De modo contrário, a unidade lexical *Vez* deixou de estar entre os 10 *types* mais frequentes após a lematização.

As cinco unidades lexicais que foram bastante frequentes nos LDs e que não foram tão frequentes no *corpus* de contos infantis tiveram, nesse último, os seguintes números de *tokens*: *Frase*: 8 *tokens*; *Color*: 100 *tokens*; *Nombre*: 22 *tokens*; *Lección*: 21 *tokens*; e *Hermano*: 66 *tokens*.

Por outro lado, os lexemas que figuraram no *corpus* de contos infantis como bastante frequentes e não apareceram entre os 10 primeiros no *corpus* de LDs, tiveram os seguintes números de *tokens*: *Cosa*: 126 *tokens*; *Tiempo*: 132 *tokens*; *Mundo*: 153 *tokens*; *Rey*: 44 *tokens*; *Noche*: 187 *tokens*.

Através dessa comparação, é possível verificar que, apesar de apenas 5 dos 10 primeiros *types* serem coincidentes entre os dois *corpora*, os *types* diferentes entre ambos também obtiveram número de *tokens* suficientes para que sejam inseridos no dicionário pedagógico.

Tabela 12 - Os 10 *Types* de Adjetivo mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
53°	Bueno	434	32°	Grande	612
69°	Amarillo	339	52°	Bueno	349
73°	Verde	330	54°	Pequeño	340
81°	Rojo	304	102°	Nuevo	184
86°	Azul	291	107°	Mejor	175
103	Grande	243	139°	Malo	131
119°	Negro	225	143°	Feliz	130
141°	Pequeño	196	168°	Mayor	106
143°	Marrón	194	189°	Alegre	96
167°	Blanco	169	190°	Divertido	96

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 12 apresenta os 10 *types* de adjetivos mais frequentes em ambos os *corpora* e demonstra que não houve grande variação com relação à Tabela 4 após a lematização. Ou seja, no tocante ao *corpus* de LDs, as cores continuam a figurar entre os adjetivos mais frequentes pelas razões já explicadas e exemplificadas anteriormente. Com a junção das variações de número e gênero, a cor *Amarillo* passou da 3ª para a 2ª posição na tabela e a cor *Rojo* se manteve na mesma posição.

O adjetivo *Bueno*, que estava na 10ª posição, passou para a 1ª posição devido à lematização as formas *Buen* e *Buena*, mas, principalmente, devido à lematização das formas *Buenos*, que compõe a expressão *Buenos Días*, e *Buenas*, que compõe as expressões *Buenas Tardes* e *Buenas Noches* e são bastante ensinadas e lembradas em todos os livros de cada coleção.

O adjetivo *Pequeño* passou a ocupar a 8ª posição nesse *corpus* por ser bastante utilizado não apenas para qualificar os seres humanos, mas, também, animais, objetos, locais, partes do corpo, ações etc., como pode ser observado nos seguintes exemplos:

*La gran mayoría de los niños españoles entre seis y doce años ayuda a sus padres y colabora en las **pequeñas** tareas de casa.*

*Tengo dos orejas **pequeñas** y tres ojos verdes.*

*Los loros son **pequeños**.*

*¿Tus pies son grandes o **pequeños**?*

*Mercurio es el planeta más **pequeño**.*

*Mi ciudad es **pequeña**, pero muy bonita.*

Após a lematização, os 10 *types* mais frequentes no *corpus* de contos infantis também sofreram algumas alterações. A forma *Grande* substituiu a forma apocopada *Gran* que estava em 1º lugar na Tabela 4, além de, a ela, também haver sido incorporados o plural *Grandes* e outras formas derivadas como *Grandísimo*, *Grandísima*, *Grandón*, *Grandullón*, *Grandullones*. O adjetivo *Bueno* substituiu a forma apocopada *Buen* e subiu da 8ª para a 2ª posição devido à incorporação de gênero e número ao lema, do mesmo modo como ocorreu no *corpus* de LDs. A mesma situação ocorreu com os adjetivos *Pequeño* e *Pequeña* que, lematizados, passaram a ocupar a 3ª posição. Com isso, três novos adjetivos passaram a compor o *ranking* dos 10 mais frequentes: *Malo*, *Alegre* e *Divertido*. É importante destacar que, de entre todos os adjetivos que ocuparam as Tabelas 4 e 12, apenas um deles apresenta um aspecto negativo: *Malo*. Essa característica será discutida na análise geral ao final desse capítulo.

Tabela 13 - Os 10 *Types* de Advérbio mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
15°	No	1414	11°	No	1.783
32°	Muy	657	21°	Más	1.009
41°	Más	568	22°	Tanto	952
52°	Ahora	447	30°	Cuando	634
Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
56°	Sí	427	36°	Así	528
92°	Bien	263	45°	Muy	409
105°	Cuando	242	63°	Sólo	305
107°	También	241	64°	Entonces	302
109°	Hoy	238	72°	Siempre	264
144°	Aquí	192	73°	Ya	264

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 13 mostra os 10 advérbios mais frequentes nos *corpora* após a lematização. Aqui não será necessário tecer mais comentários, pois, devido ao fato de essa classe gramatical ser invariável, os colocados não sofreram alterações e, portanto, a classificação continua idêntica à obtida na Tabela 5.

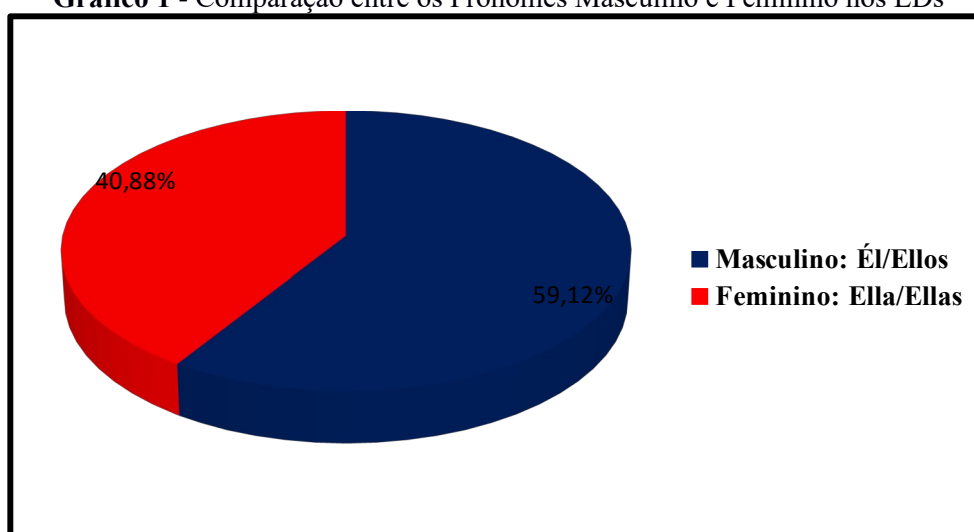
Tabela 14 - Frequência dos *Types* de Pronomes Pessoais nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
18°	Yo	1.103	43°	Él	412
36°	Él	606	104°	Ella	182
55°	Tú	429	203°	Yo	92
59°	Ella	419	383°	Tú	48
85°	Nosotros	295	966°	Nosotros	15
122°	Vosotros	220	1732°	Vosotros	10
128°	Usted	211	2215°	Usted	6

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 14 apresenta o número de *tokens* dos pronomes pessoais após a lematização. Não houve alterações com relação à Tabela 6, mas é necessário ressaltar que, durante o processo de lematização, preferimos não colocar sob o mesmo lema as formas masculina e feminina da terceira pessoa, ou seja, nesse caso, a lematização ocorreu apenas entre singular e plural. Essa decisão foi tomada apenas a título de curiosidade, para verificar se haveria muita diferença entre ambos os gêneros e o resultado, nos dois *corpora*, demonstrou que as referências a terceiros são feitas majoritariamente na forma masculina. A soma dos *tokens* dos pronomes de terceira pessoa nos LDs é 1.025, e desses, apenas 40,88% são pronomes femininos, enquanto que 59,12% são masculinos, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Comparação entre os Pronomes Masculino e Feminino nos LDs

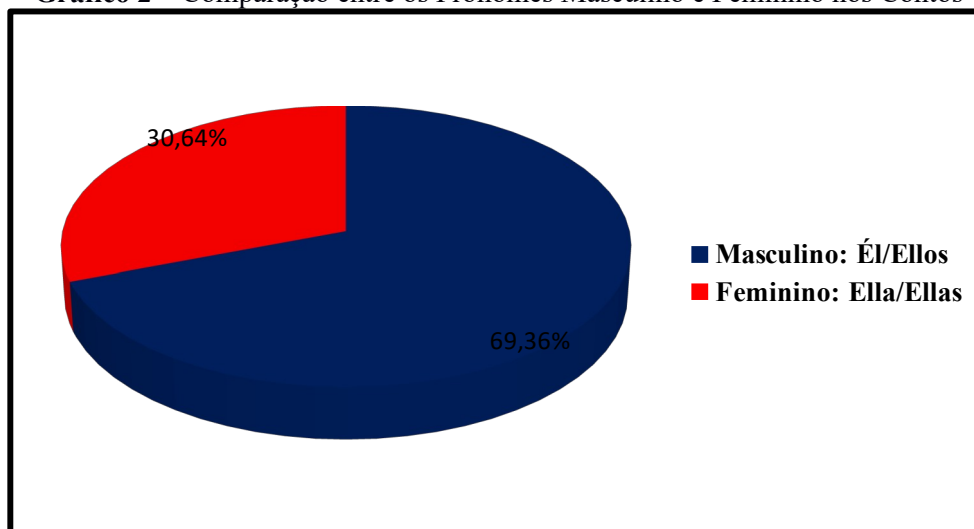


Fonte: a própria autora (2017)

No *corpus* de contos infantis, esse percentual é ainda mais distante, ou seja, os pronomes femininos de 3ª pessoa totalizam 30,64% dos *tokens*, enquanto os pronomes

masculinos de 3ª pessoa totalizam 69,36% dos *tokens*. A diferença substancial entre os gêneros masculino e feminino no *corpus* de contos infantis fica mais evidente ao observarmos sua distribuição no Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Comparação entre os Pronomes Masculino e Feminino nos Contos



Fonte: a própria autora (2017)

Ao considerar os pronomes de 3ª pessoa sob um único lema, o *ranking* dos pronomes pessoais nos LDs seria alterado e o pronome pessoal *Él* continuaria na 2ª posição com um total de 1.025 *tokens*.

Tabela 15 - Frequência dos *Types* de Possessivos nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Tokens	Posição	Type	Tokens
	LDs	LDs		Contos	Contos
11°	Mi	1.907	7°	Su	2.822
21°	Tu	937	157°	Mi	117
45°	Su	536	247°	Tu	76
104°	Nuestro	243	302°	Nuestro	62
609°	Mío	45	564°	Suyo	31
628°	Vuestro	43	818°	Vuestro	19
828°	Tuyo	30	1272°	Mío	10
897°	Suyo	27	1561°	Tuyo	8

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 15 mostra o número de *tokens* dos possessivos após a lematização e demonstra que não houve alterações significativas, ou seja, no *corpus* de LDs o possessivo de primeira pessoa continua na 1ª posição e no *corpus* de contos infantis, o possessivo de terceira pessoa continua a 1ª posição devido aos mesmos motivos explicados na Tabela 7.

Tabela 16 - Frequência dos *Types* de Demonstrativos nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type	Token	Posição	Type	Tokens
	LDs	s		Contos	Contos
		LDs			
19°	Este	1.092	26°	Aquel	867
116°	Ese	229	46°	Ese	405
200°	Aquel	140	68°	Este	294

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 16 mostra o número de *tokens* dos demonstrativos em ambos os *corpora* e demonstra que também não houve alterações com relação às posições ocupadas na Tabela 8.

5.4 Os *Types* mais Frequentes no Corpus Total

Após a análise anterior, que foi realizada em cada *corpus* de forma separada, é necessário, agora, analisar o resultado obtido com a junção dos dois *corpora* em um único *corpus*. Essa junção formou um *corpus* maior, que conta com um total de 338.357 *tokens* e 8.465 *types* lematizados. Ou seja, no início dessa análise, foi esclarecido que o *corpus* de LDs contava com 5.810 *types* lematizados e o *corpus* de contos infantis contava com 5.475 *types* lematizados. Dessa junção, resultou não a soma dos *types* dos dois *corpora*, o que daria um total de 11.285 *types*, mas um novo número, visto que os lemas iguais passaram a configurar como apenas um lema, ou seja, do total de 11.285 *types*, 2.835 ocorreram nos dois *corpora* e, portanto, ao juntá-los, esse total foi reduzido para 8.465 *types*.

Assim, após a junção dos dois *corpora*, obteve-se um *corpus* com 338.357 *tokens* e 8.465 *types* e as Tabelas de 17 a 24 mostram quais foram os 10 *types* lematizados mais frequentes no total e os 10 mais frequentes de cada classe gramatical, seguindo o mesmo modelo adotado nas Tabelas anteriores.

Para complementar a apresentação dos *types* mais frequentes no *corpus* total, as Tabelas 25 e 26 apresentam os antropônimos masculinos e femininos mais frequentes no *corpus* e a Tabela 27 apresentam a quantidade de *tokens* que obtiveram os nomes dos países que têm o espanhol como língua oficial e também quantas vezes apareceu o nome Brasil.

Tabela 17 - Os dez *Types* mais frequentes no total

Posiçã	Type	Tokens
--------	------	--------

o		
1°	El	30.340
2°	Y	12.387
3°	De	12.121
4°	Ser	8.642
5°	Un	7.968
6°	A	7.840
7°	Que	7.489
8°	En	5.922
9°	Su	3.358
10°	Con	3.259

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 17 reitera os resultados obtidos anteriormente, ou seja, entre os 10 *types* que obtiveram maior número de *tokens* apenas um deles, que ocupa a 4ª posição foi uma palavra lexical, enquanto todos os outros foram palavras gramaticais. A primeira posição, como era de se esperar, foi ocupada pelos artigos definidos com um total de 30.340 *tokens*, ou seja, 8,96% do total do *corpus*.

Tabela 18 - Os dez *Types* de Verbo mais frequentes no total

Posição	Type	Tokens
4°	Ser	8.642
13°	Estar	3.051
14°	Ir	2.695
15°	Tener	2.589
16°	Haber	2.455
20°	Hacer	2.143
27°	Poder	1.506
31°	Ver	1.344
38°	Gustar	1.043
42°	Querer	980

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 18 mostra os 10 *types* de verbos mais frequentes no *corpus* e, conforme visto nas análises dos dois *corpora* lematizados, era de se esperar que o verbo *Ser* ocupasse a primeira posição, com 8.642 *tokens* no *corpus* total, seguido pelo verbo *Estar* com 3.051 *tokens*, demonstrando que houve uma diferença significativa de número de *tokens* entre o 1° e o 2° colocado.

Tabela 19 - Os dez *Types* de Substantivo mais frequentes no total

Posição	Type	Tokens
32°	Niño	1.288
34°	Día	1.201
53°	Casa	736

54°	Año	735
56°	Amigo	726
68°	Vez	560
74°	Color	523
Posição	Type	Tokens
75°	Animal	518
85°	Cosa	476
90°	Hermano	452

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 19 mostra os 10 *types* de substantivos que obtiveram maior número de *tokens* no *corpus* total. O substantivo *Niño* foi o que teve maior frequência, com um total de 1.288 *tokens*. É oportuno salientar a diferença entre o número de *tokens* do verbo mais frequente com o número de *tokens* do substantivo mais frequente, enquanto o verbo *Ser* ocupou a 4ª posição no *ranking* total do *corpus*, e foi seguindo pelos verbos *Estar*, na 13ª posição, *Ir*, na 14ª, *Tener*, na 15ª, *Haber*, na 16ª, *Hacer*, na 20ª, *Poder*, na 27ª e *Ver* na 31ª posição, o substantivo *Niño*, apareceu somente na 32ª posição no mesmo *ranking*. Isso poderia vir a demonstrar que a crença popular de que para se comunicar de forma eficaz em LE é necessário aprender os verbos dessa língua pode ter um fundo de verdade.

Sobre o fato de o substantivo mais frequente haver sido a unidade lexical *Niño*, também era algo a ser esperado, tendo em vista que ambos os *corpora* selecionados têm crianças como destinatários.

Em realidade, os 10 substantivos mais frequentes estão todos relacionados com o universo infantil, ou seja, com a casa, com os amigos, com os animais, com as cores, com a escola, e representa o mundo característico dessa faixa etária. Apesar de haver sido somado ao *corpus* de LDs, as unidades lexicais características do gênero conto infantil, como rei, príncipe, fada, monstro, etc., não influenciaram o resultado final num *ranking* de 10 posições.

A Tabela 20 mostra os 10 *types* de adjetivos com maior número de *tokens* no *corpus* total. Conforme foi observado nas Tabelas anteriores, o adjetivo *Grande* obteve um ‘grande’ número de *tokens* e esse resultado foi fortemente influenciado pelo *corpus* de contos infantis. Aparentemente não há uma explicação linguística para esse fenômeno, mas poderia, de certa forma, ser explicado pelo fato de que do ponto de vista da criança, devido a sua estatura e pouco experiência de mundo, tudo lhe pareça grande, tanto do ponto de vista físico como emocional, mas isso é apenas uma especulação.

Tabela 20 - Os dez *Types* de Adjetivo mais frequentes no total

Posição	Type	Tokens
46°	Grande	855
50°	Bueno	783
71°	Pequeño	536
115°	Verde	361
119°	Amarillo	348
120°	Nuevo	348
122°	Rojo	345
142°	Azul	305
150°	Mejor	285
154°	Negro	279

Fonte: a própria autora (2017)

O adjetivo *Bueno*, como dito anteriormente, foi muito influenciado pelas expressões de saudação *Buenos Días*, *Buenas Tardes* e *Buenas Noches*, o que elevou o número de *tokens*. Do mesmo modo, a presença das cores nesse *ranking* também já era esperada pelos motivos explicados anteriormente.

Por fim, vale à pena ressaltar a ausência de adjetivos de conotação negativa, do mesmo modo que também não figuraram, na Tabela 19, substantivos de conotação negativa.

A Tabela 21 apresenta os 10 *types* de advérbios mais frequentes no *corpus* total e não oferece diferença com relação às tabelas anteriores porque pertencem a uma classe de palavras invariáveis. O destaque continua sendo para o 1° colocado, o advérbio de negação *No*.

Tabela 21 - Os dez *Types* de Advérbio mais frequentes no total

Posição	Type	Tokens
11°	No	3.197
25°	Más	1.577
36°	Muy	1.066
37°	Tanto	1.065
45°	Cuando	876
61°	Así	634
70°	Ahora	538
77°	Sí	513
97°	Bien	420
101°	Siempre	417

Fonte: a própria autora (2017)

Como na análise da Tabela 5 observamos que os advérbios são mais frequentes no *corpus* de contos infantis e como os advérbios pertencem a uma classe invariável que, de certa

forma, limitou a análise realizada aqui, decidimos, então, averiguar como se comportaram as locuções adverbiais no *corpus* total, mas tecendo algumas considerações sobre as ocorrências nos LDs e nos contos infantis.

A Tabela 22 mostra as principais locuções adverbiais encontradas, ou seja, aquelas que obtiveram mais do que 5 repetições no total. Essa compilação foi feita apenas a título de curiosidade e, também, como tentativa de corroborar a afirmação de que os contos infantis apresentam orações com estruturas linguísticas mais complexas que as utilizadas nos LDs os quais, ao contrário, costumam lançar mão de frases bastante simples, conforme pode ser observado em todos os exemplos já citados nesse capítulo.

Tabela 22 - Ocorrências de Locuções Adverbiais no *Corpus* Total

<i>Locução Adverbial</i>	<i>Ocorrências</i>		<i>Total</i>
	<i>contos</i>	<i>LDs</i>	
Una vez	138	19	157
Sin embargo	48	5	53
Cada vez que	44	1	45
A la izquierda	0	40	40
De nuevo	33	5	38
Otra vez	13	25	38
De acuerdo	17	17	34
Por supuesto	18	14	32
A la derecha	0	30	30
A veces	8	17	25
A menudo	15	4	19
Una y otra vez	16	0	16
Sobre todo	11	4	15
Al menos	11	3	14
Sin duda	12	2	14
A la vez	12	1	13
<i>Locução Adverbial</i>	<i>Ocorrências</i>		<i>Total</i>
	<i>contos</i>	<i>LDs</i>	
De vez en cuando	12	0	12
Tal vez	0	10	10
A oscuras	8	0	8
Una vez que	6	1	7
Al mismo tiempo	4	1	5
Total	426	199	625

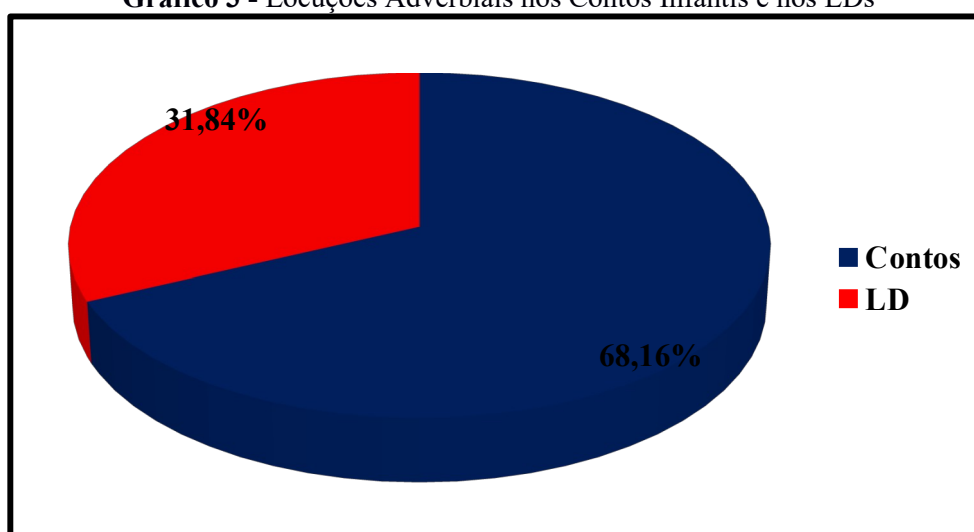
Fonte: a própria autora (2017)

Como é possível perceber na Tabela 22, a incidência de locuções adverbiais nos contos infantis foi bastante superior às dos LDs. Salvo alguma exceções, como os casos de *a la izquierda*, *a la derecha* e *tal vez*, que não ocorreram nos contos infantis, e *otra vez* e *a veces*, que foram mais frequentes nos LDs que nos contos, todas as outras locuções adverbiais foram mais empregadas nos contos infantis. Isso corrobora a afirmação que fizemos na análise

da Tabela 5 sobre o fato de que os contos infantis empregam estruturas linguísticas mais complexas do que os LDs. Porém, ainda que ambos sejam destinados à mesma faixa etária, é necessário considerar que os contos foram escritos tendo em vista crianças falantes nativas de espanhol, enquanto que os LDs tiveram como público alvo crianças estrangeiras – na maioria visando às crianças brasileiras – aprendizes de espanhol. Esse fato também demonstra que os LDs estão investindo mais em ensinar conteúdos concretos, operacionais, condizentes com a faixa etária dos aprendizes.

A diferença entre os usos de locuções adverbiais entre os dois *corpora* foi de 426 locuções nos contos infantis e 199 nos LDs. Torna-se mais visível a diferença entre os dois *corpora* quando a apresentamos em porcentagem como no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Locuções Adverbiais nos Contos Infantis e nos LDs



Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 23, abaixo, mostra o número de *tokens* dos pronomes pessoais no *corpus* total e, como discutido anteriormente, o número de *tokens* do pronome de terceira pessoa no masculino foi quase o dobro do que o número de *tokens* do mesmo pronome no feminino.

Tabela 23 - Frequência dos *Types* de Pronomes Pessoais no total

Posição	Type	Tokens
35°	Yo	1.195
39°	Él	1.035
65°	Ella	601
84°	Tú	477
139°	Nosotros	310
200°	Vosotros	230
216°	Usted	217

Fonte: a própria autora (2017)

O pronome *Yo*, que nos LDs ocupou o primeiro lugar em número de *tokens*, manteve sua posição em primeiro lugar no *corpus* total, apesar da influência que o *corpus* de contos infantis exerceu no número de ocorrências dos pronomes de terceira pessoa e, ressalte-se, devido à separação dos pronomes de terceira pessoa em masculino e feminino. Caso a lematização tivesse sido única, sob o lema *Él*, este, então, ocuparia a primeira colocação nesse *ranking*.

Tabela 24 - Frequência dos *Types* de Possessivos no total

Posiçã	Type	Tokens
o		
9°	Su	3.358
22°	Mi	2.024
41°	Tu	1.001
143°	Nuestro	305
692°	Vuestro	62
733°	Suyo	58
815 °	Mío	50
1.039°	Tuyo	38

Fonte: a própria autora (2017)

Acompanhando a lógica da Tabela 23, a Tabela 24 mostra que o possessivo mais comum é o de terceira pessoa e revela ainda que, em espanhol, é bastante comum usar o possessivo sem a presença do pronome pessoal que lhe corresponde ou em substituição a ele. Por exemplo, enquanto em espanhol é mais frequente a construção *Parecía ser la única que entendía su sufrimiento*, em lugar da construção *Parecía ser la única que entendía el sufrimiento de él*, em português ocorre justamente o contrário, a construção *Parecia ser a*

única pessoa que entendia o sofrimento dele é muito mais comum que a construção *Parecia ser a única que entendi seu sofrimento* quando o locutor está falando de uma terceira pessoa e não dirigindo-se ao seu interlocutor.

Finalmente, cabe destacar a diferença substancial existente entre o número de *tokens* dos possessivos apocopados *Mi, Tu* e *Su* e os possessivos plenos *Mío, Tuyo* e *Suyo*. Ou seja, os resultados demonstraram que as formas apocopadas foram muito mais frequentes tanto no *corpus* dos LDs como no dos contos infantis.

Tabela 25 - Frequência dos *Types* de Demonstrativos no total

Posição	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>
30°	Este	1.375
40°	Aquel	1.007
62°	Ese	634

Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 25 revela que o demonstrativo que aproxima o texto no tempo e no espaço, no aqui e agora, foi o mais frequente, mas, como discutido antes, isso se deve à escolha do *corpus* a ser utilizado, ou seja, LDs que está centrado na figura do aluno e busca uma aproximação entre o conteúdo ensinado e o aprendiz. No entanto, é necessário ressaltar que o demonstrativo que distancia o texto no tempo e no espaço, ou seja, no lá e no então, e que é característico do gênero textual contos infantis, também foi bastante representativo. Isso demonstra que houve um equilíbrio entre os dois *corpora*.

As Tabelas 26 e 27 mostram os antropônimos masculinos e femininos que tiveram maior número de repetições no *corpus* total, seja como personagens dos LDs ou como personagens dos contos infantis.

Tabela 26 - Frequência dos Antropônimos Masculinos nos dois *Corpora*

Posição	Nome Masc	<i>Tokens</i>
218°	Carlos	214
256°	Juan	184
450°	Pablo	102
465°	Pedro	99
509°	José	92
563°	Artur	80
736°	Alejandro	57
788°	Paco*	52
969°	Miguel	41
987°	Fabio	40

Fonte: a própria autora (2017)

Tabela 27 - Frequência dos Antropônimos Femininos nos dois *Corpora*

Posiçã	Nome Fem	<i>Tokens</i>
o		
348°	Marina	131
349°	Julia	130
391°	Ana	117
548°	Elena	84
839°	Laura	60
751°	Alicia	55
900°	María	44
1.165°	Carla	32
1.281°	Paloma	28
1.340°	Elisa	26

Fonte: a própria autora (2017)

É importante ressaltar a diferença existente no uso de antropônimos entre os dois *corpora*. O nome *Carlos*, por exemplo, obteve 186 repetições nos LDs e apenas 28 nos contos infantis; *Juan* ocorreu 170 vezes nos LDs e somente 14 nos contos; *Pablo* teve 96 ocorrências nos LDs e apenas 6 nos contos e assim sucessivamente. O mesmo se passou com os nomes femininos: *Marina* obteve 124 repetições nos LDs e somente 7 nos contos; das 130 ocorrências de *Julia*, 123 foram nos LDs e 6 nos contos, já o nome *Ana*, ocorreu apenas nos LDs. Esse fenômeno se deu devido ao gênero contos, nos quais os personagens costumam ser chamados pelo substantivo que os caracteriza, assim, temos: *la princesa, el príncipe, la bruja, el mago, el rey, la reina, el monstruo, el hada madrina, la niña, el niño, el hombre*, etc., fazendo com que os nomes sejam, praticamente, dispensados nas narrativas.

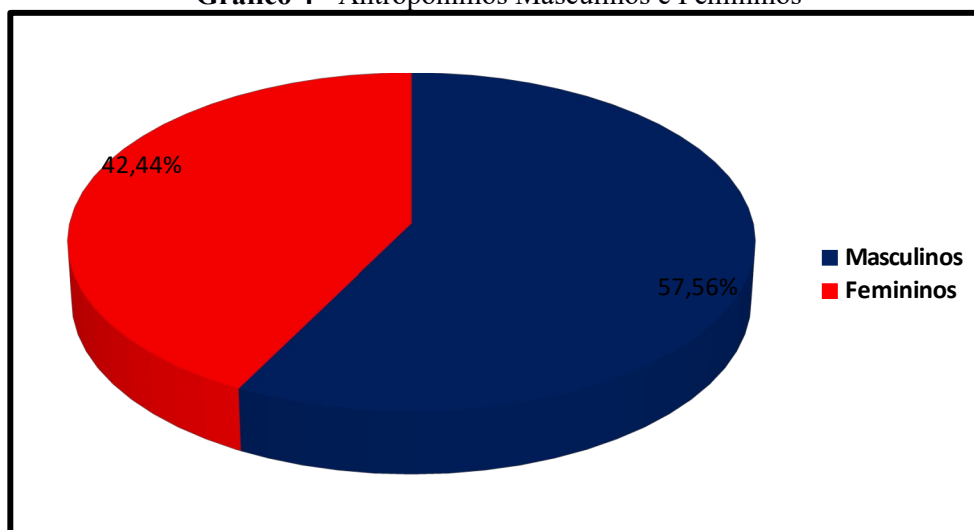
Já nos LDs ocorreu justamente o contrário, pois até os animais de estimação têm nomes e foram bastante frequentes. Por exemplo, a unidade lexical *Luna*, ocorreu no *corpus* de LDs 77 vezes e, destas, 25 ocorrências se referiram à cachorrinha de estimação de um dos personagens que se chama *Luna*. *Pancha* é o nome de uma tartaruga de estimação e teve 14 ocorrências. *Pérez* é o nome de um ratinho, o *Ratoncito Pérez*, e ocorreu 24 vezes, assim como os nomes de outros dois ratinhos, *Roe* e *Cito* que obtiveram 28 e 27 ocorrências respectivamente. *Zoa* é uma gata de estimação e seu nome foi citado 18 vezes, enquanto *Colega*, que é o nome de um cãozinho de estimação e que deu nome à coleção de LDs *Colega*, foi citado 25 vezes.

Voltando às Tabelas 26 e 27, é necessário destacar que *Paco* é o apelido de Francisco – que corresponderia a Chico em português – mas, optamos por colocar essa forma por haver tido uma ocorrência significativa em relação a outros nomes e, principalmente, em relação ao nome *Francisco*, que obteve apenas 3 repetições em todo o *corpus*. Assim, ao lematizar a

forma, o correto seria dizer que *Francisco* obteve 55 *tokens*, o que não traria diferença em relação ao próximo colocado, *Fabio*, que apareceu 40 vezes e nem em relação ao anterior, *Alejandro*, que ocorreu 57 vezes.

Contudo, o que merece destaque na comparação entre as Tabelas 26 e 27 é o fato de que o número de *tokens* de nomes masculinos, assim como os pronomes e artigos masculinos, é significativamente maior que o número de *tokens* de nomes femininos. Somando os *tokens* masculinos obtêm-se um total de 961 ocorrências, enquanto que os *tokens* femininos somam apenas 707, ou seja, nesse ranking, os nomes femininos correspondem a 42,44% e os nomes masculinos a 57,56%. O Gráfico 3 ilustra essa diferença entre nomes masculinos e femininos nas 10 primeiras colocações descritas nas Tabelas 26 e 27.

Gráfico 4 - Antropônimos Masculinos e Femininos



Fonte: a própria autora (2017)

A Tabela 28 foi inserida nessa análise apenas a título de curiosidade. É natural que o nome Espanha tenha obtido o maior número de repetições no índice total e não apenas entre os países que têm o português oficial, devido, primeiramente, ao fato de que o idioma em questão tem origem naquele país e através dele expandiu-se para os demais países, em segundo lugar, porque 3 das 10 coleções de LDs analisadas foram publicadas naquele país. Também é natural que o nome Brasil tenha entrado em segundo lugar no *ranking* de repetições, tendo em vista que 7 das 10 coleções de LDs analisadas foram elaboradas com o intuito de ensinar espanhol especificamente para alunos brasileiros.

Tabela 28 - Frequência dos Topônimos de Países

Posição	País	<i>Tokens</i>
---------	------	---------------

418°	España	111
522°	Brasil	89
653°	Argentina	67
655°	México	67
863°	Perú	47
915°	Chile	43
918°	Cuba	43
1.099°	Venezuela	35
1.105°	Bolivia	34
1.193°	Colômbia	31
1.293°	Uruguay	28
Posição	País	<i>Tokens</i>
1.379°	Paraguay	25
1.403°	Ecuador	24
1.526°	Guatemala	21
1.593°	Panamá	20
1.816°	Costa Rica	16
2.011°	Honduras	14
2.030°	Puerto Rico	14
2.072°	El Salvador	13
2.105°	Nicaragua	13
2.120°	República Dominicana	13
2788°	Guínea Ecuatorial	8

Fonte: a própria autora (2017)

Com relação aos demais países, seria possível dizer que o número de *tokens* de uns em comparação a outros está relacionado com questões de influência e projeção social, econômica, política e cultural em relação ao Brasil e em relação à Espanha, países em que as coleções de LDs analisadas foram publicadas.

5.5 Considerações Gerais sobre a Análise Lexical

Para finalizar essa análise com uma visão global do corpus, faz-se necessário incluir uma nova tabela com os dados gerais referentes à quantidade de *types* de palavras lexicais e palavras gramaticais, assim como de suas respectivas quantidades de *tokens*. A Tabela 29 busca ilustrar esses dados e, por meio dela, é possível verificar alguns dados interessantes sobre a distribuição das palavras lexicais e das palavras gramaticais no *corpus* total da pesquisa que reiteram os resultados das pesquisas já realizadas sobre o assunto, conforme as apresentadas por Biderman (1998b).

Na Tabela 29, os antropônimos e as lexias estrangeiras foram separados dos substantivos apenas a título de seleção da nomenclatura do dicionário, ou seja, os antropônimos, assim como os topônimos (países e cidades) não serão contemplados na nomenclatura; e, entre as palavras estrangeiras, apenas as que se referem às novas tecnologias

farão parte da nomenclatura conforme foi explicado na metodologia. No entanto, cabe explicar de dos 7.302 *tokens* de antropônimos e topônimos, 5.759 pertencem aos LDs e apenas 1.543 pertencem aos contos e, com relação às lexias estrangeiras 245 *tokens* estão nos LDs e somente 82 estão nos contos.

Tabela 29 - Tokens e Types de Palavras Lexicais e Palavras Gramaticais

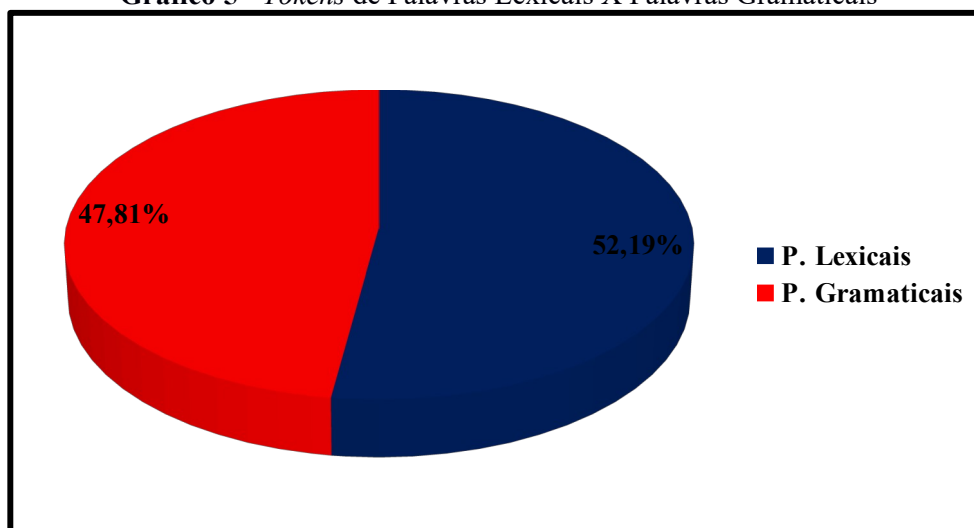
Classe gramatical	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>
Substantivos	80.376	3.999
Verbos	68.057	1.712
Adjetivos	20.529	1.556
Antropônimos	7.302	827
Topônimos*		
Lexias Estrangeiras*	327	128
Subtotal	176.591	8.222
Demais Classes	161.766	243
Total do Corpus	338.357	8.465

Fonte: a própria autora (2017)

Os gráficos a seguir foram elaborados para dar maior visibilidade à comparação feita entre as palavras gramaticais e as palavras lexicais encontradas no *corpus* da pesquisa.

O Gráfico 5 representa o percentual das palavras lexicais e das palavras gramaticais em relação ao número de *tokens* do *corpus* total da pesquisa. Sendo 338.357 o correspondente a 100% de *tokens* do *corpus*, as palavras gramaticais correspondem a 52,19% do total, enquanto que as palavras lexicais correspondem a 47,81% do total.

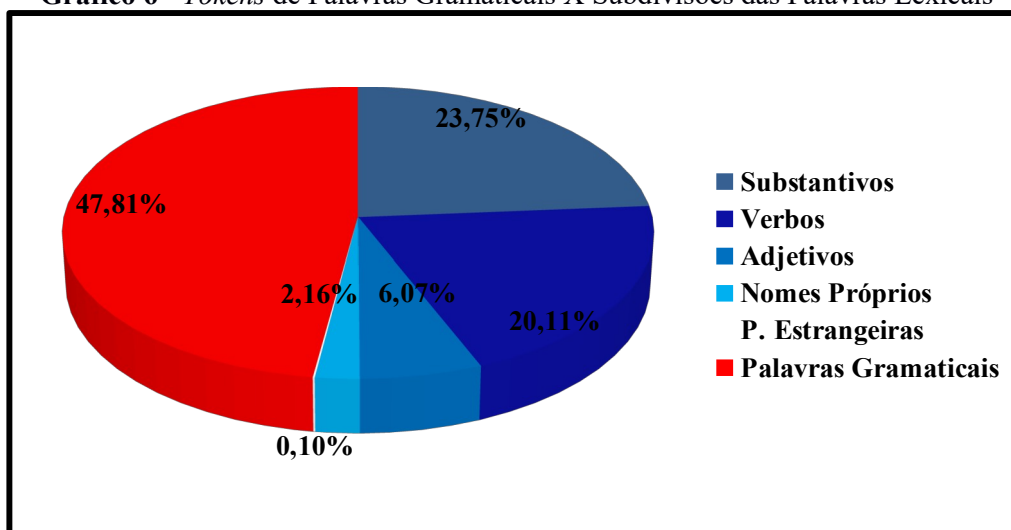
Gráfico 5 - Tokens de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais



Fonte: a própria autora (2017)

Já o Gráfico 6 teve a fatia referente às palavras lexicais dividida em fatias menores correspondentes a cada uma das classes apresentadas na Tabela 29. Assim, vemos que os *tokens* de substantivos representam 23,75% do *corpus*, enquanto os de verbos correspondem a 20,11%, os adjetivos a 6,07%, os antropônimos e topônimos a 2,16% e as palavras estrangeiras a apenas 0,10% do *corpus* total.

Gráfico 6 - Tokens de Palavras Gramaticais X Subdivisões das Palavras Lexicais



Fonte: a própria autora (2017)

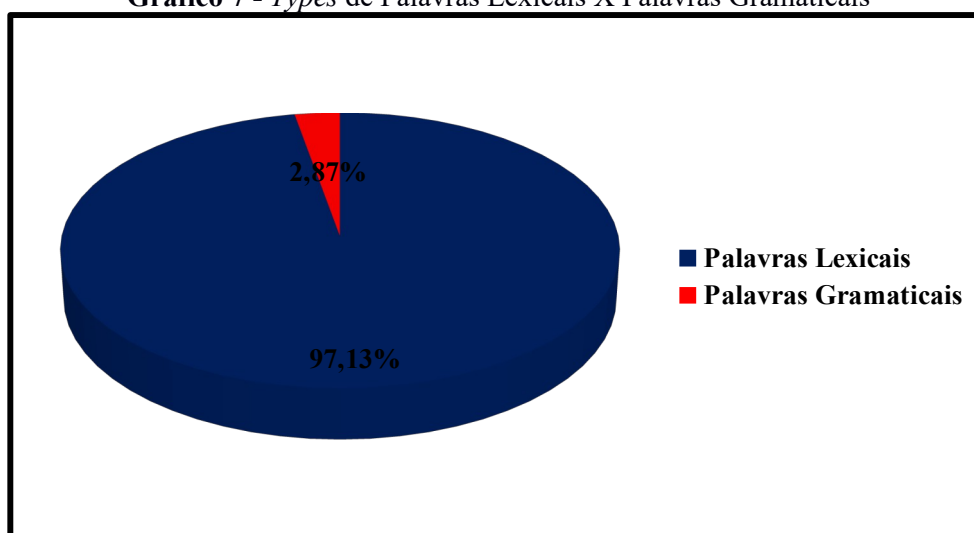
Conforme foi verificado nas Tabelas 2 e 3, nas Tabelas 10 e 11 e nas Tabelas 18 e 19, os *types* de verbos obtiveram maior número de *tokens* e, conseqüentemente, ficaram melhor classificados, por dizer de algum modo, que os substantivos. Ou seja, enquanto que a forma verbal mais frequente, *Es* obteve a 5ª posição no *corpus* de LDs, e a forma verbal *Había* obteve a 25ª classificação no *corpus* de contos, o substantivo *Casa* obteve a 40ª classificação nos LDs e o substantivo *Día* obteve a 33ª nos contos. Após a lematização, o verbo *Ser* obteve a 2ª classificação nos LDs e a 8ª nos contos, enquanto o substantivo *Niño* obteve a 37ª classificação nos LDs e o substantivo *Día* obteve a 28ª nos contos. No cômputo do *corpus* total, o verbo *Ser* ficou em 4º lugar e o substantivo *Niño* ficou em 32º lugar. A princípio, o fato de os verbos obterem maior número de *Tokens* pareceu um pouco inesperado, no entanto, ao observar a Tabela 29, esse fenômeno se torna de fácil entendimento, isto é, o fato de haver o dobro de *types* de substantivos no *corpus* deixa claro que a diversidade superior de substantivos frente à diversidade inferior de verbos ocasionou uma maior repetição dos verbos utilizados.

Com relação ao número de *types* de verbos, 1.029, que aparecem no *corpus* de LDs, fato que, a princípio, também gera certa surpresa, tendo em vista que é um gênero textual direcionado a crianças que estão aprendendo uma LE, é facilmente explicado por dois motivos: 1) as coleções brasileiras destinadas ao EF de 9 anos utilizaram muitos textos retirados da Internet, músicas, poesias, canções populares, trechos de contos, entrevistas, etc., tais textos são direcionados ao público em geral e não apenas às crianças e a linguagem utilizada neles não foi adaptada para aprendizes mirins de LE. Isso fez com que dos 1.029 *types* de verbos, 348 tivessem apenas uma repetição, demonstrando que não são verbos frequentes nos textos infantis; 2) Vários dos verbos utilizados nos LDs apareceram, também, em sua forma pronominal e isso foi mantido na lematização justamente para evidenciar possíveis diferenças de sentido durante o uso. Assim, verbos como *Corresponder* e *Corresponderse*, *Adelantar* e *Adelantarse*, e muitos outros foram mantidos a título de análise para averiguar a necessidade de utilizar entradas diferentes no dicionário ou optar por sub-entradas, fato que gerou certa duplicidade de um mesmo verbo aumentando o número final de *types*.

A mesma situação descrita acima ocorreu com os *types* de verbos no *corpus* de contos. Dos 1407 *types* de verbos encontrados nesse *corpus*, 482 tiveram apenas uma ocorrência e as formas pronominais foram mantidas para a realização da análise e seleção dos vocábulos que irão compor o dicionário.

O Gráfico 7 representa o percentual de palavras lexicais e palavras gramaticais, mas, agora, em relação ao número de *types* apresentados na Tabela 29.

Gráfico 7 - *Types* de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais



Fonte: a própria autora (2017)

Através da representação feita no Gráfico 7 é possível verificar que quando a separação foi feita por *tokens* a diferença entre as palavras lexicais e gramaticais não pareceu tão grande, chegando quase a haver um equilíbrio entre ambas. Contudo, quando a separação é feita por *types* a diferença se torna exorbitante, isto é, dos 8.465 *types*, apenas 243 *types*, ou seja, 2,87% do *corpus*, são palavras gramaticais e essas 243 palavras gramaticais são responsáveis por 161.167 *tokens*, ou seja, 47,81% do *corpus* total, enquanto que 8.222 *types* de palavras lexicais, isto é 97,13% dos *types* do *corpus*, são responsáveis por 177.190 *tokens*, isto é, 52,19% dos *tokens* do *corpus*.

Através da Tabela 30 é possível verificar que a diferença substancial entre o número de substantivos e adjetivos demonstrados na Tabela 29 e no Gráfico 6 foi gerada pelo *corpus* de LDs. Isso fica evidente ao analisar o número de substantivos e de adjetivos encontrados em cada um dos *corpora*: nos LDs os substantivos correspondem a 53.413 *tokens*, enquanto que os adjetivos correspondem a apenas 10.175 *tokens*; já nos contos, os substantivos correspondem a 26.963 *tokens*, enquanto os adjetivos correspondem a 10.354 *tokens*.

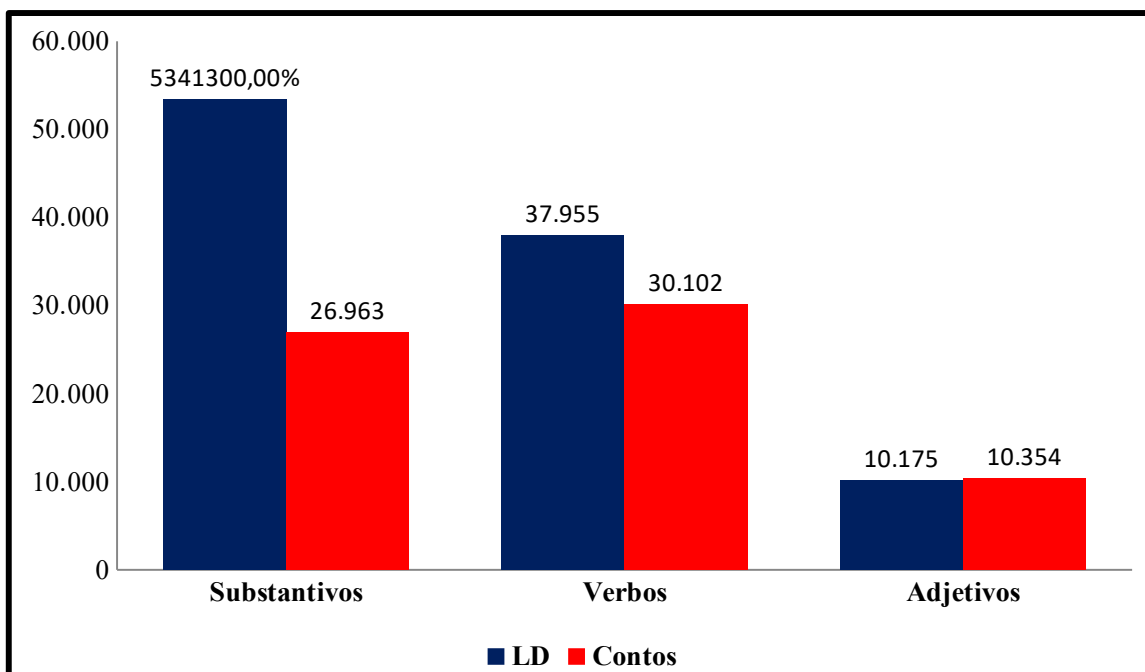
Tabela 30 - Types e Tokens das Palavras Lexicais nos Corpora

Classe	Types	Types	Tokens	Tokens
Gramatical	LDs	Contos	LDs	Contos
Substantivo	2.926	2.510	53.413	26.963
s				
Verbos	1.029	1407	37.955	30.102
Adjetivos	826	1042	10.175	10.354

Fonte: a própria autora (2017)

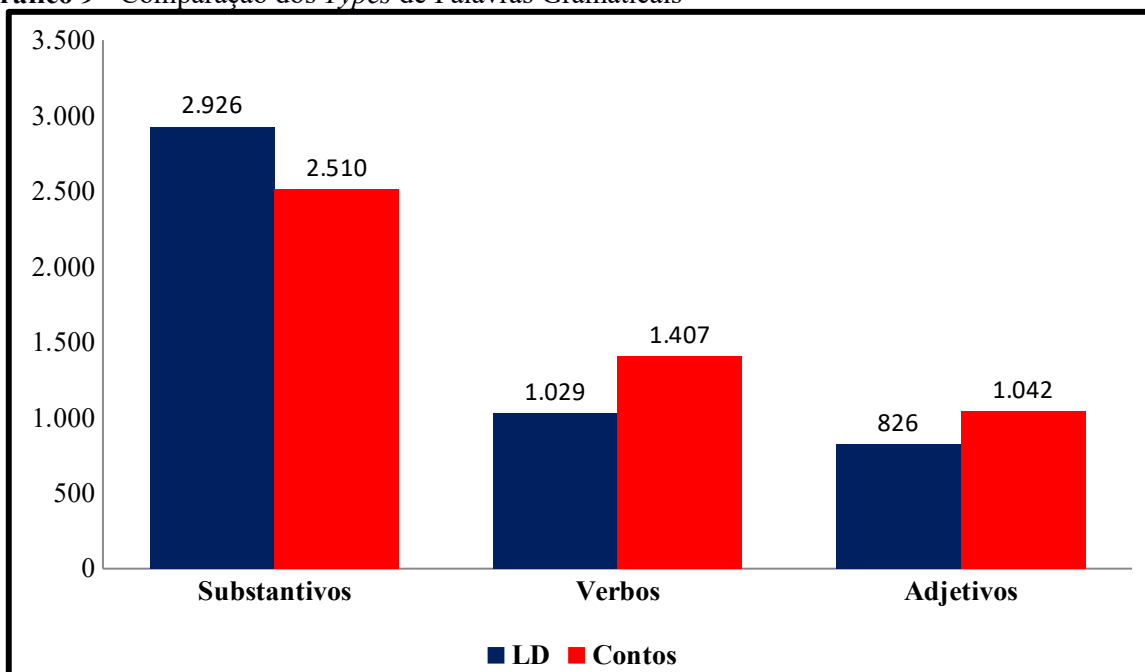
O Gráfico 8 ilustra os mesmos números de *tokens* obtidos na Tabela 30, no entanto são apresentados em forma de percentual e com barras paralelas para facilitar a visualização desejada. Através del, é possível verificar que dos 80.376 *tokens* de substantivos encontrados no *corpus*, 66,45% estavam nos LDs e apenas 33,55% nos contos. Essa diferença se deve em parte ao fato de que o *corpus* de LDs é um pouco maior do que o de contos. No entanto, ao compararmos o número de adjetivos, verificamos que a diferença acabou se invertendo, ou seja, dos 20.529 *tokens* de adjetivos, 49,56% pertencem aos LDs e 50,44% aos contos. Isso demonstra que o tamanho do *corpus* não influenciou no resultado da análise e evidencia que, de fato, como já mencionado anteriormente, os LDs ensinaram poucos adjetivos quando comparado ao número de substantivos ensinados.

Gráfico 8 - Comparação dos Tokens de Palavras Gramaticais



Fonte: a própria autora (2017)

Gráfico 9 - Comparação dos *Types* de Palavras Gramaticais



Fonte: a própria autora (2017)

O Gráfico 9 ilustra a mesma situação do Gráfico 8, porém refere-se ao número de *types* encontrados. Nele é possível perceber que a diferença no percentual entre o número de substantivos nos dois *corpora* diminuiu em torno de 13%, tornando-os mais equilibrados. Já em relação ao número de verbos, a proporção inverteu, ou seja, o número de verbos nos

contos foi superior ao número de verbos ensinados nos LDs. Além disso, o gráfico mostra também que o percentual de *types* de adjetivos nos contos aumentou pouco mais de 5% quando comparado ao Gráfico 8, de *tokens*.

A aproximação do percentual de substantivos, assim como a inversão do percentual de verbos e o aumento da distância no percentual dos adjetivos, comprova aquilo que viemos afirmando ao longo da análise, ou seja, os LDs, ao longo de 4 ou 5 anos, repetem várias vezes as mesmas unidades lexicais, enfatizando sempre os mesmos campos temáticos, principalmente no que diz respeito aos adjetivos, e deixa de incluir outras unidades lexicais e terminologias que seriam úteis e interessantes para as crianças aprendizes de espanhol. Isso vem a ratificar a observação realizada anteriormente sobre o fato de que os *types* de cores foram demasiadamente repetidos em detrimento da introdução de outros adjetivos que podem ser importantes para aprendizagem de LE por crianças, além de demonstrar que, em relação a um texto autêntico, os textos preparados para o ensino de LEC podem estar deixando de enriquecer o vocabulário infantil. Isso, talvez, se deva à crença muitas vezes equivocada de que a repetição é a chave para a apreensão do léxico, quando na verdade, é a interação e a contextualização do vocabulário que deveriam ser privilegiadas.

Além dos dados apresentados nos Gráficos de 5 a 9 e nas Tabelas 29 e 30, outra informação se mostrou relevante e, portanto, faz-se necessário incluí-la nessa análise. Ao somarmos os números de *tokens* de substantivos, verbos e adjetivos de cada *corpus* apresentados na Tabela 30, e número de antropônimos e topônimos e lexias estrangeiras também de cada um, temos que o *corpus* de LDs 107.323 *tokens* de palavras lexicais e, portanto, 83.581⁴⁹ palavras gramaticais; e no *corpus* dos contos temos 69.268 palavras lexicais e, portanto, 77.812⁵⁰ palavras gramaticais.

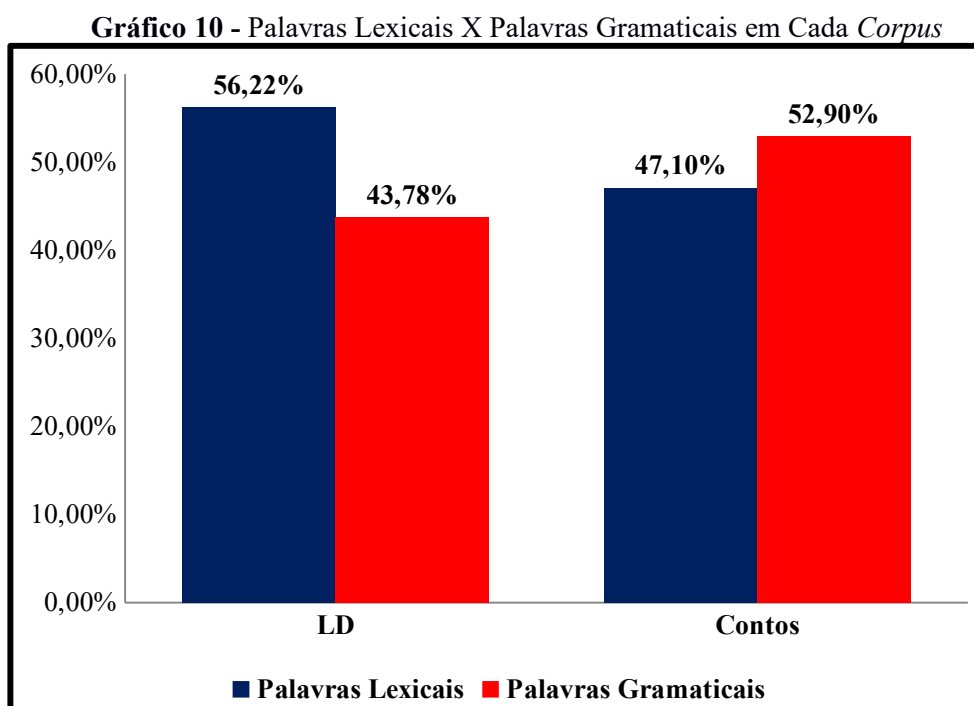
Transformando esses números em porcentagens, temos que no *corpus* de LDs 56,22% dos *tokens* são de palavras lexicais, e 43,78% são de palavras gramaticais. Já no *corpus* de contos ocorre o contrário, pois as palavras lexicais representam 47,10% do total de *tokens*, enquanto que as palavras gramaticais representam 52,90% desse *corpus*. O Gráfico 10, ilustra essa diferença por meio de barras paralelas.

No Gráfico 10 é visível, portanto, a inversão no emprego de palavras lexicais e gramaticais nos dois *corpora*. Percebe-se claramente que os textos autênticos e produzidos para falantes de nativos de língua espanhola, utilizou muito mais palavras gramaticais do que

49 O número de palavras gramaticais foi obtido subtraindo-se o número de palavras lexicais do total de *tokens* do *corpus*: $190.904 - 107.323 = 83.581$.

50 O número de palavras gramaticais foi obtido subtraindo-se o número de palavras lexicais do total de *tokens* do *corpus*: $147.080 - 69.268 = 77.812$.

palavras lexicais. Assim, confirma-se que, mesmo em textos infantis que são formados por frases e orações de estrutura gramatical mais simples, as palavras gramaticais, aquelas que são as responsáveis pela articulação dos textos, são muito mais frequentes que as palavras lexicais, corroborando a afirmação de Biderman (1998b, p. 163) de que as palavras gramaticais são as de alta frequência em línguas como, entre outras, o português e o espanhol.



Fonte: a própria autora (2017)

Já nos LDs ocorreu justamente o contrário, pois a incidência de palavras lexicais foi consideravelmente mais alta do que de palavras gramaticais. Isso é facilmente explicável quando observamos que os LDs, principalmente os destinados às 1ª e 2ª séries do EF de 8 anos e os destinados aos 1º, 2º e 3º anos do EF de 9 anos apresentam, de forma generalizada, o vocabulário descontextualizado, ou seja, trazem listas de imagens com seus respectivos nomes ao lado ou abaixo, sem que estejam inseridos em uma frase, oração ou texto.

Esse fato pode demonstrar que os LDs estão deixando de lado a contextualização necessária para a boa compreensão e apreensão por parte dos aprendizes. Ainda que o estudo da gramática não seja adequado para essa faixa etária, já que os alunos nessa idade têm ainda dificuldade em lidar com conceitos abstratos, isso não significa que a apresentação de listas de palavras descontextualizadas, ainda que relacionadas a imagens, irá facilitar esse processo. O que observamos em nosso estudo sobre metodologias de ensino e teorias de aprendizagem de línguas é que é sempre necessário que as palavras façam sentido dentro de um contexto, que

elas estejam em funcionamento na língua que se aprende, que elas se relacionem com outras palavras e que a interação seja praticada. Como interagir com colegas e professores por meio de palavras fora de um contexto?

5.6 Unidades Lexicais e Terminológicas Ausentes no *Corpus*

Chegando a esse ponto da análise, e conforme explicado na metodologia, ao realizar a seleção das unidades lexicais que irão compor a nomenclatura do dicionário, percebemos a ausência de algumas unidades lexicais que são bastante comuns na linguagem cotidiana das crianças, assim como na dos adultos, como termos da área de novas tecnologias, das ciências, da matemática, e, com ressalva, a ausência tanto de adjetivos como de substantivos e verbos de conotação negativa, ou seja, aqueles que se referem a coisas ruins como *Morte*, *Ódio*, *Roubo*, etc. A Tabela 31 apresenta alguns dos resultados obtidos nos *corpora* de LDs e de contos com relação a essa tipologia de unidades lexicais.

Tabela 31 - *Types* e *Tokens* de Conotação Negativa

<i>Types</i>	<i>Tokens</i> LDs	<i>Tokens</i> Contos
Morir	4	23
Muerte	2	16
Muerto	8	13
Robar	3	13
Robo	0	9
Ladrón	0	36
Asesino	0	3
Asesinar	0	1
Asesinato	0	0
Odio	0	6
Odiar	2	3
Rabia	0	20
Rabioso	0	2
Egoísmo	1	6
Egoísta	0	5
Envidia	2	18
Arma	0	3

Fonte: a própria autora (2017)

Como se vê, são palavras que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, inclusive das crianças, pois elas se deparam com situações como essas com muita frequência e, certamente, sabem o que é morte, roubo, ladrão, ódio, inveja, egoísmo, etc., e inclusive, muitas delas, já sentiram raiva e inveja de alguém e muitas até costumam dizer que sentem

ódio disso ou daquilo ou até de outras pessoas. Quem convive com crianças sabe disso! No entanto, conforme mostrou a Tabela 31, os LDs não ensinam como são essas palavras em espanhol. A exceção vai para a unidade lexical *muerto* que teve 8 ocorrências. No entanto, 7 delas se referem ao *Día de los Muertos*, no México. A outra ocorrência de *muerto* foi utilizada em uma adivinhação:

*Don Paco nació en España, vivió en Brasil y murió en Argentina, ¿Qué es?
Es **muerto**.*

O verbo *robar* obteve três ocorrências. Uma delas se referia ao código de ética da internet, ou seja, aquilo que pode e, principalmente, o que não pode ser feito pela rede:

*Insultar, amenazar, **robar** contraseñas y hacerte pasar por otra persona, son delitos.*

As outras duas ocorrências fazem parte de uma canção infantil:

*Cantajuegos
Ana **robó** pan en la casa de san Juan.
¿Quién, yo?
Sí, tú.
Yo no fui.
Entonces, ¿quién?
Chema
Chema **robó** pan...*

O fato de que até mesmo as cantigas infantis usem palavras de conotação negativa corrobora nossa afirmação de que elas fazem parte do cotidiano das crianças. Por outro lado, a maioria delas, apareceu nos contos infantis, ainda que com pouco número de *tokens*.

É importante ressaltar que não se pretende estimular o uso de palavras negativas, mas de aproveitar a oportunidade para esclarecer o significado de cada uma delas e reiterar o sentido negativo que têm, além de ensinar que algumas delas não devem ser usadas porque podem entristecer os amiguinhos e que outras falam de coisas erradas. Isto é, se os LDs têm sido utilizados para ensinar comportamentos, atitudes e cidadania, por que não falar sobre coisas tristes e erradas?

Enfim, os motivos para a ausência dessa tipologia de palavras em LDs podem ser os mais variados, entre eles, inclusive, como uma justificativa para não levar as crianças a pensarem em coisas ruins. Contudo, essas palavras existem, são usadas no dia a dia tanto no mundo real como no mundo tecnológico/virtual, televisivo e literário, portanto, ainda que nos LDs elas não apareçam, certamente devem figurar como entradas em dicionários pedagógicos infantis até mesmo para explicar-lhes que essas ações, sentimentos e coisas são tristes e ruins, e, acima de tudo, fazê-las entender o significado de cada um.

Outra análise que reforça a ausência de *types* de sentido ruim é uma pequena comparação entre adjetivos considerados antônimos. Por exemplo, o *type Triste* obteve 123 *tokens* nos *corpora*, sendo que apenas 30 *tokens* no *corpus* de LDs, enquanto que o *type Feliz* obteve 263 *tokens* nos *corpora* e 133 deles ocorreram nos LDs. O *type Feo* lematizado, obteve 50 *tokens* nos *corpora*, e 34 deles ocorreram nos LDs, enquanto que o *type Bonito* lematizado, obteve 191 *tokens*, sendo que 155 foram nos LDs. Ou seja, definitivamente os LDs preferem utilizar palavras de conotação positiva para ensinar LE para crianças.

Outros aspectos observados no *corpus* dos LDs estão relacionados a substantivos que nomeiam membros da família e entorno familiar. Por exemplo, o *type Hermano* lematizado obteve 386 *tokens*; o *type Abuelo* lematizado, 345 *tokens* e ocuparam as 63^a e 68^a posições no *ranking* geral, respectivamente. Ou seja, obtiveram menos *tokens* do que o *type Amigo* lematizado, que obteve 410 *tokens*. Isso talvez se deva ao fato de o LD ser um material escolar e, por isso, falar mais sobre os amigos que sobre os membros da família. E falando em *Familia*, esse *type* obteve 225 *tokens* e ocupou a 118^a posição no *ranking* geral, enquanto que o *type Perro* obteve 264 *tokens* e veio em 91^o lugar no *ranking*.

Para finalizar o assunto sobre o entorno familiar, e voltando ao fato de o gênero masculino ter estado mais presente nos *corpora* que o gênero feminino, segue mais uma análise nesse sentido. O *type Mamá* obteve 257 *tokens* no *corpus* total, enquanto o *type Papá* obteve 212 *tokens*. O *type Madre* obteve 177 *token*, enquanto que o *type Padre* obteve 250 *tokens*. Aparentemente isso significa que houve mais ocorrências do gênero masculino que do feminino. No entanto, quando retirados os *tokens* de plural o resultado muda. A diferenciação entre singular e plural é relevante nesse caso porque, em se tratando dos *types Papás* e *Padres*, ambos podem ser usados para se referir aos dois pais em exemplos como esses:

Los sábados, Natalia y sus padres van al centro comercial a ver una película.

Vivo con mis papás, mi hermana y mi abuelo.

Assim, considerando apenas os *types* no singular o resultado passa a ser o seguinte: *Mamá: 254 tokens; Papá: 195 tokens; Madre: 175 tokens; Padre: 148 tokens.*

Outra observação importante a respeito dos LDs diz respeito à falta de interdisciplinaridade com as disciplinas com as quais a criança tem mais contato no EF. As poucas escolas que oferecem aulas de espanhol nas séries iniciais do EF costumam destinar apenas uma aula de 45/50 minutos por semana para essa disciplina, portanto, a seleção do conteúdo a ser ensinado em período tão curto deve ser muito criteriosa e objetiva. Assim, ao invés de repetir conteúdos sistematicamente com o intuito de aprofundamento ou retenção do vocabulário, uma estratégia de ensino alternativa seria trabalhar em parceria com as demais disciplinas do currículo. Dessa forma, o aluno iria, por si só, estabelecer a relação das palavras em LM e em LE. No entanto, a análise do *corpus* de LDs demonstrou que isso não vem ocorrendo nesses materiais.

Muitos dos temas que são estudados nas áreas de matemática e ciências, por exemplo, poderiam ser inseridos nos LDs de espanhol. Para tanto, seria necessário montar um *corpus* com os LDs utilizados no país para o ensino de outras disciplinas e, com base neles, desenvolver materiais didáticos de espanhol que pudessem funcionar não apenas como LDs de ELE, mas também como ferramenta interdisciplinar. O ganho em conhecimento seria grande para as demais disciplinas, mas sem dúvida, seria muito maior para a aprendizagem do espanhol, pois faria com que a criança, ao estudar aqueles temas nas outras disciplinas, pensasse ou se lembrasse do que já havia estudado em espanhol, reforçando, desse modo, a fixação do conteúdo e da língua também. O mesmo ocorreria na mente do aluno ao estudar em espanhol aquilo que já havia estudado nas outras áreas.

Para averiguar como os temas de outras áreas têm sido tratados nos LDs de espanhol, foi feita uma busca de alguns termos específicos muito comuns da área de matemática e o resultado obtido foi o seguinte: para o termo *Triángulo*, houve 4 ocorrências, mas apenas uma delas se referia ao ensino da figura geométrica; *Rectángulo*, 1 ocorrência; a palavra *Círculo* teve 34 ocorrências, mas 33 foram instruções como a seguinte:

Haz un círculo alrededor del juguete adecuado.

E apenas 1 ocorrência de *círculo* foi sobre ensino da figura geométrica. Os três termos *Triángulo*, *Rectángulo* e *Círculo* são de um exercício da coleção *Ventanita al Español*, em que aparecem as formas geográficas e o aluno deve escrever os nomes correspondentes abaixo de cada uma delas.

Já os termos referentes às quatro operações matemáticas básicas obtiveram os seguintes números: *Sumar*: 15 tokens; *Suma*: 3 tokens; *Restar*: 4 tokens; *Resta*: 0 token; *Multiplicar*: 1 token; *Multiplificación*: 0 token; *Dividir*: 4 tokens, mas nenhum se refere à operação matemática; *División*: 0 token. Sem entrar em muitos detalhes e para finalizar esse tema, outros termos matemáticos como fração, unidade de medida de tempo, de volume, de massa, de distância, de superfície, de temperatura, e muitos outros, que fazem parte do cotidiano escolar infantil, não apareceram em nenhuma das coleções incluídas nessa análise.

O mesmo ocorreu com temas básicos das ciências. Os cinco sentidos humanos foram ensinados apenas nas coleções *Superdrago* e *Colega*, conforme pode ser visto no áudio transcrito referente à Figura 31. Outros temas como os estados físicos da matéria, as mudanças de estados da matéria, o ciclo da água, as fases da lua, etc., não foram sequer mencionados e, novamente, são assuntos que estão presentes no cotidiano escolar nessa faixa etária. Ou ainda temas de geografia, como os pontos cardeais, ou os hemisférios do planeta com suas linhas imaginárias e fusos horários, foram ignorados.

Outro tema de bastante relevância para a época atual são as novas tecnologias. Como foi mostrado no capítulo referente à análise dos conteúdos ensinados nas coleções de LDs analisados, houve certa evolução na inserção dos novos termos relacionados à tecnologia quando da análise longitudinal. Contudo, quando analisado de forma sincrônica, entre os livros publicados mais recentemente, tanto os nacionais como os espanhóis, ou seja, *Colega*, *Superdrago*, *Mi Mundo y Yo*, *Marcha Criança*, *Nuevo Recreo* e *Ventanita al español*, o único que se aprofundou um pouco nesse tema foi o *Ventanita al Español*, isto é, essa foi a única coleção que inseriu termos como *Fondos de Pantalla*, *Protectores de Pantalla*, *SMS o mensajes de texto*, *redes sociales* e algumas outras que fazem parte do vocabulário básico de qualquer usuário de *smartphones* ou *notebook* na atualidade. As demais coleções se restringiram a usar terminologia mais genérica como *computadora*, *tableta* e *móvil* ou *celular*.

No entanto, apesar do esforço que a coleção *Ventanita al Español* fez para se aproximar um pouco mais da realidade virtual das crianças de hoje em dia, muitos termos e expressões usuais foram deixados de lado.

Outro ponto que poderia ser melhorado nesse sentido é trabalhar essas terminologias de forma constante, ou seja, que passem a fazer parte de várias lições/unidades e que sejam diluídas durante essas mesmas lições/unidades, de forma contextualizada, e não apenas por meio de uma única lição/unidade em que os termos são apresentados, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, e não mais retomados.

A título de finalização, faz-se importante destacar que a análise lexical foi um dos fatores que mais contribuiu para a seleção das unidades lexicais que irão compor a nomenclatura total do dicionário pedagógico. Através dela foi possível verificar o que os alunos estão aprendendo com seus LDs de espanhol, com quais tipos de unidades lexicais eles podem se deparar através de literatura infantil em espanhol e, principalmente, o que faltou nesses LDs em termos de vocabulário, para que assim, o dicionário pedagógico que está sendo agora elaborado, possa dar conta de ajuda-las a entender o significado e a tradução das palavras que estão aprendendo na escola e, indo um pouco mais além, facilitar o acesso a palavras e expressões que elas por ventura queiram saber o significado e a tradução para o espanhol e que não puderam encontrar em seus próprios LDs.

Foi por meio dos resultados obtidos nas análises dos LDs, metodologia e conteúdos, e da análise lexical que a macroestrutura do dicionário pedagógico foi definida, ou seja, com base nessas análises e na constatação de que muitas palavras e termos não foram contemplados pelos LDs é que resolvemos inserir novas entradas na nomenclatura e, principalmente, criar as seções específicas em que algumas terminologias poderão ser incluídas de forma temática.

Passaremos agora à segunda parte dessa pesquisa. Nela apresentaremos nossa proposta lexicográfica seguida de uma amostra que corresponde a 5% da nomenclatura selecionada e de algumas das seções específicas que serão inseridas no interior do dicionário.

6 A PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

“Anciano: “Un humano común y corriente, pero con años”.
(Jonathan Ciro Gutiérrez, 10 años)⁵¹

De acordo com o PNLD – Dicionários, um dicionário será tanto mais adequado ao seu público alvo quanto mais for ajustado às suas necessidades e, por esse motivo, todo dicionário segue um planejamento próprio “orientado para uma situação de uso e um público determinados. O arranjo particular de métodos e técnicas obedecido pelo dicionário é a sua proposta lexicográfica” (BRASIL, 2012, p. 17). Ainda de acordo com o PNLD – Dicionários, na seção denominada Glossário Técnico, a proposta lexicográfica é definida como o “plano de composição e organização de um dicionário, incluindo informações sobre o público-alvo a que se destina, os critérios de levantamento e seleção vocabular, a estrutura dos verbetes, as ilustrações, etc.”⁵².

Em se tratando de dicionários já prontos, a proposta lexicográfica é a parte do dicionário que correspondente à guia do usuário, ou seja, o texto externo em que são fornecidas as orientações de uso e as informações relativas a quem o dicionário se destina, como ele foi estruturado, qual foi o *corpus* utilizado, como ele deve ser manuseado, orientações para consulta, etc. Em se tratando de uma proposta de elaboração de um dicionário, como é o presente caso, esta seção se destina e explicitar e, ainda, justificar, as escolhas que foram feitas no tocante à macroestrutura, à microestrutura, além dos textos externos e os textos internos, aos quais aqui denominamos seções específicas.

Assim, tendo em vista nosso público alvo, ou seja, aprendizes de ELE que sejam alunos do EF, do 1º ao 5º anos, o que compreende a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade; tendo em vista as teorias sobre aquisição e aprendizagem de LE e as metodologias de ensino de LE discutidas nessa pesquisa; tendo em vista a análise dos LDs de espanhol destinados a essa faixa etária e a análise lexical do *corpus* utilizado para fazer a seleção da nomenclatura que irá compor esse dicionário, oferecemos proposta lexicográfica que segue abaixo.

⁵¹ Palabras de los niños (NARANJO, 2008)

⁵² Ibid. p.112.

6.1 A Megaestrutura

Ao revisar a bibliografia lexicográfica, nos deparamos com determinadas escolhas terminológicas próprias de cada autor com relação ao uso dos termos macroestrutura e nomenclatura. Para decidir qual terminologia iríamos adotar nessa pesquisa, recorreremos às explicações dadas por Welker (2004, p. 78-79) quem, com relação a esse aspecto, ao esclarecer sobre a que a palavra dicionário se refere, elucida que quando se fala em *dicionário* o que normalmente vem à mente é o corpo dessa obra, ou seja, a lista de palavras e suas respectivas informações. Contudo, o autor assevera que um dicionário não é apenas a sua lista de palavras, visto que outros elementos podem ser encontrados nele, como, por exemplo, “prefácio, introdução, lista de abreviaturas /.../, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas e/ou abreviaturas, lista de verbos regulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios, às vezes, certas curiosidades” (WELKER, 2004, p. 78). A essas partes do dicionário o autor denomina “*textos externos*”⁵³ (grifo do autor).

Na sequência, Welker menciona o fato de que alguns autores, “usam o termo *macroestrutura* para ‘todo o conteúdo do dicionário’”⁵⁴ (grifo do autor) e assevera que, no entanto, o termo macroestrutura tem outro significado e esclarece que prefere “empregar, como Hartmann & James (1995: 93), o termo *megaestrutura*, que designa, portanto, o conjunto formado pela nomenclatura (macroestrutura ou corpo do dicionário) e os textos externos”⁵⁵ (grifo do autor).

Assim sendo, por estarmos de acordo com essas explicações e por acreditar que tais terminologias facilitam a compreensão do leitor, decidimos adotar nesse trabalho o termo megaestrutura como sendo a composição total do dicionário, ou seja, os textos externos ou a apresentação do dicionário e orientações de uso dadas aos consulentes, a macroestrutura ou nomenclatura e os textos internos ou seções específicas conforme denominação dada por nós.

Apenas para fins de apresentação da proposta, trataremos primeiramente dos textos externos, na sequência discutiremos a macroestrutura ou nomenclatura, em seguida versaremos sobre a microestrutura e, por fim, apresentaremos nossa proposta de textos internos ou seções específicas, que, nessa pesquisa, assumem um lugar relevante já que nelas serão oferecidas não apenas as palavras gramaticais mais frequentes no

53 Ibid. p.78.

54 Ibid. p.79.

55 Ibid. p.79.

corpus, como também unidades terminológicas de áreas com as quais o aluno tem contato em sala de aula, como matemática e ciências, mas que não surgiram no *corpus* de LDs, além de atividades lúdicas e a presença de personagens da literatura e cinema infanto-juvenis.

6.1.1 Textos externos

Em nosso dicionário pedagógico bilíngue, logo após a folha de rosto e a dedicatória, haverá um pequeno texto de boas vindas aos pequenos usuários. Tento em vista que esse é o público alvo dessa obra e que, portanto, é necessário começar dando-lhes atenção em primeiro lugar. Esse texto será bastante simples e escrito em português. A escolha de escrevê-lo em português se deu por dois motivos: 1- porque, como o dicionário é dirigido também a crianças que estão sendo alfabetizadas, é preciso escrever de uma forma bastante simples e acessível, caso contrário elas podem se sentir desmotivadas antes mesmo de usar o dicionário; 2- porque é possível que os pais ou responsáveis não entendam textos em espanhol e, considerando que o auxílio e a interação são necessários também em casa e não apenas na escola, é importante que os eles consigam ler as orientações sem interferências ou equívocos causados pelo desconhecimento do idioma. Ao final desse pequeno texto, será solicitado ao aluno que peça ajuda aos familiares e aos professores para entender as informações contidas na guia de uso.

Na sequencia haverá um **texto introdutório** com a apresentação do dicionário. Nele serão inseridas explicações claras e concisas sobre o que é e para que serve um dicionário pedagógico bilíngue, tratando de explicar como ele foi feito e como foi selecionada sua nomenclatura. Essas informações são importantes para que tanto os professores, como os pais ou responsáveis e os alunos saibam que esse dicionário foi feito para atender às necessidades dos pequenos aprendizes de ELE com base no que eles estudam em sala de aula durante o EF do 1º ao 5º ano.

Logo na sequência será incluída uma **guia de orientações para pais e professores**, incluindo nesse apartado algumas explicações sobre como as crianças na faixa etária entre 06 e 10 anos aprendem LE, sobretudo no tocante à questão da necessidade de interação, de afetividade, de ludicidade, além de ressaltar que a criança se encontra no estágio operatório de seu desenvolvimento cognitivo e que, portanto, elas ainda têm dificuldade de entender situações e explicações abstratas, principalmente

quando elas não têm um referente externo para o que estão aprendendo. Também será abordada a questão de como o dicionário pode auxiliar nesse processo tanto dentro como fora da sala de aula e tornar-se uma ferramenta valiosa para a aquisição do vocabulário e para a aprendizagem da leitura e da escrita em espanhol. Tais informações serão disponibilizadas em linguagem acessível aos pais ou responsáveis, já que é possível que muitos deles não tenham conhecimento algum sobre o assunto e/ou teorias..

Em seguida, incluiremos uma **guia de uso**, na qual serão fornecidas informações sobre o manuseio do dicionário. Nela serão explicadas como usar o dicionário e as partes que o compõem: a organização em ordem alfabética do dicionário; como localizar uma letra e/ou uma unidade lexical específica, seja simples ou complexa; explicações sobre uso de diferentes cores para a classe gramatical, sobre a divisão silábica e o uso de cores para destacar a sílaba tônica; sobre as definições em espanhol e os equivalentes em português; sobre o destaque em negrito para os plurais; sobre os exemplos em espanhol e em português; sobre as seções específicas; sobre as atividades lúdicas e as folhas de respostas; enfim, com todas as informações necessárias para que tanto alunos, como pais ou responsáveis e os professores possam tirar o maior proveito possível do dicionário.

Como não utilizaremos abreviaturas ou siglas no corpo do dicionário, não será necessário dedicar uma página de texto para esse fim. Nossa motivação para tal decisão será explicada no tópico referente à microestrutura.

6.1.2 Macroestrutura ou Nomenclatura

De acordo com Castillo Carballo (2003, p. 81), entende-se macroestrutura como o conjunto de entradas ou lemas dispostos, habitualmente, em ordem alfabética de forma vertical parcial. O autor esclarece, ainda, que o termo macroestrutura é também conhecido como nomenclatura.

A questão da seleção léxica que irá compor nomenclatura de um dicionário é bastante delicada e deve ser analisada com extrema dedicação. Como vimos anteriormente, hoje os dicionários estão sendo criados para atender às necessidades específicas do público ao qual vai direcionado, assim sendo, “se prestarmos atenção na macroestrutura, não há dúvida de que a seleção das entradas léxicas deve ser necessariamente coerente e restritiva, quer dizer, deve guardar relação com o tipo de

usuários aos quais se destina a obra”⁵⁶ (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 345).

Assim, ao retomar as teorias sobre o desenvolvimento infantil e sobre aprendizagem de LE nessa fase escolar, temos que se deve priorizar o ensino da língua em detrimento do ensino sobre a língua. Essa recomendação, que faz o ensino se assemelhar à aquisição da LM, nos levou a decidir dar prioridade à seleção de palavras lexicais, notadamente, substantivos, adjetivos e verbos lematizadas segundo sua forma canônica (CASTILLO CARBALLO, 2003, p. 83). Os advérbios, como são bastante frequentes no *corpus* e também no cotidiano infantil, serão também lematizados com entradas individuais. As palavras gramaticais, ou seja, numerais, artigos e pronomes, estarão presentes no dicionário, mas cada uma dessas classes gramaticais estarão em seções específicas exemplificadas e ilustradas e com os respectivos equivalentes em português

Tratando-se de um dicionário semasiológico, a ordenação das entradas seguirá a ordem alfabética e a unidade de tratamento lexicográfico será a unidade conceitual para, assim, dar entradas às unidades fraseológicas conforme são entendidas por Copas Pastor,

Somente constituem unidades fraseológicas aquelas combinações que denominam globalmente um único conceito – com a conseqüente inseparabilidade formal de seus elementos e a frequente idiomaticidade semântica – e que funcionam no discurso da mesma forma que as palavras⁵⁷ (COPAS PASTOR, 1994, p. 80 *apud* FERRAZ, 2014, p. 232)

A quantidade e tipos de unidades fraseológicas serão determinados pelo corpus elencado, ainda que seja possível a inclusão de outras que consideremos de uso frequente na linguagem infantil e necessárias à formação do léxico mental em ELE nessa idade. Dessa forma, as entradas poderão ser tanto unidades lexicais simples como complexas, fato inovador e inédito nesse tipo de obra de referência.

Com relação à quantidade de unidades lexicais – entendendo aqui as palavras lexicais, gramaticais e os fraseologismos - que irão compor o dicionário, serão adotados

56 “Si nos fijamos en macroestructura, no cabe duda de que la selección de las entradas léxicas debe ser necesariamente coherente y restrictiva, es decir, ha de guardar relación con el tipo de usuarios al que va destinada la obra” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 345).

57 “Sólo constituyen unidades fraseológicas aquellas combinaciones que denominan globalmente un único concepto – con la conseqüente inseparabilidad formal de sus elementos y la frecuente idiomaticidad semántica – y que funcionan en el discurso de la misma forma que las palabras” (COPAS PASTOR, 1994, p. 80 *apud* FERRAZ, 2014, p. 232).

alguns critérios baseados nas pesquisas sobre o léxico mental infantil em LM, o léxico mental bilíngue e frequência na língua. A princípio, com base nas leituras realizadas, como as de Benítez Pérez (1990), Biderman (1996), Leiria (2006), entre outros, na proposta do programa Dicionário em Sala de Aula (BRASIL, 2012), e com base no nosso conhecimento sobre o ensino de ELE, acreditamos que para essa faixa etária a nomenclatura poderá conter entre 2000 e 3000 palavras. Deixaremos, por enquanto, essa margem de flexibilidade com relação ao número, pois acreditamos que, além da seleção lexical proveniente da análise do corpus e de nosso conhecimento enquanto professora de espanhol, será também necessário considerar a inserção de lexemas utilizados na definição das entradas, visto que todas as unidades lexicais utilizadas nas definições devem constar na nomenclatura do dicionário.

A lematização das categorias gramaticais seguirá os critérios sugeridos por Porto da Pena (2002, apud CASTILLO CARBALLO, 2003, p. 83-84):

- 1- Os substantivos terão entrada no masculino singular ou feminino singular: **cuaderno – casa**; quando apresentarem variação genérica a entrada será no masculino singular seguido de sua forma no feminino: **alumno – alumna**. Substantivos que já são usados no plural, terão entrada no plural: **núpcias**.
- 2- Os adjetivos serão lematizados no singular. Quando houver masculino e feminino serão apresentadas as duas formas com entrada no masculino: **guapo - guapa**, os que tiverem apenas uma terminação serão apresentados conforme sejam masculinos ou femininos: **inteligente**.
- 3- Os verbos serão catalogados no infinitivo e, caso o particípio tenha função adjetiva, receberá uma entrada separada. Ainda com relação aos verbos, tomamos a decisão de apresentar uma entrada aos verbos chamados pronominais, já que em sua forma infinitiva eles vêm unidos ao pronome. Assim teríamos uma entrada para o verbo **vestir**, por exemplo: *La niña viste su muñeca*, e outra entrada para a forma pronominal **vestirse**, por exemplo: *La niña se viste*. Ainda que as duas formas tenham o mesmo significado, o uso reflexivo exige o pronome correspondente. Além disso, sem entrar em regras gramaticais, o aluno começará a se familiarizar com o uso de ênclise e próclise em espanhol e perceber algumas diferenças em relação ao português. Informações sobre a predicação do verbo não serão fornecidas por considerarmos que se trata de conceitos gramaticais já avançados para o público em questão.

- 4- Os advérbios terão entradas individuais independentemente de seu lema original, então, haverá uma entrada para o advérbio *felizmente*, e outra para o adjetivo *feliz* – desde que situações como essa tenham apresentado frequência acima de 5 repetições no *corpus* – sem entrar em matizes morfológicos e sintáticos, pois seguimos o princípio pré-estabelecido de que essas informações são muito abstratas para o público alvo do dicionário.

Outras decisões foram tomadas com relação à lematização para estar de acordo com as limitações infantis sem deixar de lado suas necessidades. Ainda que as classes gramaticais a seguir não contem com entradas individuais na nomenclatura elas formarão seções específicas sob o lema da classe à qual pertencem. Assim, decidimos lematizar essas outras categorias gramaticais em seções específicas da seguinte forma:

- 1- Constando sob a entrada “pronome demonstrativo”, esse pronomes serão lematizados como os adjetivos, ou seja, no masculino singular seguido do feminino singular: *este* – *esta*, dando especial atenção aos plurais: *estos* – *estas*.
- 2- Constando sob a entrada “pronome possessivo”, os pronomes e adjetivos possessivos, por carecerem de exemplificação específica quanto ao uso, serão ilustrados e exemplificados nas formas apocopadas: *mi*, *tu*, *su*, e nas formas tônicas com entrada no masculino singular seguido do feminino singular: *mío* – *mía*, *tuyo* – *tuya*, *suyo* – *suya*. Todos com os respectivos plurais. O mesmo será feito para os pronomes das pessoas do plural: *nuestro* – *nuestra*, *vuestro* – *vuestra*.
- 3- Constando sob a entrada “pronomes pessoais”, esses pronomes, que exercem função de sujeitos na oração, também contarão com uma seção específica, o mesmo se dará com os pronomes átonos, em que todos serão apresentados juntos, mas com exemplificações individuais. Essa decisão tem por base não adentrar de forma aprofundada em questões gramaticais, mas também não deixar de oferecer informações sobre o uso, já que são frequentes em espanhol.
- 4- Constando sob a entrada “numeral”, os numerais cardinais e ordinais serão apresentados em conjunto como uma seção específica. Além disso, todas as páginas do dicionário serão numeradas e, diante dos números arábicos, haverá sua forma por extenso: **pág. 128 – Ciento veintiocho**.

Os homônimos serão classificados conforme a unidade conceitual que apresentam, podendo ter, portanto, entradas individuais, subentradas ou apenas comporem diferentes acepções de uma mesma entrada. Essa classificação poderá ser revista de acordo com o que o corpus vier a revelar e, também, com base em diferenças interlinguísticas como, por exemplo, a palavra *mañana* em espanhol corresponde a duas palavras diferentes em português: **manhã** e **amanhã**. Nesse caso, optariamos por colocar duas entradas diferentes. Ou seja, buscaremos evitar sempre que possível o uso de subentradas para facilitar a visualização das palavras-entrada.

Os neologismos comporão a nomenclatura conforme sua frequência no corpus, salvo as relacionadas às novas tecnologias que, ainda que tenham baixa frequência ou frequência zero no corpus, serão introduzidas por força da presença do mundo virtual na realidade infantil na atualidade.

6.1.3 Seções específicas

Como dito acima, algumas questões merecerão seções específicas não apenas devido à complexidade gramatical que apresentam para aprendizes dessa idade, mas também para compor um projeto gráfico atraente, lúdico e divertido. Assim, propomos a inclusão das seguintes seções além das que já foram citadas acima:

- 1- Nomes de países e gentílicos: essa seção apresentará uma ilustração da bandeira de cada país contendo abaixo delas: nome do país em espanhol e seu equivalente em português; gentílico em espanhol e seu equivalente em português.
- 2- Mapas: um mapa *mundi* sinalizando os continentes com seus respectivos nomes nos dois idiomas; uma mapa das Américas sinalizando os países que falam espanhol como língua oficial, assim, o aprendiz visualizará seu entrono geográfico e verá a importância de aprender espanhol, já que a língua oficial da maioria dos países que fazem divisa com o Brasil é o espanhol; um mapa da Espanha com os nomes de suas comunidades e províncias em espanhol e português.
- 3- Uma seção para: i) as horas, para evidenciar as diferenças entre dizer as horas em espanhol e português; ii) as formas geométricas com ilustrações seguidas do nome em espanhol e português; iii) pesos e medidas nas duas línguas.
- 4- Uma seção para termos aritméticos: contas básicas de soma, diminuição, multiplicação e divisão; frações básicas; uso dos números com porcentagem e preços.

- 5- Uma seção para nomes de filmes e livros em espanhol e seus correspondentes em português. Essa seção não será ilustrada devido às questões relacionadas a direitos autorais. Contudo, para manter o lúdico, será destinado um espaço entre os nomes para que as crianças possam desenhar os personagens ou colar imagens retiradas de outras fontes, como jornais, revistas e Internet. Isso possibilitará ainda mais concentração na informação disponibilizada por ser uma atividade que as crianças gostam de realizar, despertando-lhes também o interesse em assistir aos filmes ou ler as histórias em espanhol.
- 6- Pretendemos, também, ao final de cada seção alfabética, inserir atividades com caça-palavras e palavras cruzadas com palavras constantes daquela listagem, além de atividades com expressões idiomáticas com léxico simples e cotidiano como partes do corpo humano, por exemplo.

Acreditamos que dessa forma, com essas seções e atividades, o dicionário será não apenas uma obra de consulta, mas também de diversão e aprendizado global, como deve ser um material didático.

6.1.4. Facilitando a consulta

Como esse dicionário será monodirecional com função decodificadora, ou seja, com entradas e definições somente em espanhol, todas as entradas serão numeradas para facilitar a consulta na direção contrária, português-espanhol. Ao final do dicionário, haverá uma lista com todas as palavras em português seguidas de seu número correspondente em espanhol, por exemplo: **boneca** – **1234**. O número 1234, na sequência alfabética será a palavra **muñeca**, e assim o aprendiz saberá como é que se diz **boneca** em espanhol e também terá acesso à definição, ilustração e exemplos constantes na microestrutura, que será apresentada a seguir.

6.2 A Microestrutura

Antes de iniciarmos a exposição de nossa proposta com relação aos elementos que faremos constar na microestrutura, salientamos que partimos do pressuposto de que a definição de uma unidade lexical depende de todas as informações contidas no artigo lexicográfico, desde a classe gramatical e o gênero, passando pelo número de acepções com suas respectivas definições, exemplos, sinonímia, antonímia, pronúncia, tonicidade,

ilustrações, até informações sobre usos, regências, regionalismos, tecnicismos, unidades fraseológicas, etc. Isso significa dizer que, para que o dicionário cumpra sua função linguística, gramatical, didática, pedagógica e social, é preciso que o tratamento lexicográfico de seus verbetes seja o mais exaustivo possível dentro das expectativas, necessidades, competências e habilidades de seu público alvo.

Considerando que a consulta ao dicionário é motivada por necessidades pontuais diversificadas, é imprescindível que, ao elaborar sua obra, o lexicógrafo tenha em mente quais são essas necessidades e como supri-las. Entre essas necessidades, encontram-se, por exemplo, o usuário que precisa saber como se escreve uma palavra, se ela é acentuada e, portanto, como se pronuncia, se é masculina ou feminina; o usuário que precisa encontrar sinônimos ou antônimos, ou saber como é o plural; o usuário que busca a palavra em uma unidade fraseológica; o usuário que quer saber o significado da palavra, ou seja, suas acepções e definições, e como usá-las. De aí a importância de um tratamento lexicográfico que vise a dar respostas satisfatórias a todas essas necessidades.

Porém, nessa proposta temos um público alvo bastante específico, um público mirim que tem necessidades também bastante específicas. Dessa forma, por se tratar de um dicionário pedagógico bilíngue voltado para o público infantil, seu aspecto geral deverá ser alegre e divertido já que o lúdico nessa fase do aprendizado é essencial tanto para facilitar o aprendizado como para prender a atenção das crianças e direcionar o foco para o “aqui e agora”. Essa é uma característica que, por si só, já diferencia essa tipologia de dicionário das demais tipologias existentes.

Outra recomendação a ser observada com base nos estudos teóricos, é que a gramática não deve ser priorizada nessa faixa etária por conter informações muito abstratas que vão além da capacidade de compreensão das crianças que se encontram no estágio concreto do desenvolvimento infantil.

Contudo, os lexicógrafos que se dedicam à LP orientam que, tanto os dicionários escolares, para a LM, como os dicionários de aprendizes, para a LE, devem oferecer o máximo possível de informações de cunho gramatical, conforme salientam Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 346). No entanto, os próprios autores recomendam que “o principal nesses casos é saber qual é o grau de conhecimento gramatical dos alunos, para, deste modo, contribuir ou incrementar de forma suficiente, sempre de

acordo com o nível de aprendizagem, com a sua competência linguística”⁵⁸ (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 339).

Dessa forma, buscaremos compor a microestrutura de forma a equilibrar as duas orientações e, também, levando em conta as diferenças de conhecimentos gramaticais que podem existir entre crianças de 06 e 10 anos, isto é, as que estão no primeiro e no segundo ano escolar não terão tido ainda acesso a informações gramaticais como as que terão as que estão no quarto e no quinto ano.

Nesse ponto, é interessante destacar que estamos incluindo em nosso público alvo as crianças com 06 anos, que estão ainda no primeiro ano escolar e em fase de alfabetização, ou seja, ainda estão aprendendo a ler em LM. Como o dicionário trará as entradas e definições em espanhol, isso pode dificultar-lhes a leitura ou influenciar na aprendizagem da escrita em LM. No entanto, nada impede que esse dicionário seja utilizado por elas também, já que os verbetes serão ilustrados, não necessitando que essas crianças realizem a leitura das definições se elas ainda não estiverem prontas para isso. Convém lembrar que os LDs destinados a esses aprendizes são introduzidos já no primeiro ano escolar, portanto, essa decisão ficará a cargo das escolas e professores que, porventura, venham a adotá-lo como material didático em sala de aula.

Considerando as questões colocadas acima, partiremos, então, do princípio de que “atendendo às necessidades dos usuários e destinatários, e aos objetivos marcados, as informações relativas à entrada podem ser da mais diversa índole”⁵⁹ (AHUMADA LARA, 1989, p. 55 *apud* MEDINA GUERRA, 2003, p. 129) (tradução nossa), ou seja, dentre as diversas informações que podem constar no verbete, há de se escolher as que mais se enquadram nos objetivos da obra tendo em vista o público ao qual se dirige. Continuando, porém, Ahumada Lara (1989, p. 55 *apud* MEDINA GUERRA, 2003, p. 129) esclarece que, entre todas essas informações possíveis, “a que se refere ao conteúdo da voz que serve de entrada tem sido tradicionalmente considerada a informação mais relevante do artigo lexicográfico, pelo que a definição tem sido vista como o princípio e o fim do dicionário”⁶⁰. Assim, independente das escolhas que serão

58 “Lo principal en estos casos es saber cuál es el grado de conocimiento gramatical de los alumnos, para, de este modo, contribuir o incrementar suficientemente, de acuerdo siempre con el nivel de aprendizaje, su competencia lingüística” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 339).

59 “Atendiendo a las necesidades de los usuarios y destinatarios, y a los objetivos marcados, las informaciones acerca de la entrada pueden ser de la más diversa índole” (AHUMADA LARA, 1989, p. 55 *apud* MEDINA GUERRA, 2003, p. 129)

60 “La referida al contenido de la voz que sirve de entrada ha sido considerada tradicionalmente la información más relevante del artículo lexicográfico, por lo que la definición se ha visto como el principio y fin del diccionario” (AHUMADA LARA, 1989, p. 55 *apud* MEDINA GUERRA, 2003, p. 129).

feitas para compor a microestrutura, estaremos dando, sempre, especial atenção às definições, para que estas possam ser melhor compreendidas devido às características peculiares dos futuros consulentes. Pelo mesmo motivo, nesse apartado dedicaremos especial atenção às definições, buscando contrapor alguns modelos definitórios com o intuito de elucidar nossas escolhas sobre esse tema.

Outra orientação que buscaremos seguir, tendo em vista que, como explicitado anteriormente, o foco de atenção da criança é curto e o pensamento concreto, é a de Castillo Carballo y García Platero (2003, p. 338), ao afirmarem que “o usuário ao qual vai destinado requer uma série de informação, não excessiva, claro, mas sim específica”⁶¹ (tradução nossa).

Apresentaremos, na sequência, a sequência dos elementos que comporão a microestrutura segundo a ordem em que elas figurarão no artigo lexicográfico.

6.2.1 Número

Todas as entradas serão numeradas para facilitar a consulta na ordem inversa, conforme explicado no item macroestrutura.

6.2.2 Entrada

Será em espanhol e poderá ser uma unidade léxica simples ou complexa. Conforme já explicitado anteriormente, será na forma masculina singular ou feminino singular ou, quando apresentarem os dois gêneros, a entrada será no masculino singular seguido da sua forma no feminino singular. Na sequência, será indicado entre parênteses a categoria gramatical; quando os dois gêneros forem apresentados, colocaremos apenas a categoria gramatical; quando tiver apenas um gênero, este será indicado junto com a categoria – importante destacar aqui que não utilizaremos abreviaturas para facilitar a compreensão e conseqüente fluidez da leitura, além de aumentar o contato do consulente com a terminologia em questão. Em seguida, será apresentada sua divisão silábica com a sílaba tônica em cor diferente para destacar.

Exemplo:

(68) *Alumno - Alumna: (sustantivo) – A-lum-no – A-lum-na*

61 “El usuario al que va destinado requiere una serie de información, no excesiva, por supuesto, pero sí específica” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 338).

(135) *Casa*: (*sustantivo femenino*) – *Ca-sa*

(182) *Cuaderno*: (*sustantivo masculino*) – *Cua-der-no*

(468) *Estudiar*: (*verbo*) – *Es-tu-diar*

(563) *Inteligente*: (*adjetivo masculino y femenino*) – *In-te-li-gen-te*

6.2.3 Acepções

A proposta inicial é a apresentação de apenas uma acepção, a de maior frequência, devido ao léxico mental ainda reduzido dos consulentes. Mas, outra vez, essa decisão será direcionada pelo corpus, podendo, portanto, conter mais de uma acepção quando for necessário. Nesse caso elas serão numeradas e apresentadas por ordem de frequência no corpus e serão dados exemplos ou abonações para cada acepção apresentada.

6.2.4 Definições

As definições serão dadas em espanhol e o primeiro princípio a ser adotado nas definições é o exposto por Landau (1984 *apud* CARVALHO, 2011, p. 89) de que não se deve definir palavras fáceis com palavras difíceis, principalmente porque estaremos nos dirigindo a crianças aprendizes de LE, portanto, uma metalinguagem simples e objetiva é essencial.

Para Lehmann (1993, p. 65), a definição é um elemento insubstituível nos dicionários infantis, porém a linguagem a ser utilizada e a forma como a definição será dada precisam ser adaptadas para crianças. Segundo essa autora, as crianças estão familiarizadas com definições, já que estas fazem parte da construção de sua competência linguística ao perguntarem sobre o significado das palavras e prestarem atenção nas respostas que recebem. No entanto, ainda que tal familiaridade exista, “a leitura de uma definição no texto lexicográfico é, sem dúvida, uma tarefa mais complexa do que a recepção e a produção de definições em uma troca discursiva”⁶² (tradução nossa)⁶³. Essa dificuldade de deve, desde nosso ponto de vista, às formalidades comuns, necessárias e inerentes à metalinguagem empregada no texto lexicográfico com as quais as crianças não estão familiarizadas.

62 Ibid. p.65.

63 “La lecture d'une définition dans le texte lexicographique est sans doute une tâche plus complexe que la réception et la production de définitions dans un échange discursif” (LEHMANN, 1993, p. 65).

Sobre esse tema, ao realizar uma análise de definições de dicionários infantis franceses, Rossi (2001), declara que,

Nosso breve exame revela que o problema de contornar a metalinguagem continua a ser um dos pontos fracos na elaboração de um dicionário projetado especificamente para um público de crianças; as soluções adotadas até agora pelas obras que estão atualmente no mercado demonstram, em todo caso, a impossibilidade de evitar esse obstáculo, sendo o objetivo do dicionário – necessariamente ... – uma descrição da língua”⁶⁴ (ROSSI, 2001, p. 121) (tradução nossa).

Na tentativa de minimizar essa dificuldade e buscar contornar a metalinguagem tradicionalmente atribuída aos dicionários, buscamos suprimir alguns elementos característicos das microestruturas como abreviaturas e símbolos que podem dificultar a compreensão ou causar equívocos entre os pequenos consulentes. Além disso, conforme sugere Rossi⁶⁵, decidimos restringir ao máximo o uso de expressões metalinguísticas no enunciado definitório, tais como “palavra que...”, “termo que...”, “que designa...”, pois além de não formarem parte do universo discursivo das crianças, são demasiado abstratas para comporem a nomenclatura desse dicionário, já que seguimos o princípio de que toda unidade lexical utilizada no dicionário deve também constar na lista de entradas, e o de que não se deve definir palavras fáceis com palavras difíceis, conforme expressado no início desse tópico.

As definições serão do tipo oracionais, ou seja, “as acepções são elaboradas sob forma de sentenças em que consta a palavra-entrada” (CARVALHO, 2011, p. 90). Segundo a autora, esse tipo de definição está mais adaptada à realidade escolar do aluno em fase inicial de aquisição da escrita e, ainda, segundo as afirmações de Hanks (1987), parte-se de “um sistema de explicação simples, acessível aos usuários’, como se fosse um professor explicando algo em sala de aula”. (*apud* CARVALHO, 2011, p. 90).

Além disso, como esse tipo de definição inclui o leitor no enunciado, por meio de formas pronominais, por exemplo, e estabelece um tipo de diálogo com ele, parece-nos a forma mais apropriada de estabelecer certa relação de afetividade com o aluno. E, como sabemos, a afetividade é fator de motivação e redução do filtro afetivo do aprendiz em relação à LE, facilitando sua aquisição.

64 “Notre bref aperçu révèle que le problème du contournement du métalangage reste l'un des points faibles dans l'élaboration d'un dictionnaire spécifiquement conçu pour un public d'enfants ; les solutions adoptées jusqu'à présent par les ouvrages actuellement sur le marché démontrent en tout cas l'impossibilité d'éviter cet obstacle, l'objet du dictionnaire étant - forcément ... - une description de la langue.” (ROSSI, 2001, p. 121).

65 *Ibid.* p.121.

Outro motivo que nos levou à escolha desse modelo de definição é a possibilidade de, por meio dela, utilizar diferentes métodos de definição, como o método sinonímico e antonímico, o aristotélico, o método ostensivo (CARVALHO, 2011, p. 92-95).

Contudo, vale ressaltar que, ainda que definições que seguem o modelo aristotélico, que apelam para as condições necessárias e suficientes, sejam uma prática convencionalmente estabelecida na prática lexicográfica e possam, até certo ponto, ser adaptadas aos público infantil, acreditamos que

Este modelo não pode de modo algum ser suficiente para fornecer uma descrição abrangente da palavra para o locutor médio, que procura em seu dicionário uma definição clara e concisa... este modelo definicional nos parece ainda mais confuso aos olhos de uma criança da escola primária, que espera de seu dicionário uma resposta para a pergunta "o que é X?" o mais próxima possível da linguagem comum (ROSSI, 2001, p. 137-138) (tradução nossa)⁶⁶.

O mesmo se dá com definições pautadas apenas na sinonímia, que podem, por vezes, conduzir a uma circularidade sem definir de fato, ou na antonímia que pode encerrar o círculo também sem uma definição.

Quando um usuário comum busca uma definição em um dicionário, ele espera encontrar uma resposta simples e objetiva que dê conta de sanar sua(s) dúvida(s). Quando se trata de um usuário infantil, tal necessidade se vê acrescida de fatores que vão além da linguagem acessível, das palavras fáceis, de seu repertório léxico ainda reduzido. Suas restrições ultrapassam a dimensão intralinguística, pois elas encontram obstáculos que residem em sua pouca experiência de mundo, ou seja, o universo referencial das crianças também é mais reduzido que o de um falante médio adulto, portanto o alcance de seu conhecimento extralinguístico deveria ser um aspecto relevante a ser considerado durante o processo de formulação do enunciado definitório de um dicionário que lhe é endereçado. Se na consciência de um adulto, “na prática real, a definição de uma palavra corresponde /.../ não aos traços que distinguem esta palavra de outras palavras da língua, mas com as características referenciais do definido” (tradução nossa)⁶⁷, quando a definição é direcionada a uma criança, essa dimensão referencial assume um potencial ainda mais expressivo na linguagem cotidiana, visto

⁶⁶ “Ce modèle ne peut aucunement suffire à fournir une description exhaustive du mot au locuteur moyen, qui cherche dans son dictionnaire une définition claire et concise ... ce modèle définitionnel nous semble d'autant plus déroutant aux yeux d'un enfant d'école primaire, qui attend de son dictionnaire une réponse à la question « Qu'est-ce que c'est qu'un X? », le plus proche possible du langage ordinaire” (ROSSI, 2001, p. 138).

que no estágio operatório sua capacidade de abstração ainda está em desenvolvimento, e, portanto, deveria ser reproduzida o máximo possível, não apenas nos enunciados definitórios como, também, nos exemplos que ilustrarão tais definições.

Ao levar em conta essas características próprias e específicas dos consulentes mirins, Rossi (2004), ao analisar os estudos sobre a definição natural, esclarece que eles,

“defendem uma definição de significado que reproduza as características essenciais que, de forma mais ou menos inconsciente, o falante médio associa a uma determinada palavra. A definição natural reavalia o valor do componente substancial ou referencial em qualquer descrição semântica; para descrever o significado de uma palavra, não basta situá-la precisamente sobre o tabuleiro lexical: também é necessário levar em consideração o conceito a que se refere, a pequena peça de experiência compartilhada que recorta para nós na realidade que nos rodeia, o que nos permite apontar - linguisticamente - o dedo e afirmar: "é um tigre"... justo antes de sermos devorados!” (ROSSI, 2004, p. 418)⁶⁸.

Nesse sentido, vemos que as definições naturais se diferem das definições baseadas apenas em condições necessárias e suficientes, pois estas descrevem uma palavra com base em seus traços distintivos, nas quais definir uma palavra significa atribuir-lhe limitações, finais, fronteiras, como se estivessem cada uma dentro de uma casa de um tabuleiro.

No entanto, ainda que as definições naturais propiciem esse alcance extralinguístico, elas por si só não são suficientes para oferecer definições para todas as unidades lexicais de qualquer língua, ainda que tais definições sejam endereçadas a crianças. Assim, Rossi (2004), com base nos estudos de Prandi (s/d) refere que o núcleo de um determinado conceito pode ser endocêntrico – quando fornecido por um conjunto linguístico de características distintas; ou exocêntrico – quando fornecido por um ponto de referência localizado diretamente fora das estruturas lexicais, no campo da experiência compartilhada. (PRANDI, s/d *apud* ROSSI, 2004, p. 418). De acordo com esses conceitos,

67 “Dans la pratique réelle, la définition d'un mot correspond, dans la conscience de l'utilisateur, non pas aux traits qui distinguent ce mot des autres mots de la langue, mais bien aux caractéristiques substantielles du défini” (ROSSI, 2001, p. 140)

68 “Les études sur la définition naturelle, plaident pour une définition du sens reproduisant les caractéristiques essentielles que, plus ou moins inconsciemment, le locuteur moyen associe à un mot donné. La définition naturelle réévalue la valeur de la composante substantielle, ou référentielle dans toute description sémantique; pour décrire le sens d'un mot, il n'est pas suffisant de le situer précisément sur l'échiquier lexical: il est aussi nécessaire de prendre en compte le concept auquel il renvoie, le petit morceau d'expérience partagée qu'il découpe pour nous dans la réalité qui nous entoure, qui nous permet de pointer - linguistiquement - le doigt, et d'affirmer : « c 'est un tigre »... juste avant d'être dévorés!” (ROSSI, 2004, p. 418).

O significado da palavra abelha, por exemplo, não pode ser reduzido ao que diferencia a abelha de outros insetos do mesmo paradigma. /.../ Na realidade, o que, instintivamente, qualquer um associa à palavra abelha é uma série de características positivas, concretas e sensoriais evocadas pelo referente concreto da palavra - a cor preta e amarela, a sensação de dor dada pela picada. Neste caso, e mais geralmente no caso de conceitos com referências concretas /.../ a língua é de algum modo moldada pela realidade, que prevalece na descrição semântica (ROSSI, 2004, p. 418) (tradução nossa)⁶⁹.

Tendo a unidade lexical “abelha” um referente concreto extralinguístico, isto é, tratando-se de um caso de conceito exocêntrico, que se encontra fora do código linguístico, a autora considera que uma definição natural, que evoca os aspectos sensoriais relevantes, como a dor causada pela picada, as cores e, acrescentamos, o mel por ela produzido, seria mais eficaz do que uma definição baseada apenas nos aspectos diferenciais. Isso significa dizer que, no caso dessa unidade lexical, e de inúmeras outras, a definição mais abrangente e eficaz seria aquela que considerasse tanto as características passíveis de definição apenas com recurso ao código como aquelas passíveis de definição por meio de um referencial extralinguístico concreto.

Em se tratando de unidades lexicais de conceitos endocêntricos, ou, nas palavras da autora, “no caso de conceitos relacionais complexos, por outro lado, a descrição do significado passa necessariamente pela referência a outras unidades lexicais: a palavra tio, por exemplo, não pode ser explicada por uma referência às características físicas do referente tio”⁷⁰, ou seja, fisicamente, o tio não tem nenhuma característica que o diferencie de outra pessoa. Para defini-lo seria, então, imprescindível recorrer “às outras palavras pertencentes ao mesmo paradigma de parentesco. Neste caso, a definição diferencial e obrigatória” (tradução nossa)⁷¹, isto é, tio seria definido como “o irmão do pai ou da mãe”.

69 “Le sens du mot **abeille**, par exemple, ne saurait se réduire à ce qui différencie l'abeille des autres insectes du même paradigme: le dictionnaire Petit Robert offre à ses lecteurs un bon exemple de définition par genre prochain et marques spécifiques: « insecte social hyménoptère (apidés) dit mouche à miel, vivant en colonies et produisant la cire et le miel ; en réalité, ce que, instinctivement, chacun associe au mot **abeille**, est une série de caractéristiques sensorielles, positives, concrètes, évoquées par le référent concret du mot - la couleur noire et jaune, la sensation de douleur donnée par l'aiguillon. Dans ce cas, et plus généralement dans le cas des concepts à référent concret - que nous désignerons (empruntant ici la terminologie de Michele Prandi) comme concepts exocentriques - la langue est en quelque sorte modelée par la réalité, qui prime dans la description sémantique” (ROSSI, 2004, p. 418).

70 Ibid.

71 “Dans le cas de concepts relationnels complexes, en revanche, la description du sens passe forcément par le renvoi à d'autres unités lexicales : le mot **oncle**, par exemple, ne saurait être expliqué par un renvoi aux caractéristiques physiques du référent oncle, mais plutôt ayant recours aux autres mots appartenant au même paradigme de la parenté ; dans ce cas, la définition différentielle s'avère un choix obligé” (ROSSI, 2004, p. 418).

Em suas pesquisas, Rossi (2001, 2004) verificou que nas definições espontâneas dadas por crianças o aspecto diferencial, de condições necessárias e suficientes, foi substituído por uma visão positiva, referencial do léxico, refletindo que “o que é mais importante para os falantes na descrição do significado de uma palavra é, acima de tudo, seu lado sensorial, perceptivo e referencial” (tradução nossa)⁷².

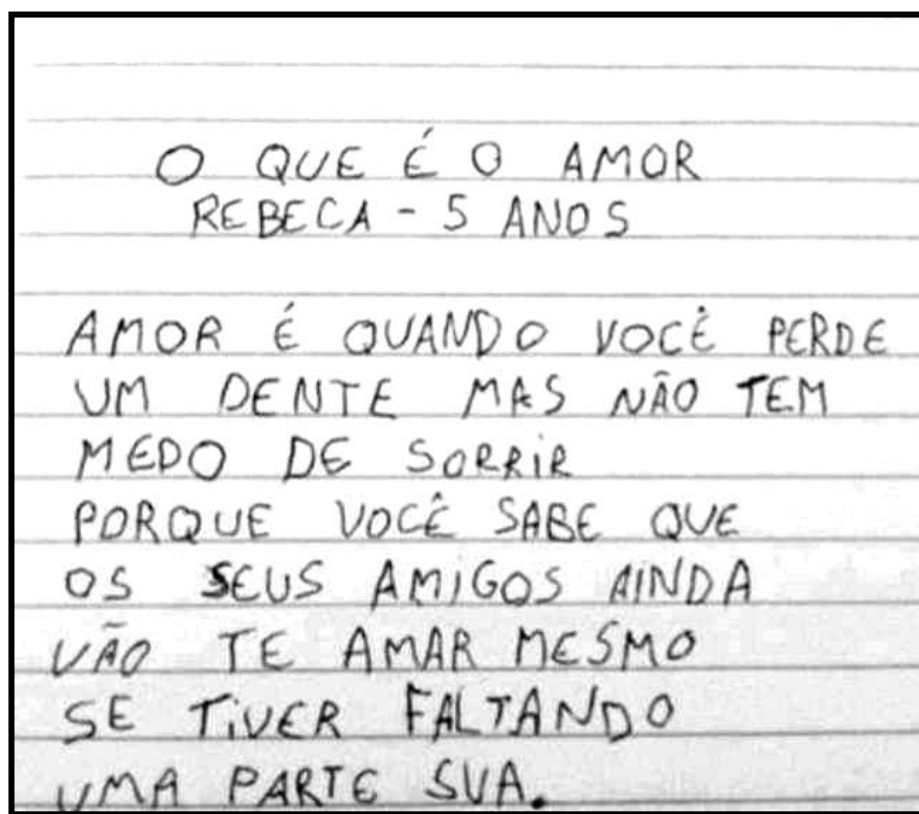
Outro aspecto deveras relevante encontrado nas pesquisas da autora, é que, quando se trata de conceitos endocêntricos envolvendo redes relacionais mais complexas, a preferência das crianças foi por fazer uso de suas experiências pessoais, de dados emocionais e de situações típicas da vida cotidiana par definir a palavra em questão. Ou seja, não havendo mais um objeto concreto do qual servir-se, a ancoragem passou a ser a evocação de uma rede de relações complexas “assim, para definir um sentimento tão complexo como o amor, nossas crianças se expressam pela evocação de uma situação simbólica: "o amor é quando alguém vem nos ver jogar uma partida de futebol” (tradução nossa)⁷³.

A Figura 84 abaixo, retirada da Internet e que já circulou diversas vezes pelas redes sociais, ilustra com perfeição como a criança evoca uma situação simbólica para definir um sentimento:

72 “Et ce qui prime pour les locuteurs dans la description du sens d'un mot est avant tout son côté sensoriel, perceptif, référentiel” (Rossi, 2004, p. 419).

73 “L'amour, c'est quand on vient nous voirjouer un match de foot” (ROSSI, 2004, p. 420).

Figura 83 - O que é o amor



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/561050066065596777/>

Entre os modelos de definição espontânea de crianças que Rossi (2001, 2004) encontrou em suas pesquisas, dois são listados como os mais expressivos e, segundo sugere a autora, deveriam passar a compor os modelos definicionais dos dicionários infantis.

O primeiro modelo a pesquisadora chama de definição por assimilação e foi um dos modelos mais explorados pelas crianças. Nele, a explicação de um termo complexo ou desconhecido pela criança “normalmente passa através da comparação do definido com outra palavra, mais frequente, pertencente à linguagem ordinária: um abacate torna-se ‘uma fruta ou vegetal, ligeiramente oval como um ovo, mas é maior, dentro é verde claro’ (ROSSI, 2001, p. -219)⁷⁴. Note-se que a definição dada pela criança parte de uma delimitação, ou seja, de um hiperônimo, fruta ou vegetal, e envolve aspectos diferenciais de base sensorial como o formato, o tamanho e a cor, corroborando as características de seu estágio operatório ao partir de uma realidade conhecida, próxima de seu cotidiano, pois essa criança certamente sabe o que é um ovo, e ao descrever um

74 “Passe d’habitude à travers la comparaison du défini avec un autre mot, plus courant, appartenant au langage ordinaire: un avocat devient donc «un fruit ou un légume, ovale un peu comme un oeuf, mais c’est plus gros, dedans c’est vert clair” (ROSSI, 2001, p. 219)

abacate, conseguiu delimitar seus aspectos diferenciais com base o que já lhe era familiar, o ovo.

Para Rossi (2001, p. 219), e para nós também, essa é uma abordagem que poderia ser utilizada com sucesso nos enunciados definitórios de dicionários infantis, isto é, a definição por assimilação seria bastante valiosa já que estaríamos utilizando um método usado por crianças para nos endereçarmos a crianças, portanto, a compreensão poderia ser mais efetiva e a definição, desde que bem elaborada e completa, cumpriria seu objetivo. Esse é um modelo genuinamente eficiente no caso de conceitos com referentes concretos, pois a referência a uma realidade cotidiana pode permitir uma descrição mais eficaz para crianças nessa faixa etária conforme discutimos nas bases teóricas dessa pesquisa.

Outro modelo também bastante utilizado pelas crianças em suas definições espontâneas e que, segundo Rossi (2004, p. 423) poderia ser um trunfo para os lexicógrafos é o modelo de definição por *script* ou por roteiro. Esse modelo, utilizado para definir conceitos endocêntricos, ou seja, conceitos complexos como os de verbos, adjetivos e substantivos abstratos, utiliza a criação de uma cena, de um cenário, e reúne ações sequenciais associadas ao conceito em questão. Tal sequência de ações constitui o núcleo semântico da unidade lexical e acaba assumindo um valor universal que se revela na escolha de um sujeito impessoal, um alguém.

Da mesma forma que a definição por assimilação, a definição por *script* evoca uma situação real, concreta e conhecida, que está presente no cotidiano da criança e, novamente, isso coloca em destaque o fato de que a criança precisa de um referente concreto para poder entender o que lhe é ensinado, ou seja, ela precisa relacionar o novo com o já conhecido de forma concret. Como a função do dicionário é trazer informações sobre o que lhe é desconhecido, é imprescindível que essa relação como referente concreto seja estabelecida.

Nesse modelo definitório, a unidade lexical “manhã” é definida pelas crianças da seguinte maneira: "O despertador toca, a pessoa acorda, levanta cedo, lava o rosto, escova os dentes, se veste, toma café da manhã e vai para a escola" (tradução nossa)⁷⁵. Essa definição mostra que a criança, não tendo ainda a competência para definir “manhã” por meio do código, cria uma cena com cenários bem definidos (casa e escola) com a sequência das ações cotidianas que ela costuma praticar no período de tempo que transcorre entre o amanhecer e o meio do dia. Ainda que não seja uma definição lexicográfica padrão, a definição por *script* conduz ao

75 “Le réveil sonne, on se réveille, on se lève de bonne heure, on se lave le visage, les dents, on s'habille, on boit le petit déjeuner et on fonce à l'école” (ROSSI, 2001, p. 423)

perfeito entendimento sobre o que é “manhã” de forma que qualquer outra criança, e adultos, também, seria capaz de entender o significado desse lexema.

Dessa forma, percebe-se que a heterogeneidade própria do léxico e dos conceitos a serem definidos exigem diferentes tipos de definição, pois “às vezes a descrição do significado lexical só pode ser realizada no interior do sistema linguístico, ou melhor, que a maneira mais rápida e simples de explicar certas unidades do léxico passa pela língua mais do que por uma referência à experiência concreta” (ROSSI, 2004, p. 419), contudo, outras vezes ocorre que a melhor descrição é a referencial, que se apoia em referentes do mundo, na experiência compartilhada. No entanto, cabe colocar em relevo novamente, que tanto a definição de conceitos exocêntricos como endocêntricos em um dicionário pedagógico infantil deve considerar, antes de tudo, as competências e experiências concernentes à faixa etária que se pretende alcançar.

Assim, sugerimos que, em um dicionário pedagógico, sobretudo um bilíngue, as unidades lexicais deveriam ser definidas com base na relação que ela mantém com as outras unidades da língua, mas também segundo seus componentes perceptivos, sensoriais, ou seja, aqueles componentes relacionados com o mundo e não com as palavras. E que, acima de tudo, aproveitem o que as crianças têm oferecido em termos de definição do sentido lexical.

Por todos os motivos apresentados e discutidos é que optamos elaborar os enunciados definitórios com base no modelo oracional, pois este modelo permite o emprego tanto de definições intralinguísticas como extralinguísticas. Através dele é possível explorar as características diferenciais existentes entre relações lexicais por meio do código linguístico, o as relações sensoriais e perceptivas por meio de referenciais concretos, evocar situações simbólicas, cenas do cotidiano infantil, etc.

Em uma palavra, as definições oracionais possibilitam que o lexicógrafo se utilize de características que aproximam a metalinguagem da língua usada pelo aprendiz em seu dia a dia, com a qual ele já está familiarizado ao receber explicações dos pais, dos professores, de outras pessoas mais velhas com as quais conviva e dos próprios colegas. Além disso, o fato de esse tipo de definição empregar pronomes como “você”, “alguém”, proporciona um caráter extremamente dialógico, afetivo e eficiente do ponto de vista da aquisição/aprendizagem de línguas por crianças.

6.2.5 Sinônimos

Os sinônimos, quando for necessário, serão apresentados ao final da definição, mas, priorizaremos a presença de sinônimos na própria definição quando couber. Contudo, ressaltamos que somente serão inseridos sinônimos que também tenham sido encontrados no *corpus*. Assim, teremos casos em que a sinonímia não entrará no artigo lexicográfico e teremos casos em que mais de um sinônimo pode ser incluído no artigo como, por exemplo, no caso da unidade lexical “vaso sanitário” que recebe três denominações em espanhol: *retrete*, *inodoro* e *váter*. Em nosso *corpus*, *inodoro* teve 9 ocorrências e *retrete* e *váter* tiveram 4 ocorrências cada uma. Assim, será feito um artigo lexicográfico para cada entrada, repetindo a definição e colocando as outras unidades lexicais como sinônimos.

6.2.6 Equivalentes

Será dado um equivalente em português para cada entrada; ou mais de um quando houver mais de uma acepção. Poderão ser dados mais de um equivalente quando forem dados sinônimos em espanhol, aí estes serão apresentados, quando houver, em português também.

6.2.7 Plural

Serão oferecidos os plurais de todas as palavras, principalmente das que sofrem alterações morfológicas como, por exemplo, **feliz – felices**. Ou de fraseologias para sinalizar quais vocábulos vão para o plural e quais não vão, quando for o caso.

6.2.8 Abonações e exemplos

Consideramos que, em um dicionário pedagógico, a função do exemplo ultrapassa o status de amostra da unidade lexical em uso na língua. Na lexicografia, ele representa “o complemento necessário para a definição, uma informação adicional que vem aperfeiçoar a descrição semântica contida no enunciado definitório”⁷⁶ (ROSSI,

⁷⁶ L'exemple représente depuis toujours, dans le domaine lexicographique, le complément nécessaire de la définition, une information d'appoint qui vient perfectionner la description sémantique contenue dans l'énoncé définitoire (ROSSI, 2001, p. 198).

2001, p. 198), além de, juntamente com a definição, constituírem “duas formas da mesma prática de representação do significado lexical, com um objetivo comum que, no entanto, diferem consideravelmente em muitos aspectos”⁷⁷ (tradução nossa), ou seja, ambos são elementos que estabelecem uma relação entre pensamento e linguagem, conforme Bruner (1984, p. 122) por meio de símbolos, modo simbólico.

Contudo, apesar dessa comunhão de objetivos entre definição e exemplo e de ambos operarem em modo simbólico, é possível verificar algumas diferenças relevantes entre essas duas formas de representação. Por exemplo, do ponto de vista formal a definição é concisa e econômica enquanto o exemplo busca oferecer uma imagem completa e abrangente da palavra definida. A definição retrata a palavra enquanto unidade da língua, já o exemplo mostra a utilização real da palavra no discurso, dentro de um contexto. Do ponto de vista semiótico, a definição é um enunciado metalinguístico que explica a palavra definida e o exemplo é uma sequência completamente autonímica que objetiva mostrar o definido, ele procura dar uma imagem real da palavra. (ROSSI, 2001, p. 198). Com isso, o exemplo não vem somente a ilustrar o uso da unidade lexical em questão, mas ampliar e complementar a definição dada.

Quando elaboramos um dicionário infantil com fins pedagógicos, é indispensável que os exemplos tenham funções pedagógicas. Isso significa dizer que o exemplo não pode estar desconectado da realidade conhecida e vivenciada pelo aluno, que eles devem apelar para o lado sensorial e perceptivo da criança, de modo a estabelecer uma relação imediata entre o modo simbólico e os modos enativo e icônico que operam no desenvolvimento cognitivo da criança no estágio operatório.

Essas funções pedagógicas dos exemplos irão variar de acordo com as características da unidade lexical definida⁷⁸, e, acrescentamos, de acordo com o modelo definicional escolhido para melhor defini-la. Assim, o exemplo poderá complementar algum aspecto da definição que talvez, por força da metalinguagem utilizada, ainda tenha ficado um pouco confuso para a criança; poderá também mostrar conjugações de verbos irregulares; regências verbais; a formação de plurais; o uso de verbos pronominais enclíticos, que no caso do espanhol costuma causar dificuldades de aprendizagem; e vários outros temas gramaticais, ortográficos, etc.

77 “L'exemple et la définition constituent donc deux formes de la même pratique de représentation du sens lexical, ayant un but commun, qui diffèrent pourtant considérablement sous bien des aspects” (ROSSI, 2001, p. 198).

78 Ibid. p. 199.

Para promover uma aproximação com a realidade da criança, o exemplo deverá evidenciar uma situação típica, ou prototípica do uso da unidade lexical em um contexto de uso conhecido pela criança, de modo que ela possa reconhecê-la facilmente⁷⁹, explorando como referência cenários e situações que ocorram na escola, em casa, entre os amigos, familiares, colegas de classe e professor, em animais de estimação, com a utilização de brinquedos que sejam de uso generalizado, ou seja, formando imagens mentais que as remetam para ambientes de fácil percepção sensorial, concretos, icônicos e enativos, para assegurar uma compreensão fácil e rápida.

Desse modo, enquanto a definição oferecerá uma descrição objetiva da unidade lexical, o exemplo poderá reunir em torno do núcleo central do significado todos os valores emotivos e afetivos que, de forma mais ou menos conscientemente, são associados a ela no imaginário coletivo⁸⁰.

Considerando todos os aspectos reunidos acima sobre esse componente tão importante da microestrutura e demasiadamente importante para alcançar nossos objetivos, vamos seguir a orientação de Garriga Escríbano (2003, p. 120) ao afirmar que,

O exemplo inventado converte o lexicógrafo em representante da própria comunidade linguística e em avalista de gramaticalidade, ainda que possa produzir enunciados artificiais ou forçados. O exemplo documentado, ao contrário, tem a virtude de ser mais objetivo, ainda que em muitas ocasiões os contextos reais, sobretudo os literários, resultem pouco didáticos⁸¹ (GARRIGA ESCRÍBANO, 2003, p. 120).

Ou seja, utilizaremos preferencialmente exemplos extraídos do *corpus* que, sendo necessário, serão pedagogicamente adaptados para o cumprimento de suas funções em cada entrada da nomenclatura. Contudo, havendo necessidade por questões didáticas de adequação da linguagem ou de vocabulário, criaremos exemplos que se adequem a cada caso específico.

Por se tratar de um dicionário pedagógico bilíngue, é necessário que nos asseguremos que haverá compreensão não apenas do significado como também do uso

79 Ibid. p. 200.

80 Ibid. p. 201.

81 “El ejemplo inventado convierte al lexicógrafo en representante de la propia comunidad lingüística y en garante de gramaticalidad, aunque puede producir enunciados artificiales o forzados. El ejemplo documentado, en cambio, tiene la virtud de ser más objetivo, aunque en muchas ocasiones los contextos reales, sobre todo los literarios, resulten poco didáticos” (GARRIGA ESCRÍBANO, 2003, p. 120).

de cada unidade lexical por parte dos pequenos aprendizes, assim, os exemplos serão dados em espanhol e, abaixo de cada um, seu equivalente em português. Por exemplo:

Estos libros de matemáticas son de la maestra.

Estes livros de matemática são da professora.

Dessa forma estaremos garantindo a compreensão da frase como um todo e não apenas da palavra-entrada. Os exemplos estarão todos relacionados com a realidade concreta do aluno, estarão sempre ancorados em um referencial extralinguístico que apele para os sentidos perceptivos e/ou afetivos da criança, de modo que a associação entre a unidade lexical, o significado e o uso seja rápida e eficaz.

6.3 As Ilustrações

De acordo com Rey-Debove (1989), o dicionário infantil é caracterizado por um número limitado de informações, leitura fácil e suporte de imagem (REY-DEBOVE, 1989 *apud* ROSSI, 2001, p. 226) (tradução nossa)⁸².

Ainda que as ilustrações, habitualmente, não figurem nos dicionários de língua e estejam relegadas, na maioria das vezes, aos chamados dicionários enciclopédicos, consideramos que elas sejam de fundamental importância nos dicionários pedagógicos infantis, sobretudo nos dicionários pedagógicos bilíngues, devido aos motivos já apresentados quanto à aquisição/aprendizagem de línguas.

A ilustração configura um incremento referencial na definição, uma representação icônica que auxilia no processo mental de associação entre a representação simbólica e a unidade lexical definida, destacando o que não pode ser dito, mas apenas mostrado.

Essa deveria ser uma prerrogativa para o trabalho de qualquer lexicógrafo que se dedique a elaborar dicionários pedagógicos para crianças, pois, devido a sua pequena experiência de mundo compartilhada, a criança muitas vezes não conhece, nunca viu, determinado objeto, animal, alimento, uma peça de roupa, uma ação, etc., e, em se tratando de LE, a criança não associa a unidade lexical codificada naquela língua com seu referente, mas pode ter esse conhecimento em sua LM. A ilustração, então, surge

⁸² “Le dictionnaire d'enfants se trouve caractérisé par un nombre restreint d'informations, un texte de lecture facile et le soutien de l'image” (REY-DEBOVE, 1989 *apud* ROSSI, 2001, p. 226).

como uma tradução de um modo de representação da realidade a outro, entre o simbólico e o icônico, entre o enativo e o icônico, entre uma língua e outra, levando-a a uma melhor compreensão do sentido definido e proporcionando uma associação imediata entre significado e significante.

Em se tratando de um dicionário pedagógico bilíngue como o que propomos aqui, em que a entrada será em espanhol, a definição será em espanhol e os exemplos serão dados em ambas línguas, o papel da ilustração se torna ainda mais significativo e, diríamos imperioso, pois “é principalmente através do uso da imagem, que apela diretamente aos referenciais concretos das palavras, que o lexicógrafo pode transmitir à criança uma primeira informação sobre o definido”⁸³ (ROSSI, 2001, p. 216) (tradução nossa). Desse modo, ainda que os primeiros contatos com um dicionário em que as unidades lexicais estão definidas em LE pareçam difíceis ou complexos para o aprendiz iniciante, a ilustração surge como um facilitador da compreensão. Isto é,

Cabe à ilustração, na maioria dos casos, esclarecer as ligações entre as coisas e as palavras, desempenhar o papel de mediadora no processo de apropriação do código linguístico e das estruturas lexicais: na lexicografia escolar a imagem é, portanto, um complemento necessário para a definição linguística, que é muitas vezes mais eficiente e mais eficaz para a compreensão das crianças, especialmente em virtude de sua imediatividade: enquanto a definição linguística requer um esforço considerável de decodificação, a ilustração evoca instantaneamente e diretamente seu referente, permitindo assim a identificação mais rápida e mais fácil da entrada por parte do pequeno consultante (ROSSI, 2001, p. 227) (tradução nossa)⁸⁴.

Contudo, cabe ao professor, pais ou responsáveis, a tarefa de educar a criança no sentido de ler todas as informações do verbete, desde a entrada até o exemplo equivalente em português e não parar na ilustração, pois, como veremos a seguir, apesar de suas inúmeras vantagens no processo de decodificação do sentido do lexema, a ilustração também apresenta alguns inconvenientes e não pode nunca ser usada como a

⁸³ “C'est surtout à travers le recours à l'image, qui fait directement appel aux référents concrets des mots, que le lexicographe peut transmettre à l'enfant une première information sur le défini” (ROSSI, 2001, p. 216).

⁸⁴ “Il revient donc à l'illustration, dans la plupart des cas, d'explicitier les liens entre les choses et les mots, de jouer le rôle de médiateur dans le procès d'appropriation du code linguistique et des structures lexicales: dans la lexicographie scolaire, l'image est donc un complément nécessaire de la définition linguistique, qui s'avère souvent bien plus efficace et plus performant pour la compréhension des enfants, notamment en vertu de son immédiateté : alors que la définition linguistique requiert un effort considérable de décodage, l'illustration évoque instantanément et directement son référent, permettant ainsi une identification de l'entrée plus rapide et plus aisée de la part des mini-consultants” (ROSSI, 2001, p. 227).

única fonte de definição do significado buscado. É, portanto, necessário que tanto o aprendiz como seus professores e responsáveis estejam cientes de que a ilustração “constitui uma definição, por assim dizer, alternativa à definição lexicográfica usual, um sistema significante secundário, que às vezes tem precedência sobre uma definição de significado puramente linguística” (ROSSI, 2001, p. 226) (tradução nossa)⁸⁵. É preciso, então, que os usuários se acostumem a utilizar a ilustração como um complemento da definição e não como uma definição em si.

Esse cuidado é essencial tanto por parte do lexicógrafo, ou da equipe editorial responsável pela ilustração da obra, como por parte dos usuários. Por parte do consulente para não cair na facilidade de apenas ver a imagem e associá-la com a entrada e acabar caindo em equívocos e por parte do lexicógrafo e equipe porque ao estruturar o verbete, é necessário que, o que consideramos como os três pilares fundamentais da microestrutura, isto é, definição, exemplo e ilustração, seja um todo coeso e coerente. Isso significa que o tanto o exemplo como a ilustração devem auxiliar na definição tendo por base o mesmo referencial perceptivo e sensorial, como no exemplo abaixo:

(000) Vestido (sustantivo masculino) – ves-ti-do



Un vestido es una ropa, normalmente, usada por niñas y mujeres y hecha de blusa y falda en una única pieza. Un vestido puede ser corto, largo, ancho o ajustado y de diferentes colores y modelos. *Plural: Vestidos. Vestido.*

El **vestido** azul le cayó muy bien a Laura. La dejó muy bonita.
O **vestido** azul ficou muito bem em Laura. Deixou-a muito bonita.

A definição diz que as “*niñas*” e “*mujeres*” usam vestidos, o exemplo fala de um vestido azul. Como o dicionário vai ser manuseado por meninas e não por mulheres, a melhor ilustração é, portanto, aquela que traz uma menina usando um vestido da cor azul e, ainda, uma ilustração em que o vestido esteja em evidência.

⁸⁵ “Constitue une définition en quelque sorte alternative à la définition lexicographique courante, un système signifiant secondaire, qui prend parfois le dessus sur une définition du sens purement linguistique” (ROSSI, 2001, p. 226).

⁸⁶ Imagem extraída da Internet: <http://4.bp.blogspot.com/-gTs1600/vestidoazul.gif>.

O vestido da ilustração é um vestido prototípico, ou seja, não é possível reunir em apenas uma imagem todos os modelos de vestidos que meninas e mulheres podem usar, assim, opta-se por um protótipo de vestido que reúne as condições necessárias e suficientes, perceptivas e sensoriais, para ser reconhecido como vestido à primeira vista.

Essa mesma ilustração não deveria, por exemplo, ser usada como referencial externo para a unidade lexical *rubio* – *loiro* em português. Apesar de a menina da ilustração ser loira, ter cabelos loiros, essa imagem poderia conduzir o consulente mirim a um equívoco caso ele se detivesse apenas na imagem e não lesse a definição e os exemplos, pois o pequeno aprendiz poderia ler a entrada *rubio* e ver na ilustração um vestido azul e chegar à conclusão de *rubio* em espanhol é equivalente a *vestido* em português.

Do mesmo modo, essa imagem não pode ser usada para ilustrar a definição de *conejo*, nem de *peluche* ou de *conejo de peluche*, mesmo tendo um coelho de pelúcia no chão, ao lado da garota, pois ele não está em evidência, não é o destaque da imagem o que, certamente, seria confuso para a criança, possivelmente, mesmo após ler a definição e os exemplos, pois ela teria que procurar pelo coelho na imagem. Essa mesma situação poderia ocorrer em qualquer entrada do dicionário.

De aí a necessidade de uma guia para pais ou responsáveis, professores e alunos no início do dicionário, que explique a forma ideal de se consultar o dicionário para que se tire o máximo de proveito do que ele tem a oferecer; e, principalmente, a necessidade de selecionar devidamente as imagens que ilustrarão cada unidade lexical buscando evitar o máximo possível o surgimento de equívocos durante a consulta.

Os cuidados necessários durante elaboração desse tipo dicionário e durante o ensino de seu manuseio são muitos e variados, mas não são motivos para desconsiderar o uso de ilustrações, do contrário, pois,

Enquanto a definição lexicográfica ainda está fortemente enraizada no modelo diferencial, a imagem vem valorizar os componentes sensoriais, perceptivos, constitutivos do significado lexical; /.../ é notavelmente o componente positivo, substancial, que prevalece na prática definitiva espontânea das crianças para quem a linguagem é muitas vezes a imagem do mundo sensível (ROSSI, 2001, p. 227) (tradução nossa)⁸⁷.

87 “Alors que la définition lexicographique reste encore fortement ancrée dans un modèle différentiel, l’image vient valoriser les composantes sensorielles, perceptives, constitutives du sens lexical; /.../ c’est notamment la composante positive, substantielle, qui prime dans la pratique définitoire spontanée des enfants, pour lesquels la langue ne représente souvent que l’image du monde sensible” (ROSSI, 2001, p. 227).

Outro ponto a ser considerado durante a inclusão de ilustrações em um dicionário pedagógico direcionado a crianças é a localização da imagem. Sendo ela um aditivo à definição, é imprescindível que seja incluída no artigo lexicográfico, isto é, junto com a definição e com os exemplos, pois assim ela “vem a complementar a descrição semântica da palavra”⁸⁸. Inclusive nos casos de polissemia, o ideal é que para cada acepção seja inserida uma ilustração que a complemente e auxilie na elucidação das diferenças.

Ao adotar essas recomendações como princípio na elaboração de um dicionário infantil, o lexicógrafo demonstrará que

A ilustração desempenha vários papéis, não totalmente secundários, mas que, às vezes, contribuem de forma decisiva no processo de decodificação do significado; o ícone perde o seu caráter puramente decorativo e acessório, e torna-se um dos fundamentos da descrição do significado lexical. (ROSSI, 2001, p. 242) (tradução nossa)⁸⁹.

Note-se que a autora refere que a ilustração se torna “um” dos fundamentos da descrição do significado. Isso evidencia que a ilustração precisa acompanhar uma definição linguística e nunca substituí-la. Além disso, conforme salienta Rey-Debove (1970 *apud* ROSSI, 2001, p. 229), “a ilustração é um aditivo episódico e, entre os interpretantes do dicionário, é o mais fraco” (tradução nossa)⁹⁰, isso se deve ao fato de que a ilustração vai proporcionar a vista de apenas um representante da unidade lexical definida, e não do conjunto de representantes dessa categoria. Um exemplo disso é a imagem do vestido apresentada acima, em nossa visão ele representa um protótipo da categoria vestido, mas aos olhos de outro lexicógrafo, ou de qualquer outro usuário da língua, ele pode não ter esse status.

Por tais motivos é que ,

Uma definição puramente icônica do significado lexical é impossível, porque a função semântica realizada pela ilustração sempre se refere a um representante do definido, e não ao conceito geral e abstrato do conjunto, que permanece, em todo caso, o verdadeiro sujeito da definição na lexicografia (ROSSI, 2001, p. 228-229) (tradução nossa)⁹¹.

88 “Vient compléter la description sémantique du mot” (ROSSI, 2001, p. 237).

89 “l’illustration joue des rôles multiples, pas tout à fait secondaires, qui contribuent parfois de façon décisive au procès de décodage du sens; l’icone perd son caractère purement décoratif, accessoire, et elle devient l’un des fondements de la description du sens lexical” (ROSSI, 2001, p. 242)

90 “l’illustration est un appoint épisodique et, parmi les interprétants du dictionnaire, c’est le plus faible” (REY-DEBOVE *apud* ROSSI, 2001, p. 229).

91 “Une définition purement iconique du sens lexical est impossible, car la fonction sémantique accomplie par l’illustration renvoie toujours à un représentant bien défini, et non au concept général et abstrait du défini, qui reste en tout cas le véritable sujet de la définition en lexicographie” (ROSSI, 2001, p. 228-229).

Tal afirmação deixa clara a essência da função da ilustração em um dicionário infantil e também a primazia que a definição lexicográfica deve ter dentro do artigo lexicográfico. Em outras palavras, a ilustração tem a faculdade de evocar rapidamente um referencial de mundo, mas nunca terá a universalidade da definição linguística. Ao acompanhar a definição, a ilustração terá a capacidade de auxiliar na tradução do modo icônico para o modo simbólico, mas o icônico não pode substituir as palavras dentro de uma obra que tem a função de definir o léxico de uma língua ou de determinada parcela sua.

Por fim, é importante ressaltar que, mesmo apresentando os limites que lhes são característicos, ao complementar uma definição, a imagem “não deve ser totalmente rejeitada, pois representa um ponto de partida, um meio de evocação muito forte, uma espécie de trampolim rumo à compreensão das palavras; Finalmente, **uma evocação poderosa pode ser mais eficaz do que uma definição ruim**” (ROSSI, 2004, p. 421) (tradução nossa, grifo nosso)⁹².

Assim, considerando todas as características, pontos fracos e fortes da ilustração em um dicionário infantil, esclarecemos que as ilustrações têm tripla função nesse dicionário:

- 1- Facilitar a compreensão da definição, auxiliando-a, sobretudo, quando a palavra-entrada for formalmente diferente do português;
- 2- Trabalhar com o sentido visual da criança e com a representação icônica da realidade, ou seja, quanto mais sentidos envolvidos, maior a aprendizagem;
- 3- Proporcionar estímulo visual de forma lúdica, divertida e afetiva.

Desse modo, entendemos que a ilustração fará parte do processo definitório da microestrutura, complementando o enunciado definitório e se relacionando intimamente com o exemplo dado. Não será apenas um acessório lúdico, apesar de seu caráter divertido, afetivo e carismático, mas terá uma função semântica bem definida dentro de um contexto didático e pedagógico previamente estabelecido.

No Apêndice 01, apresentaremos uma amostra do dicionário pedagógico bilíngue que estamos propondo. Será composta de 5% do total da nomenclatura selecionada, além de conter algumas amostras das seções específicas com terminologias

92 “Ne devrait pas être totalement rejetée, car elle représente un point de départ, un moyen d'évocation très fort, une sorte de tremplin vers la compréhension des mots ; finalement, une évocation puissante peut s'avérer plus performante qu'une mauvaise définition” (ROSSI, 2004, p. 421).

de outras áreas do currículo do EF e dos equivalentes de palavras gramaticais com exemplos de uso nas duas línguas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que acabamos de apresentar traz em si uma abordagem inovadora, embasada nos princípios da Lexicografia Pedagógica e fundamentada nos estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas, nos métodos de ensino de LE e nas etapas do desenvolvimento infantil. Ao concebermos tal proposta, tínhamos em mente oferecer ao público infantil um modelo de dicionário que, além de traduzir, definir, exemplificar e ilustrar o léxico que compõe e estrutura o universo infantil, também fosse um material didático lúdico e divertido que estimulasse nas crianças brasileiras o desejo de aprender a língua espanhola.

Ao analisarmos todo o percurso que trilhamos, desde a seleção dos LDs para a construção do primeiro *corpus*; da seleção dos contos para a construção do segundo *corpus*; da análise dos LDs; da análise lexical de ambos os corpora; da seleção da nomenclatura com base nas frequências obtidas nos *corpora*; das pesquisas e análises feitas sobre como se dá o processo de aquisição-aprendizagem de LE em crianças, sobre os métodos de ensino de LE e, sobretudo, sobre os princípios da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito, principalmente, ao enunciado definitório, aos exemplos e às ilustrações, considerados por nós como os três pilares fundamentais da microestrutura, sentimos, ao término dessa pesquisa, haver alcançado os objetivos estabelecidos a princípio ao apresentarmos uma amostra da tipologia de dicionário pedagógico bilíngue que, acreditamos, será de grande valia enquanto material didático para a aprendizagem da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que elaboramos e apresentamos foi, segundo a classificação de Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 336) uma mescla do que os autores denominam de dicionários infantis e dicionários de aprendizes.

Nosso modelo de dicionário buscou, em suas definições, oferecer o *i+1*, ou seja, o *input+1*, pois, ao usar definições em LE, estamos estimulando a leitura nessa língua e proporcionando maior contato com o espanhol do que os dicionários de aprendizes que normalmente oferecem apenas os equivalentes. Enquanto a imagem oferece o referente, conhecido ou não pelo consulente mirim, o enunciado definitório e os exemplos em LE ampliam, ao mesmo tempo, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico em LE e, também, em LM.

Nossa proposta também levou em conta a ativação do filtro afetivo ao trazer imagens, definições sensoriais, exemplos relacionados ao cotidiano infantil e atividades lúdicas para reforçar o conhecimento, tornando o dicionário mais atraente para a criança, resultando em

um posicionamento positivo ante a tarefa de estudar e aprender o espanhol. Ou seja, esse aprendizado passa a ser encarado como um desafio, mas um desafio que a criança sente que pode superar já que a arquitetura da obra condiz com a sua capacidade cognitiva, intelectual e psicológica, além de ter uma aparência atraente e cativante.

A análise dos LDs foi essencial para a obtenção desse resultado por nos fornecer um panorama bastante exato do que já existe no mercado em relação à aquisição-aprendizagem de LEC e, sobremaneira, em relação ao que ainda falta e que poderia ser, de certa forma, suprido pelo uso de um dicionário pedagógico bilíngue direcionado aos aprendizes de LE entre 06 e 10 anos de idade e com as características que buscamos imprimir na proposta apresentada.

A análise comparativa de LDs produzidos no Brasil e na Espanha nos mostrou claramente que a ausência de políticas linguísticas específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE no EF está influenciando diretamente na produção de materiais didáticos para essa faixa etária e na formação de professores para atuação com esse grupo de aprendizes. Como na Espanha, e na Europa como um todo, já existem diversos estudos sobre esse tema, além de incentivos governamentais traduzidos em formato de documentos oficiais com orientações bastante específicas sobre conteúdos a serem trabalhados em cada etapa escolar no tocante ao ensino de LE, consideramos que por esse motivo os materiais didáticos produzidos por lá sejam mais estruturados e bem definidos no tocante aos melhores métodos, enfoques ou abordagens a serem utilizados para essa faixa etária, enquanto aqui no Brasil, como dissemos anteriormente, os autores e editores dessa tipologia de material didático têm sido verdadeiros desbravadores de um terreno bastante inexplorado. Portanto, constatamos que faltam, por parte dos órgãos responsáveis, estudos e pesquisas sobre o impacto positivo da aprendizagem de LE já na infância e, conseqüentemente, a implementação de leis, subsídios e incentivos nessa área educacional.

Além disso, sabemos que o uso de dicionários em sala de aula foi institucionalizado há pouquíssimo tempo e, portanto, o conceito comum sobre o que é e para que serve um dicionário ainda não foi devidamente popularizado. Por tal motivo, ainda faz parte do senso comum a ideia generalizada de que os dicionários são todos iguais, de que ter um dicionário publicado há três décadas é o suficiente para suprir as necessidades de consulta de qualquer usuário em qualquer momento, dentro ou fora da escola. Somente através de políticas linguísticas e educacionais, investimentos editoriais na publicação de obras de referência especializadas e direcionadas a públicos específicos e, sobretudo, pesquisas, publicações e produções acadêmicas de alto nível é que conseguiremos transformar esse cenário e fazer chegar aos consulentes dicionários condizentes com as suas necessidades.

Tendo tais conceitos em mente, é que resolvemos, ao finalizarmos esse trabalho, tecer algumas considerações sobre nossa própria pesquisa e, ao mesmo tempo, sugerir novos caminhos com base no que nos foi possível observar.

Primeiramente, verificamos que as pesquisas no Brasil no tocante a dicionários pedagógicos infantis ainda são bastante escassas. Talvez isso se deva ao fato de ser uma área nova e, portanto, ainda pouco explorada ou, talvez, pelo fato de que fazer dicionários é realmente uma tarefa bastante árdua, ou, o que é mais provável, por uma junção dos dois fatores. Mas, o fato é que existem poucos trabalhos publicados no país a respeito desse assunto.

Essa carência de publicações na área de Lexicografia Pedagógica infantil é ainda maior quando se trata de dicionários pedagógicos bilíngues infantis, ou seja, isso poderia demonstrar que existe um pouco de descaso por parte não apenas do governo, no tocante a políticas educacionais, mas também dos próprios pesquisadores em suprir essa carência. Contudo, antes de afirmar que há um descaso por parte dos pesquisadores, é necessário salientar que pode ser bastante desanimador fazer pesquisas em áreas que não têm recebido a devida atenção por parte dos órgãos e autoridades educacionais. Contudo, as pesquisas são necessárias e será através delas, de suas comprovações teóricas e empíricas, que poderemos mudar esse cenário.

Outra carência que constatamos com relação às pesquisas no país diz respeito a estudos sobre a tipologia de enunciados definitórios para dicionários infantis. Ainda que existam publicações sobre o tema quando se trata de definições para dicionários escolares, o mesmo não se dá quando se refere a dicionários bilíngues. Portanto, essa é uma área de pesquisa sobre a qual pretendemos nos debruçar em seguida para tentar preencher um pouco dessa lacuna. Investigar como as crianças definem as coisas e como elas entendem as definições dicionarísticas é essencial para a elaboração de novos dicionários específicos para o público mirim.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que após fazermos a seleção da nomenclatura e nos depararmos com a confecção do dicionário em si, principalmente no tocante à metalinguagem, observamos que poderia ser interessante a criação de dois tipos de dicionários. Acreditamos que, possivelmente, o ideal seria haver, assim como no programa PNLD Dicionários, dois tipos de dicionários: tipo I, para aprendizes de 6 a 8 anos e; tipo II, para aprendizes de 9 a 10 anos. Contudo, por se tratar de uma LE que conta com apenas uma hora de aula semanal nas escolas em que ela já compõe a grade curricular, cremos que esse é um projeto para um futuro ainda distante. Foi por esse motivo que decidimos propor um

dicionário pedagógico bilíngue com ilustrações em todas as entradas e com o uso de uma metalinguagem bastante acessível para, dessa forma, tentar satisfazer as necessidades dos dois grupos mencionados acima e, acreditamos ter alcançado essa meta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiro: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. El léxico, ese gran desconocido. **Estudios de Lexicografía**. Barcelona, n. 01, p. 06-11, fev. 2015.

ANDRADE E SILVA, M. K. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação**. 2016. Dissertação. 166 p. (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BENÍTEZ PÉREZ, P. Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. In: Congreso Nacional de la ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación. Madrid. 1990. **Actas II**. Málaga: ASELE, 1990. p. 325-333.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIDERMAN, M.T.C. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**. São Paulo. v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. P. (org.). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 1998a. p. 11-20.

_____. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa**. São Paulo, v. 42 (n. esp.), p. 161-181, 1998b.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**. São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

_____. A ciência da Lexicografia. **Alfa**. São Paulo, v. 28 (supl), p. 1-26, 1984.

BINON, J; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.) **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. I Investigações didáticas. Pelotas: Editora EDUCAT, 2000. p. 98-122.

BINON J., VERLINDE S., SELVA T. Influences internacionales sur la lexicographie pedagogique du FLE. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.44(2), p.215-231, Jul./Dez. 2005.

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BORBA, F. da S. (2011). O trabalho do dicionarista. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-25.

BRASIL. Decreto Federal N.º 8.636, de 13 de janeiro de 2016. Promulga o Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas, firmado em Puerto Iguazú, em 30 de novembro de 2005. **Diário Oficial da União**, 2016.

_____. Resolução N.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, 2010.

_____. Lei N.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, 2005.

_____. Lei N.º 3.674, de 07 de janeiro de 1919. Fixa a despesa (sic) geral da república dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1.919. **Diário Oficial da União** – Seção 1, p. 345, 8/1/1919.

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **PNLD – Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. elaboração Egon de Oliveira Rangel – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. An interactive approach to language pedagogy. 2.ed. San Francisco: Longman, 2000.

BRUNER, J. S. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

CARVALHO, O. L. de S. Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In:

CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares** – políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.

CASTILLO CARBALLO, M. A. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 79-101.

CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 333-351.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. In: **Anuario de Estudios Hispánicos 2000**. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España, p. 35-58, 2001.

CUENTOS INFANTILES A DORMIR. Disponível em:
<http://www.cuentosinfantilesadormir.com /descargarcuentosinfantiles.htm>. Consulta realizada em 27/03/2017.

CUENTOS PARA DORMIR. Disponível em: <https://cuentosparadormir.com/cuentos-cortos>. Consulta realizada em 27/03/2017.

D'OLIVEIRA, A. M. Vida e obra. In: Wittgenstein, L. **Investigações Filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. p. 05-16.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **D.E.L.T.A.** São Paulo, vol. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

_____. A metalexicografia pedagógica. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 41-66, 2006.

_____. Dicionários semibilíngues: uma inovação? **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v 13, n. 01, p. 45-47, jan/jun. 2005.

EDICIONES SM. **Imaginario**. Diccionario en imágenes para niños. Madrid: Ediciones SM, 1999.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80.

FANJUL, A. P. Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: **Claraluz**, 2002.

FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (org.). **As ciencias do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Volume VII. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 219-238.

_____. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: IX Congreso Internacional de Lingüística General. 2010, Valladolid. **Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General**. Universidad de Valladolid, 2010, p. 1846-1859.

FERRO, G. D. M. A escrita pode até atrapalhar. **Nova Escola**, São Paulo: Fundação Victor Civita, v. 10, n. 88, p. 52, 1995.

GARCIA ROSA, M. C. **Polissemas e homônimos interlingüísticos no eixo português-espanhol: revisitando os falsos amigos**. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 103-126.

GUIMARÃES, A. N. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**. v. 7, n. 11, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

HERNÁNDEZ, H. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In: Congreso Nacional de la ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Málaga. 1991. **Actas III**. Málaga: ASELE, 1991. p. 189-200.

IRIARTE SANROMÁN, A. **A unidade lexicográfica**. Palavras, colocações, frases, pragmatemas. Braga: Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho, 2001.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1981.

KRIEGER, M^a da G. Questões de lexicografia pedagógica. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LEIRIA, I. **Léxico, aquisição e ensino**, do português europeu língua não materna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

LEHMANN, A. L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n°8, 1993. Pour une didactique des activités lexicales à l'école. p. 63-78. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2093

MEDINA GUERRA, A. M. La microestructura del diccionario: la definición. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 127-146.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

NARANJO, J. Palabras de los niños. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, Distrito Federal, México. vol. 10, núm. 1, enero-junio, pp. 115-124. 2008.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROSSI, M. Dictionnaires pour enfants et accès au sens lexical. Pour une réflexion métalexigraphique. In : **Proceedings of the 11th EURALEX International Congress**. Lorient, France: Université de Bretagne-Sud, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2004. p. 417-426. Disponível em: <https://euralex.org/publications/dictionnaires-pour-enfants-et-acces-au-sens-lexical-pour-une-reflexion-metalexigraphique/>

_____. **Dictionnaires pour enfants em langue française: l'accès au sens lexical**. 2001. 295f. Tese (Doutorado em Língua, Linguística, História da Língua Francesa) - Università degli studi di Trieste. 2001.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolución histórica y análisis didáctico. 2.ed. Madrid: SGEL, 2000.

SANTILLANA ESPAÑOL. **Picto Diccionario**. Dicionario em imagens. Español-Portugués. São Paulo: Moderna, 2002.

SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A. São Paulo**. v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. P. (org.). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2.ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 161-170.

SEABRA, M. C. T. C. de. (2011). Questões teóricas genéricas. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

TARP, S. Desafios teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje. **Lexicografía Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT. 2008. Disponível em : <https://pt.scribd.com/document/16250801/LEXICOPEd-Atas-do-Coloquio-Internacional-de-Lexicografia-Pedagogica-Florianopolis-Oct-2007>. Busca realizada em 30/10/2017.

_____. Lexicografia de aprendizje. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 295-317, 2006.

VILLAR, M. de S. (2011). O trabalho do dicionarista. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-25.

WELKER. (2011a). Questões teóricas genéricas. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.

_____. (2011b). Questões de lexicografia pedagógica. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

_____. (2004). **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. rev. e amp. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). (2011). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT. 2008. Disponível em : <https://pt.scribd.com/document/16250801/LEXICOPED-Atas-do-Coloquio-Internacional-de-Lxicografia-Pedagogica-Florianopolis-Oct-2007>. Busca realizada em 30/10/2017.

Referências da Ilustrações:

A quadros: <https://goo.gl/Ank6sG>
 A rayas: <https://goo.gl/tnqxqy>
 Abanico: <https://goo.gl/wmuwae>
 Abrazar/abrazarse: <https://goo.gl/8p5weh>
 Abrazo: <https://goo.gl/f4hgzs>
 Acoso escolar: <https://goo.gl/6583xw>
 Acoso: <https://goo.gl/acwrrq>
 Algodón Dulce: <https://goo.gl/qeurzr>
 Algodón: <https://goo.gl/qh2ehd>
 Anciano: <https://goo.gl/l29sxv>
 Animal doméstico: <https://goo.gl/2qqggy>
 Animal salvaje: <https://goo.gl/sx97rc>
 Animal: <https://goo.gl/5cv22t>
 Árbol de navidad: <https://goo.gl/fzumyp>
 Árbol Frutal: <https://goo.gl/pky2xx>
 Árbol: <https://goo.gl/puqvqa>
 Assustar: <https://goo.gl/ouyavr>
 Asustarse: <https://goo.gl/avi2f1>
 Babero: <https://goo.gl/u9aaey>
 Babosa: <https://goo.gl/2mwiqz>
 Bailarín: <https://goo.gl/mufvg7>
<https://goo.gl/ulcnbt>
 Balancín: <https://goo.gl/Hn1Zjn>

Bañar: <https://goo.gl/kjclo5>
Bañarse: <https://goo.gl/cp4pta>
Belén: <https://goo.gl/G5G4MF>
Besar: <https://goo.gl/mfrul1>
Besarse: <https://goo.gl/nwxwmv>
Bola de navidad: <https://goo.gl/oh3pzd>
Bostezar: <https://goo.gl/ia82bh>
Botella: <https://goo.gl/tzmq6q>
Bucear: <https://goo.gl/ktgojj>
Buceo: <https://goo.gl/htwynp>
Caballo de mar: <https://goo.gl/3lgz7m>
Caballo: <https://goo.gl/jkhg9d>
Cabizbajo: <https://goo.gl/jdj6s8>
Café: <https://goo.gl/dapdsa>
Calcetín: <https://goo.gl/L7Zg6Q>
Calzoncillo: <https://goo.gl/iffmne>
Cama elástica: <https://goo.gl/gyfgw9>
Cama: <https://goo.gl/ddmpuw>
Camión de basura: <https://goo.gl/sx9u5e>
Camión de bomberos: <https://goo.gl/jmtfns>
Camión: <https://goo.gl/ucre3j>
Caña de pescar: <https://goo.gl/6ejtem>
Cansado: <https://goo.gl/5dkma9>
Cárcel: <https://goo.gl/esbve4>
Casa encantada: <https://goo.gl/cjdvjh>
Casa rodante: <https://goo.gl/Jde1VK>
Casa: <https://goo.gl/n7tejk>
Cepillo de diente: <https://goo.gl/qk78sb>
Cepillo de pelo: <https://goo.gl/H9z5AG>
Cepillo: <https://goo.gl/ysdsvc>
Cinturón de seguridad: <https://goo.gl/mpva5k>
Cinturón: <https://goo.gl/ismbtm>
Coche de choque: <https://goo.gl/68jakq>
Coche policía: <https://goo.gl/a6rfnf>
Coche: <https://goo.gl/Z67XPD>
Cocina/mueble: <https://goo.gl/8pw5kg>
Cocina/parte de la casa: <https://goo.gl/o13ra1>
Cómic: <https://goo.gl/asbkgc>
Computadora portátil: <https://goo.gl/edeexe>
Computadora: <https://goo.gl/gsghsb>
Correo electrónico/email: <https://goo.gl/ntakza>
Cuadrado: <https://goo.gl/xovcda>
Cumpleaño: <https://goo.gl/axhhj4>
Cumpleaños: <https://goo.gl/2abz9n>
De rodillas: <https://goo.gl/o1Zw96>
Dedo: <https://goo.gl/zwytrg>
Delfín: <https://goo.gl/eyyze4>
Descapotable: <https://goo.gl/bmthqs>
Desnudo: <https://goo.gl/dsqqrq>
Diana: <https://goo.gl/Ki5eki>

Dinosaurio: <https://goo.gl/f9m1Lx>
Dolor: <https://goo.gl/3vvtjo>
Dominó: <https://goo.gl/T9DYDY>
Dormir: <https://goo.gl/yjrt3m>
El ciclo del agua: <https://goo.gl/7uxdnh>
Elefante: <https://goo.gl/4svtbj>
Embudo: <https://goo.gl/3mzcd9>
Empujar: <https://goo.gl/mgqugr>
En cuclillas: <https://goo.gl/Q1Zyki>
Enfadado: <https://goo.gl/nceysm>
Enfermo: <https://goo.gl/jvnwr1>
Ensuciar: <https://goo.gl/z75yng>
Ensuciarse: <https://goo.gl/jznxqz>
Escritório (info): <https://goo.gl/bqcedn>
Escritório: <https://goo.gl/fwndyp>
Espantapájaros: <https://goo.gl/swfrds>
Estirar: <https://goo.gl/hynnrs>
Estirarse: <https://goo.gl/7oxmlp>
Estrella: <https://goo.gl/vrzpf3>
Estrella de mar: <https://goo.gl/uhvbg7>
Fantasma: <https://goo.gl/ehkiwn>
Fiebre: <https://goo.gl/ghknbx>
Fiesta de cumpleaños: <https://goo.gl/n3jmrj>
Flotar: <https://goo.gl/wtdytq>
Fotografiar: <https://goo.gl/7v17nt>
Fruta: <https://goo.gl/qe633t>
Funda de cubierta: <https://goo.gl/4mpwhe>
Funda: <https://goo.gl/ftdwyt>
Gafas de bucear: <https://goo.gl/hv15ed>
Gafas de sol/gafas oscuras: <https://goo.gl/tgzmts>
Gafas: <https://goo.gl/ndzkx6>
Gemelo: <https://goo.gl/LZL6jc>
Globo terráqueo: <https://goo.gl/htnugb>
Globo: <https://goo.gl/kxvka6>
Glotón: <https://goo.gl/pgpfpl>
Gritar: <https://goo.gl/wynkfu>
Guitarra eléctrica: <https://goo.gl/hr3qt4>
Guitarra: <https://goo.gl/X56BGC>
Hambriento: <https://goo.gl/G97a4F>
Heladera: <https://goo.gl/idh8az>
Hogar a leña: <https://goo.gl/deshaq>
Hogar: <https://goo.gl/gfnmbj>
Impermeable: <https://goo.gl/welpji>
Inventor: <https://goo.gl/3bvlfk>
Invitación de cumpleaños: <https://goo.gl/ea41vh>
Inyección: <https://goo.gl/bjux5g>
Iris: <https://goo.gl/eedyjo>
Jardín: <https://goo.gl/XB8KYV>
Jarra: <https://goo.gl/y3koej>
Javali: <https://goo.gl/6ruqwj>

Jirafa: <https://goo.gl/9uua2s>
 Jugar: <https://goo.gl/p5hdvk>
<https://goo.gl/Cbf2MR>
 Kiwi: <https://goo.gl/ducmhc>
 León marino: <https://goo.gl/mjyg4p>
 León: <https://goo.gl/63tbup>
 Levantar: <https://goo.gl/dynd9a>
 Levantarse: <https://goo.gl/rk5yul>
 Limón: <https://goo.gl/wzecdY>
 Limpiar: <https://goo.gl/azohfe>
 Los cinco sentidos: <https://goo.gl/ppiwsM>
<https://goo.gl/4b7gbe>
 Los Signos: <https://goo.gl/y4nfp2>
 Mariquita: <https://goo.gl/p1onlu>
 Mascota: <https://goo.gl/Dt5gbQ>
 Miedo: <https://goo.gl/ufsmqm>
 Montaña rusa: <https://goo.gl/xjkevg>
 Montaña: <https://goo.gl/axpznd>
 Montar: <https://goo.gl/pvooc7>
<https://goo.gl/mkok4c>
 Muñeca de trapo: <https://goo.gl/kqtkoq>
 Muñeca/ brazo: <https://goo.gl/j2ubxy>
 Muñeca: <https://goo.gl/W5Kbk6>
 Navidad: <https://goo.gl/jhuq4r>
 Neumático: <https://goo.gl/UR7KNX>
 Noche: <https://goo.gl/y4ezdd>
 Nochebuena: <https://goo.gl/Tk4VeN>
 Nochevieja: <https://goo.gl/l3sov5>
 Ñoqui: <https://goo.gl/mdujcx>
 Oficina: <https://goo.gl/ebvjpp>
 Oso de peluche: <https://goo.gl/rwymis>
 Oso panda: <https://goo.gl/uihqpr>
 Oso polar: <https://goo.gl/5uicbx>
 Oso: <https://goo.gl/ik8zgo>
 Paja: <https://goo.gl/5ygd3c>
 Palo de selfie: <https://goo.gl/92Nw7w>
 Paloma: <https://goo.gl/ygxmpj>
 Palomitas: <https://goo.gl/bqmoga>
 Pantalón corto: <https://goo.gl/c2Fbor>
 Pantalón vaquero: <https://goo.gl/ag9kn7>
 Pantalón: <https://goo.gl/VTF4Ag>
 Parque de atracciones: <https://goo.gl/mxzvxd>
 Paso de cebra: <https://goo.gl/okqbav>
 Pastel de cumpleaños: <https://goo.gl/ezi1kg>
 Pillapilla: <https://goo.gl/2pqjxc>
 Polideportivo: <https://goo.gl/fvwpcf>
 Quehacer doméstico: <https://goo.gl/ywfpfb6>
 Ratón info: <https://goo.gl/4xwepm>
 Ratón: <https://goo.gl/gyvse8>
 Raya: <https://goo.gl/ED7zEv>

Rayuela: <https://goo.gl/q8pxy5>
 Refresco: <https://goo.gl/gexcgw>
 Regalo: <https://goo.gl/vkjn9n>
 Rodilla: <https://goo.gl/m8hjza>
 Rompecabezas: <https://goo.gl/3qknuw>
 Saltar a la pata coja: <https://goo.gl/z8qsrk>
 Saltar: <https://goo.gl/17Ws5W>
 Santa claus: <https://goo.gl/m1fl48>
 Selfie: <https://goo.gl/slesvm>
 Silencio: <https://goo.gl/VUXWSX>
 Tarjeta de cumpleaños: <https://goo.gl/Dj3y8b>
 Tarjeta de navidad: <https://goo.gl/o9a8j8>
 Tartamudear: <https://goo.gl/9etvyj>
 Teclado: <https://goo.gl/7qpp7w>
 Teclado: <https://goo.gl/w8qjes>
 Tomar apuntes: <https://goo.gl/xhauai>
 Útiles escolares: <https://goo.gl/z5cyfu>
 Vaso desechable: <https://goo.gl/ozppzp>
 Vaso: <https://goo.gl/1yv5ax>
 Veterinario: <https://goo.gl/4kux3c>
 Viajero: <https://goo.gl/uncjsg>
 Whatsapp: <https://goo.gl/u8pbya>
 Xilofono: <https://goo.gl/hcz1ay>
 Yoyo: <https://goo.gl/4u5szx>
 Zapatilla de ballet: <https://goo.gl/fkxcl1>
 Zapatilla: <https://goo.gl/dwfutn>

COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS

Coleção *Bienvenidos*:

CARVAJAL, G. S.; MARTÍN, E. **Bienvenidos**. Español para niños. 4 volumes. São Paulo: FTD, 2000.

Coleção *Niños y Niñas*:

GASPAR, T. M. **Niños y niñas**. Español. 4 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

Coleção *La Pandilla*:

HORTELANO, M^a. L.; GONZÁLEZ, E. **La pandilla**. Curso de español para niños y niñas. 2 volumes. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2004.

Coleção *Marcha Criança*:

GASPAR, T. M. **Marcha criança**. Espanhol. 4 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

Coleção *Colega*:

HORTELANO, M^a. L.; HORTELANO, E. G.; LORENTE, M^a. J. **Colega 1**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2009.

HORTELANO, M^a. L.; HORTELANO, E. G. **Colega 2**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2010.

_____. **Colega 3**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2011.

HORTELANO, M^a. L.; HORTELANO, E. G.; MARTÍN REQUEJO, J. M^a. **Colega 4**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2012.

Coleção Superdrago:

CAPARRÓS, C.; BURNHAM, C. **Superdrago 1**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2009.

_____. **Superdrago 2**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2010.

_____. **Superdrago 3**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2011.

_____. **Superdrago 4**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2012.

Coleção Marcha Criança

GASPAR, T. M. BUSTOS, M. D. D. **Marcha criança**. Ensino Fundamental. 5 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

Coleção Mi mundo y yo:

JIMÉNEZ GARCÍA; M^a de los A.; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, J. **Mi mundo y yo**. Español para niños. 5 volumes. São Paulo: Editora Ática, 2011.

Coleção Ventanita al Español:

ALMENDOLA, R. (dir). **Ventanita al español**. 5 volumes. São Paulo: Moderna, 2013.

Coleção Nuevo Recreo:

ALMENDOLA, R. (dir). **Nuevo recreo**. 5 volumes. São Paulo: Moderna, 2014.

APÊNDICE 01: PROPOSTA DE DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE

A

(01) Abanico (sustantivo masculino) => a-ba-ni-co



Un **abanico** es un objeto usado para hacer aire en una persona y disminuir el calor. Es hecho con pequeñas varitas pegadas a una tela o papel de modo que se pueda abrirlo y cerrarlo fácilmente. *Plural: abanicos. Leque.*

La bailarina se abanica con dos **abanicos** de color dorado y rojo.

A dançarina se abana com dois **leques** de cor dourada e vermelha.

(02) Abrazar (verbo) => a-bra-zar



Abrazar es cuando tú pones los brazos alrededor de una o más personas y la aprietas suavemente. El abrazo es cariñoso. **Abraçar.**

Rita **abrazó** a sus amigas para hacerse una foto.

Rita **abraçou** suas amigas para tirar uma foto.

(03) Abrazo (sustantivo masculino) => a-bra-zo



Un **abrazo** es el resultado de abrazar. Cuando tú pones los brazos alrededor de una persona y la aprietas un poquito, decimos que le has dado un abrazo. *Plural: abrazos. Abraço.*

El padre le dio un **abrazo** a su hija antes de viajar.

O pai deu um **abraço** na sua filha antes de viajar.

(04) Acoso (sustantivo masculino) => a-co-so

El **acoso** es lo mismo que agresión. Es cuando alguien trata a la gente de forma violenta, sea con palabras o con agresión física. También es acoso burlarse de un colega o de un desconocido. *Plural: acosos. Bullying.*

Carla es una víctima de **acoso**, pues los chicos le están tirando caramelos a ella.

Carla é uma vítima de **bullying**, pois os meninos estão jogando balas nela.

(04-A) Acoso Escolar => a-co-so es-co-lar

El **acoso escolar** es cuando la agresión física o emocional acontece dentro de la escuela, es cuando un alumno agrede, humilla o discrimina a otro alumno de su escuela. *Plural: acosos escolares. Bullying.*

Alicia sufre **acoso escolar** por ser pelirroja y vestirse de manera diferente a las otras niñas de su edad.

Alice sofre **bullying** por ser ruiva e se vestir de maneira diferente das outras meninas da sua idade.

(05) Algodón (sustantivo masculino) => al-go-dón

Algodón es una planta y de su semilla salen unas bolitas de pelo blanco que son usadas de muchas maneras como para limpiar la piel, las heridas y también para hacer ropas. *Plural: algodones. Algodão.*

La enfermera separó siete bolitas de **algodón** para limpiar las heridas de Miguel.

A enfermeira separou sete bolinhas de **algodão** para limpar as feridas de Miguel.

(06) Algodón Dulce => al-go-dón dul-ce

El **algodón dulce** es un dulce hecho de azúcar y que se parece a un algodón. Puede ser blanco o de otros colores como azul, amarillo y rosa. También es conocido como **algodón de azúcar**. *Plural: algodones dulces, algodones de azúcar. Algodão-doce.*

Juan e Pablo compraron **algodón dulce** en el parque de atracciones.

João e Paulo compraram **algodão-doce** no parque de diversões.

(07) Anciano - Anciana (adjetivo) => an-cia-no / an-cia-na



Un **anciano** o **anciana** es una persona que ya vivió muchos años y que, normalmente, tiene los cabellos blanquitos. *Plural: ancianos / ancianas. Idoso / Idosa; Ancião / Anciã.*

Sebastián y Lola son una pareja de **ancianos** a quienes les gusta practicar la carrera todas las mañanas.

Sebastião e Lola são um casal de **idosos** que gostam de praticar corrida todas as manhãs.

(08) Animal (sustantivo masculino) => a-ni-mal



Un **animal** es un ser vivo que tiene sentimientos y puede moverse solo. Hay animal que anda, corre y salta, animal que vuela y animal que nada. Los animales sienten hambre, frío y dolor. *Plural: animales. Animal.*

El pájaro es un **animal** que vuela, el delfín nada y el conejo anda, corre y salta.

O pássaro é um **animal** que voa, o golfinho nada, e o coelho anda, corre e pula.

(08-A) Animal Doméstico => a-ni-mal do-més-ti-co



Animal doméstico es un animal que está acostumbrado a vivir entre los humanos, como, por ejemplo, los perros, gatos, conejos, caballos, gallinas y cerdos. *Plural: animales domésticos. Animais Domésticos.*

El **animal doméstico** que más le gusta a Valentín es el caballo, porque le encanta cabalgar.

O **animal doméstico** que Valentim mais gosta é o cavalo, porque ele adora cavalgar.

(08-B) Animal Salvaje => a-ni-mal sal-va-je



Animal salvaje es un animal que vive en la naturaleza y que no está acostumbrado a vivir entre los humanos. Normalmente los animales salvajes son feroces y agresivos, por eso son peligrosos, como, por ejemplo el león, el tigre, el hipopótamo, el elefante y el jabalí. *Plural: animales salvajes. Animal selvagem.*

El león es un **animal salvaje** muy feroz y peligroso.

O leão é um **animal selvagem** muito feroz e perigoso.

(09) Árbol (sustantivo masculino) => ár-bol

Un **árbol** es una planta que tiene un tronco grueso, alto y marrón del que salen ramas con hojas verdes. En algunos árboles las hojas pueden blancas, marrones, rojas o naranjas. *Plural: árboles. Árvore.*

En el campo hay un **árbol** muy alto con hojas de color verde oscuro.

No campo há uma **árvore** muito alta com folhas de cor verde escuro.

(09-A) Árbol Frutal => ár-bol fru-tal

Un **árbol frutal** es un árbol que da frutos como la manzana, la naranja, el aguacate, el limón, etc. *Plural: árboles frutales. Árvore Frutífera.*

Este **árbol frutal** se llama manzano y nos da manzanas todos los años.

Esta **árvore frutífera** se chama macieira e nos dá maçãs todos os anos.

(10) Asustar (verbo) => a-sus-tar

Asustar es cuando tú causas un espanto, un miedo inesperado en otra persona. **Asustar**.

Guillermo **asustó** a Carlos cuando salió de forma inesperada detrás del arbusto.

Guilherme **assustou** a Carlos quando saiu de forma inesperada detrás do arbusto.

(10-A) Asustarse => a-sus-tar-se

Asustarse es cuando algo o alguien causa en ti un espanto, un miedo inesperado. **Asustar-se**.

Guillermo **se asustó** cuando la araña apareció de repente delante de sus ojos.

Guilherme **se assustou** quando a aranha apareceu de repente diante de seus olhos.

