

A UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA A LEITURA EM ESPANHOL: MATERIAL DIDÁTICO E DOCUMENTOS OFICIAIS

Bárbara Baldarena Morais *

RESUMO

Este trabalho trata da utilização dos gêneros textuais no desenvolvimento da leitura em espanhol como língua estrangeira (ELE). Para atingir esse objetivo, deparamo-nos com textos legais, apreciações de pesquisadores e teóricos que sustentaram nosso julgamento de que o desenvolvimento da leitura em ELE pode, ou melhor, deve ser feito por meio de textos representando gêneros textuais diversificados. A fim de confirmar nossa intenção, entramos em contato com duas coleções de materiais didáticos (*Prefiero Español* e *Expansión*). A análise com a qual evidenciamos o embasamento teórico permitiu aproximar-nos do trabalho feito pelos documentos que regem a educação brasileira, demonstrando suas expectativas almejadas na formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. Essa mesma análise, também nos permitiu refletir sobre a necessidade e a importância do conhecimento do docente de conceitos expostos ao longo dessa pesquisa, assim como a delimitação da sequência didática na hora da adoção de um material didático que está à venda. Com base nas informações obtidas apresentamos algumas considerações que acreditamos possam vir a constituir-se numa forma de auxílio da difícil tarefa da escolha por uma coleção didática a ser trabalhada em todo o ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de espanhol como língua estrangeira. Gêneros textuais. Leitura. Materiais didáticos. Documentos oficiais

RESUMEN

Este trabajo trata sobre el uso de tipos de texto en el desarrollo de la lectura en español como lengua extranjera (ELE). Para lograr este objetivo, examinamos textos legales, estudios de investigadores y teóricos que argumentan a respecto del desarrollo de la lectura a través de textos representando géneros textuales diversificados. Para confirmar nuestra intención, nos pusimos en contacto con dos colecciones de materiales didáticos (Prefiero Español y Expansión). El análisis se comprueba con nuestro enfoque realizado por los documentos que guían la Educación Brasileña, y las consideraciones sobre la formación de las expectativas deseadas de los alumnos para el mundo contemporáneo. El análisis también nos permite reflexionar sobre la necesidad y la importancia del conocimiento de la enseñanza de los conceptos expuestos, así como la delimitación de la secuencia de instrucciones en el momento de la adopción de material educativo que está a la venta. Con base en la información obtenida algunas consideraciones que creemos que puede constituir una forma de ayuda a la difícil tarea de elegir una colección de material didáctico.

PALABRAS-CLAVE

Enseñanza de español como lengua extranjera. Géneros textuales. Lectura. Materiales didáctico. Documentos oficiales.

Introdução

A gênese desta pesquisa foi a realidade vivida por nós desde quando começamos a lecionar o espanhol como língua estrangeira em escolas da cidade de São Paulo.

Nessa ocasião, deparamo-nos com alunos que apresentavam muitas dificuldades na leitura e compreensão de textos em espanhol. Isso causou-nos aborrecimento, preocupação e curiosidade. Aborrecimento porque ver o idioma (e relacionado a ele,

* Mestra e Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – Pesquisa sobre o ensino de língua espanhola no Brasil. Contato: barbara_baldarena@hotmail.com

várias culturas) com o qual escolhemos trabalhar sendo, então, menosprezado, não nos dava nenhum prazer; preocupação porque os alunos, muitas vezes, desprezavam uma língua a qual não conheciam, nem demonstravam interesse em conhecer; por fim, curiosidade ao nos perguntarmos o porquê dessas ocorrências.

Decidimos, então, começar a pensar em possibilidades para essa atitude apresentada por muitos alunos em relação à língua espanhola e como diminuí-la, já que eliminá-la não é tão simples, uma vez que a imagem que um aluno tem de um idioma é muito influenciada pela sociedade e pelo meio em que vive ao longo de sua vida.

Partimos da hipótese de que poderia ser a hegemonia do ensino do inglês, língua que alguns alunos creem ser a única necessária. Outra versão para essa estigmatização estaria na visível dificuldade que os alunos traziam consigo na leitura e compreensão textual do próprio português, transferindo essas dificuldades para a língua espanhola. Outra suposição, ainda, nos ocorreu, relacionada à maneira com que as atividades de leitura e a seleção dos textos eram propostas aos alunos.

Observando essas questões ao longo do tempo de nossa prática educacional, concluímos, infelizmente que as três hipóteses são pertinentes e estão ligadas intrinsecamente. Assim, a experiência revelou-nos, de maneira contundente, a importância de entender e desenvolver um estudo a fim de diminuir essas ocorrências e mudar a visão que os alunos apresentam dessa língua tão especial que é o espanhol.

Desta forma, é necessário discutir a importância do ensino de uma língua estrangeira, enfatizando o estudo do espanhol no Brasil, bem como as teorias de aquisição-aprendizagem tanto de língua materna quanto de língua estrangeira e as metodologias/abordagens utilizadas no ensino de língua estrangeira.

Documentação brasileira para o ensino

Esse tema nos levou às considerações da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que intitula a disciplina língua estrangeira tão importante como qualquer outra do currículo, democratizando o seu acesso, abrangendo o tema de diversidade cultural ao ensino. Complementando a nova LDB, publicou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras – PCN – onde os temas centrais nessa proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem

de língua estrangeira unindo-se aos temas transversais (priorização e contextualização de temas de acordo com as diferentes realidades locais e regionais).

Na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, evidenciamos a crescente ascensão do espanhol pela criação do Mercosul¹ e pelo processo de globalização, tornando-se fundamental aos profissionais brasileiros com ambição de fazer carreira em multinacionais, em companhias de exportação ou de trabalhar com relações internacionais.

As relações existentes entre o Brasil e as nações de língua espanhola nos revelaram a necessidade de repensar o lugar que esta língua ocupa no nosso país, bem como sua importância para ampliar as relações políticas, comerciais e, sobretudo, culturais. Tal ascensão é tão explícita que em 5 de agosto de 2005, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.161, estabelecendo no artigo 1º “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”.

Para a implantação do espanhol nas escolas brasileiras, antes que expirasse o prazo para a execução da Lei 11.161, o Ministério da Educação (MEC) publica, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que, na sessão destinada ao espanhol, servem de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino do espanhol como língua estrangeira nas escolas, além de também contribuir para que haja regulamentação dessa disciplina.

Aquisição/ aprendizagem de línguas

Com a visão desses documentos oficiais, discorreremos sobre as teorias de aquisição de Língua Materna sob a ótica de estudos e pesquisas de teóricos como Noam Chomsky, Jean Piaget e Lev Vygotsky. No que diz respeito às teorias de aquisição de Língua Estrangeira (ou Segunda Língua), selecionamos, dentre alguns pesquisadores e teóricos, Marta Baralo, Isabel Gargallo, Neide González, H. Brown e L. Selinker para fundamentar nosso estudo.

¹ União aduaneira - livre comércio intrazona e política comercial comum - de cinco países da América do Sul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela).

Aquisição de língua materna

O conhecimento da língua é muito maior que sua manifestação, o ser humano já tem uma Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e de parâmetros “fixados pela experiência”, isto é, parâmetros não-marcados que adquirem seu valor por meio do contato com a língua materna.

A gramática universal é definida como “o sistema de princípios, condições, e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas não meramente por acidente, mas por necessidade – naturalmente, necessidade biológica e não lógica” (CHOMSKY, 1978, p.29).

Essa teoria de aquisição tem sido chamada de “princípios e parâmetros” ou “paramétrica” e, de acordo com os princípios chomskianos, revela que as diferenças entre as línguas do mundo não são tão grandes do ponto de vista sintático/gramatical, por isso, o universalismo (SCARPA, 2001, p.209).

A partir dos anos 60, as colocações inatistas de Chomsky abrem as portas a uma série de estudos e é contra-evidenciado por duas vertentes: o Cognitivismo Construtivista ou Epistemologia Genética de Jean Piaget (década de 70) e o Interacionismo Social de Vygotsky (década de 80).

O *cognitivismo construtivista* foi desenvolvido segundo o aparecimento da linguagem na superação do estágio sensório-motor; dá-se o desenvolvimento da função simbólica, um significante que pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada (PIAGET apud SCARPA, 2001, p.211).

Piaget (1987) fundamenta esta teoria da seguinte forma:

As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

Com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, as sucessivas coordenações entre as ações e o sujeito surgem à possibilidade de internalizar e conceituar as ações. Em

contraposição ao modelo inatista, a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo.

A Epistemologia Genética é uma composição das teorias existentes, já mencionadas, de modo que Piaget não acredita que todo o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca. De acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito.

Ferreira (1998) ressalta que a aquisição de conhecimentos, para Piaget, depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas.

No entanto, para Scarpa (2001), as críticas que surgem aos modelos piagetianos são, justamente, por terem subestimado o papel social e das pessoas no desenvolvimento da criança. Destes princípios, surgem as ideias de Vygotsky, que propõe fala e pensamento prático a serem estudados sob um mesmo prisma e atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento: com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento.

De um modo geral, a teoria de Vygotsky se baseia no *Interacionismo Social*². Segundo ele, o homem, por estar inserido na sociedade, se desenvolve com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do sujeito com o outro no espaço social (VYGOTSKY, 2005).

Uma das vertentes do *Interacionismo Social* é o que se convencionou chamar de “sóciointeracionismo”, (LEMOS apud SCARPA, 2001, p.219), onde a linguagem seria uma atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. Já desenvolvida a capacidade de linguagem com língua materna, o indivíduo desenvolve a competência linguística e comunicativa.

²Esta seria caracterizada pela fala do adulto que são estudadas e consideradas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem na criança. A fala em que a criança está exposta (*input*) é vista como importante fator de aprendizagem.

Em princípio, segundo Scarpa (2001), a comunicação se vale por um repertório de ruídos inatos que expressam necessidades. Passará um tempo até a vocalização ser usada para designar objetos ou acontecimentos. Esta ainda não é propriamente uma gramática ativa, pois a criança ainda não combinou palavras em enunciados longos. Mais ou menos no segundo ano de vida a criança já começa a dar mostras de seu conhecimento linguístico e à medida que ela cresce, também cresce seu domínio da língua materna.

Vygotsky (2005) apresenta que a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, entre pensamento e palavra existe uma inter-relação fundamental, em que a linguagem tem papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Acredita-se que a aquisição da linguagem na criança se dá devido à interação que a mesma possui com o ambiente que a rodeia e o convívio com outros da espécie.

A teoria por ele proposta surge como meio de superar o quadro apresentado pela psicologia, que se encontrava dividido em duas orientações: o inatismo e o construtivismo.

Podemos considerar a linguagem como algo complexo que facilita na comunicação e na vida em sociedade. Todas as línguas que se adquirem depois desse período de aquisição da Língua Materna são consideradas Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE).

Aquisição de língua estrangeira

Em relação à aquisição do espanhol como língua estrangeira, Liceras (1986 apud GONZÁLEZ, 1994, p.39), com sua investigação, propõe que a interlíngua se define pelo conceito do resultado da existência da “permeabilidade” que é uma propriedade da gramática que refletiu na existência de regras que não foram fixadas e por isso há as variações intuitivas do falante de língua estrangeira.

Está claro que o conhecimento linguístico nativo se caracteriza por sua certeza pela consciência firme de seus juízos intuitivos a respeito do que se diz ou do que não se diz ou o que é aceito e o que não é aceito em uma determinada língua, enquanto que os falantes não-nativos apresentam uma maior variabilidade nas suas produções e percepções linguísticas.

Novamente ressaltamos que a aquisição-aprendizagem se define por um processo complexo em que o indivíduo interioriza, de forma gradual, os mecanismos necessários (linguísticos, extralinguísticos e culturais) que lhe permitirão atuar de forma adequada na comunidade linguística (GARGALLO, 1999).

No caso do português e do espanhol - da maneira como ambas as línguas são vistas - ensino-aprendizagem, a princípio, se considera fácil e rápido por serem línguas muito próximas. Mas, segundo Kulikowski e González (1999), o estudar outra língua requer um novo contato com a sistematização, com uma nova regularidade, com um interdiscurso que não é o nosso e que possibilita a construção de sentidos que lhe são próprios.

A aprendizagem do espanhol por parte dos brasileiros, ainda segundo as autoras citadas, facilita pré-suposições que depois não se confirmam, ou seja, cria ou permite uma transferência enganosa que traz inúmeros equívocos e empobrece a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção dos aprendizes.

Essas considerações deram luz ao que a professora Neves (2006) afirma sobre essa temática: no ensino de LE, o comprometimento, as respostas físicas, intelectuais e emocionais são prioridades na construção de segunda língua. Podemos dizer que o confinamento na sala de aula e a falta de uma “real” interação tornam ineficazes esses processos. Kulikowski e González (1999) persistem na importância dos diálogos destinados a recriar situações de fala “autênticas”, pois esses revelam a língua em sua inteligibilidade para emitir, receber e interpretar mensagens, que serão devidamente codificadas e decodificadas em função dos modelos preestabelecidos da língua a ser estudada.

Habilidade leitora

Continuando com o nosso objetivo de entender a deficiência na leitura e compreensão de textos em espanhol, dentre as habilidades desenvolvidas na abordagem comunicativa, selecionamos a habilidade leitora, devido à sua considerável importância ao ser humano, por ser um dos meios do aluno compreender a realidade em que está inserido, assim como ampliar sua visão de mundo e suas reflexões.

Como explica Paulo Freire (2001, p.11), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele”. Assim sendo, podemos dizer que a leitura começa fora do texto e o ultrapassa.

A leitura é vista, também, como interação verbal e Magda Soares (1999) destaca a interação entre o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros e a interação entre o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros.

Acrescentamos, nestas considerações, que a leitura envolve processos mentais de atenção, percepção, memória e pensamento, que desencadeiam operações necessárias para a compreensão da linguagem e assim propiciar a interação entre leitor e autor do texto.

“O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler” (SOLÉ, 1998, p.116). Para isso, ele deve ser ensinado, mesmo sendo um processo interno.

Para esse aprendizado, primeiramente, o aluno deve ver e entender como faz o seu professor para formar as interpretações do texto: quais as suas expectativas, que perguntas se formulam, quais são as dúvidas, como chegou àquela conclusão, que elementos usam ou não no texto. Enfim, o aluno deve participar do processo/modelo de leitura para se interar do processo de significação do texto.

Desta maneira, evidenciamos que a leitura, por vezes, é negligenciada pelos indivíduos e pouco desenvolvida nas escolas, mesmo tendo um papel fundamental no ensino de língua estrangeira, por estabelecer uma interação que vai além da relação texto e leitor.

Para uma melhor compreensão, discorreremos sobre as teorias que envolvem o processo cognitivo da leitura no ensino de língua estrangeira. As pesquisas de Philip B. Gough, em 1972 e 1985, defendem o modelo ascendente (*bottom-up*); as do professor Kenneth Goodman, em 1976, 1985 e 1988, corroboram o modelo descendente (*top-down*) e as do psicólogo americano David Rumelhart em 1977 e 1985, defendem o modelo interativo.

Contar com esse panorama, permitiu-nos estabelecer noções sobre as teorias de Philip B. Gough, Kenneth Goodman e David Rumelhart, que envolvem o processo cognitivo da leitura no ensino de língua estrangeira; os conhecimentos (conhecimentos prévios e

experiência sociocultural; hábitos e estratégias de leitura; competência discursiva e competência linguística) e estratégias (uma pré-leitura, uma exploração da situação inicial da narrativa, uma leitura descoberta e, por fim, a pós-leitura) que constroem a competência leitora.

Assim, para refletir o propósito do ensino comunicativo como organizador das experiências do aprender em termos de atividades relevantes, de real interesse ou necessidade do aluno para que ele consiga usar a língua-alvo na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Reflexão sobre gêneros textuais

Com o intuito de promover o ensino de uma língua estrangeira mais significativo, os PCN (BRASIL, 2000) propõem uma reflexão sobre os gêneros, a fim de direcionar os currículos para um ensino mais eficaz. O objetivo principal é levar o conhecimento ao aluno por meio de usos autênticos.

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p.21).

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira, para o Ensino Médio, deve ter mobilidade, ação e não ser de forma estática, pois sendo “a língua o veículo de comunicação de um povo, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p.61).

É essencial que o ensino de uma língua estrangeira introduza a comunicação real ou a mais autêntica possível, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, produzindo sentido à realidade.

Fortemente atrelados à vida cultural e social humana, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas (BRONCKART, 1999). Jean Paul Bronckart

ênfatiza a questão do gênero, sob o prisma de *gêneros de texto*, os quais são facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem.

Chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto (BRONCKART, 1999, p.75).

Marcuschi (2002), com essa mesma percepção, define gêneros textuais (de textos) como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

A linguagem, como prática social, é proposta por Bronckart (1999) como *interacionismo social*, onde o comportamento humano se materializa através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero.

Muitos estudos relacionados à noção de gêneros textuais mostram como é proveitosa sua utilização no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visto que há uma preocupação em relacionar o ensino em sala de aula com as situações reais de uso da língua estrangeira propriamente dita.

Atendendo a essas necessidades e utilizando, principalmente, os estudos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart e Luiz Antônio Marcuschi, iniciamos uma reflexão sobre o uso dos gêneros textuais, em sala de aula, por estarem normalmente associados a contextos verossímeis com a realidade, enriquecendo, dessa maneira, a aprendizagem e por serem promovidos, também pelos documentos oficiais, como instrumento para o ensino de língua estrangeira mais significativo e autêntico.

Nossa escolha pelos gêneros textuais possibilitou a reflexão sobre o seu papel no ensino. A proposta é o aluno se adaptar, ao longo de sua escolaridade, a uma série de gêneros para aprender a lê-los, escutá-los, produzi-los e desenvolver reflexões sobre eles. Nesse âmbito, “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.66).

Se a escola é o lugar autêntico, como mencionamos nas palavras dos teóricos, o professor é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, além de poder contar com o material didático para auxiliá-lo no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e no processo metodológico de sua aula. Desta maneira, refletimos a respeito de mais uma de nossas hipóteses, a seleção de textos e a maneira como são trabalhados pelo professor.

Apesar dos diversos recursos, o que geralmente encontramos para apoio constante dos professores é a utilização dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É importante observarmos que o livro didático deve ser “referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos” (MEC/SEB, 2006, p.154).

Por essa razão, a escolha do livro didático exige da equipe pedagógica envolvida a compreensão do processo pedagógico dos alunos, bem como as circunstâncias que se encontra o grupo escolar. Diante de todas as considerações e observações ao longo do estudo, unimos teoria e prática para demonstrar como o material didático recomenda o ensino do espanhol como língua estrangeira com a leitura de gêneros textuais dos livros didáticos do Ensino Médio.

A análise inicia-se a partir da seleção de dois materiais didáticos adotados por duas escolas de Ensino Médio de São Paulo, uma da capital e uma do ABC paulista. As escolas selecionadas são particulares e contam com o ensino do espanhol em sua grade curricular, já há algum tempo, como um diferencial em relação às outras de suas respectivas regiões. Em um segundo momento, houve a aprovação por parte das escolas e dos professores que lecionam a disciplina Língua Espanhola no Ensino Médio, para que pudéssemos analisar o material didático que haviam adotado. Esses materiais são: **Coleção Prefiero Español**, organizado por *Gretel Eres Fernández*, contendo três volumes, da Editora Moderna Ltda., de 2010 e **Coleção Expansión**, de *Henrique Romanos e Jacira Paes de Carvalho*, contendo três volumes, da Editora FTD S.A., de 2011.

Coleção *prefiero español*

A coleção *Prefiero Español* privilegia a língua estrangeira como veículo de comunicação que facilita e permite a interação humana (oral e escrita) baseada nos conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol (OCEM Espanhol).

O princípio metodológico que o material segue se associa à *abordagem comunicativa*, em que se pretende capacitar o aprendiz para uma comunicação real (não só na vertente oral, mas também na escrita com outros falantes da Língua Espanhola). Para esse fim, o material apresenta textos, gravações e materiais autênticos e se realizam atividades que procuram imitar com fidelidade a realidade fora da sala de aula.

A meta prioritária do *Prefiero Español* é a que o aluno alcance, ao final dos três volumes, um nível de competência comunicativa correspondente ao que se espera de um aluno independente (nível B1 do *Marco Comum Europeu de Referência*³).

Cada volume do material contém oito unidades didáticas e se prevê a necessidade de sete a oito horas de aula para desenvolver cada uma delas, o que supõe, aproximadamente, que cada unidade será estudada ao longo de um mês de aulas. No entanto, o professor deve ter autonomia para suprir atividades que não considera de especial relevância para seus alunos em um momento específico ou para acrescentar outras que julgue necessárias.

Para essas situações de atividades extras, o Guia Didático (Guia do Professor) de cada volume oferece sugestões de ampliação de conteúdo, exercícios e atividades – orais e escritos – que o professor poderá incluir sempre que considerar oportuno.

Além das sugestões, o Guia do Professor apresenta as respostas dos exercícios com a correspondente indicação da atividade a que se refere. Há também informações variadas

³ O *Marco Comum Europeu de Referência* (*Marco Común Europeo de Referencia* – MCER) é um projeto que se insere dentro da política linguística do Conselho da Europa e tem os seguintes objetivos: “1. Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade da Europa como fonte de enriquecimento mútuo entre os diversos povos europeus. 2. Facilitar a mobilidade dos cidadãos assim como o intercâmbio de ideias. 3. Desenvolver uma abordagem de ensino de línguas baseado em princípios comuns para todas as línguas da Europa. 4. Promover o plurilinguismo”. Os níveis de referência estabelecidos pelo MCER são escalas que descrevem os sucessivos graus de domínio que se pode alcançar na aprendizagem de uma segunda língua. (Diccionario de Términos Clave de ELE)

como: dados de obras, texto e autor; endereços de internet ou títulos de obras nas quais o professor pode obter ou ampliar as informações sobre algum assunto em particular.

Em cada volume do Livro do Aluno há também uma unidade de revisão, cujo trabalho é opcional e pode se adequar à necessidade de cada grupo: como tarefa de casa, como uma revisão ao final do ano letivo ou como revisão no começo da próxima unidade trabalhada.

O material, levando em consideração a diversidade da realidade brasileira (tanto na situação geográfica e social quanto no contexto escolar), oferece ao professor a oportunidade de ajustar e adaptar o uso para os seus objetivos e ao plano curricular do curso, a carga horária das aulas de ELE, a quantidade de alunos em cada grupo, a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares, aos recursos disponíveis na escola e aos interesses dos alunos.

Coleção *expansión*

A coleção *Expansión* (2011), dos autores *Henrique Romanos e Jacira Paes de Carvalho*, objetiva ser um instrumento didático a serviço da formação integral do educando e promove, por meio das diversas leituras e práticas comunicativas, o senso crítico, a solidariedade, a convivência sadia, a cidadania, o respeito à diversidade, bem como a valorização desta.

Seguindo esses princípios, o material trabalhará o ensino do Espanhol a estudantes que curse o Ensino Médio, a partir das potencialidades de sua faixa etária e escolar e do conhecimento dos traços linguísticos e culturais que lhes são próprios, possibilitando a comunicação oral e escrita com falantes de espanhol de diferentes povos e etnias, nas diversas esferas das relações humanas: pessoal, turística, profissional etc.

Nesse contexto, notamos que a base didática dos três volumes da coleção *Expansión* é fundamentada no Ensino da Língua Estrangeira que

Contribua para a construção da competência discursiva, o que é possível se optar por uma perspectiva pluricêntrica que considere a diversidade linguística dos diferentes povos falantes do idioma de objeto de estudo, bem como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna. Vale lembrar que cada indivíduo, ao longo de sua vida, torna-se membro de diferentes comunidades discursivas, ou seja, estabelece

relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais (SÃO PAULO, 2008, p.41).

Baseada nos conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM), o princípio metodológico que o material segue se associa a *abordagem comunicativa*, onde se pretende capacitar o aprendiz para uma comunicação real (não só na vertente oral, mas também na escrita com outros falantes da Língua Espanhola). Para esse fim, as unidades didáticas oferecem textos autênticos, gravações em CDs e atividades que procuram imitar com fidelidade a realidade fora da sala de aula.

Cada volume do material está integrado por oito unidades didáticas supondo, aproximadamente, duas unidades estudadas ao longo do bimestre. No entanto, o professor deve ter autonomia para suprir atividades que não considera de especial relevância para seus alunos em um momento específico ou para acrescentar outras que julgue necessárias.

As unidades didáticas estão estruturadas a partir de um tema central, anunciado sempre por uma epígrafe – frase, pequeno texto ou poema – que serve de recurso para a ambientação temática e promove um primeiro diálogo sobre o tema e/ou os subtemas do texto inicial. Assim, seja qual for o tipo ou o gênero (artigo, biografia, entrevista, conto, poesia, ensaio etc.), o texto é a base temática de cada unidade.

A forma de avaliação proposta pelo material é de caráter formativo que, seguindo os Parâmetros Curriculares, ocorre em um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem que pode determinar alguns ajustes necessários ao ensino.

Análise dos livros didáticos

A divisão que fizemos foi por coleção didática e por seus volumes, que representam cada ano do Ensino Médio (1º 2º e 3º ano). Com relação à escolha dos textos, nos baseamos no quadro de Schneuwly e Dolz (2011, p.51), apresentado no terceiro capítulo, que representa a proposta provisória de agrupamento de gêneros. Destacamos um exemplo de gênero textual de cada um dos cinco agrupamentos propostos pelos autores em função das regularidades linguísticas (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações). Discorreremos sobre o uso desses textos no material didático e sobre as orientações dadas pelo Guia do Professor de como trabalhar com eles. Com essas orientações, resgatamos

os conceitos expostos sobre o trabalho feito nas fases da leitura (a **pré-leitura**, a **leitura** e a **pós-leitura**).

Após essa explanação, fazemos algumas comparações a partir da análise das sugestões de leitura dos textos apresentados pelas coleções didáticas; considerações sobre o que é proposto para a leitura e a fundamentação de documentos oficiais. As comparações empreendidas nas coleções são sobre os textos e as atividades propostas; a utilização das etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); propostas de aprofundamento dos gêneros e ampliação da leitura (interdisciplinaridade e intertextualidade) e intervenção do professor no material didático.

Na sequência trazemos uma pequena amostra desse trabalho feito nos dois livros didáticos:

Agrupamento narrar

Exemplificando o agrupamento *narrar*, no material *Prefiero Español 1*, escolhemos um fragmento (p.64) do livro *¡Cómo molo!*, de Elvira Lindo, que tem como tema “*campo vs. ciudad*”. Manolito Gafotas, personagem espanhol da literatura juvenil que apresenta temas de realismo social e humor, oferece uma visão da família de classe média espanhola. A autora Elvira Lindo vive em Madri e é colunista do jornal *El país*, se destaca pelo dinamismo e pela capacidade de escrever sobre os mais diferentes temas para diferentes públicos e suportes.

Como millonarios

El primero en desaparecer fue mi gran amigo el Orejones (el **cerdo** traidor, ya sabes). Como sus padres están separados, se va con su padre en julio a un pueblo que se llama Carcagente. [...]

A mí me gustaría tener un pueblo, aunque fuera Carcagente, me da igual, un pueblo de esos donde sales de tu casa y te **revuelcas** por los campos hasta el amanecer y te puedes quedar a dormir en la casa que te apetezca. Ves una casa con la puerta abierta y dices: “Aquí que **me apalanco**”, y en esa casa vive una señora que es bastante buena persona y la señora te saca la **cena**, te pone la tele [...].

También la Susana **Bragas-Sucias** se ha ido. Se la ha llevado su abuela a una excursión de la Tercera Edad, porque su madre, que es de la Segunda Edad, no la soporta todo un verano seguido. No me extraña: yo, siendo de la Primera Edad como soy, la he soportado todo un curso y estoy pagando unas terribles consecuencias psicológicas. La semana pasada me llegó una postal suya en la que se veía una playa de Alicante. La Susana me había escrito:

*¡Hola! En esta playa me perdí ayer y los veinticinco abuelos de la excursión salieron a buscarme. Yo encontré sola el camino de vuelta, pero entonces se habían perdido diez abuelos. Por la tarde aparecieron: rojos y sin comer. Mi abuela dice que nos van a **echar**, así que a lo mejor te veo pronto.*

Susana BB-SS.

Paquito Medina se fue a pasar el verano a **Vallecas**, que tiene una piscina municipal. [...] abres la ventana y se ve el estadio del **Rayo Vallecano**. [...] Yo cuando abro la ventana veo la cárcel de Carabanchel [...].

LINDO, Elvira, *¡Cómo molo! (Otra de Manolito Gafotas)*. Madrid: Alfaguara/Santillana, 2002. p. 18-21.

cerdo = en sentido figurado, persona que actúa con falta de consideración.
revolcarse = echarse sobre una superficie y dar vueltas sobre ella.
apalancarse = acomodarse y permanecer a gusto en un sitio.
cena = comida que se toma por la noche.
bragas = prenda interior femenina.
echar = expulsar o hacer salir de un lugar.
Vallecas = barrio de Madrid.
Rayo Vallecano = uno de los equipos de fútbol de Madrid.



Sobre o texto em questão, o Guia do Professor sugere,

Pré-Leitura: esclarecer a noção de “*pueblo*” na Espanha correspondente à “cidade do interior” no Brasil; a expressão “*tercera edad*”, em português, se referir às pessoas idosas, “*segunda edad*” corresponder aos adultos e “*primeira edad*” às crianças.

Leitura: explicitar o peso da chamada “*tercera edad*” no conjunto da sociedade espanhola e na educação das crianças.

Pós-Leitura: refletir sobre a Espanha ser um país com um percentual elevado, em relação ao Brasil, no número de idosos. Por esse motivo, esse setor da população goza de uma série de serviços sociais de qualidade, além do mais, é comum que os idosos morem com seus filhos, e não em casas de repouso, e que se ocupem, muitas vezes, da educação de seus netos.

Agrupamento relatar

Para ilustrarmos o agrupamento *relatar*, no material *Prefiero Español 1*, a atividade selecionada apresenta um fragmento (p.48) de uma notícia publicada no jornal *El País*⁴, de Madri, no qual revela que os atletas normalmente começam suas carreias desde pequenos, fazendo com que algumas organizações internacionais se preocupem com a saúde dessas crianças e promovam estudos sobre o tema.

⁴ Jornal de maior difusão e influência na Espanha, pertencente ao grupo *Prisa*. *El País* começou a ser publicado em 4 de maio de 1976 e, atualmente, conta com versões impressas e *on line*; aborda temas relacionados à economia, esportes, tecnologia, cultura e sociedade, não só espanhola, mas de todo o mundo.

Niños, deportistas y explotados

SAVE THE CHILDREN DENUNCIA LAS CONDICIONES DE LOS JÓVENES ATLETAS

[...] La organización humanitaria *Save The Children* ha presentado un informe para denunciar los riesgos que sufren los jóvenes deportistas que compiten. *Save The Children* recoge casos como el de la gimnasta Christy Henrich que murió en 1994 por **anorexia** con 22 años. [...] El estudio, según la organización humanitaria, apunta a la gimnasia rítmica y artística como el deporte con más riesgo para las jóvenes competidoras. [...] *Save The Children* cree que en este y otros deportes que se practican en la escuela o compitiendo la clasificación, las medallas y los títulos podrían suprimirse para todos aquellos menores de 14 años. [...]

Niños futbolistas

La organización también dedica espacio a los jóvenes futbolistas y denuncia que en España hay más de 340000 jóvenes entre 7 y 17 años que se entrenan en clubes profesionales aunque solo el 4% triunfan. "Cada vez son más frecuentes los casos de menores que llegan a países europeos, principalmente de África y Sudamérica, engañados por supuestos agentes que les prometen un futuro profesional en el fútbol. El desamparo con el que se encuentran estos menores es tal que muchos acaban en las calles sin familia, pasaporte ni esperanza", publica *Save The Children*. [...]

Consejos de la organización

1. No realizar ningún deporte de forma competitiva antes de los siete años. A partir de los 13 los niños pueden empezar a especializarse.
2. Las horas de entrenamiento no deben superar las 3 diarias.
3. Dar continuidad a los estudios.
4. Los deportes que no son admisibles para los niños son: boxeo, motociclismo, automovilismo y deportes de riesgo como el paracaidismo.
5. Hay que establecer códigos de conducta olímpicos.

Periódico *El País*, Madrid, Sección Internacional, del 9 jul. 2008.

anorexia - pérdida del apetito, generalmente producida por causas psíquicas.

Com essa atividade, o Guia do Professor recomenda,

Pré-Leitura: apresentar uma explicação sobre o *Save The Children*, que foi fundada em Londres em 1919. Hoje é uma organização não governamental que atua na defesa e promoção dos direitos da infância e está presente em mais de 29 países. Há também um esclarecimento a cerca de notícia, que constitui um dos gêneros informativos da imprensa e tem como função relatar, de maneira objetiva, clara e concisa, feitos atuais que interessam ao público.

Leitura: expor aos alunos a divisão que se faz de partes do texto por ser uma notícia, mostrando a ausência de valoração pessoal e a organização piramidal dos acontecimentos na estrutura do texto.

Pós-Leitura: discutir as experiências dos alunos que tenham relação com sua realidade mais recente ou que expressem seus desejos e interesses. Neste momento, pode-se propor uma pesquisa para ver quem quer ser um atleta profissional e por quê.

Como nota, há também a observação de que os alunos, por ainda estarem no início do curso, podem ter dificuldades para elaborar as respostas, mas ainda que as respostas sejam em português, o professor deve auxiliá-lo com o léxico e incentivá-lo a utilizar vocabulário e estruturas que já aprenderam.

Agrupamento narrar

Exemplificando o gênero *narrar*, no material *Expansión 1*, selecionamos um texto (p.114) que representa um provérbio próprio do espanhol (*El que de joven no trotea, de viejo galopea*) em um diálogo cujo contexto possibilita aprender seu sentido. A moral do provérbio seria aproveitar as oportunidades (tanto no que se referem aos estudos quanto ao trabalho) enquanto se é jovem para não se arrepende no futuro.



Sobre o texto em questão, o Guia do Professor sugere:

Pré-Leitura: esclarecer o que significa “*refrán*” e sua finalidade - defender uma visão que determina um modo de ser e atuar, tendo cunho moral.

Leitura: ressaltar os verbos “*trotar*” e “*galopar*” que são usados metaforicamente para representar trabalho ou estudo.

Pós-Leitura: dialogar com os alunos sobre o conteúdo do provérbio, para que manifestem seu ponto de vista (a favor ou contra).

Agrupamento relatar

Selecionamos um texto biográfico (p.102), no material *Expansión 1*, do famoso pintor Pablo Ruiz Picasso para ilustrar o agrupamento *relatar*. Picasso nasceu na cidade de Málaga, em Andaluzia, região da Espanha, e recebeu o nome completo de Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso. Foi reconhecidamente um dos mestres da arte do século XX, além de ser considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo, tendo criado milhares de trabalhos, não somente pinturas, mas

também esculturas e cerâmica, usando, enfim, todos os tipos de materiais. Ele também é conhecido como sendo o co-fundador do Cubismo, junto com Georges Braque.

Picasso

Pablo Ruiz Picasso es el gran genio de la pintura contemporánea. Creador del cubismo junto a Braque, su capacidad de invención y de creación le sitúan en la cima de la pintura mundial.

Nació en Málaga en 1881, ciudad en la que su padre era profesor de dibujo y director del Museo Municipal. La familia Ruiz Picasso pronto se traslada a La Coruña y de allí a Barcelona, donde el joven Pablo inicia sus estudios artísticos dentro de un estilo totalmente académico; pero rápidamente contacta con grupos modernistas que hacen cambiar su forma de expresión.

París se va a convertir en la gran meta de Pablo y en 1900 se traslada a la capital francesa por un breve periodo de tiempo. Al regresar a Barcelona, empieza a trabajar en una serie de obras en las que se observan las influencias de todos los artistas que ha conocido o cuya obra ha visto. Es una esponja que lo absorbe todo pero no retiene nada; está buscando un estilo personal.

Entre 1901 y 1907 se desarrollan la Etapa Azul y la Etapa Rosa, caracterizadas por el uso de esos colores y por su temática con figuras sórdidas, aisladas, con gestos de pena y sufrimiento. La pintura de estos años iniciales del siglo XX está viviendo continuos cambios y Picasso no puede quedarse al margen. Así que se interesa por Cézanne y partiendo de él va a desarrollar una nueva fórmula pictórica junto a su amigo Braque: el cubismo. Pero Picasso no se queda ahí y en 1912 practica el collage en la pintura; a partir de este momento todo vale, la imaginación se hace dueña del arte.

Picasso es el gran revolucionario y, cuando todos los pintores se interesan por el cubismo, él se preocupa por el clasicismo de Ingres; durante una temporada va a alternar obras clasicistas con otras totalmente cubistas.

El movimiento surrealista de 1925 no le coge desprevenido y, aunque no participa abiertamente, le servirá como elemento de ruptura con lo anterior, introduciendo en su obra figuras distorsionadas con mucha fuerza y no exentas de rabia y furia.

Igual que le ocurre a Goya, a Picasso también le influye mucho la situación personal y social a la hora de trabajar. Sus relaciones con las mujeres, muy tumultuosas en ocasiones, van a afectar muy seriamente a su obra. Pero lo que afectó tremendamente al artista fue el estallido de la Guerra Civil Española y el bombardeo de Guernica, que provocó la realización de la obra más famosa del arte contemporáneo, en la que critica la guerra y la sinrazón que conlleva un enfrentamiento armado.

París fue su refugio durante mucho tiempo, pero los últimos años de su vida los pasó en el sur de Francia, trabajando en un estilo muy personal, con vivos colores y formas extrañas.

Falleció en Mougins en 1973, cuando preparaba dos exposiciones, demostrando su capacidad creativa hasta el final.

Disponible en: <www.lasnieves.edu.ar/eduteca/Finacoteca/Picasso/>. Acceso en: mayo 2.009.

VOCABULARIO

Braque: Georges Braque (1882-1963). Pintor francés considerado creador del cubismo.

Cézanne: Paul Cézanne (1839-1906). Pintor francés considerado el padre de la modernidad por buena parte de los pintores de vanguardia.

collage: cuadro compuesto de diferentes materiales pegados sobre la superficie.

cubismo: escuela artística que se caracteriza por la representación de los objetos bajo formas geométricas.

Goya: Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828). Pintor español.

Ingres: J. Auguste Dominique Ingres (1780-1867). Pintor francés.

surrealista: referido al surrealismo, movimiento artístico definido por el poeta francés André de Breton, que defendía la renovación de todos los valores por medio del automatismo del inconsciente.

O trabalho que o Guia do Professor apresenta para este texto é

Pré-Leitura: formular perguntas referentes à arte e ao homem como: “¿Creen que el arte es una manera de explicar el alma humana, su existencia?/ ¿El arte le permite al hombre um diálogo más significativo com el mundo?” etc.

Leitura: fazer aos alunos perguntas de compreensão extensiva (informação geral) e intensiva (informação específica) para saber se houve o entendimento do texto.

Pós-Leitura: refletir sobre outras obras de pintores, músicos, escultores, etc., que receberam influências de outros artistas de seu gênero. Desenvolver com os alunos uma leitura contrastiva de duas importantes obras: “*Las meninas*”, de 1656, do pintor sevilhano Diego Velázquez e “*Las meninas*”, s/d, uma paráfrase de Pablo Picasso.

Com base nas informações, apresentamos algumas considerações que, embora modestas, acreditamos possam vir a constituir-se numa forma de auxílio da difícil tarefa da escolha por uma coleção didática a ser trabalhada em todo o ano letivo, dando algumas informações sobre as deficiências que encontramos nas coleções selecionadas e o que isso pode acarretar no desenvolvimento do trabalho do docente com os alunos.

Vale destacar que não defendemos aqui um ou outro material analisado, são livros para um mesmo fim, aulas de espanhol para alunos do ensino médio. Relataremos, com as considerações de González (2010), as falhas que encontramos e que podem prejudicar, de alguma maneira, todo um trabalho. Essas falhas e/ou deficiências são percebidas principalmente na coleção *Expansión*, no que se refere à utilização dos gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura em espanhol como língua estrangeira, sendo assim, excluímos a análise de outras vertentes que o material apresenta.

Consideramos, inicialmente, que alguns dos documentos que regem a educação brasileira os quais nos baseamos são os PCN e as OCEM. A coleção *Expansión*, não menciona esse segundo em suas considerações ou no guia do professor, orientando-se somente pelos PCN como foi apontado em sua introdução.

Um primeiro grande problema que constatamos na coleção foi a incoerência, muitas vezes, entre aquilo que aparece ou na introdução ou no guia do professor e na prática efetiva, no momento da proposta de atividades.

Desta maneira, o que apresentamos como falha, por exemplo, é a compilação de textos que, ao longo dos volumes, mostrou-se muitas vezes pobre, com escassa presença de textos de gêneros e tipologias diversificados. Na maioria das vezes, o texto era longo,

com a mesma estrutura e, por mais que tratassem de temas relevantes, acabaram tornando-se enfadonhos.

Essas deficiências se refletem claramente no Guia do Professor. Consideramos sobre as incoerências apontadas anteriormente sobre os textos que: muitos são insuficientes e nem sequer explicitam a sua base teórica e a sua proposta metodológica; em alguns casos encontramos soluções fechadas; orientações ao professor imprecisas, tanto nas propostas para a condução das atividades, quanto na adequação das respostas sugeridas; em outros aparecem informações soltas e desnecessárias, posto que em nada contribuem para a obra; e, na maioria, constata-se pouca ou nenhuma preocupação com a função formativa que deveria ter o guia em relação ao professor.

Muitas vezes, nos pareceu que as atividades, principalmente de pós-leitura, eram feitas sem a consideração dos propósitos de seus destinatários e dos meios em que o texto a ser produzido poderia circular. Assim, as propostas eram organizadas, somente, em função da exploração de itens gramaticais e de vocabulário.

Fazemos menção às propostas classificadas transversais e interdisciplinares que, por vezes, se mostraram inconsistentes. Algumas dessas são pouco relevantes e, na maioria dos casos, faltaram orientações, em especial ao professor, sobre como planejar as atividades, sendo somente sugerido um *site* de pesquisas gerais. Em muitas situações, o diálogo entre as disciplinas foi proposto por meio de orientações simplificadas para o professor, que somente se bastavam a mencionar a disciplina que poderia trabalhar em parceria na atividade.

Considerações finais

As deficiências relatadas apontam para uma questão pertinente para nós professores: “o nível insuficiente de formação ou a falta de atualização de alguns produtores de manuais ou a falta de cuidado no controle dessas produções por parte das editoras responsáveis” (GONZÁLEZ, 2010, p.53).

Na maioria das vezes, os manuais disponíveis no mercado editorial não estão baseados em trabalhos que possibilite, de maneira efetiva, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva dos documentos e dos estudos feitos a nesse nível.

Destacamos a importância não só de um uso crítico dos materiais disponíveis, mas, sobretudo, do aprimoramento, da destreza de adaptar e criar materiais, contribuindo para viabilizar um ensino efetivo da língua estrangeira com as propostas educacionais brasileiras.

Um dos critérios abordados pelo Guia de Livros Didáticos, presente nos Parâmetros Nacionais do Livro Didático (PNLD), é “incluir a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais” (2010, p.11).

Vemos, assim, que se anseiam:

Livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade, em suma: um cidadão, um agente transformador (BARROS e COSTA, 2010, p.90).

Esperamos que este trabalho possa ser uma semente para pesquisas futuras mais abrangentes e que tenhamos alcançado o nosso objetivo de auxiliar o trabalho dos professores de espanhol no uso dos gêneros textuais, nas reflexões que devem ser feitas a partir da escolha de um material didático e no entendimento de temas, muitas vezes de difícil compreensão, porém necessários para o ensino-aprendizagem de nosso aluno.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores & ArteLíngua, 2005.

_____. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* Revista Brasileira de Linguística Aplicada (1), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.

BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol*. In: *Coleção Explorando o Ensino*; v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. *Dispõe sobre o Ensino do Espanhol na Educação Fundamental e Média*. Lei nº. 11.161, de 05 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 19 de março de 2011.

BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>> Acesso em 23 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos. Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres (Org.). *Prefiero español* volume 1. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____. *Prefiero español* volume 2. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____. *Prefiero español* volume 3. São Paulo: Moderna, 2010.
- GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arco Libros, 1999.
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia – *Cadê o pronome? – O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. Tese (doutorado) FFLCH/USP, São Paulo, 1994.
- _____. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática In: Coleção Explorando o Ensino; v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se escrevem*. Recife: UFPE, 2000. Mimeo.
- MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PNLD 2011, Guia de livros didáticos. Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PNLD 2012, Guia de livros didáticos. Apresentação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- PNLD 2012, Guia de livros didáticos. Língua Estrangeira. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- ROMANOS, H Henrique. e CARVALHO, Jacira Paes. *Expansión*, volume 2. – 1. ed. - São Paulo: FTD, 2011.
- _____. *Expansión*, volume 3. – 1. ed. - São Paulo: FTD, 2011.
- _____. *Expansión*, volume 1. – 1. ed. - São Paulo: FTD, 2011.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.