

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BÁRBARA ELISA MARQUES

A PERMANÊNCIA DE REFERENCIAIS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NOS
LIVROS DE ESPANHOL DO PNLD

CURITIBA

2018

BÁRBARA ELISA MARQUES

A PERMANÊNCIA DE REFERENCIAIS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NOS
LIVROS DE ESPANHOL DO PNLD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deise C. de Lima Picanço
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Braga Garcia

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Marques, Bárbara Elisa.

A permanência de referenciais da abordagem comunicativa nos
livros de espanhol do PNLD / Bárbara Elisa Marques. – Curitiba,
2018.

106 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Deise C. De Lima Picanço

Coorientadora: Profª Drª Tânia Braga Garcia

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos –
Língua espanhola. 3. Programa Nacional do Livros Didático (PNLD).
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 460




UFPR 165
ANOS DE ORGULHO

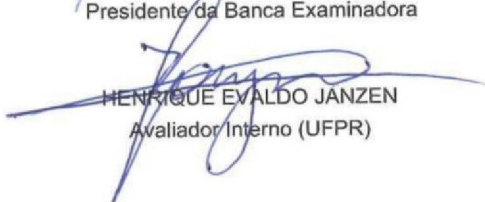
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **BÁRBARA ELISA MARQUES**, intitulada: **A PERMANÊNCIA DE REFERENCIAIS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NOS LIVROS DE ESPANHOL DO PNLD**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Novembro de 2018.


DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Presidente da Banca Examinadora


HENRIQUE EVALDO JANZEN
Avaliador Interno (UFPR)


ROGERIO CASANOVAS TILIO
Avaliador Externo (UFRJ)

*A meus pais
Luiza e Paulo
por terem me proporcionado muito
muito mais do que podem imaginar.*

AGRADECIMENTOS

À prof^a Deise Picanço, pela orientação e, principalmente, pela paciência e pelas palavras que sempre me tranquilizavam e me colocavam de novo a caminhar.

À prof^a Tânia Garcia, pela orientação e, principalmente, pela generosidade por ter me incentivado a dar passos que eu não imaginava serem possíveis.

Aos professores da banca, Rogério Tílio e Henrique Jansen, pela leitura atenciosa, apesar do curto prazo, e pelas contribuições ao trabalho.

À Donalia, parceira de mestrado e do espanhol, que acompanhou de perto os percalços e sucessos do caminho.

À Jaqueline, pelos comentários que me tiravam da inércia.

À Fernanda, Amanda, Tassiane, Ana Luiza e Sarah, pelo apoio e pela amizade de sempre.

À família e aos demais amigos que me acompanharam e me incentivaram a continuar.

A todos os alunos e professores que cruzaram minha estrada ao longo desta trajetória acadêmica e que me levam a refletir constantemente sobre educação e minha prática como docente.

Por fim, agradeço a todos que acreditaram na finalização desta etapa quando eu mesma já não acreditava.

*...toda compreensão é prenhe de resposta e,
de uma forma ou de outra,
forçosamente a produz.*

Mikhail Bakhtin

RESUMO

O espanhol como língua estrangeira, nas últimas décadas, tem sido tratado como recurso econômico. Nesse contexto, os livros didáticos ocupam um importante espaço na promoção da aprendizagem da língua. A maioria dos livros adotados para o ensino de espanhol no Brasil está formulada de acordo com as diretrizes do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, documento criado em um contexto específico de consolidação da União Europeia, e que se configura a partir das concepções da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a recente inclusão dos livros de língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático produziu uma reconfiguração dos materiais destinados ao ensino de espanhol na educação básica pública. Para cumprir as exigências dos editais do programa, os livros devem atender à visão de ensino sociointeracionista proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional, distanciando-se, *a priori*, da proposta dos materiais regidos pela *força centrípeta* representada pela abordagem comunicativa. Tendo como base as teorizações dos autores do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, a pesquisa tem como objeto de análise as duas coleções de livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2015. Por meio da análise a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana dos livros didáticos e dos documentos orientadores do ensino de espanhol, buscou-se refletir sobre a permanência de referenciais comunicativos nas atividades de produção oral e escrita, tendo em vista que o ensino de língua estrangeira na escola básica tem objetivos distintos aos de cursos comunicativos de idiomas. A pesquisa mostra que, apesar de ter promovido importantes mudanças na configuração dos materiais destinados à especificidade da escola pública brasileira, a abordagem comunicativa se faz presente não só nos livros didáticos, como também, de maneira ambígua, nos documentos nacionais, o que gera propostas de atividades que não estão de acordo com a perspectiva sociointeracionista de ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Livro Didático. Metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Espanhol como língua estrangeira.

ABSTRACT

Spanish teaching as a foreign language in recent decades has been treated as an economic resource. In this context, textbooks occupy an important space in promoting language learning. Most adopted textbooks for Spanish teaching in Brazilian context are formulated in accordance with the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages, a document created in a specific context of European Union consolidation, and which is shaped by the conceptions of the communicative approach to the foreign language teaching. However, the recent inclusion of the modern foreign languages in the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) produced a reconfiguration of the materials intended for the Spanish teaching in public basic education. In order to fulfill the requirements of the Program, the books must follow the vision of socio-interactionist teaching proposed by the official documents that guide national education. Thus, they have distanced themselves, *a priori*, from the approach of most Spanish as a foreign language textbooks, which are guided by the ‘centripetal force’ represented by the communicative approach. In this context, based on Bakhtin’s circle theory of language, the research analyses two collections of Spanish textbooks for high school approved by the PNLD 2015. Through analysis from the Bakhtin's enunciative perspective of the textbooks and guiding documents of Spanish teaching, the research reflects on the permanence of communicative references in oral and written production activities, considering that foreign language teaching in primary education has different objectives than those of communicative language courses. The research shows that, despite having promoted important changes in the configuration of the materials destined to the specificity of the Brazilian public school, the communicative approach is present not only in the textbooks but also, in an ambiguous way, in the national documents, which generates proposals of activities that are not in accordance with the socio-interactionist perspective of foreign language teaching.

Keywords: Textbook. Methodologies for foreign language teaching. Spanish as a foreign language.

RESUMEN

El español como lengua extranjera, en las últimas décadas, ha sido tratado como recurso económico. En este contexto, los libros de texto ocupan un espacio importante en la promoción del aprendizaje de la lengua. La mayoría de los libros adoptados para la enseñanza de español en Brasil se formulan de acuerdo con las directrices del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, un documento creado en el contexto específico de consolidación de la Unión Europea, y que se construye a partir de las concepciones del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la reciente inclusión de los libros de texto de lenguas extranjeras en el *Programa Nacional do Livro Didático* ha producido una reconfiguración de los materiales destinados a la enseñanza de español en la educación básica brasileña. Para cumplir las exigencias del programa, los libros deben atender a la perspectiva sociointeraccional de enseñanza propuesta por los documentos oficiales orientadores de la educación nacional, distanciándose, *a priori*, de la propuesta de los materiales regidos por la *fuerza centrípeta* representada por el enfoque comunicativo. Con base en las teorizaciones de los autores del Círculo de Bajtín sobre el lenguaje, la investigación tiene como objeto de análisis las dos colecciones de libros de texto de español para la enseñanza media aprobadas por el PNLD 2015. Por medio del análisis a partir de la perspectiva enunciativa bajtiniana de los libros de texto y de los documentos orientadores de la enseñanza de español, se ha reflexionado sobre la permanencia de referenciales comunicativos en las actividades de producción oral y escrita, teniendo en cuenta que la enseñanza de lengua extranjera en la escuela básica tiene objetivos distintos a los de cursos comunicativos de idiomas. La investigación ha mostrado que, aunque haya promovido importantes cambios en la configuración de los materiales destinados a la especificidad de la escuela pública brasileña, el enfoque comunicativo está presente no solo en los libros didácticos, sino también, de una ambigua, en los documentos nacionales, lo que genera propuestas de actividades que no están de acuerdo con la perspectiva sociointeraccional de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Libro de texto. Metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. Español como lengua extranjera.

LISTA DE SIGLAS

CELEM	– Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DELE	– <i>Diploma de Español Lengua Extranjera</i>
ELE	– Espanhol como Língua Estrangeira
FNDE	– Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	– Línguas Estrangeiras Modernas
MCER	– <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS LIVROS DIDÁTICOS	21
2.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	21
2.2	A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O <i>MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS</i>	36
2.3	O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO.....	45
3	OS LIVROS DE LÍNGUA ESPANHOLA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	51
3.1	A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	51
3.2	OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	52
3.2.1	Atividades de interação.....	55
3.2.1.1	Gêneros discursivos.....	56
3.2.1.2	Funções comunicativas.....	58
3.2.2	Temática.....	60
3.3	APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES ANALISADAS.....	62
3.3.1	Cercanía Joven.....	62
3.3.2	Enlaces.....	66
4	UM OLHAR SOBRE A PERMANÊNCIA DE REFERENCIAIS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PNLD	72
4.1	CERCANÍA JOVEN.....	72
4.1.1	Atividades de produção escrita.....	74
4.1.2	Atividades de produção oral.....	79
4.2	ENLACES.....	82
4.2.1	Atividades de produção escrita.....	85
4.2.2	Atividades de produção oral.....	89
4.3	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	94

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de língua estrangeira costumam ser muito atrativos no sentido em que prometem ao estudante a possibilidade de conhecer uma nova cultura, um novo mundo, novas palavras, novos sons, novas geografias. Essa era a minha sensação ao ter em mãos pela primeira vez o livro de inglês ou de espanhol. Folheava-o com curiosidade querendo antecipar o que estudaríamos até o final do livro, que seria trabalhado de maneira rigorosamente linear.

A este fascínio estudantil, seguiu-se uma trajetória profissional a partir da qual surge o interesse pelo estudo dos livros didáticos. Como professora de espanhol, dei aulas para diferentes perfis de alunos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, em escolas das redes pública e privada. Também dei aulas particulares e em escolas de idiomas, em alguns casos para fins específicos, como negócios e mundo acadêmico. Desta maneira, tive contato com materiais didáticos diversos para o ensino da língua espanhola, tanto como aluna, quanto como professora.

O primeiro aspecto a me chamar a atenção como estudante da Licenciatura em Letras Espanhol foi a predominância de materiais importados que apresentavam majoritariamente um espanhol neutralizado, de todos os lugares e de lugar nenhum ao mesmo tempo, e que se diferenciava tanto do espanhol em uso com o qual eu tinha contato. Além da maneira como a variedade linguística deixava de ser contemplada, chamava-me a atenção a frequência com que os materiais se divulgavam como sendo adequados aos níveis do *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MCER) e preparatórios para o exame de proficiência para a obtenção do *Diploma de Español Lengua Extranjera* (DELE), outorgado pelo governo espanhol.

Por isso, inicialmente, o projeto de pesquisa pretendia analisar os livros didáticos de espanhol adotados por alguns centros de línguas de Curitiba, a fim de verificar a maneira como estes materiais buscavam ou não se aproximar de modelos

de exames de proficiência e quais as consequências disso para a formação do aprendiz de língua estrangeira.

Ao começarem as aulas do mestrado, no entanto, aproximei-me da discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático e, devido à sua dimensão e relevância para o ensino de espanhol no Brasil, decidimos redirecionar o foco da pesquisa.

Como minha experiência de professora indicava, fazia-se evidente a presença de padrões europeus nos livros didáticos de língua espanhola comercializados no país. Segundo Cassiano (2018), principalmente a partir de 2000, a Espanha passa a ganhar mais espaço na educação brasileira,

pela implementação da disciplina Espanhol no currículo escolar e pela entrada de grandes grupos editoriais no país, inclusive de livros didáticos, que produzem e comercializam produtos que entraram efetivamente nas escolas da educação básica de todo o país, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. (CASSIANO, 2018, p. 49-50).

O ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil passou por altos e baixos nas últimas décadas, com a aprovação da lei 11.161/2005, que tornava obrigatória sua oferta no Ensino Médio, e a sua revogação em 2017, depois de 12 anos de funcionamento. É importante, porém, entender esta lei dentro de um movimento internacional em que a língua espanhola tem sido objeto de grande interesse econômico. Estudos de Del Valle e Villa (2005, 2008), Canale (2007) e Cassiano (2007; 2018) mostram que este movimento, característico do contexto pós-moderno, entende a língua como *recurso econômico* e, portanto, discorre sobre os ganhos tanto dos aprendizes de espanhol como da chamada indústria da língua, que é caracterizada principalmente pela junção de grandes editoras, instituições que promovem o ensino da língua e empresas de telecomunicações.

Apesar da defesa do ensino da língua por causa da relação próxima do Brasil com países de fala hispânica, principalmente no âmbito do Mercosul, sabe-se que o governo espanhol, por meio de sua *Consejería de Educación*, e empresários espanhóis atuaram junto aos políticos brasileiros, fazendo lobby para a aprovação da lei (PONTE, 2016). É evidente que o Brasil representava um grande mercado para a indústria da língua citada anteriormente. Neste sentido, é interessante lembrar que parte importante da economia espanhola é movimentada pelo faturamento das

editoras, que têm na Ibero-América seu principal mercado no exterior fora da União Europeia¹.

De acordo com Cassiano (2007), em sua tese intitulada *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007)*, as políticas econômicas de abertura ao capital internacional, efetivadas principalmente a partir do governo neoliberal da década de 90, permitiram a entrada de grandes grupos espanhóis no país. Esta dinâmica, segundo a pesquisadora, acaba acarretando determinações de mercado para o currículo desenvolvido nas instituições escolares.

Nesse sentido, Gatti Jr. (1997) destaca como o livro didático pode materializar o currículo real:

Em tese, os currículos escolares deveriam ser o principal elemento regulador dos conteúdos transmitidos nas diversas disciplinas ministradas no interior das escolas, porém, em nosso país, a realidade tem demonstrado que uma determinação curricular só consegue consolidar-se a partir do momento em que surgem livros didáticos, para uso do professor e dos alunos, que a incorporem.

O livro didático, no mais das vezes, acaba por ditar o currículo escolar, especialmente nos locais onde os professores são mais desqualificados e despreparados (...). (GATTI Jr., 1997, p.35)

Considerando que as editoras espanholas dominam o mercado de livros didáticos para o ensino de ELE em todo o mundo, e que, na Espanha, devido à participação na União Europeia, o MCER serve de parâmetro para a construção de materiais didáticos, programas de cursos e exames de proficiência, não seria impossível que os referenciais deste documento, de alguma maneira *naturalizados* no ensino de espanhol como língua estrangeira, chegassem ao materiais comercializados e também produzidos no Brasil. É importante destacar que, apesar de ser mais conhecido pelo quadro de níveis de referência que propõe, o MCER, publicado em inglês em 2001, é muito mais extenso e apresenta as noções centrais da *abordagem comunicativa*, como a de competência comunicativa, atos de fala, funções comunicativas etc.

¹ Segundo dados de junho de 2017 do *Observatorio de la Lectura y el Libro*, do governo espanhol, “actualmente 40 empresas [editoriales] españolas tienen alguna filial en el extranjero. De estas, 29 son multinacionales, es decir, que aparte de la casa matriz en España, tienen presencia en al menos dos países. En total, en 2016 se contabilizan 201 filiales de editoriales españolas presentes en 29 países. Cerca del 82% están en países iberoamericanos.” Relatório disponível em: <<http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/libro/mc/observatoriolect/inicio.html>>. Acesso 20 abr. 2018.

De todas as maneiras, para conduzir a inclusão da língua espanhola nos currículos escolares, o governo inclui a disciplina nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas em 2006, e no edital de 2011 do Programa Nacional do Livro Didático. Estes documentos, junto aos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 2002, e principalmente às *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* de 2013, passam então a orientar o ensino de ELE na educação básica brasileira e apontam a uma prática voltada à formação de um cidadão sensível à diversidade, respondendo mais a questões identitárias que mercantis.

Além de apontarem a diferença de propósito do ensino de línguas estrangeiras entre a educação básica e as escolas de idiomas, as *Orientações Curriculares* fazem uma crítica à abordagem comunicativa que, ao ser colocada em prática, teria causado “a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas” (BRASIL, 2006, p.132).

Partindo de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o documento ainda destaca a necessidade de recuperação do

papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (*ibidem*, p.133)

Neste mesmo sentido, segundo o edital do PNLD 2015, o principal objetivo educacional do ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) é o de contribuir para a formação de leitores críticos e “cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2013b, p.46).

Parecem existir, portanto, movimentos antagônicos. Se por um lado os materiais didáticos que inundam o mercado brasileiro respondem a uma demanda que entende o espanhol como recurso econômico, por outro, os documentos orientadores da educação nacional indicam um foco na questão formativa, crítica e cidadã, do ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de que os materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático devam seguir os critérios dos editais e dos documentos nacionais, que não têm o MCER como parâmetro, os autores em geral são professores que têm

experiências diversas com o ensino de língua espanhola e uma proximidade com os materiais que predominam no mercado.

A partir deste panorama, e da pressuposição – baseada na experiência como docente – de que há resquícios da abordagem comunicativa nos livros do PNLD, as perguntas que esta pesquisa busca responder são: como a abordagem comunicativa e os referenciais do MCER se fazem presentes nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD? Quais são as suas implicações discursivas?

Para tanto, tendo como base a perspectiva sociointeracionista de linguagem dos autores do Círculo de Bakhtin, pretende-se analisar as coleções aprovadas no Edital do PNLD 2015, através de um viés qualitativo de análise a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana.

Considerando o processo de inscrição, avaliação, aprovação e escolha das obras no PNLD, entendemos que é relevante analisar as obras aprovadas a fim de investigar como se dá a permanência dos referenciais da abordagem comunicativa e do MCER - parâmetro seguido pelas editoras espanholas -, uma vez que correspondem a uma concepção de ensino da língua diferente da presente nos documentos que orientam a educação nacional. É importante não ignorar o papel legitimador de metodologias de ensino que acaba por ocupar o PNLD, pois a seleção é bastante criteriosa e muitas obras são reprovadas². De acordo com dados do *Guia de livros didáticos PNLD 2015*, no caso da disciplina de espanhol, somente duas das 13 coleções didáticas inscritas foram aprovadas³ - ambas de grandes editoras estrangeiras: Macmillan e Edições SM.

Após uma análise inicial mais global das coleções, intituladas *Cercanía Joven* e *Enlaces*, optou-se por analisar as atividades de interação, especificamente as propostas de produção escrita e oral. Julgou-se relevante a análise destas atividades, pois, a partir de seu edital prescritivo, o programa exige que as coleções apresentem

² Apesar do aprimoramento dos editais a cada edição do programa, estudos como o de Fernández e Rinaldi (2018) apontam a subjetividade e algumas incoerências no processo de avaliação: “podemos afirmar haver problemas sérios, seja na falta de objetividade e clareza dos princípios expressos nos editais, seja na interpretação e aplicação dos critérios, seja na elaboração do *Guia*, o que é muito prejudicial tanto para autores e editores, que podem ter obras reprovadas indevidamente, quanto para os usuários finais, que podem ser levados a selecionar uma coleção didática que não atende de maneira adequada ao que é exigido pelo edital” (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2018, p.175).

³ A título de comparação, no mesmo edital do PNLD 2015, das 21 coleções inscritas na área de História, 19 foram aprovadas, ou seja, 90% do total inscrito (BRASIL, 2014a, p.20). É evidente a diferença da porcentagem de obras aprovadas entre as duas disciplinas. No entanto, é importante lembrar que a língua estrangeira foi a última disciplina a ser incluída nos editais do programa e que, portanto, existe menos experiência acumulada tanto no sentido de produção como de avaliação destas obras.

práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, (...) e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014, p.11)

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções teóricas que fundamentam as atividades de interação nas coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD 2015 para o Ensino Médio.

Os objetivos específicos são dois: a) investigar como se dá a permanência de aspectos teóricos da abordagem comunicativa nas atividades de interação escrita e oral das coleções pesquisadas; b) analisar as implicações discursivas da permanência de referenciais comunicativistas nos livros do PNLD.

Devido ao fato de as línguas estrangeiras modernas entrarem nos editais do PNLD recentemente, somente em 2011, o volume de pesquisas que têm o livro didático de espanhol como objeto de estudo ainda é limitado. No entanto, a pertinência destas investigações reside no fato de que o programa tem acarretado importantes mudanças metodológicas com seus critérios de avaliação das obras. Além disso, estes materiais, legitimados pelo processo de aprovação governamental, atingem diretamente não só milhares de estudantes como também docentes com formações bastantes diversas.

Onofre (2013) buscou analisar as coleções de espanhol aprovadas no PNLD de 2012, a fim de verificar a existência de uma proposta de leitura que efetivamente valorizasse o texto e a formação do leitor crítico. Os resultados indicaram que ainda era necessário avançar na seleção de livros didáticos que de fato colocassem em prática o que expõem em sua fundamentação teórica, com foco em variados gêneros do discurso e visando a formação de leitores mais autônomos.

Sokolowicz (2014), ainda que não tenha estudado as obras aprovadas pelo PNLD, mostra as contradições que surgem quando um livro destinado a um *curso de espanhol para brasileiros* se submete aos parâmetros do MCER. Apontando o lugar central que a Espanha ocupa neste material, a autora destaca a diluição das diferenças como efeito de um processo de generalização e indeterminação e a ausência de narrativas de vida em espaços específicos nos quais o sujeito, marcado pela relação língua/território/cultura, possa adquirir sentidos particulares (*ibidem*, p.141-142).

Rodrigues-Martins (2015) se debruça sobre os livros de espanhol para o Ensino Fundamental II aprovados pelos PNLD de 2011 e 2014, com o objetivo de analisar o conceito de gênero do discurso nas atividades de leitura propostas. Conclui que, apesar de o Manual do Professor estar sempre de acordo com o que se pede nos editais do programa, a concepção apresentada nem sempre se materializa nas atividades do Livro do Aluno, o que evidencia a subjetividade presente no processo de avaliação das obras. No entanto, a pesquisadora destaca que houve um avanço considerável nas coleções de 2014, quando comparadas às do edital anterior.

Ao analisar as atividades de expressão escrita nos livros de espanhol para o Ensino Médio aprovados nos PNLD de 2012 e 2015, Campos (2016) verifica que as obras de 2015 atendem os requisitos do edital e que houve um aumento na quantidade de propostas de escrita. No entanto, constata que as atividades ainda são orientadas pelo tópico gramatical apresentado na unidade, o que coloca em questão a perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos.

Especificamente sobre as coleções de língua espanhola aprovadas no PNLD 2015, Codeglia (2016) verifica se as atividades de leitura destes materiais podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Os resultados indicam que houve um avanço nas propostas de leitura em relação às obras do edital anterior, mas que ainda é possível aprofundar alguns aspectos do letramento crítico no trabalho com o texto.

Mais recentemente, sob a organização de Barros, Costa e Freitas (2018), publicou-se uma coletânea de artigos intitulada “O livro didático de espanhol na escola brasileira”. A obra faz um panorama da história do livro de espanhol no Brasil e dá voz a autores, editores e pesquisadores de materiais didáticos, mostrando a diversidade de pesquisas recentes.

Com recortes diferentes, estas investigações indicam as mudanças que os editais do PNLD estão promovendo nos livros didáticos de LEM direcionados aos estudantes da escola básica. Igualmente, as pesquisas apontam uma lacuna em que se encaixa este trabalho, que tem como objetivo analisar a permanência de concepções comunicativistas nas coleções aprovadas e distribuídas pelo PNLD 2015.

Uma análise inicial (MARQUES; PICANÇO; GARCIA, 2017), pautada na concepção enunciativa dos autores do Círculo de Bakhtin, mostrou a relevância do estudo ao evidenciar a escolha por parte da coleção *Enlaces* de trabalhar a escrita de um gênero discursivo distante da realidade dos estudantes: o cartão postal. A unidade

não problematiza o fato de o gênero estar em desuso e tampouco procura incluir no debate o aprendiz e sua realidade cultural, por vezes tão distante da prática do turismo. No entanto, compreende-se a opção por determinado gênero discursivo, pois este é mencionado no MCER como característico do domínio da língua por um falante A1, ou seja, um aprendiz iniciante. Além de não trabalhar adequadamente a noção de *gênero discursivo*, a proposta de produção escrita também distorce a noção de *enunciado*. Segundo a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), um enunciado será sempre único, pois corresponde a uma interlocução singular, que não se repete. A atividade, porém, induzia os estudantes a reproduzirem modelos apresentados de forma a controlar a correção gramatical e a função comunicativa de seus textos. Desta maneira, parece ter havido um movimento no sentido de integrar uma variedade de gêneros discursivos, como requisitado pelo edital do PNLD, mas a maneira como são incorporados à proposta didática não condiz com a própria natureza singular de cada enunciado.

Dessa maneira, julgou-se pertinente a análise das coleções completas a fim de verificar se esta tendência se mantém, o que seria considerado problemático já que a língua estaria sendo desvinculada de seu uso real.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, *debilitam as relações da língua com a vida*. (BAKHTIN, 2011, p.264-265, grifo nosso)

Assim, após este primeiro capítulo introdutório, o segundo capítulo apresenta, a partir de Picanço (2003), Del Valle e Villa (2005), Guimarães (2011, 2013, 2014) e Barros, Costa e Galvão (2016), um breve panorama do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, destacando a maneira como os livros didáticos respondem a determinadas concepções de ensino-aprendizagem e ideologias linguísticas. Neste sentido, considerando o movimento de internacionalização do espanhol, também se discute o modo como os referenciais da abordagem comunicativa e do MCER se estabelecem no país. Ainda neste capítulo, e com base nas discussões de Choppin (2004) sobre as funções do livro didático, Escolano (2001), Rockwell (2001) e Gatti Jr. (1997), tem-se como objetivo apresentar a complexidade que caracteriza o livro didático como expressão do currículo e objeto de análise.

No terceiro capítulo, após retomar os objetivos da pesquisa, e à luz da perspectiva sociodiscursiva de linguagem, são apresentados os procedimentos metodológicos e as categorias de análise. Partindo não só das obras analisadas, como também de uma leitura dos documentos oficiais e de suas concepções que orientam a educação nacional, por um lado, e do MCER, por outro, discute-se sobre *gêneros discursivos*, *funções comunicativas* e *temática* - categorias que servirão de base para a análise. Em seguida, as coleções analisadas são apresentadas, tendo em vista não só sua organização didático-metodológica, como também os seus autores e a resenha dos avaliadores publicada no *Guia do Livro Didático do PNLD* (BRASIL, 2014b).

No capítulo final, será apresentada a análise qualitativa de algumas propostas de produção escrita e oral de cada uma das obras aprovadas. Tendo em vista as categorias mencionadas, e a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana, faz-se uma reflexão sobre as convergências e divergências entre as coleções e também em relação aos documentos nacionais - que orientam a adoção de uma determinada concepção sociointeracionista de ensino de línguas estrangeiras - e ao MCER, que materializa parâmetros característicos da abordagem comunicativa.

2 O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS LIVROS DIDÁTICOS

O estudo que aqui se propõe tem como foco a metodologia de ensino adotada por algumas obras aprovadas pelo PNLD em seu edital para o ano de 2015. Ainda assim, considera-se fundamental uma retomada breve da história do ensino de espanhol como língua estrangeira na educação formal brasileira, tendo em vista que as metodologias são de fato colocadas em prática, ou pelo menos materializadas em materiais didáticos, em meio a uma complexa relação entre interesses políticos e mercadológicos de maneira geral, e mais especificamente entre políticas educacionais e ideologias linguísticas. Assim, neste capítulo, após um breve panorama sobre o ensino de ELE no Brasil no último século, que incorpora também a chegada ao contexto brasileiro da abordagem comunicativa e dos referenciais teóricos do MCER, faz-se uma reflexão sobre o livro didático como uma expressão do currículo e um complexo objeto de estudo.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

O primeiro movimento no sentido da institucionalização do ensino de espanhol no itinerário formativo brasileiro se deu em 1919, com a abertura do concurso público para ocupação da cadeira de Língua Espanhola no Colégio Pedro II, que funcionava como centro difusor das ideias educacionais do país e era modelo para outros centros de ensino que deveriam equiparar-se a este (GUIMARÃES, 2011). Este ato se deu, segundo a Lei 3.674 de 1919⁴, como reciprocidade à implantação uruguaia de uma cadeira de Língua Portuguesa. No século que segue este primeiro momento, o ensino de espanhol e das línguas estrangeiras em geral passou por momentos bastante diversos, tanto em termos metodológicos como no que diz respeito a políticas educacionais.

A primeira publicação no Brasil de uma gramática de língua espanhola se deu em 1920, pela Companhia Editora Nacional, e teve a autoria de Antenor Nascentes, quem primeiramente assumiu a cadeira de Língua Espanhola no Colégio Pedro II. A

⁴ “*Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay*”. (BRASIL, 1919). Fragmento do artigo 2º da Lei 3.674, que fixa os gastos para o ano de 1919. Neste momento, também é criada a cadeira de Língua Italiana no mesmo estabelecimento.

obra, escrita em português, atendia ao Programa de Espanhol aprovado pela instituição e constituiu

uma fonte para que se possa desvelar os contextos nas quais o seu autor estava inserido: atendimento ao programa de ensino da instituição escolar; o método da gramática-tradução; a compreensão corrente de que o espanhol e o português eram línguas muito parecidas e, deste modo, o aluno não apresentaria dificuldades no aprendizado; e, finalmente, as obras que o autor teve acesso para compor o seu livro didático. (GUIMARÃES, 2013, p.8)

Evidentemente, somente a leitura da legislação e a análise de livros não são suficientes para saber como se efetuou o ensino, já que não se considera a maneira como os sujeitos se apropriam das orientações disponíveis nas normativas e nos materiais didáticos. No entanto, entende-se que o reconhecimento da existência destes documentos é importante, pois indica ao menos uma tendência favorável ao ensino da língua espanhola no começo do século.

Além disso, a opção pelo método tradicional indica a inserção do espanhol dentro de uma tradição de ensino de línguas estrangeiras modernas que remete ao século XVIII e que se baseou na maneira como se ensinava latim e grego (PERIS *et al.*, 2008). Esta abordagem, conhecida como *gramática e tradução*, consistia no estudo das regras gramaticais, para que em seguida fossem aplicadas na tradução de orações e textos.

Apesar deste primeiro movimento aparentemente promissor para o ensino de espanhol, a década de 1920 trouxe mudanças no sistema educacional. O Decreto 16.782-A de 1925 estabeleceu uma reforma do ensino secundário, a cadeira de Espanhol no Colégio Pedro II foi extinta e as línguas espanhola e italiana passaram a ser facultativas (BRASIL, 1925).

A partir de 1930, com o início da Era Vargas, mudanças significativas acontecem no âmbito educacional. O Decreto 19.890 de 1931 instituiu o ensino secundário de sete anos, sendo dividido em dois blocos. Os primeiros cinco anos constituíam o ensino fundamental e eram de formação geral. Os últimos dois anos, que correspondiam ao nível complementar, serviam de preparação para o ensino superior e tinham matérias específicas, direcionadas ao curso que o estudante pretendia seguir (BRASIL, 1931).

Especificamente em relação ao ensino de línguas, o português, o francês, o inglês e o latim eram obrigatórios, enquanto o alemão ocupava o lugar de matéria optativa e o espanhol se mantinha fora do currículo. Apesar da orientação para o uso

do método *direto*, inovador para a época, o método tradicional continuou a ser utilizado pelos professores, ainda que por vezes de maneira renovada. Desta maneira, através do estudo das regras gramaticais para a tradução de fragmentos de obras canônicas, “a finalidade do ensino [de línguas estrangeiras] continuava a ser a formação do *espírito* dos alunos pelo cultivo à boa *literatura*” (PICANÇO, 2003, p.31).

Em 1942, a “Lei orgânica do ensino secundário”, conhecida como Reforma Capanema, reorganiza este nível da educação brasileira. De acordo com o artigo 1º do Decreto-lei 4.244 de 1942, o ensino secundário tem a finalidade de

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

O caráter nacionalista do governo varguista se evidencia, então, ao colocar como um dos principais objetivos da educação nacional a *elevação da consciência patriótica* dos estudantes. Por outro lado, sabe-se que este sentimento nacionalista também foi impulsionado por meio da repressão de outras línguas, principalmente em comunidades de imigrantes, em nome da afirmação da língua nacional e da construção da ideia de um país monolíngue (CAMPOS, 1998).

Além disso, como se pode observar, outro objetivo continuava sendo uma formação geral voltada à consciência *humanística*, que servisse de base para *estudos superiores*, não sendo ainda mencionada a formação para o mercado de trabalho.

Na área de línguas, especificamente, a reforma significou a exclusão do alemão e a inclusão da língua espanhola no currículo dos cursos clássico e científico. Segundo Picanço (2003), esse movimento não correspondia a uma tendência mundial de valorização do idioma espanhol, e sim à compreensão de que a nação espanhola poderia servir como modelo de povo nacionalista.

Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de *línguas vivas* eram a literatura consagrada e *noções de civilização*, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios *gloriosos* de conquistas territoriais, *mostrava-se orgulhoso de seus heróis nacionais* (...). No Brasil, do ponto de vista político, as colônias de imigrantes espanhóis (...) não representavam uma ameaça para o governo durante o Estado Novo. Portanto, como língua de um *povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura*, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório (...). Pelo menos é esta a ideia que encontramos nos programas oficiais e que perpassa a

maior parte dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1943 e 1969. (*ibidem*, pp.32-33)

Em 1943, por meio da Portaria 127, publicou-se o programa para o ensino de língua espanhola que deveria ser dividido em quatro partes: leitura, gramática, história literária e outros exercícios. Segundo esta normativa, o ensino deveria começar pela leitura de trechos fáceis - possivelmente criados para fins didáticos - que tivessem como tema principal *a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola*. Posteriormente, de maneira a “constituir uma iniciação literária, [a leitura se faria] em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos” (BRASIL, 1943 *apud* GUIMARÃES, 2014, p.93).

De acordo com a portaria 556 do Ministério de Estado da Educação e Saúde, publicada em 1945, a metodologia utilizada para o ensino de espanhol para o curso secundário deveria ser o *método direto* (BRASIL, 1945 *apud* GUIMARÃES, 2014, p.95), que já havia aparecido nas normativas educacionais da década de 1930. Baseado na proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa e também na compreensão de que a aprendizagem de uma segunda língua era muito similar à aquisição da língua materna, a portaria orientava o uso da língua espanhola desde a primeira aula e a desaprovação do uso do português pelos estudantes após o primeiro trimestre de aula. Diferentemente do método da gramática e tradução, em que o foco estava na escrita, este método atribui grande importância à oralidade. De acordo com esta concepção de ensino, uma língua se aprende por meio da imitação de modelos linguísticos e da memorização de frases e pequenos diálogos (PERIS *et al.*, 2008).

Os objetivos do estudo do espanhol conforme a portaria eram, de maneira geral, proporcionar ao estudante a aquisição da língua e o gosto pela leitura de *bons escritores*, fornecer-lhe conhecimentos indispensáveis à formação do seu *espírito, caráter e educação literária*, e apresentar-lhe, por meio do estudo da história das línguas, a origem comum do português e do espanhol, o que ajudaria ao estudante “a compreender os seus sentimentos panamericanos” (BRASIL, 1945 *apud* GUIMARÃES, 2014, p.95).

Mantém-se, portanto, uma compreensão da cultura hispânica como modelo para a formação humanística do estudante e faz-se referência a uma ideia de integração americana, que já havia sido ensaiada em 1919 com a reação à instalação pelo governo uruguaio de uma cadeira de Língua Portuguesa.

Analisando o discurso de alguns autores de livros didáticos do período, Guimarães (2014) mostra como a questão do pan-americanismo aparece explicitamente, reafirmando o discurso governamental e indicando um momento favorável ao ensino da língua espanhola no país. No prefácio do livro *Español: gramática y antología*, Aristóteles de Paula Barros afirma estar ajudando

[...] os grandes e salutareos objetivos de nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por esse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens deste continente. (BARROS, 1949, p.4, *apud* GUIMARÃES, 2014, p.96)

Além das palavras dos autores, Picanço (2003) verifica a maneira como as instruções foram incorporadas metodologicamente nas obras. Como exemplo, cita o livro *Lecciones de Español*, de 1944, que procura cumprir o Programa Oficial ao trazer textos sobre a vida em países hispânicos. No entanto, os textos são superficiais e desconexos e servem somente como pretexto para o trabalho gramatical⁵. Assim,

a análise de seus conteúdos revela que o critério gramatical ainda é determinante, e os autores não sabem como elaborar atividades para trabalhar com os textos que tratam dos costumes e da vida cotidiana. Se os autores não tinham uma ideia clara do que fazer, os professores menos ainda, e os textos serviam apenas como pretexto para uma conversação artificial e pouco produtiva. (*ibidem*, p.89)

Nesse sentido, Picanço afirma que, apesar da indicação do método direto em detrimento do método tradicional, aquele não chegou a ser implantado realmente no país, devido à força da tradição *normativa* no ensino de línguas, que compreende a língua de maneira estática. De acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, esta compreensão não seria adequada ao ensino de LEM, pois “a língua, como sistemas de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.112), já que a língua viva está em constante mudança.

Uma questão relevante ainda apontada por Picanço (2003, p.94) é o fato de que, de maneira a promover a venda do material, os autores identificavam seus livros como acordes às orientações dos programas oficiais do governo, sem

⁵ Outros exemplos de livros citados pela pesquisadora que representariam um *método eclético* (termo sugerido por SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p.374 *apud* PICANÇO, 2003, p.91), justamente por usar diálogos e textos inicialmente, que seriam acompanhados de explicações gramaticais, são o *Manual de Español* de Idel Bécker, de 1945, e o *Español Básico* de José Ramón Calleja Álvarez, de 1946.

necessariamente estar de acordo com o método indicado. Como se verá mais adiante, essa busca por filiar os livros a determinados programas de ensino se verificará também com a difusão dos referenciais do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Quase duas décadas se seguiram às portarias dos anos de 1940 sem grandes modificações nas normativas governamentais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, e a segunda, de 1971, mudam a organização dos anos escolares e suas terminologias. Em relação ao ensino de línguas, a legislação deixa de fixar quais deveriam ser ensinadas e cada estabelecimento passa a optar por uma língua estrangeira moderna a ensinar. Desta maneira, as línguas passam a ter um lugar mais reduzido nos currículos escolares. O espanhol perde espaço, enquanto o inglês e o francês, línguas com mais influência política e comercial, no primeiro caso, e prestígio cultural, no segundo, permanecem nas instituições escolares (GUIMARÃES, 2014, p.101). Camargo (2004, p.141), citando Pennycook (1994 *apud ibidem*, p.141) e Rajagopalan (1999 *apud ibidem*, p.141), afirma que “o caráter multilíngue do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês”.

Apesar deste contexto nacional pouco favorável ao espanhol, o ensino de línguas estrangeiras passou por importantes mudanças neste período. Com base nos estudos da linguística estrutural, que tiveram início na primeira metade do século XX, e da psicologia comportamentalista, surge, com um status *científico*, a abordagem estruturalista. As principais premissas desta abordagem de ensino são:

- 1) língua é um fenômeno oral e compreende uma ordem natural de apreensão: ouvir, falar, ler e escrever; 2) a língua deve ser compartimentalizada para fins didáticos; 3) língua é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição; 4) todos aprendem da mesma forma; 5) deve-se falar corretamente a língua desde o início, e informações sobre a língua devem ser evitadas; 6) as línguas são diferentes, portanto deve-se usar análise contrastiva ao se ensinar traços considerados difíceis de aprender. (PICANÇO, 2003, p.109)

A leitura que Picanço faz da teoria estruturalista, que é tida como base para a elaboração de métodos de ensino de línguas, é a de que a língua é transformada em um código linguístico que independe do contexto de uso, da história e da intencionalidade dos interlocutores. Essa retirada da língua de seu contexto de uso seria problemática, pois “(...) um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma

sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.98).

Ainda assim, por seu caráter *científico*, justamente por ser elaborada por linguistas, esta abordagem teve grande difusão. Alguns métodos que surgem a partir da noção estruturalista de linguagem são o *audiolingual*, baseado no estruturalismo norte-americano, o *situacional*, criado por linguistas britânicos, e o *global*⁶, versão francesa do método surgido nos Estados Unidos.

A abordagem estruturalista, que se desenvolve principalmente a partir da metade do século XX, passa a ser apropriada pelos professores brasileiros lentamente e só pode ser considerada efetivamente hegemônica no país na década de 1970. Neste período, como já comentado anteriormente, o ensino de espanhol perde força principalmente devido à política educacional implementada durante o governo militar, que importa o modelo educacional norte-americano e o método *audiolingual*, e prioriza a formação para a inserção no mercado de trabalho, que exigia o domínio do inglês principalmente (PICANÇO, 2003, p.121).

No caso do espanhol, justamente pelo contexto pouco favorável ao seu ensino, as grandes editoras já não tinham interesse em publicar manuais didáticos específicos para os estudantes brasileiros e a importação dos materiais publicados no exterior dentro da abordagem estruturalista era muito cara. Assim, de acordo com entrevistas realizadas por Picanço (*ibidem*, p.122), era comum que os professores elaborassem seus próprios materiais, que eram uma mescla de exercícios estruturalistas e aspectos tradicionais, devido à sua formação.

Em 1969, a Fundação Nacional do Material Escolar, diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, publicou a *Gramática da Língua Espanhola*, um dos poucos materiais disponíveis para o ensino de espanhol na época. Apesar da hegemonia da abordagem estruturalista na época, tratava-se de um material bastante tradicional, que visava proporcionar ao aluno o contato com as *exemplares* língua e cultura espanholas, e era ao mesmo tempo uma antologia, uma gramática tradicional e um livro de exercícios. Os textos não eram acompanhados de atividades e,

⁶ Segundo Peris *et al.* (2008, tradução nossa), “o método estruturo-global-audiovisual ou SGAV nasce a mediados dos anos 50 do século XX da combinação do método audiovisual com o método verbo-tonal. Pode-se compreendê-lo, de fato, como uma variante do método audiovisual, com o que, *grosso modo*, compartilha tanto os princípios como as técnicas didáticas. Foi desenvolvido por uma equipe de professores da Escola Normal de Claude-de-Pars e da Universidade de Zagreb, sob a direção do professor P. Guberina; por isso, também é conhecido como Método de Saint-Claude-Zagreb.”

aparentemente, eram utilizados para comentários de gramática, não sendo tratados como *enunciados* produtores de determinados sentidos em contexto (*ibidem*, p.125).

Outro material que representa a mescla de métodos neste período é o *Curso práctico de Español*, que, apesar de manter aspectos tradicionais, incorpora exercícios estruturais em sua 6ª edição de 1981 (*ibidem*, p.133). O autor deste material, Francisco Frigério, também publica no país os livros *Audiovisual Español Estructural I e II*, mais adequados à abordagem estruturalista, já que eram organizados a partir de elementos gramaticais. A apresentação da gramática se fazia de maneira não exaustiva e havia propostas de exercícios repetitivos. Uma crítica feita por Picanço (*ibidem*, p.135) é a existência de diálogos muito artificiais e de exercícios que por vezes não apresentam nenhuma vinculação com a realidade dos estudantes e visam somente um treinamento para a construção de frases gramaticalmente corretas. Além disso, os textos, criados para fins pedagógicos, também contribuem para a representação da língua e da sociedade de maneira estática e não conflitiva, muito distante da realidade.

A abordagem estruturalista, por seu caráter normativo, artificial, repetitivo e estruturador do trabalho docente, passou a causar insatisfação nos próprios professores de línguas, que percebiam que o fenômeno linguístico não era tão *controlável* como se propunha (*ibidem*, p.144-145). Parecia lentamente haver uma compreensão de que a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.127)

Desta maneira, apesar de materiais com abordagens estruturalistas ainda serem utilizados ao final da década de 1970, novas estratégias de ensino começaram a ser buscadas, partindo da compreensão da língua como um fenômeno de interação social e principalmente do conceito de *competência comunicativa* elaborado pelo sociólogo Hymes (1995, p.34 *apud* PICANÇO, 2003, p.155).

Neste contexto de descontentamento, surge a abordagem comunicativa, a partir de discussões iniciadas na Europa, que resultariam na publicação do MCER. Alguns aspectos que a caracterizam são: o desenvolvimento da capacidade de uso da língua em situações reais e variadas, considerando as necessidades dos

aprendizes; utilização de material autêntico e/ou elaborado para que seja representativo da língua em uso; propostas de atividades que busquem *imitar* a realidade fora de sala de aula e em que os alunos, em interação uns com os outros, devam utilizar a língua como *meio* de realizá-las (PERIS *et al.*, 2008).

Entre os primeiros livros publicados na Espanha que se promoviam como *cursos comunicativos*, encontram-se materiais que ainda estavam organizados de acordo com aspectos estruturalistas, enquanto outros já se construía a partir de aspectos funcionais e temáticos, como por exemplo, o livro *Antena*, da editora Avance (PICANÇO, 2003, pp.161-162).

A nova abordagem chega ao Brasil durante a década de 1980, e passa a ser difundida principalmente por meio de congressos e encontros de professores. Mais do que uma crença na efetividade desta nova metodologia, ela se fazia atrativa por responder à insatisfação dos professores em relação ao método audiolingual e a seus recursos didáticos, como a repetição (*ibidem*, pp.164-165).

É importante lembrar que isto se dá em meio à redemocratização do país, momento em que a organização e a finalidade do ensino de línguas na escola básica também passavam por um momento de reformulação. No Paraná, por exemplo, por meio da organização dos professores de línguas, foram criados, em 1986, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que buscavam valorizar o plurilinguismo no estado, ofertando aulas de línguas estrangeiras à comunidade (PARANÁ, 2018). Assim, o ensino da língua espanhola lentamente volta a ter espaço nas salas de aula, não somente nos centros de línguas, mas também como alternativa ao inglês nos currículos escolares.

Alguns documentos governamentais, como o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, de 1989, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira*, de 1998, apesar de estarem baseados em teorias linguísticas distintas e serem publicados em momentos diferentes, apresentam características comuns. Entre elas, estão o foco na leitura e a compreensão de que o objetivo é promover a percepção do aluno de “que vive em um mundo de diferentes e variadas culturas, das quais a língua é o principal veículo, expressando sistemas de valores, crenças e visões de mundo diversas” (PICANÇO, 2003, pp.166-167).

Por meio das vozes de professores que atuaram em escolas estaduais neste período, Picanço (*ibidem*, pp.169-171) verificou que, apesar da existência de experiências bastante variadas e inovadoras, principalmente nos CELEMs, estas

propostas não foram seguidas por muitos professores, que acabavam adotando um livro específico e utilizando os textos para estudos gramaticais ou como fonte de acesso à cultura do país estrangeiro. No caso específico do espanhol, era comum que professores elaborassem seus próprios materiais, que não seguiam um método definido, pois havia um contexto de pouco material autêntico e pouquíssimos livros disponíveis, devido ao valor elevado da importação de materiais estrangeiros e à falta de publicações nacionais.

Os livros importados, adequados às premissas da abordagem comunicativa e que acabavam sendo adotados por escolas de idiomas ou universidades, não eram acessíveis e adequados à realidade da escola básica brasileira. Isso se deve ao fato de que, em geral, eram destinados a estudantes falantes de qualquer língua, universitários e/ou adultos de classe média, que estivessem aprendendo a língua em contexto de imersão e que, por isso, teriam necessidades que deveriam realizar em uma segunda língua (*ibidem*, pp.171-172).

Depois de um grande hiato de publicações nacionais, a editora Ática publica, em 1989, um livro de língua espanhola voltado para o público escolar brasileiro. O material, *Vamos a hablar*, foi uma iniciativa da *Consejería de Educación* do governo espanhol, que reconheceu a retomada do crescimento do ensino de espanhol no país. De acordo com a análise feita por Picanço (*ibidem*, p.175-180), o material, que se denomina como *comunicativo*, não chega a promover uma verdadeira interação entre os alunos, evita temas polêmicos e representa a vida de maneira *estéril e superficial*, através de uma linguagem artificial e de diálogos e situações bastante inverossímeis. A linguagem apresentada, a partir de um ponto de vista normativo, é a variante madrilenha de prestígio, e os exercícios estruturalistas de repetição estão presentes com o objetivo de que o aluno pudesse assim assimilá-la. O aspecto cultural é apresentado de maneira estereotipada e as atividades sobre os textos acabam se limitando à identificação de informação, não convidando o aluno a se posicionar como um ser discursivo perante tais enunciados. Além disso, as funções comunicativas, que em teoria organizam o livro, acabam sendo trabalhadas de maneira questionável, justamente por estarem subordinadas à apresentação de questões gramaticais.

No começo da década de 1990, existe uma tendência mundial de valorização do idioma devido à política linguística do governo espanhol que buscava a internacionalização da língua. No Brasil, esta valorização se intensifica pela criação

do Mercosul, em 1991, que visava justamente uma maior integração dos países membros, inclusive no sentido de difundir as línguas oficiais do bloco.

Camargo (2004) explica como, apesar da existência destas duas forças no início da década de 1990, a espanhola e a sul-americana, a imensa maioria dos materiais didáticos utilizados no Brasil era de origem peninsular.

Isso se deve a dois fatos. Por um lado, à ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região. Por outro lado, à existência destas mesmas políticas na Espanha, políticas estas que se materializavam quando este país criou, concomitante ao Mercosul, o Instituto Cervantes com o objetivo precípua de divulgar a língua e a cultura espanhola pelo mundo. (CAMARGO, 2004, p.143)

Além disso, durante o que considera ser o *boom do espanhol* no Brasil, Fernández (2000) verifica um volume considerável de materiais publicados no país para o ensino da língua especificamente para estudantes brasileiros durante a década de 1990. Uma das coleções, publicada pela editora Scipione em 1996, foi o *Español sin Fronteras*, que apresentava simultaneamente princípios dos métodos da gramática e tradução, direto, audiolingual e comunicativo (FERNÁNDEZ, 2000⁷, p.66). Corroborando a análise de Fernández sobre materiais publicados na época, Picanço (2003, pp.180-181) afirma que, apesar de alguns incorporarem de fato alguns aspectos da abordagem comunicativa, ainda apresentavam exercícios estruturalistas e sempre se autodenominavam comunicativos.

Também em 1996, é aprovada a Lei 9.394, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação ao ensino de línguas, determina-se o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental, cuja escolha deveria ser feita pela comunidade escolar. No ensino médio, além da língua obrigatória escolhida pela comunidade, a instituição poderia ofertar uma segunda língua, de caráter optativo (BRASIL, 1996). Desta maneira, a situação das LEM nas escolas não se altera substancialmente, pois o inglês continua sendo a língua mais ofertada. A valorização do espanhol, no entanto, fez com que viesse a ocupar mais frequentemente o lugar da língua optativa no ensino médio.

⁷ Fernández (2000) cita outras obras que aderem mais às premissas da abordagem comunicativa, como a coleção *Hacia el Español*, de 1997, mas também destaca coleções como *¿Quieres aprender español?*, de 1994, e *Español Activo*, de 1995, que ainda incorporam princípios dos métodos direto e estruturalista.

De acordo com Guimarães (2011, p.6), as relações comerciais com a Espanha e com países hispano-americanos e a força das Associações de Professores de Espanhol contribuíram para a “mudança de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol no final do século XX e início do XXI”.

Em 2005, é aprovada a Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no currículo do ensino médio (BRASIL, 2005). Rodrigues (2016) faz uma análise de alguns projetos de lei que, desde 1958, defendiam a inclusão da língua espanhola na matriz curricular da escola básica, tendo em vista a noção de integração que cada um apresentava:

O PL de 1958, do governo de Juscelino Kubitschek, propunha a equiparação entre o inglês e o espanhol num momento em que a política governamental investia em uma proposta de um ‘novo’ pan-americanismo; o PL de 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, propunha a língua espanhola como forma de reforçar os vínculos com a América Latina, numa circunstância de retomada da democracia, depois dos anos de regime militar, que estabelecia fortes vínculos entre algumas nações latino-americanas; já no PL de 1993, do presidente Itamar Franco, o espanhol aparece em função de uma expansão do território objeto de integração ao espaço ibero-americano, num momento em que se consolidam as relações entre os países da comunidade Ibero-americana de Nações; finalmente o PL de 2000, do deputado Átila Lira - que se converteu na Lei 11.161 - trazia as referências à ‘importância da língua espanhola no contexto mundial’, enquanto ‘segunda língua no comércio internacional’, numa clara referência aos processos de globalização econômica e ao movimento que o país empreende nos primeiros anos do século XXI para se inserir nesse modelo. É interessante notar como o único PL que conseguiu ser aprovado dessa série que analisamos, e que se transformou em lei, é aquele que dá destaque para a ‘globalização’, mais do que para a ‘integração regional’. (RODRIGUES, 2016, p.41)

Segundo a pesquisadora (*ibidem*, p.40), além de uma memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras, outros fatores também contribuíram para que a lei fosse aprovada, como a identificação historicamente construída entre a *língua estrangeira a ser ensinada na escola e as línguas veiculares de maior projeção internacional*. Essa noção, que contribuiu para a hegemonia de ensino do inglês nas escolas brasileiras, é o que aparece na justificativa do projeto de lei que viria a ser aprovado, em que o espanhol é apontado como “segunda língua no comércio internacional”. Assim, fica evidente o papel que as relações internacionais, principalmente econômicas, tiveram enquanto parte das condições de produção da chamada *Lei do Espanhol*.

Além disso, Del Valle e Villa (2005) expõem como, ao convergir interesses políticos e mercadológicos, o movimento de internacionalização da língua espanhola promovido pelo governo espanhol - com o argumento da consolidação de uma

unidade pan-hispânica - encontra no Brasil um grande mercado com ótimas possibilidades de ganhos. Uma instituição que representa a materialização deste empreendimento espanhol é o Instituto Cervantes que, após sua criação em 1991, fixou-se progressivamente em todo o mundo e hoje conta com oito centros no Brasil. Para tanto, buscou-se construir uma imagem do idioma como língua internacional a partir de quatro noções:

primeiro, o espanhol é uma língua de encontro que serve como modo de expressão a múltiplas culturas e que simboliza o espírito de concórdia democrática; segundo, o espanhol é uma língua com peso e expansão; terceiro, sua aceitação como língua comum do mundo hispânico permite abraçar os ideais do internacionalismo e superar as perniciosas lealdades atávicas do etnicismo e o nacionalismo; e quarto, o espanhol é uma língua útil e rentável e seu conhecimento pode constituir um valioso recurso econômico para quem o possua. (DEL VALLE e VILLA, 2005, p.200, tradução nossa)

Percebe-se, assim, que a difusão do Instituto Cervantes pelo mundo contribuiu para propagar determinadas crenças sobre a língua. Neste sentido, é relevante entender esse conjunto de crenças como uma ideologia linguística, sendo esta entendida como

sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, a fala e/ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Ainda que pertençam ao âmbito das ideias e possam ser concebidas como marcos cognitivos que ligam coerentemente a linguagem com uma ordem extralinguística, naturalizando-a e normalizando-a, também deve-se pontuar que se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas. (DEL VALLE, 2007, apud DEL VALLE e MEIRINHO-GUEDE, 2016, p.629, tradução nossa).

No contexto brasileiro, com a aprovação da lei 11.161/2005, encontrou-se um terreno fértil para a reprodução de tal ideologia linguística, especialmente porque

à medida que o Instituto Cervantes cresce, à medida que, aproveitando-se das condições criadas pela nova legislação (da qual, e é importante apontá-lo, é responsável a classe política do Brasil), aumenta seu protagonismo na formação de professores de espanhol, cresce também seu poder para incidir sobre a ecologia linguística brasileira e, a partir de suas salas de aula, contribuir para a difusão de uma determinada cultura linguística. Note-se que não nos referimos aqui à aprendizagem do espanhol como simples habilitação técnica, e sim à assimilação e adoção, através do estudo da língua estrangeira, de atitudes e crenças sobre a fala, as línguas e a linguagem em geral. (DEL VALLE e VILLA, 2005, p.221, tradução nossa)

Tendo isso em mente, é importante destacar que o Instituto Cervantes é o responsável por adaptar, em seu Plano Curricular, as diretrizes do MCER para a língua espanhola. Assim, as orientações deste documento, que defende a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, passam a ser reproduzidas em outros

contextos e, principalmente, fixadas nos livros didáticos de editoras espanholas que são comercializados mundialmente.

No Brasil, estas diretrizes europeias acabam ocupando um espaço importante no ensino de ELE, pois, como já citado anteriormente, o Instituto Cervantes, além de oferecer aulas de língua, também oferece cursos de formação para professores de espanhol. As editoras espanholas, igualmente, estão muito próximas aos docentes e com frequência enviam representantes para participarem de encontros das associações de professores ou para oferecerem cursos ou palestras para docentes em formação nas universidades. Assim, tais concepções metodológicas e de língua passam a ser naturalizadas ao serem legitimadas por este discurso de valorização do espanhol como língua internacional e por sua presença nos livros didáticos de editoras espanholas, que ocupam um espaço considerável no mercado brasileiro⁸.

Em 2006, um ano após a aprovação da lei, são publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento que responde à demanda pela retomada da discussão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*,

não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p.8)

Se nos PCN, que haviam sido publicados em 2000, falava-se sobre o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna não específica, pois respondiam somente à LDB de 1996, as OCEM de 2006 traziam informação sobre o ensino específico de língua espanhola, já que eram posteriores à Lei 11.161/2005. As *Orientações*, que serão retomadas de maneira mais detalhada no próximo capítulo, destacam que os objetivos do ensino de línguas estrangeiras no ensino regular são diferentes dos objetivos que este pode ter no âmbito do ensino livre (*ibidem*, p.131). Além disso, o documento faz uma crítica à abordagem comunicativa, apesar de reconhecer que também trouxe avanços nas últimas décadas:

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação,

⁸ Como exemplo, citamos o caso do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná: os três últimos livros adotados para o ensino de espanhol nos níveis iniciais foram o *Español sin Fronteras*, *Agencia ELE* e *Diverso Básico*. Todas estas obras são da editora espanhola SGEL e estão de acordo com os níveis do MCER.

desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (BRASIL, 2006, p. 132)

Nesse contexto, de crítica a alguns aspectos da abordagem comunicativa, que tem forte presença nos materiais para o ensino de ELE, o componente curricular de língua espanhola é inserido, em 2011, no Programa Nacional do Livro Didático e o governo brasileiro passa a ser um comprador importante de livros de espanhol como língua estrangeira⁹.

Em 2016, é publicado o livro *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)* (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016), em que se faz um balanço, a partir das vozes de pesquisadores, professores e alunos de diferentes regiões do país, das ações relacionadas à implementação da lei. Apesar da existência de ações favoráveis no período, estas “não foram suficientes para a concretização das previsões otimistas motivadas pela aprovação da Lei” e, após dez anos, a realidade era muito distante daquela prevista em 2005, pois constatou-se

não cumprimento ou cumprimento inadequado da Lei por parte do poder público nos estados; inclusão precária ou não inclusão do espanhol nas escolas; não abertura de concursos ou poucas vagas em concursos realizados; contratação de professores sem formação ou contratados precariamente; dificuldade e/ou falta de diálogo por parte do poder público; baixa ocupação das poucas vagas de concursos, e até abandono das mesmas, devido às condições precárias de trabalho; inúmeras leis, resoluções, orientações e ações estaduais que dificultam a implantação da Lei; não absorção, pelo mercado, dos profissionais formados; poucas políticas e incentivos do poder público para implantação da Lei e para a formação continuada/pós-graduação dos professores; poucas políticas e incentivos do poder público para a formação à distância; tendência à privatização e terceirização do ensino de línguas nas escolas públicas; predomínio e hegemonia da língua inglesa na educação básica; dificuldades para se colocar em prática um ensino em sintonia com os documentos que regem a educação brasileira; formação continuada docente precária, às vezes oferecida por atores sociais alheios ao contexto educativo brasileiro; não condução do processo por critérios reais de integração linguístico-cultural, mas sim por critérios mercadológicos e políticos; [...] (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, pp.519-520)

Estes são somente parte dos fatores que dificultaram a implementação da lei. No entanto, os esforços dos sujeitos engajados com a efetivação da lei 11.161/2005

⁹ Segundo dados do FNDE/MEC, foram adquiridos mais de 4,5 milhões de exemplares de livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio no PNLD 2015.

continuaram até que esta foi revogada pela lei 13.415, de 2017, que definiu a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa no ensino médio (BRASIL, 2017). Depois de pouco mais de dez anos de um ambiente legalmente favorável ao ensino de espanhol no país, atualmente se observa uma tendência ao monolinguismo no ensino de línguas estrangeiras na educação básica. No entanto, é importante destacar que as coleções analisadas nesta pesquisa foram aprovadas e distribuídas para uso ainda no contexto de oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola no ensino médio.

Após este breve histórico, que tentou mostrar como o ensino de língua espanhola, devido a razões de diversas naturezas, passou por momentos distintos no último século, faremos uma apresentação um pouco mais aprofundada sobre a abordagem comunicativa e o MCER, de maneira a fundamentar as análises das coleções.

2.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS*

Para entender a criação deste documento específico sobre o ensino de línguas no continente europeu, faz-se necessário entender o contexto histórico em que este começa a ser pensado. Após a Segunda Guerra, em 1949, cria-se o Conselho da Europa, uma instituição que tem como meta proteger e desenvolver os direitos humanos e a democracia, harmonizando as políticas de seus estados membros em diversas áreas como educação, cultura, bem-estar social, saúde e meio ambiente. Especificamente em relação a políticas linguísticas, seus objetivos eram proteger e desenvolver a herança linguística e a diversidade cultural da Europa, por meio da promoção do plurilinguismo¹⁰, facilitar a mobilidade dos cidadãos e o intercâmbio de ideias e desenvolver um enfoque baseado em princípios comuns para o ensino de idiomas (DOBSON, 2006). Evidentemente, o cumprimento destes objetivos é complexo, na medida em que se busca promover, por um lado, a comunicação eficaz e, por outro, o respeito pela diversidade linguística em um contexto de diferentes necessidades e grande variedade linguística.

¹⁰ De acordo com Dobson (2006), o plurilinguismo, no sentido usado pelo Conselho da Europa, é a capacidade de um indivíduo de falar mais de uma língua, o que não implica o domínio total de todas, pois o sujeito pode ter competências parciais em cada língua dependendo dos contextos de uso em que se insere.

As discussões sobre o tema, que culminaram na publicação do MCER décadas depois, tiveram como marco inicial um simpósio sobre o ensino de línguas modernas para adultos realizado em 1971, na Suíça. Considerando as grandes migrações de trabalhadores que aconteciam entre os países europeus, o Conselho da Europa solicita a um grupo de linguistas e professores de língua que elaborem um marco de referência europeu para o ensino de línguas estrangeiras a adultos. O grupo, então, elabora o documento que fica conhecido como *The Threshold Level (Un nivel umbral*, em espanhol) e define o nível mínimo de domínio que um aprendiz de língua estrangeira deve alcançar para poder usá-la em situações cotidianas e conseguir estabelecer e manter relações sociais com falantes da língua meta. O grupo alvo deste referencial de ensino seria formado por adultos europeus que buscassem adquirir um nível básico de uma língua estrangeira em pouco tempo, para fins profissionais, culturais, de lazer, etc (PERIS *et al.*, 2008).

No prólogo da versão em espanhol, *Un nivel umbral*, Jan A. van Ek, linguista britânico que participou da sua elaboração, reconhece o alto grau de generalização que um documento como aquele propunha.

Um dos pressupostos em que se baseia o conceito de nível 'umbral' é que independentemente de onde viva um adulto, em qualquer dos estados membros do Conselho da Europa e independentemente de qualquer que seja a língua europeia que o aluno queira aprender, *suas necessidades de comunicação básicas serão idênticas, se seu fim é o emprego das mesmas, em termos linguísticos, em contatos temporários com falantes estrangeiros em situações cotidianas, seja como visitantes ou em seu próprio país, e para estabelecer e manter contatos sociais.* Em outras palavras, pressupõe-se que, apesar de toda sua variedade, a cena sociocultural nos estados democráticos da Europa é suficientemente homogênea para poder generalizar. (CONSEJO DE EUROPA, 1979, tradução e grifos nossos)

Apesar de se referir ao documento da década de 70, a generalização dos aspectos socioculturais e linguísticos, a especificidade do ensino de uma língua para ser usada em contexto europeu e a ênfase no aspecto comunicativo são características que se manterão posteriormente no MCER.

Naquele documento, *The Threshold Level*, que foi adaptado para diferentes línguas europeias e teve grande difusão, o Conselho da Europa fixa os princípios em que o ensino de idiomas deveria se basear (PERIS *et al.*, 2008): processo permanente centrado nos aprendizes, que devem participar na tomada de decisões e ter um papel ativo para realizar projetos, priorização de conteúdos relacionados à vida dos estudantes e ensino comunicativo da língua. De acordo com Puren (2004), esta perspectiva ficou conhecida como *ênfase por tarefas*. Com base nas diretrizes do

documento, começam a ser desenhados programas de cursos em muitas instituições e se publicam livros didáticos de acordo com estes programas. Além disso, exames de proficiência também são construídos a partir destas noções, como o *Diploma de Español Lengua Extranjera*, outorgado pelo governo espanhol.

Em novo congresso realizado na Suíça, em 1991, em um contexto de maior integração europeia, as discussões indicaram a necessidade de elaborar uma obra mais global, “isto é, um documento de referência que permitisse aos profissionais utilizar uma metalinguagem comum, uma ferramenta de maior transparência e coerência em toda Europa” (DOBSON, 2006, p.19). O processo então culmina com a publicação, em 2001, do Marco (*Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), traduzido ao espanhol no ano seguinte, que estabelece seis níveis para a organização da aprendizagem de línguas, incorporando o que seria o *nivel umbral*: *A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio operativo eficaz e C2 Maestría* (PERIS et al., 2008).

O documento, então, pretende oferecer uma *base comum* para descrever, por um lado, os *objetivos, conteúdos e metodologia* para o ensino de línguas estrangeiras, e por outro, os *critérios descritivos de domínio da língua*. Desta maneira, “facilitará o reconhecimento mútuo das titulações obtidas em distintos contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, contribuirá à mobilidade na Europa” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.1, tradução nossa).

Partindo de uma noção comunicativa de ensino de línguas, em que o aprendiz deve desenvolver a sua *competência comunicativa*, o Marco propõe um *enfoque orientado à ação*, ou *acional*, baseado no pressuposto de que o aprendiz se converterá em *usuário* da língua. Os *usuários* e *alunos* que aprendem uma língua são considerados “agentes sociais, ou seja, (...) membros de uma sociedade que tem tarefas (não só relacionadas com a língua) a realizar em uma série determinada de circunstâncias, em um entorno específico e dentro de um campo de ação concreto” (*ibidem*, p.9, tradução nossa). Dentro do contexto europeu, de intensa migração e maiores possibilidades de aprender uma língua em imersão, compreende-se o enfoque proposto, em que o aprendiz terá que se colocar como *agente social* em língua estrangeira para conseguir *resultados concretos*, como se inscrever em um curso, alugar um apartamento ou escrever cartas e recados.

Segundo o documento, a *competência comunicativa* a ser desenvolvida compreende vários componentes: o linguístico, o sociolinguístico e o pragmático. Especificamente sobre as competências linguísticas, diz-se que

incluem os conhecimentos e as destrezas lexicais, fonológicas e sintáticas, e outras *dimensões da língua como sistema, independentemente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas realizações*. Este componente, que aqui se contempla a partir do ponto de vista da competência linguística comunicativa que possui um indivíduo concreto, se relaciona não só com o alcance e a qualidade dos conhecimentos (por exemplo, as distinções fonéticas realizadas ou a extensão e a precisão do vocabulário), senão também com a organização cognitiva e a forma em que se armazenam estes conhecimentos (por exemplo, as distintas redes associativas em que o falante coloca um elemento lexical) e com sua acessibilidade (ativação, recuperação e disponibilidade). (*ibidem*, p.13, tradução e grifo nossos)

Se, por um lado, existe uma compreensão de que o sujeito deve aprender a agir em língua estrangeira em determinada comunidade, por outro, deve assimilar um conjunto de destrezas e conhecimentos linguísticos que independem da língua em uso e que, por isso, podem ser generalizados. Portanto, o *Marco* parece promover um ensino de língua em que o aprendiz deve adequar-se não só às normas da sociedade em que a língua meta é falada, como também aos modelos de funções comunicativas propostos.

De acordo com Puren (2004), apesar da publicação do MCER representar uma aproximação à noção de *ação social*, na sua dimensão coletiva e em sua finalidade social - em detrimento das noções de *tarefas* e de *atos de fala*, mais presentes no documento da década de 70 -, o documento de 2001 ainda está muito atrelado à noção da simulação:

Os autores do MCER continuam influenciados pelo marco conceitual do enfoque comunicativo, no qual a atividade de referência - a simulação - se caracteriza precisamente por uma *homologia perfeita entre tarefa de aprendizagem e ação na sociedade, fingindo os alunos em sala desempenhar papéis e efetuar atividades sociais*. (PUREN, 2004, p. 34, tradução e grifo nossos)

Sob a ótica de um entendimento sociodiscursivo de linguagem, esta compreensão de ensino de línguas acaba tendo um aspecto meramente instrumentalizador, no sentido de proporcionar modelos de comportamento linguístico que o aprendiz deve assimilar e reproduzir em determinadas situações, independentemente de quem sejam seus interlocutores. Isso não corresponderia a *verdadeira substância da língua* que é o fenômeno da *interação verbal* entre sujeitos

concretos, que gera *enunciados sempre únicos* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.127).

De acordo com a concepção também sociointeracionista defendida pelas OCEM, o ensino de língua estrangeira não deve induzir à reprodução de modelos, e sim buscar formar

um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques. Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas. (BRASIL, 2006, pp.108-109)

Outro aspecto interessante a ser destacado é a definição de texto apresentada pelo MCER, que consiste em “qualquer sequência de discurso (falado ou escrito) relativo a um âmbito específico e que durante a realização de uma tarefa constitui o eixo de uma atividade da língua, bem como apoio ou como meta, bem como produto ou como processo” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.10, tradução nossa). Desta maneira, a compreensão de texto está diretamente relacionada à comunicação e à realização de ações em língua estrangeira.

Quando se considera um contexto diferente de aprendizagem, em que o usuário não estará aprendendo uma língua em imersão e não tem a necessidade de utilizar a língua estrangeira em seu cotidiano, torna-se mais evidente a razão pela qual a abordagem comunicativa foi criticada por criar uma artificialidade acentuada em sala de aula. Segundo Jordão (2013), na abordagem comunicativa,

a língua é entendida como um *meio* de comunicação, não interessando diretamente a esta perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação. Embora preocupada com situações de formalidade ou adequação de estruturas linguísticas aos contextos de uso da língua, a necessidade de contextualização que faz a AC enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas. Contexto é entendido como ambiente imediato de uso da língua. A ênfase aqui é na funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas. (JORDÃO, 2013, p.72)

Nesta perspectiva, a aprendizagem se dá à medida em que o aprendiz entende o funcionamento de determinadas formas linguísticas e sabe reproduzi-las de maneira adequada, independentemente do seu contexto mais amplo de uso e dos interlocutores reais com quem possa interagir. Ainda segundo Jordão, aprender línguas a partir da perspectiva comunicativista é

adaptar-se a contextos comunicativos (entendidos como espaços pontuais de uso da língua (...)) e ser capaz de lançar mão de repertórios linguísticos, produzindo e recebendo adequadamente os enunciados próprios de cada situação comunicativa. (...) A palavra de ordem é 'adequação' - e com ela o desejo de adaptação, inserção, participação. É a partir da construção desse desejo que se firma a figura do falante nativo como referência de proficiência, como norma a ser seguida. (*ibidem*, p.78)

Esta concepção é evidente na escala global do MCER, que apresenta de maneira resumida os níveis de referência que classificam o aprendiz a partir do que é capaz de realizar. A título de exemplo, reproduzimos a seguir as descrições dos três níveis iniciais, que correspondem a um falante *básico* e *intermediário* segundo a escala.

TABELA 1 - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ESCALA GLOBAL

B1	<i>É capaz de compreender os pontos principais de textos claros e em língua padrão se tratarem sobre questões que lhe são conhecidas, seja em situações de trabalho, de estudo ou de lazer. Sabe enfrentar a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem por zonas onde se utiliza a língua. É capaz de produzir textos simples e coerentes sobre temas que lhe são familiares ou nos que tem um interesse pessoal. Pode descrever experiências, acontecimentos, desejos e aspirações, assim como justificar brevemente as suas opiniões ou explicar seus planos.</i>
A2	<i>É capaz de compreender frases y expressões de uso frequente relacionadas com áreas de experiência que lhe são especialmente relevantes (informação básica sobre si mesmo e sua família, compras, lugares de interesse, ocupações, etc.). Sabe comunicar à hora de realizar tarefas simples e cotidianas que não requeiram mais que trocas simples e diretas de informação sobre questões que lhe são conhecidas ou habituais. Sabe descrever com termos simples aspetos do seu passado e seu entorno, assim como questões relacionadas com as suas necessidades imediatas.</i>
A1	<i>É capaz de compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequente assim como frases simples destinadas a satisfazer necessidades de tipo imediato. Pode apresentar a si mesmo e a outros, pedir e dar informação pessoal básica sobre seu domicílio, seus pertences e as personas que conhece. Pode relacionar-se de forma elementar sempre que o seu interlocutor fale devagar e com clareza e esteja disposto a cooperar.</i>

FONTE: CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.26, tradução e grifos nossos.

Em 2018, publicou-se um volume complementar ao MCER, intitulado *Companion Volume*, e ainda sem tradução ao espanhol. Sem propor mudanças significativas nas concepções de linguagem e aprendizagem de línguas estrangeiras, o principal objetivo da publicação (COUNCIL OF EUROPE, 2018) é informar sobre os novos descritores elaborados devido aos níveis intermediários e ao novo nível adotado (*Pre-A1*). Poucas mudanças foram feitas nos descritores já existentes, pois optou-se por não os atualizar somente por questões de mudança tecnológica. Uma

mudança importante foi a retirada do “falante nativo” como parâmetro, termo controverso desde a publicação do documento em 2000, sendo utilizada agora a expressão “falantes da língua meta”.

Sobre as descrições dos níveis básicos e intermediário, os contextos comunicativos mencionados - viagens, compras, trabalho, tarefas cotidianas - abarcam, portanto, a ideia de adequação linguística e, em alguma medida, comportamental, em relação ao lugar onde se dá o uso da língua aprendida.

Além disso, os fragmentos grifados evidenciam que a palavra *texto* só aparece explicitamente a partir do nível B1, que corresponderia ao *nível umbral*, em que o falante poderia compreender e produzir textos e é considerado um usuário *independente*. Nos níveis básicos (A1 e A2), a escala global opta pelas noções de *frase* e *expressão*, em detrimento da noção de texto.

Se, de acordo com as descrições, é possível afirmar que os falantes de níveis iniciais também conseguem se comunicar e realizar tarefas com a língua, ainda que simples, entende-se que eles também seriam capazes de produzir textos. De acordo com o *Marco*, “não pode haver um ato de comunicação por meio da língua sem um texto” (*ibidem*, p.91, tradução nossa).

No entanto, a preferência pelo uso das palavras *frase* e *expressão* provavelmente se explica pela tendência ao ensino de frases modelares, principalmente nos níveis iniciais de cursos comunicativos. Como o foco recai sobre a frase, ou seja, um fragmento de extensão limitada, é favorecida a permanência da centralidade dos aspectos formais da língua, como o paradigma verbal, como base para a construção dos atos de fala, que ficam reduzidos a modelos que deverão ser utilizados em determinados contextos comunicativos.

Contudo, utilizar a noção de *frase* para se referir à comunicação é questionável, principalmente à luz da concepção sociointeracionista de linguagem e do conceito bakhtiniano de *enunciado*.

Ainda que possa ser estudada a partir de diferentes perspectivas, de acordo com Bakhtin, a língua se materializa em *enunciados*, orais e escritos, que são únicos e constituem a unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Em outras palavras, não interagimos intercambiando frases e sim enunciados.

Apesar da dificuldade de definição do enunciado, justamente por ser tão variável em extensão, conteúdo, construção composicional, algumas características podem ser apontadas, como seus limites, que são definidos pela alternância dos

sujeitos do discurso. Em outras palavras, a conclusibilidade do enunciado se dá na medida em que possibilita a resposta, ou pelo menos a compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro (*ibidem*, p. 275).

Apesar do conceito de frase não corresponder necessariamente ao de oração, por vezes são utilizados como sinônimos¹¹ e fazem referência ao objeto de estudo da análise sintática e à unidade utilizada para o ensino de línguas estrangeiras pelos métodos que se filiavam à abordagem estruturalista.

Assim, é relevante considerar a crítica feita no texto *Os Gêneros do Discurso* que dialogava com os estudos estruturalistas do começo do século XX:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (...) Onde a oração figura como um enunciado pleno ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa. Quando esquecemos esse pormenor na análise de uma oração, deturpamos a sua natureza (e ao mesmo tempo também a natureza do enunciado, gramaticalizando-o). Muitos linguistas e correntes linguísticas (no campo da sintaxe) são prisioneiros dessa confusão, e o que estudam como oração é, no fundo, algum híbrido de oração (de unidade da língua) e de enunciado (de unidade da comunicação discursiva). Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; *ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (...), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.* (BAKHTIN, 2011, p.278, grifos nossos)

Nessa perspectiva, portanto, é problemático que a noção de *frase* e/ou *oração* seja empregada para a construção de atividades que supostamente trabalham com a língua em uso, mas não mostram a existência de um interlocutor claro. Esta inconsistência fica ainda mais evidente quando o material se propõe como sociointeracionista, comunicativo e centrado na ação.

O MCER também traz exaustivas listas dos possíveis contextos de uso da língua segundo o âmbito, as situações, os temas, as tarefas e os propósitos comunicativos, conformando uma tentativa de delimitar a tão dinâmica comunicação social.

¹¹ Segundo Peris *et al.* (2008, tradução nossa), "(...) é muito frequente usar frase como sinônimo de oração, ainda que este termo se utilize também para denominar outras unidades linguísticas, especialmente os sintagmas (...) e os enunciados constituídos por um segmento oracional."

À publicação da versão em espanhol do *Marco*, seguiu-se a elaboração do Plano Curricular do Instituto Cervantes, que fixa e desenvolve os níveis de referência propostos pelo documento europeu, servindo como base para preparar os programas de ensino do Instituto. Desta maneira, por meio da política linguística promovida pela Espanha, que busca a internacionalização do idioma, os referenciais do Marco acabam se difundindo para o ensino de espanhol em outros continentes. De acordo com informações recolhidas no site oficial em 03 de julho de 2018, o Instituto Cervantes conta com 76 sedes espalhadas por todo o mundo.

Outra maneira pela qual estes referenciais são difundidos é a comercialização de livros didáticos publicados por editoras espanholas, que se adequam aos níveis propostos pelo *Marco* e utilizam esta informação para a promoção do material. Não é incomum, como já comentado anteriormente, que estas coleções sejam adotadas por escolas privadas, institutos de idiomas e universidades, inclusive para a formação de professores de espanhol.

É evidente a grande difusão dos parâmetros do MCER desde a sua publicação. No entanto, considerando que o documento foi elaborado para o contexto específico de ensino de diversas línguas estrangeiras na Europa e que foi publicado há mais de 15 anos, acredita-se que um livro baseado nos referenciais do MCER não seria adequado às especificidades do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras. Como já comentado anteriormente, a abordagem comunicativa é criada para contextos de estudo de línguas estrangeiras em imersão e com a pressuposição de que o estudante será um usuário da língua, o que não se aplica à realidade da escola básica brasileira. Além disso, as *Orientações Curriculares*, como documento orientador do ensino de línguas no âmbito da educação nacional, criticam a abordagem comunicativa que, em sua tentativa de simular situações reais de uso da língua, acabou por excluir o aprendiz da língua do processo de construção de sentidos (BRASIL, 2006, p. 132).

Assim, antes de propor a análise das coleções escolhidas, faremos uma breve reflexão sobre o livro didático como objeto de estudo complexo e profícuo.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO

Apesar de ser considerado um objeto de estudo *menor* por alguns, talvez devido a sua natureza efêmera, já que se desatualiza muito rapidamente, o livro

didático apresenta uma grande complexidade e pode ser analisado a partir de múltiplas perspectivas.

A primeira questão enfrentada pelas pesquisas nesta área é a definição do objeto de estudo, que se reflete na própria variação lexical: manual didático, livro didático, livro de texto, etc. No entanto, apesar do léxico impreciso e da omissão por parte de muitos pesquisadores em definir seu objeto de estudo, Allan Choppin (2004), em seu estudo sobre o estado da arte, mostra que as pesquisas na área cresceram muito nas últimas décadas. Segundo o estudioso, isso não se deve somente a fatores conjunturais, mas também a causas estruturais, como a diversidade de funções assumidas pelo livro didático. Nesse sentido, os estudos históricos apontam quatro funções dos livros didáticos (*ibidem*, p.553-554): *função referencial*, ao constituir-se como suporte privilegiado dos conteúdos educativos a serem trabalhados; *função instrumental*, ao colocar em prática determinadas concepções metodológicas de ensino/aprendizagem; *função ideológica e cultural*, ao afirmar-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; *função documental*, ao fornecer ao estudante documentos de diversas naturezas que poderão aguçar o sentido crítico do discente, já que se espera que este se posicione perante tais enunciados, sem que a leitura seja necessariamente dirigida pelo professor ou pelo processo de ensino.

Em relação às funções *referencial* e *instrumental*, é possível afirmar que os livros de línguas estrangeiras têm historicamente uma tendência estruturadora, muitas vezes funcionando como um verdadeiro roteiro de aula que deve ser seguido. De acordo com Batista,

ao assumir essa função estruturadora, os livros didáticos deixam de ser um apoio a professores e alunos, um material de referência, e se configuram como um *caderno de atividades* usado para expor, desenvolver, fixar e até avaliar o aprendizado. Como consequência disso, o professor se vê diante de um material que condiciona, orienta e organiza sua prática, 'determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.' (2000, p.25 *apud* PIKANÇO, 2003, p.134)

No entanto, o livro didático não é somente uma fonte visível de concepções de ensino/aprendizagem. Ao refletir, por um lado, as características da sociedade que o produz, a cultura do entorno em que circula e a pedagogia que regula suas práticas de uso, o livro didático é um *espaço de memória* e, portanto, uma importante fonte para o estudo dos *silêncios* da história da educação tradicional (ESCOLANO, 2001).

Como já comentado antes, no caso dos livros de línguas estrangeiras, a tendência a evitar assuntos polêmicos e a não favorecer o posicionamento do aprendiz como sujeito com história, crenças, valores e intenções, por exemplo, é um *silêncio* que fala muito sobre o objetivo que o ensino de línguas estrangeiras teve por muito tempo.

Além de tais funções, que se manifestam a partir do livro didático, Choppin (2004) indica que o livro costuma ser encarado de duas maneiras diferentes pelas pesquisas que o têm como objeto de estudo. Por um lado, ele pode ser entendido como um documento histórico como qualquer outro. Neste caso, serviria como fonte para o estudo de outros temas e não do livro didático em si. Por outro lado, sendo entendido em seu contexto original de concepção, produção, distribuição e utilização, encontram-se pesquisas que o consideram na sua complexidade como livro didático em si.

Tais questões mostram a complexidade do livro didático como objeto de pesquisa, já que é reflexo de valores sociais, de concepções metodológicas, de currículos com determinadas intencionalidades, ao mesmo tempo em que está à mercê das interações que estabelecerá cada sujeito.

A criação de um manual didático implica a concepção, por parte do autor, de um interlocutor modelo, que não corresponde necessariamente - ou nunca - aos sujeitos reais que utilizarão o livro em um contexto escolar. Nesse sentido, é relevante considerar a leitura como prática cultural, com suas especificidades correspondentes, no estudo dos livros didáticos.

Rockwell (2001), ao falar sobre a leitura como ato social e como prática cultural, cita Roger Chartier e Bakhtin, para destacar que os significados são plurais e móveis e que a heteroglossia - cruzamento de diversas vozes - estará sempre presente em sala de aula. Desta maneira, aponta a necessidade de se entender que há uma distância entre o que propõem estes materiais e o que realmente acontece dentro de uma sala de aula.

Entender a leitura como uma prática cultural, em que se entrelaçam as dimensões social e individual, do esperado e do construído, é de extrema relevância para a pesquisa sobre o livro didático. Na leitura, o livro - entendido como um enunciado que foi escrito com alguma intencionalidade - é apropriado pelos sujeitos e ganha novos significados que rompem em alguma medida com a característica *estruturadora* do material.

De acordo com Voloshinov,

o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.127-128)

Apesar de não estar se referindo especificamente a livros didáticos, estes também serão elos na cadeia enunciativa, respondendo a enunciados anteriores e provocando enunciados posteriores, sejam orais ou escritos.

No próximo capítulo, a noção de gênero do discurso será tratada de maneira mais detalhada. No entanto, cabe destacar aqui que o livro didático, a partir da perspectiva bakhtiniana, pode ser compreendido como um *gênero do discurso*, na medida em que é um *tipo relativamente estável de enunciado*. Especialmente na história do ensino de línguas estrangeiras, é evidente que os livros conformaram métodos de ensino com elementos bastante característicos e estruturadores.

Tendo em vista a classificação dos gêneros do discurso em primários ou secundários, o livro didático se configuraria como um gênero complexo (secundário), pois estes

surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) (...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...) (BAKHTIN, 2011, p. 263-264).

Apesar de perderem o vínculo imediato com a realidade concreta, os livros didáticos se constituem de maneira complexa, já que são construídos a partir do cruzamento de vozes diversas ao mesmo tempo em que estimulam a resposta dos seus interlocutores, principalmente devido a seu caráter metadiscursivo.

Reconhece-se o limite desta pesquisa ao não considerar as compreensões responsivas que estes livros geram em seus interlocutores. Ainda assim, acreditamos na relevância da análise dos materiais para a discussão sobre a metodologia de

ensino de língua espanhola, principalmente porque podem legitimar novas metodologias e modelos de livros didáticos.

O estudo das coleções ganha ainda mais relevância por se tratarem de obras adquiridas em grande escala pelo Programa Nacional do Livro Didático, programa que distribui livros didáticos de maneira gratuita a todos os alunos da educação básica pública.

O programa, que teve seu início em 1937, implantou gradativamente a universalização da distribuição de livros no Ensino Fundamental¹². A compra de livros para o Ensino Médio começou somente em 2004, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas foram sendo gradativamente inseridas no programa, como é o caso do Espanhol e do Inglês, incluídas pela primeira vez no edital de 2011.

Os editais do Ministério da Educação, divulgados anualmente, e a cada três anos para um mesmo nível de ensino, trazem os critérios que devem ser considerados para a elaboração de materiais. O seguinte passo é a inscrição, por parte das editoras, das obras, que passarão por um processo de avaliação. As coleções aprovadas, então, são disponibilizadas aos professores para que estes escolham o material que mais se adeque à realidade de sua instituição escolar. Obviamente, por ser um programa de grandes dimensões e que envolve sujeitos com distintos interesses, o processo todo é complexo:

Por um lado, reúne um conjunto de ações distribuídas entre diferentes equipes de caráter político, econômico, jurídico, administrativo, pedagógico e social. E, por outro, essas ações necessariamente se interpenetram. Por exemplo, com relação à gestão, planejamento e direcionamento de recursos, uma decisão pedagógica como a de se estabelecer um número de páginas máximo por componente curricular para os livros didáticos, resultou numa redução de valores a serem pagos na aquisição das obras. Ou ainda, o fato de a escolha pedagógica efetivada pelos professores ser atravessada pela negociação FNDE-editora, já que essa escolha pode não vir a ser efetivada positivamente conforme o esperado. (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p.101)

Nessa conjuntura, colocam-se questões como as condições de produção destes materiais, a imposição de modelos e os interesses de grandes editoras. Segundo Gatti Jr. (1997), o livro didático é um produto cultural que resulta de uma série de pressões, algumas mais fortes e contínuas que outras.

¹² O histórico do programa era encontrado anteriormente no site do FNDE, mas não está disponível para consulta no começo de 2019. Estudos como os de Gabrelon (2016) e de Tavares (2014) trazem informações sobre como se desenvolveram os programas nacionais para compra e distribuição de livros didáticos.

Uma das pressões mais fortes é a econômica, pois se tomarmos o livro didático como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não podemos deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro.

Os editores por mais bem-intencionados que sejam não podem destruir sua 'galinha dos ovos de ouro', ou seja, precisam ter seus livros bem aceitos no mercado escolar para que sua atividade editorial se viabilize.

Sendo assim, é comum a adaptação dos livros didáticos, nos dias de hoje numa velocidade surpreendente, às modas didáticas e às mudanças curriculares estabelecidas pelos setores públicos que cuidam da educação; ou seja, as editoras não podem deixar de fornecer o produto solicitado pelo mercado, sob o risco de perder o rico filão que lhes dá sustentação básica, isto quando não são elas que definem as necessidades dos seus próprios mercados. (GATTI Jr., 1997, p.38)

Além destes grandes interesses comerciais que se fazem evidentes, o PNLD também pode ser entendido como uma maneira de formar continuamente o professor por meio do livro didático. Se considerarmos o processo de avaliação pelo qual os livros passam até serem aprovados, sendo analisados por grupos de especialistas de algumas universidades, podemos entender que uma nova proposta de ensino aprovada chega ao professor legitimada de alguma maneira, podendo talvez impor novos modelos.

Como se evidenciou no breve histórico apresentado no começo do capítulo, os livros didáticos de língua estrangeira materializam não só metodologias de ensino, como também diferentes perspectivas e interesses relacionados ao idioma. A maioria dos livros adotados para o ensino de espanhol no Brasil está formulada de acordo com as diretrizes do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, e trazem assim elementos característicos da abordagem comunicativa. No entanto, a inclusão dos livros de língua estrangeira no PNLD produziu uma reconfiguração destes materiais. Para cumprir as exigências dos editais do programa, os livros devem atender à visão de ensino proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional e formar um leitor mais autônomo, distanciando-se, *a priori*, da proposta dos materiais que são regidos pelo Marco.

A noção de *força centrípeta* apresentada por Bakhtin (2015, p.39-42) é pertinente para pensar como as diferentes concepções de ensino agem sobre a língua, que em sua natureza é dinâmica, estratificada e diversamente discursiva. As forças centrípetas seriam aquelas que atuam no sentido da unificação e da centralização do mundo verboideológico, ou seja, que atuam no sentido de criar um núcleo firme e estável da língua, protegendo-a do aspecto diverso do heterodiscurso. Ao mesmo tempo em que estas forças buscam a centralização, agem igualmente

forças centrífugas, desenvolvendo de maneira constante processos de descentralização e separação. Esta é a realidade dinâmica da língua, de acordo com a perspectiva bakhtiniana.

Como se verá no próximo capítulo, documentos que materializam a abordagem comunicativa, como é o caso do MCER, acabam funcionando como forças centrípetas, no sentido de buscarem dar limites precisos à língua, por exemplo, por meio de listagens de funções comunicativas que o aprendiz/usuário poderá utilizar em hipotéticas situações de uso da língua. Livros didáticos que apresentam modelos frasais, *scripts* de diálogos que supostamente poderiam ser utilizados em qualquer situação, independente de quem forem seus interlocutores, constituem também uma força centrípeta que atua no sentido de homogeneizar o heterodiscurso existente.

Por outro lado, apesar de apresentarem um aspecto estruturador em maior ou menor medida, materiais didáticos que optam por promover práticas discursivas de sujeitos concretos, tendem a se aproximar mais da realidade da enunciação:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo. (...) O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual. (*ibidem*, p. 42)

Tendo em vista este embate de forças que agem sobre a realidade enunciativa e que pode ser encontrado nas diferentes concepções de ensino de línguas, no próximo capítulo serão retomados os objetivos, os procedimentos e as categorias de análise da pesquisa.

3 OS LIVROS DE LÍNGUA ESPANHOLA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

A fim de possibilitar a compreensão do percurso da pesquisa, neste capítulo são apresentados de maneira mais pormenorizada os objetivos e os procedimentos de análise já mencionados brevemente na introdução. Em seguida, são elaboradas as categorias que servirão para a análise das duas coleções de livros didáticos apresentadas ao final deste capítulo.

3.1 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Na introdução, buscou-se mostrar como os padrões dos materiais de editoras espanholas, em geral adequados ao MCER e à abordagem comunicativa, acabam chegando ao Brasil por meio da presença destes grupos empresariais e do Instituto Cervantes no país. A aprovação da chamada *Lei do Espanhol*, em 2005, movimentou interesses destas empresas, que viram um grande mercado se abrindo.

No entanto, os documentos nacionais que orientam o ensino de línguas estrangeiras, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, apontam que a proposta educativa e os objetivos do ensino deste componente curricular na escola regular devem superar uma abordagem comunicativista. O ensino não deve reduzir-se

a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo. Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz. (BRASIL, 2006, p.147-148)

Nesse sentido, as perguntas norteadoras desta investigação são: como a abordagem comunicativa e os referenciais do MCER se fazem presentes nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD? Quais são as suas implicações discursivas?

No capítulo anterior, ao fazer um panorama sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, buscou-se mostrar que os livros didáticos são produtos de uma complexa relação entre ideologias e políticas linguísticas, concepções de língua e de

ensino com maior aceitação no meio acadêmico, formação de professores e autores de materiais didáticos e interesses econômicos.

Tendo em vista esta complexidade, sabendo que as pesquisas sobre os livros didáticos são, por vezes, consideradas pelos autores¹³, e buscando contribuir com a discussão sobre o ensino de língua espanhola na educação básica brasileira, acreditamos ser relevante a análise das obras aprovadas, pois, além de serem distribuídas em grande escala e com frequência serem o principal guia das aulas de línguas estrangeiras, trazem orientações metodológicas e concepções de língua e ensino que podem funcionar como uma formação continuada para docentes.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções teóricas que fundamentam as atividades de interação nas coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD 2015 para o Ensino Médio. De maneira específica, busca-se a) investigar como se dá a permanência de aspectos teóricos da abordagem comunicativa nas atividades de interação escrita e oral das coleções pesquisadas; b) analisar as implicações discursivas da permanência de referenciais comunicativistas nos livros do PNLD.

3.2 OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A proposta desta investigação é realizar uma análise de natureza qualitativa de atividades de produção escrita e oral das coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces*, aprovadas pelo PNLD 2015 e que estiveram nas escolas durante os anos de 2015 a 2017, período em que se deu o início desta pesquisa.

A escolha por verificar as concepções metodológicas a partir das atividades de interação escrita e oral se deve a que um dos critérios de maior importância para a aprovação das obras é, segundo o *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015*, que estas devem proporcionar “acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais” (BRASIL, 2013b, p.46).

¹³ Em artigo sobre o processo autoral, as autoras Luiza Chaves e Ludmila Coimbra comentam que o *feedback* recebido por alunos, professores e pesquisadores sobre a coleção *Cercanía*, aprovada pelo PNLD de 2014 para os anos finais do Ensino Fundamental, ajudou na construção da coleção *Cercanía Joven* voltada ao Ensino Médio. (CHAVES; COIMBRA, 2018, p.128)

A princípio, considerou-se a totalidade das atividades de expressão escrita e oral das duas coleções. No entanto, ao verificar o padrão seguido em todas as unidades, optamos pela análise dos dois capítulos iniciais do primeiro volume de cada coleção, já que são representativos de todo o conjunto e possibilitam, assim, uma análise mais pormenorizada das atividades. Quando se julgue pertinente para contribuir com a análise proposta, serão mencionados aspectos de outras unidades.

Na busca por responder às questões de pesquisa, as categorias de análise foram construídas considerando as concepções de ensino e de linguagem presentes no Edital para o PNLD 2015 e nas OCEM, que são confrontadas com referenciais teóricos do MCER, documento elaborado a partir de uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas estrangeiras.

Do conjunto de publicações nacionais que trazem normativas e orientações sobre o ensino, optou-se por considerar principalmente as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), já que é um documento mais recente que os *PCN*, de 2000, e as orientações do *PCN+*, de 2002, e busca responder a questões geradas pelos documentos anteriores. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, publicadas em 2013, não trazem orientações metodológicas específicas para as línguas estrangeiras.

Sobre as OCEM, é relevante destacar a maneira como foi feita a aproximação ao texto. Como será comentado, o documento traz dois capítulos importantes para o estudo: um sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas em geral e outro específico sobre o ensino de espanhol. A leitura se iniciou pela especificidade da língua espanhola, onde se encontra uma crítica mais explícita à abordagem comunicativa. Posteriormente, verificou-se que no capítulo sobre o ensino de LEM, apesar da defesa da perspectiva sociodiscursiva, há uma concessão a aspectos comunicativos quando se menciona especificamente o trabalho com a oralidade em sala de aula. Essa incoerência não só entre os dois capítulos, mas também interna em um deles, é provavelmente explicada pelas diferenças de concepção de ensino e de língua entre os autores do grupo, e trará consequências, não só para a formação de professores, mas também para a elaboração de livros didáticos.

Para a apresentação das coleções analisadas, foram considerados o Livro do Aluno, o Manual do Professor e o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015* (BRASIL, 2014b). Ainda que, na apresentação do Guia, os professores sejam tratados como os principais destinatários da publicação, não há distribuição do material impresso para

consulta dos docentes. Assim, as resenhas apresentadas, disponíveis no site do programa, não necessariamente são consideradas no processo de escolha dos materiais pelas escolas. Entretanto, optou-se por considerar esta publicação para a apresentação das coleções, pois os comentários feitos pelos avaliadores permitem compreender alguns aspectos do processo de seleção das obras pelo programa nacional.

Após discorrer sobre as categorias de análise e apresentar as coleções estudadas, no quarto capítulo será feita a análise a partir de alguns exemplos de atividades de cada obra separadamente. Ao final, pretende-se refletir sobre quais são as convergências e divergências entre as coleções, em que medida aderem às orientações dos documentos sobre o ensino de língua espanhola e quais são as consequências metodológicas destas configurações.

A construção das análises e das reflexões em toda a pesquisa se dá a partir de uma perspectiva enunciativa e da concepção de linguagem dos autores do Círculo de Bakhtin. Os documentos mencionados são entendidos como enunciados, em outras palavras, como elos na cadeia discursiva:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso (...). (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Essa *compreensão responsiva* não é uma opção para o interlocutor, pois constitui a própria natureza *dialógica*; ao ter contato com um enunciado, o sujeito pode concordar ou discordar dele, pode ignorá-lo, completá-lo, executá-lo, etc. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (*ibidem*, p.271)

A interação discursiva não se interrompe nunca, pois o interlocutor, com suas intenções, crenças e escolhas, sempre responderá de alguma maneira a enunciados anteriores e promoverá enunciados posteriores, ainda que não verbal ou diretamente. Nesse sentido, os livros didáticos analisados dialogam com os demais enunciados, isto é, respondem de alguma maneira aos documentos anteriores a eles e provocam enunciados posteriores, de estudantes, professores, avaliadores do PNLD,

pesquisadores etc.

3.2.1 Atividades de interação

Segundo a concepção bakhtiniana, a materialidade da língua pressupõe, portanto, a existência do outro, seja este um interlocutor real ou imaginado (BAKHTIN, 2011). Assim, a linguagem tem natureza sociointeracional, isto é, só existe realmente na interação socioverbal entre sujeitos concretos. A partir desta perspectiva, não é possível que o sujeito não responda de alguma maneira aos enunciados aos quais é exposto, já que a opção, por exemplo, de não se expressar verbalmente é uma resposta.

Desde seus textos iniciais, como *Para uma filosofia do ato responsável* (*idem*, 2010), Bakhtin já define o sujeito como um centro de valores (posteriormente, prefere a expressão posição axiológica), a partir do qual conhece o mundo e pode tomar decisões e interagir com outros centros de valores (ou enfrentar-se a outras posições axiológicas). “Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (*idem*, 2011, p.174) na interação com o outro. Nesse sentido, a alteridade é essencial para a constituição do sujeito. Segundo Faraco,

é interessante lembrar que aquilo que Bakhtin chama de relações dialógicas não remete ao diálogo face a face (como muitos acreditam), mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias. (FARACO, 2005, p. 219)

Trazendo tal concepção para uma abordagem sociointeracionista de ensino de línguas, uma atividade de leitura ou de audição é considerada um exercício de interação, já que de alguma maneira o estudante responde ao enunciado em questão - ou se posiciona em relação a ele, ainda que não seja verbalmente.

No entanto, devido ao recorte adotado nesta pesquisa, à própria avaliação do PNLD e às características das duas coleções analisadas, que dividem suas unidades de acordo com as quatro habilidades - *lectura*, *escucha*, *habla*, *escritura* - optamos por analisar as seções em que se propõem atividades de produção escrita e oral por parte dos estudantes.

Assim, a seguir, apresentaremos brevemente as categorias que servirão para a análise no próximo capítulo.

3.2.1.1 Gêneros discursivos

As *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006) sugerem, para a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, que a ênfase se dê no trabalho com os gêneros discursivos, a partir da perspectiva bakhtiniana. Nos capítulos sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas, no entanto, apesar de também tratarem de linguagem, a noção de gêneros do discurso aparece menos.

O primeiro capítulo trata do ensino de línguas estrangeiras de maneira geral, isto é, apesar de algumas partes falarem especificamente sobre o inglês, as orientações metodológicas, baseadas nas teorias sobre letramento (*ibidem*, p.87), estão destinadas a qualquer LEM que se ensine nas escolas brasileiras de ensino médio. Trata-se, portanto, de uma perspectiva também sociointeracionista de linguagem, que pode abarcar o trabalho com os gêneros do discurso, mas tem o foco nas práticas sociais de construção de sentidos. Nesta perspectiva, a língua é entendida como um

espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são 'dados' por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço *ideológico* de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos), numa prática situada de letramento. (STREET, 2010, *apud* JORDÃO, 2013, p.73)

Em seguida, as *Orientações* trazem um capítulo específico sobre o ensino de língua espanhola (*ibidem*, p.127). O objetivo do documento é sinalizar os caminhos que o ensino de espanhol, que naquele momento passava a ser o único idioma estrangeiro cuja oferta era obrigatória em todo o país, deveria seguir. Ao reconhecer a aprovação da Lei 11.161/2005 como um gesto político e de política linguística, o texto faz uma reflexão sobre qual variedade da língua deveria ser ensinada e esclarece o objetivo do ensino de LEM e do espanhol especificamente, como sendo “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (*ibidem*, p.133).

Apesar desta seção do documento não fazer nenhuma menção específica ao conceito de gênero, faz alusão a uma abordagem sociointeracionista e à teoria bakhtiniana ao falar sobre enunciados:

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas. (*ibidem*, p.144)

Ainda que a noção de gênero discursivo não esteja tão presente nas orientações sobre o ensino de LEM do documento mencionado, no *Edital de convocação* para o PNLD de 2015, um dos critérios apresentados como mais importantes para a aprovação das coleções de línguas estrangeiras é que “favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, *gêneros de discurso*, produzidos em distintas épocas e espaços” (BRASIL, 2014b, p.46, grifo nosso).

Além disso, para apresentar como foi feita a avaliação das obras inscritas no PNLD, o *Guia* apresenta uma lista de critérios elaborada a fim de verificar se a proposta da coleção foi orientada

por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e *gêneros de discurso*, produzidos em distintas épocas e espaços, dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014b, p.11, grifo nosso)

Considerando a importância da noção de gênero discursivo na construção das obras para o PNLD, retomamos a concepção do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem. Volochínov afirma que “a verdadeira substância da língua [é constituída] (...) pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da vida” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p.127).

Esse aspecto social dos enunciados faz com que se estabilizem determinadas características enunciativas em diferentes esferas de utilização da língua, configurando, assim, os chamados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p.262). Estes *tipos relativamente estáveis* de enunciados apresentam uma grande heterogeneidade, mas podem ser divididos entre gêneros primários e secundários:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas

condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios (...). (BAKHTIN, 2011, p.263)

É importante ressaltar que esta estabilidade é *relativa*, isto é, o interlocutor inscreve seu enunciado (sua intencionalidade, seu estilo, etc) sobre os aspectos sócio historicamente construídos de cada gênero, que pode ser mais ou menos plástico, dependendo do âmbito social em que se insere. Assim, a cadeia ininterrupta de enunciados - sempre únicos - leva à manutenção e, ao mesmo tempo, à transformação das características predominantes de determinado gênero.

No entanto, como já comentado, estudos como o de Campos (2016) evidenciam que atividades que se propõe como discursivas, por vezes, ainda são orientadas pelo tópico gramatical. Assim, apesar de bastante presente nos estudos sobre a metodologia de ensino de línguas, a noção de gênero do discurso nem sempre é incorporada de maneira adequada nas propostas didáticas, devido à força da tradição normativista e gramatical.

3.2.1.2 Funções comunicativas

Se o trabalho com gêneros do discurso é característico de uma perspectiva sociodiscursiva de ensino de línguas, a abordagem comunicativa foca no desenvolvimento da *competência comunicativa*. Segundo o MCER, a competência comunicativa compreende vários componentes, como o linguístico, o sociolinguístico e o pragmático e configura a capacidade de uma pessoa de se comunicar de maneira eficaz e adequada em determinado contexto (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.13).

Dentro da competência pragmática, estaria a capacidade de usar os recursos linguísticos de maneira apropriada para a realização de um *ato de fala* em determinada situação (*ibidem*, p.14). Segundo Peris *et al.* (2008), de acordo com teoria dos atos de fala, de Austin e posteriormente de Searle, os enunciados servem para realizar ações linguísticas em determinado contexto, por exemplo, dar uma ordem ou fazer uma promessa. A realização de tais atos está sujeita a um conjunto de regras convencionais, que devem ser seguidas para que os efeitos comunicativos sejam alcançados. Esta teoria ainda se ocupa de proporcionar uma classificação

sistemática das intenções comunicativas e dos modos em que são codificadas linguisticamente no contexto.

Tendo como base as funções da linguagem e a teoria dos atos de fala de Searle, propostas de ensino de línguas estrangeiras elaboraram longas listas de *funções comunicativas*, tentando abarcar todas as possíveis intenções que os falantes possam ter em diversas situações de relação social. Um dos primeiros exemplos do uso dessa teoria para o ensino de línguas foi o já mencionado *The Threshold Level*, documento que serviu de base para a elaboração de programas nacionais-funcionais e, posteriormente, do MCER (PERIS *et al.*, 2008).

Nesse sentido, o *Marco* ressalta a importância que as interações e o entorno cultural têm para o desenvolvimento de da capacidade pragmática, pois não se trata da estrutura linguística por si só e sim do que se pode fazer com ela em determinado contexto (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.14).

Como exemplo de como as funções comunicativas estruturam o *Marco*, de acordo com o documento europeu, um falante nível A1 consegue “*presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce*” (*ibidem*, p.26). Algumas atividades comuns em métodos comunicativos deixam em evidência modelos de funções comunicativas, ao proporem a reprodução de um roteiro em que se delimita a situação comunicativa e se define previamente o que deve fazer e/ou falar cada um dos sujeitos aprendizes.

Como já mencionado no anteriormente, este aspecto funcional da abordagem comunicativa foi criticado nas OCEM, no capítulo específico sobre o ensino de espanhol, por criar um ambiente de grande artificialidade, em que se busca a adaptação não só linguística, mas também comportamental na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, ao promover a adaptação e a existência de modelos comunicativos, acaba por ocultar conflitos existentes em uma língua de milhões de falantes – que passam a ser invisíveis sob uma ideologia linguística do anonimato.

De acordo com Woolard (2008), o anonimato costuma caracterizar as línguas hegemônicas. Esta ideologia propaga uma voz geral, comum – não existe uma identidade individual, e sim uma neutralidade social. O falante deve ser anônimo, usando um padrão de língua não marcado, geográfica nem socialmente, em que não deveriam se manifestar os interesses nem as experiências históricas de um grupo social específico. Desta maneira, as línguas que seguem a ideologia do anonimato

podem ser usadas por qualquer um precisamente porque não pertencem a ninguém em particular.

No entanto, no capítulo das OCEM sobre ensino de LEM, em que não se fala especificamente sobre a língua espanhola, existe uma abertura à abordagem comunicativa ao ser mencionado o desenvolvimento da habilidade oral.

Seguindo uma linha do ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos, achamos que se deva ter um inventário desses, pois pode haver mudanças segundo necessidades/relevâncias regionais. No entanto, sugerimos que seja seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum. (BRASIL, 2006, p.120)

Além disso, ainda neste capítulo, ao citar um estudo de Jan Ate van Ek (autor do *The Threshold Level*), o documento menciona de maneira positiva a capacidade de adaptação que pode ser desenvolvida nos estudantes com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesta perspectiva, seria uma forma de estimular a “confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos” (*ibidem*, p.92).

Portanto, apesar da referência às críticas feitas à abordagem comunicativa em parte das *Orientações*, esta perspectiva não é completamente rejeitada pelo documento. No entanto, é evidente a artificialidade que esta abordagem traz para o contexto da escola básica brasileira, pois, apesar de poder assimilar roteiros hipotéticos, não é possível afirmar que ocorreram “experiências bem-sucedidas no uso de uma língua” se o estudante não está colocando estas funções comunicativas em prática.

3.2.2 Temática

Por fim, a temática também será tomada como categoria de análise, já que um dos principais critérios de avaliação do Edital do PNL D é que as obras “propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes” (BRASIL, 2013, p.46). Em uma das perguntas da ficha de avaliação disponibilizada no *Guia*, os

avaliadores deveriam considerar se os textos abordavam temas adequados ao ensino médio (*idem*, 2014b, p.16)

De acordo com as OCEM, “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (*idem*, 2006, p.114). O capítulo específico sobre o ensino de espanhol traz uma lista de temas que podem ser discutidos em sala, como política, economia, questões sociais, acesso à informação etc (*ibidem*, p.150), mas ressalta que estes temas devem ser relevantes na vida dos estudantes, para sua inclusão cidadã na sociedade, e se adaptar às realidades do país. Em um país tão grande e diverso, a escolha de temas e dos textos para um livro que deve atender todo o território nacional provavelmente não é uma tarefa fácil.

Ainda sobre esta questão, parece-nos interessante ressaltar uma problemática apontada pelas autoras do *Cercanía Joven* e que certamente é enfrentada por muitos autores de livros didáticos. Segundo Chaves e Coimbra (2018), existe um receio de que determinados temas sejam considerados muito polêmicos para jovens, em sua maioria menores de idade, e a coleção não seja aprovada. Por outro lado, destacam que também existe uma preocupação em relação a como a mídia pode deturpar a imagem de um material, como foi o caso do “Escola sem homofobia”, apelidado de “kit gay”, que levou o material ao descrédito perante uma parte da população (*ibidem*, p.131).

Na perspectiva da abordagem comunicativa, por outro lado, os temas trabalhados devem ser aqueles que se relacionem com as funções comunicativas estudadas e que favoreçam a adequação do aprendiz a determinadas situações de uso da língua. Desta maneira, de acordo com a escala global dos níveis do MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.26), os usuários básicos conseguem falar sobre temas simples, do seu cotidiano, os usuários dos níveis intermediários podem falar de temas diversos e os falantes de nível avançado podem produzir textos sobre temas de *certa complexidade*.

Na apresentação das coleções a seguir, são mencionados alguns aspectos das categorias, mas elas serão retomadas somente no próximo capítulo para a efetiva análise do corpus.

3.3 APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES ANALISADAS

Neste subcapítulo, serão apresentadas as duas coleções de língua espanhola aprovadas para o Ensino Médio pelo Edital PNLD 2015-2017. Parece-nos importante destacar que, segundo o *Guia de livros didáticos PNLD 2015* (BRASIL, 2014b), 85% das obras de espanhol inscritas foram excluídas por não atenderem aos critérios do programa.

Sobre as obras aprovadas e resenhadas no guia, diz-se que todas

respeitam a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio, bem como os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. *Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.* (BRASIL, 2014b, p.11, grifo nosso)

Nesse sentido, a menos que o *Guia* aponte alguma ressalva pontual em relação à coleção, entendemos que a equipe de avaliadores considerou a obra, de maneira geral, adequada e coerente em relação aos critérios estabelecidos no edital.

Esta introdução às obras buscou fazer uma análise sobre como se relacionam as informações disponíveis no Livro do Aluno sobre autores, editora e estrutura da obra, ao Manual do Professor e também à resenha dos avaliadores disponível no Guia. Igualmente, destacamos os comentários específicos da equipe avaliadora sobre as atividades de produção oral e escrita de cada coleção.

3.3.1 Cercanía Joven

A coleção *Cercanía Joven*, da editora SM, teve sua primeira edição aprovada pelo Edital PNLD 2015. No mesmo ano, o grupo editorial aprovou a coleção *Alive High*, para a língua inglesa.

A editora faz parte do Grupo SM, empresa de origem espanhola com grande presença na Iberoamérica. Em sua página oficial, o grupo se define como um *agente educativo* de referência na comunidade iberoamericana¹⁴.

De acordo com a informação disponível no site da editora, a formação dos autores da obra é a seguinte:

¹⁴ “Somos un agente educativo de referencia en la comunidad iberoamericana. Una institución de servicios educativos, culturales y formativos destinados a niños, jóvenes, maestros, familias e instituciones.” Disponível em <<https://www.grupo-sm.com/>>. Acesso em 29 set 2018.

- a) Ludmila Coimbra é licenciada em Letras - Espanhol e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora de Espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, e pesquisadora da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. É também autora do *Cercanía*, obra aprovada pelo PNLD 2014 para os anos finais do Ensino Fundamental.
- b) Luiza Santana Chaves é licenciada em Letras - Espanhol e mestre em Estudos Literários pela UFMG. É professora de Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Também é docente de Espanhol no curso de Língua Estrangeira do Centro Pedagógico da UFMG.
- c) Pedro Luis Barcia é doutor em Letras pela *Universidad Nacional de La Plata*. Presidente da Academia Argentina de Letras e da Academia Nacional de Educación. Membro correspondente da *Real Academia Española* (RAE) e das Academias de Língua Espanhola dos Estados Unidos, Uruguai e República Dominicana.

A participação de Pedro Luis Barcia, argentino que mantém vínculo com a ASALE (*Asociación de las Academias de la Lengua Española*) e com a RAE, parece indicar uma relação com a declarada *política lingüística panhispánica*¹⁵ destas instituições, que historicamente legislam sobre o idioma.

Sob o lema *Unidad en la diversidad*, estas instituições promovem instrumentos de standardização para legitimar a unidade linguística do espanhol. No prólogo da *Nueva Gramática de la Lengua Española*, talvez o instrumento mais característico e simbólico do novo momento de internacionalização do espanhol, encontra-se escrito que a RAE e a ASALE “manifiestan, al tiempo, el propósito de mejorar y actualizar de continuo esta obra [...] con *el objetivo supremo de servir a la unidad del español*” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009, p.XLVIII, grifo nosso).

Para Fanjul (2011), esta política transforma a tradicional posição espanhola de legitimar uma variedade sobre outras, consolidando uma *ação tutelar* da Espanha sobre todas as variedades do espanhol. Neste sentido, o vínculo com a Espanha está

¹⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **La política panhispánica**. Disponible en: <<http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>>. Acceso 01 de oct. 2018.

evidente na coleção, seja por meio da editora de origem espanhola, seja por meio de um dos autores que mantém vínculo com a RAE e com a ASALE.

No Manual do Professor, ao fazer um panorama sobre os métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os autores retomam o conceito de *competência comunicativa* de Hymes - noção estruturante do MCER - mas reconhecem que já foram feitas muitas críticas à abordagem comunicativa nas últimas décadas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p.207). Finalmente, afirmam que, de maneira a seguir os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, a coleção está organizada a partir de uma abordagem sociointeracionista, abrangendo o trabalho com as quatro habilidades, a partir do letramento crítico.

Como já mencionado antes, o letramento crítico pode incluir o trabalho com gêneros do discurso, mas tem o foco nas práticas sociais efetivas, pois a língua é entendida como um espaço de *construção* de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Nesse sentido, o letramento se distancia da abordagem comunicativa, pois entende que os sentidos não existem em uma realidade independente do sujeito, ele é construído em cada prática social (STREET, 2010, apud JORDÃO, 2013, .73).

No entanto, os autores fazem uma ressalva ao destacar que as OCEM não rejeitam a abordagem comunicativa, mas defendem uma teoria que se possa conciliar em sala com atividades comunicativas. Diante desta compreensão das orientações nacionais, um dos fundamentos teórico-metodológicos da coleção *Cercanía Joven* é “trabalhar a língua em uso e o vocabulário em contexto, inseridos nos gêneros textuais e nos atos de fala” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p.208). Na fundamentação teórica da coleção há, portanto, uma compreensão de que os atos de fala, que remetem às funções comunicativas, podem ser adequados à realidade escolar brasileira, juntamente ao trabalho com os gêneros discursivos.

Cada um dos três volumes do Livro do Aluno é composto por três unidades, que se dividem, formando seis capítulos no total. As unidades começam com a seção *¡Para empezar!*, que introduzem o tema através de imagens. Os capítulos que formam a unidade serão divididos em quatro seções, que se ordenam alternadamente e buscam trabalhar as habilidades mencionadas no Manual do Professor: *Lectura*; *Escritura*, *Escucha* e *Habla*. Em cada uma destas seções, encontram-se textos de gêneros diversos e uma parte direcionada à *Gramática en uso*, em que se apresentam temas gramaticais com explicações, tabelas e exercícios de preencher lacunas de frases fora de contexto.

Depois de trabalhar as quatro habilidades, o término da unidade inclui as seções *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, que traz aspectos culturais do mundo hispanofalante, *¿Lo sé todo?*, com propostas de autoavaliação, *Para ampliar: ver, leer, escuchar y navegar*, com sugestões de materiais extras, *Profesiones en acción*, que tematiza o mundo do trabalho, *La lectura en las selectividades*, com questões de vestibulares e do ENEM, e *Proyecto*, que através de um trabalho interdisciplinar, propõe a elaboração de um produto final escrito ou oral para apresentação na escola.

Ao final dos volumes, encontram-se as seções: *Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!*, com regras gramaticais e exercícios estruturais, *Para tocar la guitarra*, com letra e cifra das músicas trabalhadas nas unidades, *Glosario*, com o vocabulário apresentado no volume, *Sitios electrónicos*, e *Referencias bibliográficas*.

A resenha apresentada no Guia (BRASIL, 2014b) faz uma boa avaliação da coleção, apontando como pontos positivos o trabalho com diferentes gêneros discursivos, a centralidade do texto, tanto em atividades de compreensão quanto de produção, e o trabalho processual, que inclui atividades anteriores e posteriores às propostas de produção e compreensão oral e escrita.

O ponto da coleção considerado fraco é a seção *Profesiones en acción*, porque “privilegia profissões de nível superior e usa textos criados para fins didáticos” (*ibidem*, p. 24).

Sobre a temática, o Guia diz que “os temas e os textos da coleção são compatíveis com a faixa etária correspondente ao ensino médio e são de interesse social, demonstrando uma preocupação em trazer para o aluno questões importantes no mundo atual” (*ibidem*, p. 24).

Especificamente sobre as atividades de produção escrita, o Guia ressalta que

pautam-se no entendimento da escrita como um processo construtivo, que compreende as etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita, na definição de parâmetros comunicativos, esclarecendo quem escreve, para quem escreve e com que objetivo. Assim, no início da seção, é apresentado um quadro-resumo com as informações: ‘*Género textual*’, ‘*Objetivos de escritura*’, ‘*Tema*’, ‘*Tipo de producción*’ e ‘*Lectores*’. O processo inicia-se com o reconhecimento do gênero, passa pela discussão de ideias para o planejamento do texto e pela contextualização de elementos linguísticos, até chegar à efetiva produção. Ao final, é incentivada a reescrita do texto. (*ibidem*, p. 27)

Sobre as atividades para a expressão oral, diz-se que

possibilitam a efetiva interação entre os estudantes, com o objetivo de proporcionar situações discursivas compatíveis com as necessidades de fala de alunos do ensino médio. A seção ‘*Habla*’ organiza-se de forma a prepará-los para a realização da atividade de interação oral. Observa-se o incentivo à

utilização dos conteúdos trabalhados no decorrer de cada capítulo e à pesquisa a outras fontes para a realização das atividades, em geral, sem restrição a modelos estabelecidos previamente. (*ibidem*, p. 27)

As únicas sugestões feitas pelo Guia para a utilização do livro é que o professor aprofunde as discussões do livro para destacar a intertextualidade e estimular a participação social dos alunos, e que utilize o material em formato audiovisual junto ao áudio sempre que possível.

Segundo os avaliadores, a coleção se constrói a partir de uma abordagem sociointeracionista, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros, o que é compatível com o Manual do Professor. Além disso, entendem que o trabalho com os elementos linguísticos é feito de maneira adequada, partindo de textos e conforme se faça necessário para o desenvolvimento das quatro habilidades (*ibidem*, pp. 27-28).

Apesar da menção no Manual do Professor, no Guia não há referência aos atos de fala, às funções comunicativas ou à abordagem comunicativa.

3.3.2 Enlaces

A coleção *Enlaces - español para jóvenes brasileños*¹⁶, da editora Macmillan, teve a sua terceira edição aprovada pelo Edital PNLD 2015. No mesmo edital, o grupo editorial também aprovou a coleção *High Up*, para a língua inglesa.

A primeira edição, em volume único, foi publicada pela editora espanhola SGEL, em 2007. De acordo com o catálogo online, era o primeiro livro editado que considerava as competências e habilidades utilizadas na organização das provas do ENEM¹⁷. Esta publicação se dá, portanto, em meio à implantação da já mencionada “Lei do Espanhol”, de 2005, que previa a obrigatoriedade da oferta de ensino de língua espanhola para os estudantes do Ensino Médio em todo o país, e deveria terminar de ser implantada no prazo de cinco anos. *Enlaces* é uma coleção que, antes mesmo da

¹⁶ Esta coleção, além de Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio, também era composta por Livro Digital. Segundo o Guia, os livros digitais reproduzem a versão impressa da coleção, acrescentando a esta um Objeto Educacional Digital por unidade e os áudios do CD. Apesar de conseguir baixar o software pelo site da editora, não foi possível acessar o livro digital, pois o código do livro não era reconhecido. Assim, a análise aqui apresentada se limita ao livro impresso.

¹⁷ “*Primer libro editado que considera las competencias y habilidades recogidas en la organización de las pruebas del ENEM.*” Disponível em <https://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?id=361>. Acesso em 29 set 2018.

existência do edital do PNLD para línguas estrangeiras modernas, já dialogava com os documentos nacionais da educação, visando atingir o grande mercado do ensino médio.

A segunda edição, de 2010, neste momento já publicado pela Editora Macmillan do Brasil, foi aprovada pelo Edital PNLD 2012, o primeiro dirigido ao Ensino Médio. Esta editora, de origem britânica, fixou-se no Brasil em 1994 e, nos últimos anos, tem o governo brasileiro como importante comprador¹⁸. No PNLD de 2012, direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental, além do *Enlaces*, aprovou duas coleções de inglês. Além disso, no PNLD Literário 2018, aprovou as quatro obras inscritas, todas de língua inglesa.

De acordo com a informação disponível no site da editora, a formação dos autores da obra é a seguinte:

- a) Soraia Osman é licenciada e bacharela em Letras - Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP). É mestre em Espanhol como Língua Estrangeira pela *Universidad de Alcalá, Espanha*. Possui experiência como professora de Espanhol no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- b) Neide Elias é licenciada e bacharela em Letras - Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo. Possui mestrado e doutorado em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela USP. É professora de língua espanhola na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e suas literaturas.
- c) Priscila Reis é licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela *Universidad de Navarra, Espanha*. Atua como professora de Espanhol no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- d) Sonia Izquierdo é bacharela em Filologia pela *Universidad Complutense de Madrid, Espanha*, e mestre em *Enseñanza de español como lengua extranjera*, pela *Universidad de Alcalá de Henares*, também em Madri. É professora de espanhol como Língua Estrangeira.

¹⁸ No site da editora, dados como “+ de 7 milhões de livros vendidos no PNLD 2012” e “presente em mais de 8 mil escolas públicas, privadas e institutos de idiomas em todo o Brasil” servem como publicidade. Disponível em <<http://www.macmillan.com.br/pnld2015/enlaces/>>. Acesso em 29 set 2018.

- e) Jenny Valverde possui mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui ampla experiência em tradução, coordenação pedagógica e ensino de espanhol para brasileiros.

A formação das autoras é variada, entretanto, é notável a presença de três autoras com alguma formação na Espanha. Além disso, atualmente, Sonia Izquierdo é Chefe de Estudos no Instituto Cervantes de Brasília, tendo trabalhado no IC de São Paulo anteriormente¹⁹. Como já comentado anteriormente, o IC é responsável por traduzir ao espanhol o MCER em seu plano curricular, organizando seus cursos de acordo com o documento.

Evidentemente, não é possível afirmar que uma possível presença na coleção *Enlaces* de referenciais do Marco seja explicada diretamente por estas informações, inclusive porque os materiais aprovados devem respeitar os critérios propostos pelo Edital. No entanto, conhecer a experiência anterior dos autores pode ajudar a compreender algumas escolhas. A escrita de um livro didático para um programa com a dimensão que tem o PNLD envolve uma relação complexa entre diversas variáveis:

Em geral, os autores de materiais didáticos são professores, isto é, possuem experiência na análise e no uso desses recursos, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão bastante crítica sobre eles. Desse modo, quando se veem nessa nova função, tais profissionais partem das críticas que eles mesmos fazem das ideias e dos princípios que desejam encontrar nos livros. Entretanto, entre seus ideais e a realidade parece haver, muitas vezes, um abismo intransponível, fruto de determinações oficiais ou mercadológicas que nem sempre priorizam a realidade educativa. (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2018, p.167)

No Manual do Professor, são apresentados os princípios teóricos da obra, que tem como base uma perspectiva sociointeracionista de linguagem e socioconstrutivista de aprendizagem. Como a obra já havia sido publicada antes do componente curricular ser incorporado aos editais do PNLD, além dos *Parâmetros* e das *Orientações Curriculares*, é citada também a *Matriz de referência para o ENEM 2009* como documento que apresenta os princípios da obra.

Segundo as autoras, não há uma adequação a um modelo único e sim uma utilização de categorias que identificam e classificam as *vozes do enunciado*. Assim, citam os conceitos bakhtinianos de *gênero discursivo* e *enunciado* como base do trabalho proposto (OSMAN *et al.*, 2013, p.214).

¹⁹ Informação disponível no site do IC de Brasília <https://brasil.cervantes.es/br/diretorio_centro_espanhol.htm>. Acesso 28 out 2018.

O Manual faz referência a uma compreensão difundida, mas equivocada, de que a abordagem comunicativa defendesse que a gramática não fosse ensinada. As autoras defendem o trabalho com o componente gramatical, pois este seria necessário para o desenvolvimento da *competência comunicativa*. Neste sentido, o papel do ensino de gramática deveria ser “ajudar a entender aspectos do funcionamento da língua espanhola, de maneira que permita ao aluno chegar a dominar seus usos nos mais variados contextos” (*ibidem*, p.217, tradução nossa).

Ainda que reconheçam que a coerência não dependa da coesão textual e sim de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional, as autoras defendem

o fato de que conhecer o funcionamento dos seus elementos [gramaticais] é necessário para garantir a reciprocidade e relevância entre os usuários do que se lê e/ou ouve. Assim, é possível identificar quem fala, a quem se fala e o que fala, ou se estamos frente a um pedido, informação ou outro tipo de *ato de fala*. (*ibidem*, p.219, tradução nossa)

Desta maneira, assim como a coleção *Cercanía Joven*, o Manual do *Enlaces* também relativiza as críticas feitas à abordagem comunicativa e faz referência aos *atos de fala* como um conceito possível de ser integrado ao trabalho sociointeracionista proposto pelos documentos nacionais. Inclusive, no índice da coleção, além de indicar as competências e habilidades, fazendo alusão a Matriz de Referência para o ENEM, são apontadas as funções comunicativas trabalhadas em cada uma das unidades.

Sobre a organização da coleção, cada um dos três volumes é composto por oito unidades temáticas, que são divididas em sete seções. Após a página de abertura, “*Hablemos de...*” traz uma introdução do tema da unidade por meio de textos orais; “*¡Y no solo esto!*” trabalha a compreensão leitora por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura de gêneros diversos; “*¡Manos a la obra!*” aborda os elementos linguísticos; “*En otras palabras*” propõe atividades de produção textual; “*Como te decía...*” traz práticas de expressão oral; “*Nos...otros*” apresenta propostas sobre relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes; “*Así me veo*” fecha a unidade com uma autoavaliação. Depois das unidades pares, há sempre duas páginas de “*Repaso*”.

Ao final de cada livro, há um apêndice subdividido em: “*Un poco más de todo*”, com atividades extras e variadas para todas as unidades, “*Modelos de pruebas de ENEM*”, “*Más cosas*”, com sugestões de textos, músicas, sites, relacionados a cada

unidade temática, “*Tablas de verbos*”, “*Transcripciones*”, “*Glosario*”, “*Bibliografía*” e “*Referencias de Internet*”.

O Guia PNL D 2015 traz uma resenha positiva do material, principalmente em relação ao trabalho com os textos, que são considerados variados, representativos da heterogeneidade das comunidades hispanofalantes e apresentam “propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura como uma efetiva interação entre texto-leitor” (BRASIL, 2014b, p.31). Outro ponto considerado de destaque são as atividades que propõem reflexões sobre as relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes.

O ponto considerado fraco pelos avaliadores é existência de áudios criados com fins didáticos.

Sobre a temática, considerada um dos pontos fortes da coleção, diz-se que os textos e temas são “apropriados, relevantes e adequados à faixa etária dos alunos do ensino médio”.

Em relação às atividades de produção escrita, o Guia afirma que

A seleção de textos e tópicos temáticos contribui para a proposta de produção escrita em diferentes gêneros a cada unidade. Na seção intitulada ‘*En otras palabras*’, apresentam-se atividades que propõem a escrita a partir de um gênero discursivo, com a definição de um objetivo para a produção, o modo de elaboração do texto (individual, em grupos, colaborativa), bem como os seus possíveis leitores. Tal preocupação em definir quem escreve, com que finalidade e para quem favorece o entendimento de que o uso da linguagem concretiza-se a partir de um lugar de interação e de produção social, histórica e culturalmente marcado. São ressaltadas, também, algumas características estilísticas e composicionais do gênero em questão. (*ibidem*, pp.31-32)

Especificamente sobre as atividades de expressão oral, diz-se que

As atividades presentes na seção ‘*Como te decía*’ são voltadas para o desenvolvimento da expressão oral. As propostas trabalhadas relacionam-se à vida cotidiana, escolar ou profissional dos estudantes e favorecem a interação. As atividades, em geral, enfocam a exploração de um gênero oral e se organizam de forma a preparar os alunos para a realização da tarefa solicitada. (*ibidem*, p. 32)

De maneira geral, o grupo de avaliadores considera que a obra é coerente com o que apresenta o Manual do Professor, defendendo o ensino da língua com um enfoque intercultural e a partir da interação em diferentes gêneros discursivos. Sobre o trabalho com os elementos linguísticos, feito muitas vezes de maneira contrastiva, o Guia considera que é feito de maneira adequada, em geral, a partir de textos (*ibidem*, p.32).

As sugestões feitas para a utilização do material em sala de aula é de que o professor reforce a representação dos indígenas e das populações não urbanas, que

aparecem pouco na obra, e estimule mais a participação social dos estudantes em suas comunidades. Além disso, os avaliadores sugerem enriquecer a seção sobre os elementos linguísticos com comentários que “evidenciem diferentes perspectivas de análise nas dimensões sintática, pragmática e discursiva” (*ibidem*, p.33).

Assim como na resenha da outra coleção, apesar da menção no Manual do Professor, no Guia não há referência aos atos de falta, às funções comunicativas e à abordagem comunicativa.

No próximo capítulo, a partir das concepções e categorias apresentadas, serão analisadas as unidades iniciais das duas coleções.

4 UM OLHAR SOBRE A PERMANÊNCIA DE REFERENCIAIS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PNLD

Neste capítulo, se apresentará uma análise de atividades de produção escrita e oral das coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces*, de maneira a responder às questões apresentadas inicialmente: como se dá a permanência da abordagem comunicativa nas obras de língua espanhola do PNLD e quais são as suas consequências discursivas.

As propostas de produção textual estão localizadas, nas duas coleções, ao final das unidades, sempre vinculadas a um gênero discursivo específico, que já é apresentado no índice das obras. Existe, portanto, uma preocupação em adequar-se aos parâmetros do edital prescritivo do PNLD 2015, que, como já comentado, tem como critérios de avaliação a variedade de gêneros, a discussão de temas socialmente relevantes, o

acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (...) [e a formação de] cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2013b, p.46).

De acordo com as resenhas dos avaliadores do programa nacional, mencionadas no capítulo anterior, as duas coleções apresentam propostas adequadas. Nosso objetivo é investigar, na constituição das atividades selecionadas para a análise, como se manifesta a permanência de referenciais comunicativos, mesmo com a crítica feita a esta abordagem no capítulo sobre o ensino de língua espanhola das OCEM e a defesa de uma perspectiva sociodiscursiva no Edital de convocação para o PNLD 2015.

4.1 CERCANÍA JOVEN

Conforme já comentado, cada volume do *Cercanía Joven* se divide em três unidades, que se dividem em dois capítulos. Cada capítulo trabalha, de maneira aleatória, duas habilidades linguísticas, a fim de que, ao final da unidade, as quatro habilidades - *escucha*, *escritura*, *lectura*, *habla* - tenham sido trabalhadas.

Desta maneira, optou-se por analisar, dentro da primeira unidade, intitulada *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*, a seção *escritura*, do capítulo 1, e a seção *habla*, do capítulo 2.

Como é comum nos livros de espanhol, a unidade começa com um mapa que mostra os países que têm o espanhol como língua oficial. Nesse sentido, o primeiro capítulo se intitula *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*, e traz a discussão do tema a partir da música *300 kilos*, da banda espanhola *Los Coyotes*. Os estudantes devem escutar a música e completar as lacunas com os nomes dos países correspondentes.

A letra da canção, a partir da menção a países da América Latina e de expressões como *povos irmãos* e *todos sul-americanos*, acaba construindo uma ideia de unidade harmônica, não conflitiva, entre todos estes povos. Os exercícios de compreensão não problematizam as diferenças culturais e linguísticas existentes e tampouco levam o estudante a refletir sobre o fato de ser uma banda espanhola que constrói discursivamente esta unidade.

Como exemplo, citamos uma questão que solicita ao aluno refletir sobre a razão de uma banda espanhola incluir ritmos latinos à sua produção musical e fazer letras que falam sobre a latinidade. Segundo o Manual do professor, entre as respostas disponíveis, pois se tratava de uma questão de múltipla escolha, o estudante deveria marcar a alternativa que fazia menção à defesa da união entre os povos de culturas latinas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, pp. 15). Os comentários para os docentes não sugerem nenhuma discussão crítica sobre a questão.

Apesar de comentar muito brevemente que o significado do nome da banda pode remeter à imigração ilegal, este tema não é desenvolvido. A questão *O que significa chamar um país de latino?* pode estimular discussões sobre a problemática da migração ou sobre os estereótipos relacionados aos povos americanos, mas a resposta sugerida ao professor não faz referência a estes temas:

significa que são países que compartilham semelhanças culturais com os que falam a língua espanhola, originada do latim. O latim era a língua falada pelos antigos romanos, no Lácio. Dela, derivam as atuais línguas românicas ou neolatinas: espanhol, português, francês, catalão, italiano, galego, entre outras. (*ibidem*, pp. 14, tradução nossa)

Apresentam-se também o significado das expressões *Latinoamérica*, *Iberoamérica*, *Hispanoamérica*, *mundo latino*, somente no sentido regional, sem problematizar outros sentidos que algumas podem ter culturalmente.

A forma como a coleção opta por apresentar o mundo hispânico nas primeiras páginas apaga a condição do espanhol como língua imperial/colonialista e acaba reforçando os estereótipos, inclusive por meio das ilustrações, que só mostram pessoas com roupas tradicionais, folclóricas ou estereotipadas, como as de um casal dançando tango.

Após esta atividade, as próximas páginas se ocupam de apresentar, sem que se mantenha uma continuação temática, o alfabeto, os sons em espanhol, o vocabulário das nacionalidades e questões gramaticais: os pronomes sujeito, o presente de indicativo e os verbos *ser* e *estar*.

4.1.1 Atividades de produção escrita

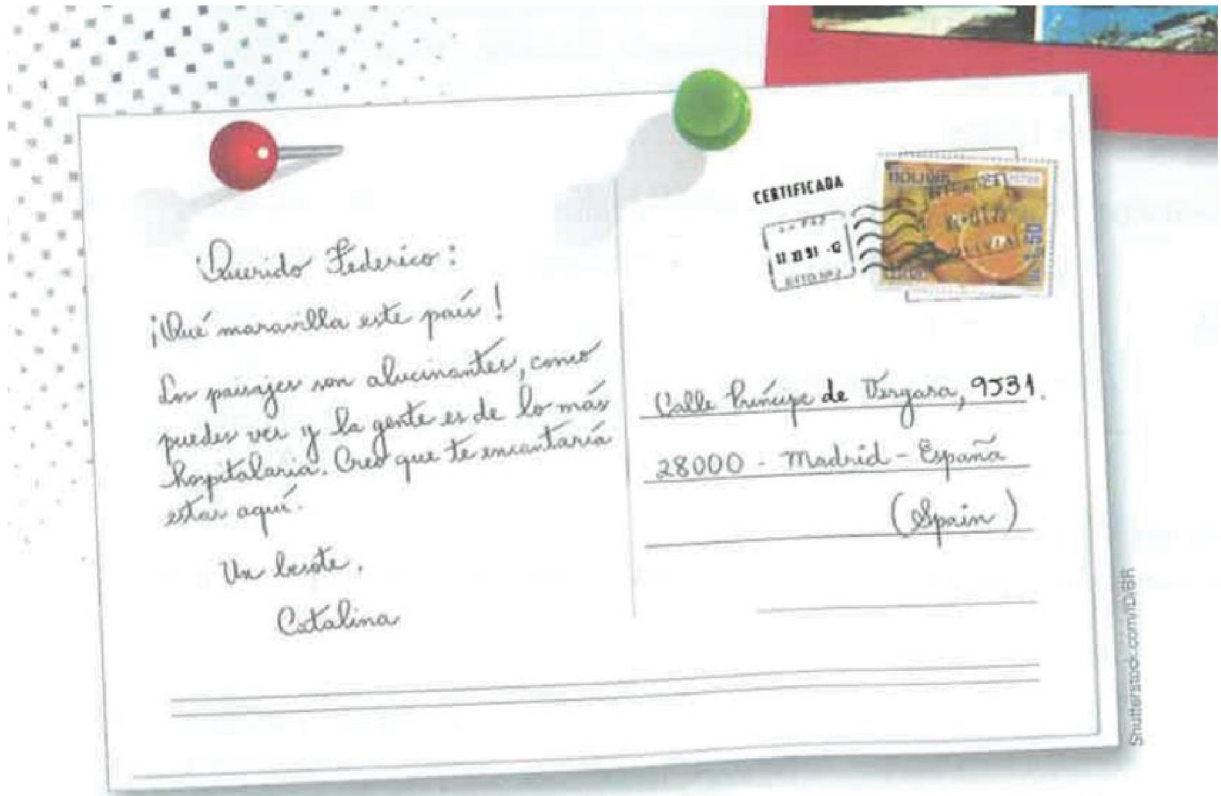
O primeiro capítulo, além da parte inicial de *escucha*, em que se trabalhou a compreensão auditiva a partir da música mencionada, traz a seção de *escritura*.

A seção começa com a apresentação do gênero textual que será trabalhado, o cartão postal. Para tanto, a partir de um texto retirado da *Wikipedia* sobre o postal, são feitas algumas questões sobre o conhecimento do estudante acerca do gênero. Na sequência, são apresentados postais com imagens de cidades turísticas de países hispânicos e um exemplo de escrita criado para fins didáticos.



FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 21)²⁰

²⁰ Tradução nossa: *Organizando as ideias / Observe os seguintes cartões postais, de diversos lugares do mundo hispânico. Qual te parece mais atrativo? Por quê?*



FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 21)²¹

Apesar de serem pouco utilizados atualmente, há quem compre postais sem a intenção de enviá-los, para que sejam uma recordação de viagem. Ainda assim, apesar de não ser um suporte totalmente desconhecido dos estudantes, é provável que muitos nunca tenham tido contato com as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero. As atividades que seguem buscam trabalhar estas características, mas a maneira artificial como se apresenta o único exemplo do gênero na unidade nos parece problemática, principalmente a partir de uma perspectiva enunciativa. Este pequeno texto tem suas características de autenticidade neutralizadas, pois não se sabe de que país nem em que momento histórico o remetente está falando, e o texto tem um tom pouco usual.


A atividade que segue busca apontar brevemente algumas das características do gênero, como o fato de se tratar de um texto curto e simples e que pode ter alguma relação com a imagem que aparece do outro lado. Igualmente, são apresentadas outras formas de cumprimentos e despedidas.

²¹ Tradução nossa: *Querido Federico: / Que maravilha este país! / As paisagens são alucinantes, como você pode ver, e as pessoas são super hospitaleiras. Acho que você adoraria estar aqui. / Um beijão, / Catalina. / Rua Príncipe de Vergara, 9531. / 28000 – Madri – Espanha.*

Ainda antes da proposta de produção escrita, de maneira a preparar o estudante para a função comunicativa de *descrever aspectos de seu entorno*, são trabalhados os verbos *haber*, *estar* e *tener*, com explicações gramaticais e exemplos em frases descontextualizadas que não apresentam relação com o tema da unidade, como *¿Dónde están aquellos libros que me prestaste ayer?*, *María tiene el pelo largo y rizado* e *¿Qué hay debajo de la cama?*²².

A seguir, é apresentada a proposta de escrita do postal, em que o estudante deve usar os verbos estudados em presente do indicativo para escrever sobre o que existe na cidade hispânica que supostamente está visitando, onde as coisas estão localizadas, e as ofertas que a cidade tem para turistas.

> Taller de escritura

Imagina que estás en una ciudad del mundo hispánico. Escribe una postal a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicándole cómo es el país donde estás. No te olvides de poner el nombre y la dirección. Usa los verbos **estar**, **tener** y **haber** en presente de indicativo para decir qué cosas hay en la ciudad, dónde están localizadas y qué tiene la ciudad para ofrecerle al turista. 

Si quieres hacer una postal virtual, en las páginas web <www.postales.com/> y <www.tuparada.com> (accesos el 19 de octubre de 2012), se pueden escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).

FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 25)²³

Assim, a atividade prioriza o controle da produção do aluno e favorece a reprodução dos modelos frasais apresentados anteriormente, e ao estimulá-lo a reproduzir informação encontrada possivelmente na internet sobre alguma cidade que talvez nunca tenha visitado, em detrimento da expressão do estudante a partir do lugar que efetivamente ocupa na sociedade.

O controle da produção escrita se faz mais evidente com a atividade que encerra o capítulo: apresenta-se um artigo longo, que ocupa a página inteira, intitulado *¿Cómo escribir una postal?* e se pede que, após sua leitura, o estudante volte a seu

²² Tradução nossa: *Onde estão aqueles livros que você me emprestou ontem?*, *Maria tem o cabelo longo e cacheado* e *O que há debaixo da cama?*.

²³ Tradução nossa: *Imagine que você está em uma cidade do mundo hispânico. Escreva um postal a um amigo hispanofalante que mora no Brasil explicando para ele como é o país onde você está. Não se esqueça de colocar o nome e o endereço. Use os verbos estar, ter e haver no presente do indicativo para contar que coisas existem na cidade, onde estão localizadas e o que a cidade tem para oferecer ao turista. Se quiser fazer um postal virtual, nas páginas web <www.postales.com/> e <www.tuparada.com> (acesso em 19 de outubro de 2012), é possível escrever e enviar postais e cartões virtuais com várias temáticas (datas comemorativas, aniversário, etc.).*

postal e reescreva-o, caso não esteja de acordo com as instruções do texto. Esta sequência, que corresponde à parte de escritura da unidade, ocupa sete páginas do livro.

Atividades de outras unidades também tendem ao controle, como a proposta de escrita de uma entrevista, que também não permite que o aluno coloque sua voz no texto, pois deve reescrever as informações de uma dada notícia no formato padrão de uma entrevista (*ibidem*, p.77). Outra característica presente em quase todas as propostas de escrita da coleção é a indicação explícita do uso de determinada estrutura linguística, subordinando a noção de gênero ao conteúdo gramatical.

O controle excessivo da voz do aluno é problemático no ensino de uma língua estrangeira, pois, ao ter contato com textos reais, não controlados, o aprendiz estará lidando com um sujeito e um enunciado sempre novo. Isso se dá porque

na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976)

Neste sentido, também nos parece discutível o fato de que o turismo como prática cultural não seja acessível à grande parte dos estudantes brasileiros e esta questão não tenha sido problematizada.

O capítulo que segue aparentemente busca manter uma continuação temática, pois é intitulado *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*. Inicia-se com o trabalho de compreensão leitora de distintos documentos: carteira de identidade, visto e passaporte. O objetivo da atividade é reconhecer o vocabulário de informações pessoais, e refletir, ainda que de maneira bastante superficial, sobre as diferentes funções destes documentos.

Em seguida, é apresentada a canção *Visa para un sueño*, de Juan Luis Guerra. A letra fala sobre a dificuldade dos dominicanos de conseguir *um visto para um sonho*, para não mais voltar. Ainda que não esteja explícito, entende-se que a busca é de um visto para os Estados Unidos, onde se espera ter uma vida melhor. Assim como no primeiro capítulo, toca-se no tema da migração e propõe-se um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia, mas de maneira superficial, sem problematizar, por exemplo, quais são as razões para que as pessoas queiram a tanto custo um visto para outro país.

Em uma questão mais pessoal, pergunta-se ao estudante se ele conhece alguém que saiu do Brasil e precisou de *um visto para um sonho*. Em seguida, uma tirinha da Mafalda sobre burocracia é apresentada, acompanhada de questões direcionadas à compreensão de que é difícil conseguir um documento por causa do aspecto excessivamente burocrático dos órgãos públicos. Não se problematizam questões que podem estar por trás, como políticas governamentais que dificultam a migração. Novamente, apesar de possibilitar a discussão de um tema social relevante, as questões o tratam de maneira superficial.

As páginas que seguem apresentam, de maneira descontextualizada, o vocabulário sobre informações pessoais, meses e números. Em um dos exercícios, o estudante deve preencher um formulário com seus dados pessoais, solicitando residência temporária no Chile, onde irá fazer intercâmbio universitário. Apesar do título do capítulo ser sobre turismo, as situações mencionadas fazem referência a morar em outro país, ainda que temporariamente, o que não configura necessariamente a prática de turismo.

Em seguida, são apresentadas as conjugações em presente de indicativo dos verbos *hablar*, *llamarse*, *tener* e *vivir*, acompanhados de exercícios simples de completar lacunas ou relacionar colunas com modelos de perguntas e respostas.

7. Ahora, intenta formular preguntas y respuestas con el objetivo de dar y pedir datos personales (tales como: nombre, apellidos, nacionalidad, edad, profesión o estudios, dirección, número de teléfono y correo electrónico). Las primeras ya están como ejemplo:

Datos personales	En tú	En vos	En usted
Nombre	¿Cómo te llamas? Me llamo...	¿Cómo te llamás? Me llamo...	¿Cómo se llama usted? Me llamo...
Nacionalidad	¿De dónde eres? Soy de...	¿De dónde sos? Soy de...	¿De dónde es (usted)? Soy de...
Edad	¿Cuántos años tienes? Tengo...	¿Cuántos años tenés? Tengo...	¿Cuántos años tiene (usted)? Tengo...
Profesión o estudios	¿Qué estudias? Estudio...	¿Qué estudiás? Estudio...	¿Qué estudia usted? Estudio...
Dirección	¿Dónde vives? Vivo en...	¿Dónde vivís? Vivo en...	¿Dónde vive usted? Vivo en...

FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 39)²⁴

²⁴ Tradução nossa: *Agora, tente formular perguntas e respostas com o objetivo de dar e pedir dados pessoais (tais como: nome, sobrenomes, nacionalidade, idade, profissão ou estudo, endereço, número de telefone e correio eletrônico). As primeiras já estão como exemplo.*

Neste caso, assim como na proposta de atividade escrita, é a função comunicativa que orienta a escolha dos elementos gramaticais trabalhados. Em seguida, as atividades sistematizam modelos frasais para supostamente preparar o aluno para a realização de um ato de fala: apresentar-se e pedir ou dar informações pessoais. No entanto, como já mencionado anteriormente, o uso de frases descontextualizadas, sem um interlocutor claro, não permite que o estudante possa construir sentidos de maneira efetiva em língua estrangeira.

4.1.2 Atividades de produção oral

A seção *Habla* propõe o trabalho com o gênero da entrevista, mas, diferentemente da atividade de escrita, não traz nenhum exemplo de entrevista nem sugere reflexões sobre as características do gênero.

Para começar, o estudante deve imaginar que vai fazer um intercâmbio na Espanha para estudar espanhol, mas que antes deve passar por uma entrevista na aduana e na imigração. Considerando que existe um mercado turístico relacionado à aprendizagem de idiomas em imersão, esta é a proposta que mais se aproxima do tema do capítulo. No entanto, o turismo não é tratado de maneira socialmente relevante.

> Habla

> Lluvia de ideas

1. Vas a hacer un intercambio a España para estudiar español. Pero, antes, tienes que pasar por la entrevista en la aduana e inmigración. Reflexiona sobre este contexto. ¿Cómo se tratarán?
(x) formalmente () informalmente
2. ¿Conoces las poderosas sutilezas del **usted** y del **tú/vos**? Observa:

¿Cómo está? es la opción para saludar a una persona mayor o a nuestro jefe, pero ¿Cómo estás? es la alternativa para dirigirnos a nuestros amigos o a personas jóvenes.

Ahora, infiere la regla de uso y escribe **vos**, **tú** o **usted**:

El pronombre de tratamiento formal es usted .
y el de tratamiento informal es tú o vos .

FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 40)²⁵

- Género textual: Entrevista
- Objetivo de habla: Hacer un curso de español en España
- Tema: Viajes de estudios
- Tipo de producción: Parejas
- Oyentes: Un policía que trabaja en el aeropuerto

Esta inferencia tiene función didáctica, puesto que el empleo efectivo de cada una de estas formas es mucho más complejo y está directamente relacionado con las convenciones sociales de cada grupo de hablantes, además de otros factores referentes a los paradigmas verbal y pronominal. Por poner un ejemplo, en algunas zonas

²⁵ Tradução nossa: *Fala / Chuva de ideias / 1. Você vai fazer um intercâmbio na Espanha para estudar espanhol. Mas, antes, deve passar pela entrevista na aduana e imigração. Reflita sobre este contexto.*

Ao lado do exercício, o material traz um *box* com informações sobre a atividade, como o *objetivo de fala - fazer um curso de espanhol na Espanha* - e o *ouvinte - um policial que trabalha no aeroporto*. Como se trata de uma situação provavelmente distante da realidade não só dos alunos, mas também de professores, o material traz quais seriam as perguntas feitas pelo funcionário da aduana. Assim, antes da proposta de expressão oral propriamente dita, trabalha-se com modelos de perguntas.

Buscando praticar também as formas de cortesia, espera-se que o estudante - que talvez nunca tenha passado por uma aduana na vida - saiba que os funcionários o tratariam com formalidade. Assim, deve reescrever as perguntas - apresentadas em registro informal - de uma maneira formal.

3. Los funcionarios de la aduana van a hacerte las siguientes preguntas sobre ti y tus objetivos de querer estudiar español en España. Estas preguntas están en contexto informal. ¿Cómo serían en registros más formales? Pero, a reflexionar sobre eso. En España, ¿qué pronombre se usa en contextos formales?

Aunque no es obligatorio el uso del sujeto explícito en español, es probable que en estos casos se utilizara para reforzar la formalidad o para evitar la confusión con las formas de tercera persona (él, ella). Sin embargo, en una conversación natural, no hace falta emplear constantemente el pronombre usted si el contexto no presenta ambigüedad.

frecuente de usted como tratamiento familiar o de cercanía; también se atribuyen distintos grados de formalidad o de aceptación social a las formas tú y vos en tonos donde coexisten ambas formas de tratamiento. Para más información, consúltese Carricaburo, Norma. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros, Cuadernos de Lengua Española, 1997.

a) ¿Cómo te llamas?
 ¿Cómo se llama (usted)?

b) ¿De dónde eres?
 ¿De dónde es (usted)?


c) ¿Cuántos años tienes?
 ¿Cuántos años tiene (usted)?

d) ¿A qué te dedicas?
 ¿A qué se dedica (usted)?

e) ¿Por qué / para qué quieres estudiar español?
 ¿Por qué / para qué quiere (usted) estudiar español?

f) ¿Estudias otros idiomas, además del español?
 ¿Estudia (usted) otros idiomas, además del español?

g) ¿Esperas algo más del curso, además de aprender el idioma?
 ¿Espera (usted) algo más del curso, además de aprender el idioma?



El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 40)²⁶

Como se tratarão? / () formalmente / () informalmente / 2. Você conhece as poderosas sutilezas de *usted* y de *tú/vos*? Observe: / ¿Cómo está? é a opção para cumprimentar uma pessoa com mais idade ou nosso chefe, mas ¿Cómo estás? é a alternativa para nos dirigir a nossos amigos ou a pessoas jovens. / Agora, infira a regra de uso e escreva *vos*, *tú* ou *usted*: / O pronome de tratamento formal é _____, e o de tratamento informal é _____ ou _____.

²⁶ Tradução nossa: Os funcionários da aduana farão as seguintes perguntas sobre você e seus objetivos de querer estudar espanhol na Espanha. Estas perguntas estão em contexto informal. Como

Em seguida, na seção gramatical, são apresentados os pronomes interrogativos, juntamente com exercícios de completar lacunas. As frases como “¿Cuáles son tus colores favoritos?”²⁷ não apresentam nenhuma relação com o tema. Outro exercício pede que o estudante formule outras perguntas que o funcionário da aduana poderia fazer durante a entrevista.

De maneira também descontextualizada, apresenta-se o vocabulário de tipos de alojamento e meios de transporte. Finalmente, a unidade termina com a proposta de expressão oral, em que, em duplas, os estudantes devem simular o diálogo entre o turista/estudante com o funcionário da aduana. Em seguida, como é comum em atividades de métodos comunicativos para adultos, os estudantes devem trocar os papéis e simular novamente a situação.

> **Rueda viva: comunicándose**

¡A comunicarse! Tu compañero será el funcionario de la aduana en España y tú serás un estudiante que va a hacer un curso en ese país. Luego, **cambiarán** los roles y volverán a simular la situación.

> **¡A concluir!** Sería interesante apuntar en la pizarra todas las preguntas y señalar los pronombres interrogativos. En la entrevista, ¿qué preguntas te hizo el funcionario de la aduana? Coméntalo entre todos.

FONTE: *Cercanía Joven 1*. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 43)²⁸

Como grande parte das atividades do capítulo já indicava, a entrevista não é tratada como um gênero discursivo. Neste caso, trata-se de um exercício característico da abordagem comunicativa, em que se simula um ato de fala.

Quase todas as propostas de interação oral da coleção, apesar de se apresentarem como atividades relacionadas a gêneros discursivos, são construídas a partir da noção de funções comunicativas, como fazer um convite, realizar uma chamada telefônica, convencer um amigo a fazer algo, comprar algo etc.

seriam em registros mais formais? Mas, reflita sobre isso. Na Espanha, que pronome se usa em contextos formais? / Como você se chama? / De onde você é? / Quantos anos você tem? / A que se dedica? / Por quê ou para quê você quer estudar espanhol? / Você estuda outros idiomas, além do espanhol? / Você espera algo mais do curso, além de aprender o idioma?

²⁷ Tradução nossa: Quais são as suas cores favoritas?

²⁸ Tradução nossa: *Roda viva: comunicando-se / Comunique-se! Seu companheiro será o funcionário da aduana na Espanha e você será o estudante que vai fazer um curso neste país. Em seguida, devem trocar os papéis e voltar a simular a situação. / Concluindo / Na entrevista, que perguntas o funcionário da aduana fez para você? Comente entre todos.*

Nas propostas de produção escrita e oral desta coleção, estão presentes tanto a noção de gêneros discursivos como de funções comunicativas, o que é coerente com o que se propõe no Manual do Professor. No entanto, promove situações de grande artificialidade em sala de aula, pois os atos de fala para estudantes que não estão em imersão não possibilitam posicionar-se de forma contextualizada.

Outro aspecto problemático na unidade analisada é a escolha dos temas, distantes da realidade da maioria dos estudantes, e trabalhados de uma maneira em que os sujeitos não são convidados a colocarem sua própria voz ao se expressarem em língua estrangeira.

Em relação ao tema das demais unidades, é possível encontrar textos e atividades mais relevantes para a formação cidadã dos estudantes, como a violência de gênero, o mundo do trabalho, a ditadura militar chilena e os movimentos populares. A opção por iniciar a coleção com um discurso de *unidad en la diversidad* parece ser eco da *política panhispánica*, já mencionada anteriormente, de instituições como a RAE e a ASALE, com as quais um dos autores da coleção tem vínculo. Nesse sentido, parece uma tentativa de constituir uma ideologia linguística do anonimato (Woolard, 2008), em que os conflitos que caracterizam a constituição do espanhol como língua de tantas nações e comunidades distintas fiquem relegados a um segundo plano.

4.2 ENLACES

O volume da coleção *Enlaces* se divide em oito unidades. Conforme já comentado, cada unidade apresenta seções curtas chamadas *En otras palabras...*, com propostas de produção escrita, e *Como te decía...*, que propõe atividades de expressão oral.

Desta maneira, optou-se por analisar de maneira mais pormenorizada tais seções das duas primeiras unidades do primeiro volume, intituladas *Conociéndonos en tiempo real* e *Del tú al usted*.

Como a organização desta coleção é diferente do *Cercanía Joven*, a análise se organizará de maneira distinta. Neste caso, como os dois capítulos analisados apresentam atividades de escrita e de oralidade, inicialmente falaremos de maneira geral sobre a temática dos dois capítulos. Em seguida, comentaremos conjuntamente as duas propostas escritas e, finalmente, as atividades de expressão oral.

Como já foi verificado na coleção anterior, *Enlaces* também começa apresentando um mapa com a identificação dos países que têm o espanhol como língua oficial. Além disso, apresenta suas bandeiras e o nome de suas capitais.

Em seguida, antes mesmo de começar o primeiro capítulo, são apresentados o alfabeto e modelos de frases que poderiam ser usadas nas aulas de espanhol.

3. Lee estos diálogos.



FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.10)²⁹

Trata-se de uma característica de métodos comunicativos: fornecer modelos de frases para que o estudante possa se adaptar à situação comunicativa que é a aula de língua estrangeira.

A primeira unidade tem como temática as *formas de conhecer pessoas* e, de acordo com o índice, nela serão trabalhados o gênero *discursivo diálogo em um chat* e as funções comunicativas *cumprimentar e despedir-se, apresentar-se e apresentar alguém e solicitar e dar informação pessoal*.

²⁹ Tradução nossa: *Leia estes diálogos. / Me empresta o dicionário, por favor? / Sim, claro. / Como se diz "pasta" em espanhol? / Carpeta. / Como se escreve pizarra? / Pode repetir, por favor? / Pode escrever no quadro?*

A unidade começa com a leitura de imagens em que aparecem grupos de pessoas em diferentes situações. A seguir, a partir de um diálogo não autêntico entre dois adolescentes que acabam de se conhecer, o estudante deve identificar quais são os modelos frasais utilizados para perguntar o nome e a idade de alguém e reconhecer as diferenças dialetais entre os interlocutores. Ainda na primeira parte da unidade, um exercício sem nenhuma relação com as atividades anteriores pede para que seja completada uma ficha de inscrição de uma escola de rock. O objetivo é unicamente apresentar o vocabulário referente a dados pessoais.

A seção seguinte propõe o desenvolvimento da compreensão leitora através da leitura de gêneros diferentes, como uma tirinha sobre a comunicação por chat e um artigo de opinião sobre a impunidade na internet, mantendo coerência com o tema proposto.

A apresentação dos conteúdos gramaticais da unidade - pronomes sujeito, verbos no presente do indicativo e pronomes interrogativos - vem acompanhada de exercícios mais estruturais de preenchimento de tabelas e lacunas. No entanto, diferentemente da coleção *Cercanía Joven*, as frases e os pequenos textos dos exercícios buscam manter alguma coerência com o tema da unidade.

Assim, existe uma preocupação em manter a unidade temática durante todo o capítulo. Apesar da existência de frases, pequenos textos e áudios criados com fins pedagógicos, alguns enunciados como o artigo de opinião sobre a impunidade no mundo virtual trazem uma relevância na discussão do tema e convidam o aluno a dar sua opinião e compartilhar sua experiência.

As formas de tratar o outro correspondem à temática da segunda unidade. Segundo o índice, serão trabalhados o gênero discursivo *entrevista de trabalho* e a função comunicativa *solicitar informações pessoais, diferenciando adequadamente as situações de formalidade e informalidade*.

Assim como no primeiro capítulo, existe uma unidade temática da primeira à última página. No entanto, como o nome da unidade indica - *Del tú al usted* - se foca mais no aspecto linguístico propriamente dito, o que faz com que as atividades fiquem repetitivas. Apesar do trabalho a partir de enunciados autênticos e gêneros distintos, como tirinhas e roteiros de novela, as atividades em geral pedem a identificação do pronome usado ou mais adequado em determinado contexto, buscando trabalhar a função comunicativa mencionada anteriormente.

O tema, que poderia ser trabalhado de uma maneira mais significativa, por exemplo, ao problematizar a relação que há entre o uso de determinados pronomes e determinadas classes sociais, acaba sendo tratado de maneira muito didática e repetitiva. O elemento gramatical e a função comunicativa se sobrepõem à questão discursiva.

A seção destinada à apresentação de conteúdo gramatical apresenta exercícios de modelos de frase principalmente no primeiro volume da coleção e nas primeiras unidades do segundo volume. Posteriormente, o trabalho no âmbito da frase diminui e aumenta o trabalho com textos autênticos.

No entanto, de maneira geral, a coleção traz temas bastante relevantes, como reflexão sobre práticas de consumo, *bullying*, transtornos alimentares, ditaduras na América do Sul, diferentes tipos de família, consumo de drogas, uso da tecnologia e suas implicações éticas etc. Os textos, autênticos, não buscam apagar os conflitos que caracterizam a língua e os problematizam.

4.2.1 Atividades de produção escrita

As atividades de produção escrita estão sempre vinculadas à análise de um gênero do discurso em uma seção ao final do capítulo. O formato é o mesmo em toda a coleção: primeiro se apresenta um exemplo de enunciado a partir do qual se destacam as características do gênero e, posteriormente, faz-se uma proposta de produção escrita.

O gênero trabalhado na primeira unidade é um diálogo por chat. O enunciado inicial³⁰ traz uma explicação sobre o gênero, e em seguida é apresentado um diálogo criado para fins didáticos, a partir do qual são destacadas cada uma das características do chat.

Apesar de se tratar de um texto criado para fins pedagógicos, ele se aproxima da linguagem utilizada virtualmente. No entanto, são feitas algumas adequações, como o uso das letras maiúsculas no começo de cada frase e a pontuação ao final de cada mensagem.

³⁰ Tradução nossa: *Como já vimos nesta unidade, o chat é uma forma de comunicação que permite a interação pessoal escrita através de diversos suportes tecnológicos. Por exigir rapidez e brevidade, são usados alguns recursos para diminuir o tempo de escrita. Observa-os nesta conversa. (OSMAN et al., 2013, p.23)*

En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

1. Como ya hemos visto en esta unidad, el **chat** es una forma de comunicación que permite la interacción personal escrita a través de diversos soportes tecnológicos. Por exigir rapidez y brevedad, se usan algunos recursos para acortar el tiempo de escritura. Obsérvalos en esta conversación.

Mari: Hola, Roberta!
 Jazmin: Hora!
 Mari: Tenemos un nuevo compañero de clase en el colegio.
 Jazmin: Es lindo?
 Mari: Sí, re re lindo. ;D
 Jazmin: Verdad????????? Cómo se llama?
 Mari: Jorge, pero le dicen Morango.
 Jazmin: x q tiene ese apodo? >_<
 Mari: x q se pone muy colorado cuando se ríe.
 Jazmin: jejejeje
 Mari: Tienes el correo de Carol?
 Jazmin: carol.delgado23@online.com
 Mari: ¡Mil gracias!! Tengo que irme, besotes.
 Jazmin: Chau.

Indicación de quién habla.

Los signos de exclamación e interrogación suelen aparecer solamente al final de la frase.

Uso de símbolos en lugar de palabras. Ej.: x = por.

Recurso que indica risa.

Saludo informal.

Presencia de emoticonos (elementos no verbales) para expresar estados de ánimo.

Abreviación de palabras. Ej.: q = que.

Cambio repentino de tema.

Despedida.

Matheus Barri

2. En parejas, reproduzcan una conversación de chat, usando una hoja de papel. Fíjense en las indicaciones que les damos.
 - a Elijan sus *nicks*.
 - b Dibujen en el papel la pantalla de una computadora con un chat y redacten una conversación según la secuencia:
 - ▶ saludos;
 - ▶ el alumno 1 informa la llegada a su ciudad de un nuevo compañero de clase o amigo que el alumno 2 desconoce;
 - ▶ el alumno 2 le pregunta al alumno 1 por los datos personales (nombre, apodo, dirección, edad, etc.);
 - ▶ el alumno 1 le contesta;
 - ▶ el alumno 1 o el alumno 2 cambian de tema y empiezan a hablar de otra persona;
 - ▶ el alumno 1 y el alumno 2 se despiden.
 - c Intercambien la hoja con otra pareja, que deberá: observar si ustedes han seguido la secuencia sugerida; dar sugerencias de usos de emoticono, etc.
 - d Entreguen la hoja a su profesor/a para que haga sus comentarios.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.23)³¹

³¹ Para tradução do exercício 2, ver nota de rodapé 32.

Mesmo se tratando de um gênero tão próximo à realidade dos estudantes, a coleção opta por apontar todas as características composicionais do gênero, inclusive as mais evidentes, como a indicação de quem fala. No Manual do Professor, diz-se que, além de ser uma proposta de escrita, esta seção também desenvolve a habilidade leitora. No entanto, não há muito espaço para que o estudante possa construir significados e hipóteses sobre os gêneros, pois o material apresenta suas características de maneira exaustiva.

Segundo Bakhtin (2011, pp.264-265), a falta de conhecimento sobre a natureza do enunciado resulta numa abstração exagerada e enfraquece a relação da língua com a vida.

Apesar de se aproximar da noção de gênero discursivo, a atividade proposta³² parece ignorar que se trata de tipos de enunciados *relativamente* estáveis, e propõe a reprodução da conversa virtual. Ou seja, o enunciado que, de acordo com a teoria bakhtiniana é sempre único, acaba servindo de modelo, como um roteiro, para a produção escrita.

É evidente que a proposta é controlada para que se usem as funções comunicativas trabalhadas durante a unidade: cumprimentar e despedir-se, apresentar alguém e solicitar informação pessoal. Além de fornecer o modelo a ser seguido, a atividade ainda sugere que outros alunos verifiquem se o roteiro foi seguido antes da entrega da produção para o docente.

Na próxima página, podemos ver a proposta de produção escrita da segunda unidade, que analisa a transcrição do gênero *entrevista de trabalho*. Em concordância com a primeira atividade de escrita, comprova a tendência ao controle da voz do estudante e a uma formalização do gênero.

³² Tradução nossa: 2. *Em pares, reproduzam uma conversa por chat, usando uma folha de papel. Observem as indicações que lhes damos. / a) Escolham os seus apelidos. / b) Desenhem no papel uma tela de computador com um chat e redijam uma conversa de acordo com a sequência: / - cumprimentos; / - o aluno 1 informa a chegada à sua cidade de um novo companheiro de classe ou amigo que o aluno 2 desconhece; / - o aluno 2 pergunta ao aluno 1 pelos dados pessoais (nome, apelido, endereço, idade, etc.); / - o aluno 1 responde; / - o aluno 1 ou o aluno 2 muda de tema e começa a falar de outra pessoa; / - o aluno 1 e o aluno 2 se despedem. / c) Troquem a folha com outra dupla, que deverá: observar se vocês seguiram a sequência sugerida; dar sugestões de usos de emoticons, etc. / d) Entreguem a folha a seu professor/a para que faça seus comentários. (OSMAN et al., 2013, p.23)*

En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

1. Ahora lee la **transcripción de una entrevista de trabajo** entre Felipe Otero, 18 años, técnico en informática, y Álvaro García, 35 años, jefe del departamento de informática de una empresa. La transcripción transforma la modalidad oral del diálogo en forma escrita. Se organiza de forma dialogal a partir de la indicación de mudanza de turno de habla. Comenta con un/a compañero/a qué tipo de tratamiento debería haber entre ambos.

Respuesta esperada: tratamiento más formal, por lo menos del técnico en relación al jefe

[Transcripción de la entrevista de trabajo entre Álvaro García y Felipe Otero.]

Felipe: ¡Buenos días!

Álvaro: Buenos días.

Felipe: Es usted el señor García, ¿no?

Álvaro: Sí, soy yo.

Felipe: Me llamo Felipe Otero.

Álvaro: Mucho gusto.

Felipe: El gusto es mío.

Álvaro: Siéntese, por favor.

Felipe: Gracias.

Álvaro: ¿Habla usted con fluidez alguna lengua extranjera?

Felipe: Inglés. Trabajé en una empresa estadounidense.

Álvaro: ¿Podemos tutearnos?

Felipe: Sí, ¡cómo no!

Álvaro: Perfecto. ¿Tienes disponibilidad para viajar?

Felipe: Sí.

Álvaro: ¿Cuánto tiempo de experiencia llevas como técnico informático?

Felipe: Dos años.

Álvaro: Muy bien, te llamo cuando tenga una definición. Hasta luego.

Felipe: Adiós, hasta luego.

Indicación de quién habla.

Introducción del diálogo con un saludo formal.

Uso de la forma **usted** para indicar formalidad.

Fórmulas para usar en una presentación más formal.

Forma de expresar agradecimiento.

Pregunta sobre una habilidad específica del cargo postulado.

Propuesta de cambio de la forma de tratamiento.

Expresión de acuerdo.

Marcas de informalidad en el verbo (**tienes**) y en el pronombre (**te**).

Cierre de la entrevista con fórmulas de despedida.

2. En parejas, elaboren la transcripción de una entrevista de trabajo para uno de los siguientes cargos: recepcionista, guía turístico, técnico en gastronomía. Esto les servirá como guion para representarla en la sección "Como te decía". Para ello, sigan estas orientaciones:
- Recojan informaciones en libros, internet, catálogos de cursos de nivel técnico.
 - Busquen en un periódico (digital o en papel) anuncios clasificados sobre esas profesiones.
 - Fijense en lo que cada una requiere y elaboren preguntas y respuestas para su entrevista.
 - Presenten el primer borrador del texto a su profesor. Luego, hagan las adecuaciones sugeridas.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.39)³³

³³ Tradução nossa: 1. Agora leia a transcrição de uma entrevista de trabalho entre Felipe Otero, 18 anos, técnico em informática, e Álvaro García, 35 anos, chefe do departamento de informática de uma empresa. A transcrição transforma a modalidade oral do diálogo em forma escrita. Se organiza de forma dialogal a partir da indicação da mudança do turno de fala. Comente com um/a companheiro/a que tipo

Novamente, a partir de um texto criado para fins pedagógicos e com um tom muito artificial, há a indicação das características, algumas bastante óbvias, e uma subordinação do gênero à função comunicativa trabalhada durante a unidade *Del tú al usted*: solicitar informações pessoais, diferenciando adequadamente as situações de formalidade e informalidade (OSMAN et al., 2013, p.6). É interessante destacar a estratégia utilizada para dar um aspecto mais real ao texto: no enunciado da atividade, são apresentados os nomes, sobrenomes e a idade de cada um dos supostos interlocutores. Porém, como já apontado anteriormente, revestir um conjunto de orações com características de enunciado, não as transforma em efetivas unidades da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p.278), pois a palavra continua abstraída de seu contexto real de produção de sentidos.

Apesar de não ter um roteiro definido como a anterior, a atividade de produção escrita proposta delimita, sem razão aparente, quais são as profissões sobre as quais se deve construir o diálogo de uma entrevista de trabalho.

Desta maneira, considerando que a seção *En otras palabras...* mantém o mesmo formato em todos os volumes, é possível afirmar que existe uma tendência ao controle e formalização não só do gênero como também da voz do estudante, que deve seguir um modelo bastante restrito, no qual não encontra espaço para que se posicione como sujeito.

4.2.2 Atividades de produção oral

Na coleção *Enlaces*, a seção que apresenta atividades orais se encontra logo após a proposta de produção escrita. Devido a isso, em alguns casos, as duas atividades têm uma relação entre si.

Nos dos capítulos analisados, não há referência a gêneros discursivos na proposta de interação oral, como se pode observar a seguir:

de tratamiento debería haber entre ambos. / 2. Em pares, elaborem a transcrição de uma entrevista de trabalho para um dos seguintes cargos: recepcionista, guia turístico, técnico em gastronomia. Isto servirá como roteiro para representá-la na seção "Como te decía". Para tanto, sigam estas instruções: / a) Coletem informações em livros, internet, catálogos de cursos de nível técnico. / b) Busquem em um jornal (digital ou em papel) anúncios de classificados sobre estas profissões. / c) Prestem atenção no que cada uma requer e elaborem perguntas e respostas para a sua entrevista. / d) Apresentem o primeiro rascunho do texto para seu professor. Em seguida, façam as adequações sugeridas.

Como te decía...

1. Lee la siguiente tira y contesta.



Extraído de *Macanudo 8*, de Liniers (Buenos Aires: Editorial Común, 2010).

a ¿Qué dato fundamental se olvidó la persona que va a presentar a sus amigos?

El nombre de uno de ellos.

b Marca la alternativa que te parezca más adecuada. La expresión *eh* en el tercer cuadro significa:

alegría

duda

arrepentimiento

En la escuela, en la calle, en una fiesta o en los más diversos lugares o situaciones de la vida cotidiana uno puede tener que hacer la presentación personal de un amigo, conocido, hermano, primo, etc.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.24)³⁴

Através de uma tirinha que representa uma situação real de *apresentar uma pessoa*, faz-se a aproximação com a função comunicativa que será o foco e servirá como modelo da proposta de produção oral a seguir.

Ao mencionar o fato de que na escola, na rua ou em uma festa, pode ser necessário apresentar alguém, fica evidente a relação da noção de *função comunicativa* com o estudo de línguas em imersão, ou pelo menos, para que sejam usadas em lugares onde se fala a língua estrangeira. Novamente, destacamos que esta não é a realidade de grande parte dos estudantes da escola básica brasileira, que não tem essa necessidade de fala em língua estrangeira.

³⁴ Tradução nossa: 1. Leia a seguinte tirinha e responda. / a) Que dado fundamental se esqueceu a pessoa que vai apresentar seus amigos? b) Marque a alternativa que te pareça mais adequada. A expressão *eh* no terceiro quadrinho significa: () alegria () dúvida () arrependimento / Na escola, na rua, na festa ou nos mais diversos lugares ou situações da vida cotidiana, você pode ter que fazer a apresentação pessoal de um amigo, conhecido, irmão, primo, etc.

2. En grupos de tres personas organicen la representación de una presentación oral; para ello, sigan las orientaciones a continuación:
 - a Divídanse entre A, B y C: hace la presentación A; B y C son los presentados.
 - b El alumno A decide con B y C la relación que tienen; pueden decir que son compañeros de clase o amigos, pero también imaginar otras relaciones: hermanos, vecinos, etc.
 - c B y C deben decidir individualmente qué nombre tienen, dónde viven, de dónde son (estado o país), si estudian o trabajan, dónde, etc.
 - d Preparen la presentación siguiendo el guion:
 - ▶ A presenta B a C; ver en el primero y segundo cuadro de la tira de la actividad 1 de esta sección la forma de introducir. Otras formas: “¿Conoces a...?” o “Te presento a...”;
 - ▶ C reacciona con “Hola, ¿qué tal?...”, “Encantado/a...”, “Mucho gusto...”;
 - ▶ B y C siguen el diálogo, intercambiando datos a partir de preguntas y respuestas sobre otros datos personales: edad, origen, teléfono, correo electrónico, etc.
 - e Decidan cómo y cuáles serán los saludos y gestos (apretón de manos, besos, abrazos) que van a usar.
 - f Ensayen el diálogo y luego hagan la representación a los demás compañeros de clase.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN *et al.*, 2013, p.24)³⁵

Neste caso, de maneira parecida à proposta da coleção *Cercanía Joven*, os estudantes têm um roteiro com as funções comunicativas trabalhadas na unidade para a simulação de um ato de fala. Novamente, os alunos não se colocam como sujeitos a partir de seu lugar de enunciação, pois devem construir uma personagem, ao escolherem um nome, onde vive, de onde é, se estuda ou trabalha, e representá-la em frente à turma. Existe uma preocupação com a adequação da atuação, pois devem decidir anteriormente qual será o gesto usado para se cumprimentar e ensaiar a cena antes de apresentar para os demais.

A segunda unidade traz uma proposta parecida, ao sugerir a dramatização da entrevista de trabalho escrita anteriormente. Como se pode observar na próxima página, também existe uma preocupação em relação à adequação não só linguística

³⁵ Tradução nossa: 2. *Em grupos de três pessoas, organizem a representação de uma apresentação oral; para tanto, sigam as orientações a seguir: / a) Dividam-se entre A, B y C: A faz a apresentação; B e C são os apresentados. / b) O aluno A decide com B e C a relação que têm; podem dizer que são companheiros de classe ou amigos, mas também imaginar outras relações: irmãos, vizinhos, etc. / c) B e C devem decidir individualmente que nomes têm, onde vivem, de onde são (estado ou país), se estudam ou trabalham, onde, etc. / d) Preparem a apresentação seguindo o roteiro: / - A apresenta B a C; ver no primeiro e segundo quadro da tirinha da atividade 1 desta seção a forma de introduzir. Outras formas: “¿Conoces a...?” ou “Te presento a...”; / - C responde com “Hola, ¿qué tal?...”, “Encantado/a...”, “Mucho gusto...”; / - B e C continuam o diálogo, compartilhando dados a partir de perguntas e respostas sobre outros dados pessoais: idade, origem, telefone, correio eletrônico, etc. / e) Decidam como e quais serão os cumprimentos e os gestos (aperto de mãos, beijos, abraços) que usarão. / f) Ensaíem o diálogo e em seguida façam a representação aos demais companheiros de classe.*

como também comportamental do entrevistador e do entrevistado.

Obviamente, uma entrevista de trabalho é uma situação formal em que os interlocutores monitoram em alguma medida o seu comportamento. O que nos parece problemático é que exista uma tendência, nas atividades orais, a se expressar constantemente a partir de outro papel, por meio de uma representação. Como já mencionado anteriormente, adequação é a palavra de ordem da abordagem comunicativa, e estes exemplos, em que a voz sempre é de um outro, parecem dificultar que o estudante comece a se apropriar da língua estrangeira.

Como te decía...



La **dramatización** consiste en transformar un texto dialogado escrito en una representación escenificada.

1. Junto con tu compañero/a de trabajo de la actividad 2 de “En otras palabras...”, transforma el texto que han elaborado en una representación oral en clase. Para preparar la presentación, sigan estas orientaciones:
 - a Busquen informaciones sobre:
 - ▶ cómo deben comportarse entrevistador y entrevistado;
 - ▶ qué tipo de ropa vestir.
 - b Observen vídeos en internet sobre entrevistas de trabajo.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.40)³⁶

³⁶ Tradução nossa: *A dramatização consiste em transformar um texto dialogado escrito em uma representação encenada. / Junto com seu/sua companheiro/a de trabalho da atividade 2 de “En otras palabras...”, transforme o texto que vocês elaboraram em uma representação oral em sala. Para preparar a apresentação, sigam estas orientações: / a) Busquem informações sobre: / - como devem se comportar entrevistador e entrevistado; / - que tipo de roupa vestir. / b) Vejam vídeos na internet sobre entrevistas de trabalho.*

- c Quando tenham as informações, tomen el texto de la actividad anterior y añadan acotaciones; es decir, describan:
 - ▶ cómo será el escenario, qué objetos tendrá;
 - ▶ cuál será el tono de voz de cada uno;
 - ▶ qué expresiones faciales tendrán o qué gestos harán en cada momento de la entrevista (eso incluye, por ejemplo, cómo será el saludo, qué harán con las manos durante la entrevista, cómo se mirarán);
 - ▶ cómo empezarán la dramatización, si sentados o si entrarán por algún lado del escenario.
 - d Si es necesario, hagan cambios en el texto.
2. Ensayen la entrevista de modo a saberla de memoria y luego preséntenla a sus compañeros de clase.

FONTE: *Enlaces 1* (OSMAN et al., 2013, p.40)³⁷

A dramatização é um recurso que favorece as noções de *adequação* e *simulação*, tão caras à abordagem comunicativa. No entanto, a artificialidade se faz ainda mais evidente pela escolha da situação comunicativa. No primeiro ano do ensino médio, série para a qual este volume está destinado, a maioria dos estudantes nunca passou por uma entrevista de trabalho, apesar de muitos estarem se preparando para isso. Fazê-la em língua estrangeira, no entanto, não é uma necessidade de fala dos estudantes brasileiros do ensino médio.

Considerando o conjunto das atividades orais propostas pela coleção, há uma variedade de formatos. Em alguns casos, aproximam-se da noção de gênero discursivo, como a proposta em que se sugere aos estudantes que gravem uma campanha de conscientização sobre a preservação do meio ambiente. Ainda nestes casos, o gênero é subordinado ao elemento gramatical, pois devem usar o presente do indicativo e os marcadores de frequência, conteúdos trabalhados na quinta unidade do primeiro volume (OSMAN et al., 2013, p.92).

Em outros casos, as propostas são claramente comunicativas, como na segunda unidade do terceiro volume (*ibidem*, p.38), em que os estudantes são convidados a compartilhar sua opinião com os companheiros sobre o *download* de

³⁷ Tradução nossa: c) Quando tiverem as informações, retomem o texto da atividade anterior e agreguem comentários; isto é, descrevam: / - como será o cenário, que objetos terá; / - qual será o tom de voz de cada um; / - que expressões faciais terão ou que gestos farão em cada momento da entrevista (isso inclui, por exemplo, como será o cumprimento, o que farão com as mãos durante a entrevista, como se olharão); / - como começarão a dramatização, se sentados ou se entrarão por algum lado do cenário. / d) Se for necessário, façam mudanças no texto. / 2. Ensaíem a entrevista de modo a memorizá-la e, em seguida, apresentem a seus companheiros de classe.

músicas e expressar acordo ou desacordo, utilizando as expressões e os modelos frasais apresentados.

4.3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Durante a análise do *Enlaces*, foram feitos alguns comentários que indicavam a similaridade ou a diferença de alguns aspectos entre as coleções. No entanto, a partir de agora, busca-se fazer um diálogo entre as duas análises, de maneira a indicar em que sentido convergem ou divergem em relação às categorias, como respondem às orientações dos documentos sobre o ensino de língua espanhola e quais são as consequências discursivas destas configurações.

Em relação às atividades de interação, a tendência identificada tanto na produção escrita como na oral, é a de promover a prática das *funções comunicativas* trabalhadas anteriormente na unidade, por meio da apresentação de modelos frasais.

No caso específico das atividades de produção oral, apesar do *Cercanía Joven* relacionar a proposta a um gênero, trata-se, nas duas coleções, da simulação de um ato de fala, configurando uma aproximação evidente à abordagem comunicativa. Inclusive no último volume de cada coleção, destinados ao terceiro ano do ensino médio, é possível encontrar atividades orais de simulação de atos de fala. Há uma coerência com a fundamentação teórica das obras, pois a perspectiva comunicativa é mencionada no Manual do Professor.

No caso das atividades de produção escrita, o vínculo com os gêneros discursivos e com uma perspectiva sociodiscursiva está mais evidente, de maneira a satisfazer os critérios prescritivos do edital. No entanto, percebe-se a subordinação do gênero à função comunicativa e ao trabalho com elementos gramaticais. Além disso, existe uma tentativa de normalização do gênero, a partir de um conjunto de características apresentadas como estáveis, por vezes a partir de textos criados para fins didáticos, ou seja, não autênticos.

A partir de uma perspectiva discursiva, trata-se de uma compreensão equivocada da natureza sociointeracional da linguagem, que, como já comentado, resulta em um excesso de formalização. Isso porque falar uma língua significa ter uma atitude responsiva aos enunciados com que se tem contato. Por isso, de acordo com esse ponto de vista, o ensino de línguas deveria promover espaços para a construção de significados a partir de uma perspectiva dialógica, ou seja, de situações em que o

aprendiz interaja efetivamente com enunciados em língua estrangeira ao invés de simplesmente repeti-los.

Nesse sentido, também é problemática a tendência ao controle excessivo da produção do estudante, que tem o seu lugar de fala apagado, isto é, não é convidado a se posicionar efetivamente como sujeito discursivo em língua estrangeira. De acordo com a compreensão bakhtiniana de linguagem, aprender a falar é “aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2011, p.283). Estes enunciados, apesar de se moldarem em tipos relativamente estáveis, os gêneros do discurso, são sempre únicos, pois dependem do contexto e dos interlocutores em questão.

Obviamente, no decorrer das coleções, são trabalhados outros gêneros, como o artigo de opinião, em que o estudante pode expressar seu ponto de vista. No entanto, parece que a permissão só lhe é dada após adquirir um conhecimento maior sobre a língua. A princípio, ele é convidado a reproduzir um *script*, que não constitui a palavra de um sujeito concreto, não construindo, de fato, significados.

Nesse sentido, a escolha dos temas das unidades iniciais de cada coleção, ou a maneira como optou-se por trabalhá-los, em alguns casos apagando conflitos característicos da língua em uso, em poucos momentos estimulou o engajamento discursivo efetivo do sujeito aprendiz. Se consideramos que muitos estudantes têm contato com o espanhol pela primeira vez no ensino médio, estas unidades são a porta de entrada para o processo de envolvimento do sujeito com a língua.

No entanto, entendemos que a maneira como as atividades tentam dar conta das concepções sociodiscursiva e comunicativa refletem a maneira ambígua como os documentos oficiais se pronunciam.

Como já comentado, o capítulo sobre o ensino de espanhol nas OCEM faz referência às críticas feitas à abordagem comunicativa, que apontam a inadequação desta perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Por outro lado, o capítulo sobre o ensino de LEM, no mesmo documento, apesar de defender uma perspectiva sociointeracionista a partir das teorias de letramento, faz ressalvas, dizendo que atividades comunicativas podem ser adequadas a determinados contextos, especialmente quando se pretende desenvolver a oralidade dos estudantes. Nesse sentido, parecem indicar que a escrita e a oralidade têm naturezas discursivas distintas e devem ser aprendidas de maneiras diferentes.

O mesmo acontece nos critérios para aprovação das obras de LEM pelo PNLD, que apontam somente a produção escrita como submetida a convenções discursivas:

Assim, a avaliação considera se a obra: (...)

10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto; (...)

14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio; (BRASIL, 2014b, p.12)

Em relação a afirmação sobre as atividades de expressão oral, é questionável a ideia de construir atividades que se fundamentem nas possíveis *necessidades de fala* de um estudante brasileiro em língua espanhola. Como já comentado anteriormente, o edital do PNLD 2015 aponta que o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras na educação básica não é instrumentalizar o estudante para que este seja um usuário da língua, e sim contribuir para a formação de leitores críticos e cidadãos engajados de maneira ética para o exercício da cidadania em seu entorno imediato e em outras realidades sociais.

Além disso, não seria tarefa fácil definir as necessidades de fala do estudante brasileiro, principalmente se consideramos que os livros aprovados pelo programa são destinados a todo o território nacional, para sujeitos de realidades muito diferentes. Em regiões de fronteira, por exemplo, os estudantes certamente têm mais contato com a língua espanhola ou com variedades do português³⁸, mas as estratégias de comunicação são variadas e não correspondem à formalização proposta pelo trabalho com as funções comunicativas.

É interessante destacar uma vez mais que as resenhas feitas pelos avaliadores do PNLD não mencionam a presença de referenciais teóricos da abordagem comunicativa, apesar de fazerem referência aos critérios do edital.

Assim, apesar do reconhecimento da artificialidade e inadequação da abordagem comunicativa à especificidade do ensino de espanhol na educação básica

³⁸ Para maiores informações sobre as discussões relacionadas ao português como língua de fronteira: MORALES, G. M. C. O português: língua, interlíngua ou dialeto. **Revista [IN]Genios**, Vol. 2, Núm. 2, pp.1-10. fev., 2016. Disponível em <<http://www.ingeniosupr.com/vol-22/2016/1/29/o-portunhol-lingua-interlingua-ou-dialeto>>. Acesso em 03 fev. 2019, 13h06.

brasileira, entende-se a permanência de seus referenciais identificada nos livros aprovados pelo PNLD quando se considera a maneira ambígua como os documentos nacionais propõem concepções de língua e ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar as concepções teóricas que fundamentaram a elaboração das atividades de interação das coleções de língua espanhola aprovadas no PNLD 2015, *Cercanía Joven* e *Enlaces*.

Para tanto, a princípio, retomamos brevemente a história do ensino de espanhol no Brasil no último século, considerando normativas oficiais, publicações didáticas, tendências metodológicas etc. Apontamos, então, a chegada ao Brasil das concepções comunicativas e a maneira como, também por questões mercadológicas e de políticas linguísticas do governo espanhol, os livros de editoras espanholas, adequados ao MCER, tomaram conta do mercado brasileiro.

Pareceu-nos importante discorrer sobre a maneira como se deu a elaboração deste documento europeu, que acaba por fixar e difundir concepções comunicativas, pois seus parâmetros foram naturalizados a ponto de que não sejam lembradas as especificidades do contexto em que foi criado.

Partindo da pressuposição de que aspectos da abordagem comunicativa estavam presentes nas obras aprovadas pelo programa nacional, as perguntas que orientaram a pesquisa foram: como esta abordagem e os referenciais do Marco se fazem presentes nestes livros didáticos? Quais são as implicações discursivas desta configuração?

Estas questões se justificam pelo fato de que os livros aprovados pelo PNLD devem pautar-se nas orientações dos documentos oficiais nacionais, como as OCEM e os editais do programa, que, *a priori*, não se relacionam com o MCER.

Após a aprovação da lei 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola, e com o acúmulo de estudos que indicavam a artificialidade dos métodos comunicativos para o ensino de LEM nas escolas brasileiras, as OCEM destacam que o objetivo do ensino de espanhol é “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p.133). Deveria buscar-se, então, muito mais a compreensão do outro e de si mesmo, numa perspectiva de formação cidadã, do que a instrumentalização dos aprendizes para que possam se comunicar adequadamente em língua espanhola, objetivo principal da abordagem comunicativa.

Considerando a complexidade da elaboração de um livro que deve ser adequado à realidade de estudantes brasileiros de qualquer região, ao mesmo tempo em que deve ser representativo da tamanha variedade linguística e cultural dos falantes de espanhol, problematizamos o livro didático como objeto de estudo.

Nesse sentido, dois aspectos foram fundamentais para a problemática da pesquisa: a compreensão do livro como objeto de consumo, que é elaborado em meio a interesses diversos, não só ideológicos e metodológicos, como também de ordem comercial; e sua configuração como gênero do discurso e enunciado, na medida em que se constitui como uma resposta a enunciados anteriores e gera diferentes respostas em sua gama variada de interlocutores.

Em seguida, partindo sempre de uma compreensão sociodiscursiva de linguagem, especificamente a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana, propusemos a análise das atividades de expressão escrita e oral das coleções estudadas. Conjuntamente, buscamos dialogar com as concepções dos documentos que orientam oficialmente o ensino de espanhol e a produção de livros didáticos para o PNLN e com as concepções comunicativistas que fundamentam o MCER.

A análise resultou numa compreensão de que, apesar das críticas, concepções da abordagem comunicativa permanecem evidentes ao lado de concepções sociodiscursivas, não só nas atividades dos livros didáticos aprovados, como também nos fundamentos teóricos das coleções. Pudemos compreender que se trata de uma refração dos próprios documentos nacionais que, mesmo defendendo um trabalho a partir da perspectiva das teorias do letramento e dos gêneros do discurso, acabam não superando completamente o comunicativismo:

Essa permanência – reflexo no livro didático da disputa de interesses no ensino de línguas – é o encontro das vozes sociais que, por um lado, defendem uma perspectiva comunicativista e, conseqüentemente, um objetivo mercadológico de inserção do estudante em uma determinada comunidade de falantes; e de outro, argumentam a favor de uma perspectiva voltada à formação do estudante como cidadão brasileiro, em um mundo que amplia cada vez mais suas formas de interlocução. (MARQUES; PICANÇO; GARCIA, 2017, p.11)

Assim, mesmo passando por um processo avaliativo bastante seletivo, em que muitas coleções são reprovadas, as obras aprovadas ainda trazem atividades de expressão escrita e oral que promovem a reprodução de modelos - sejam eles de frases, de atos de fala ou de gêneros discursivos - e da palavra alheia esvaziada, abstraída do contexto. Conseqüentemente, estas propostas não favorecem o

engajamento discursivo dos estudantes e diluem a diversidade dos aspectos linguísticos e culturais por meios de processos de generalização, apagando os contextos políticos de produção de significados e as relações de poder instituídas.

No entanto, temos que reconhecer que o PNLD causou uma reconfiguração muito importante dos livros didáticos de línguas estrangeiras, especialmente quando os comparamos com métodos puramente comunicativos, já que aqueles passaram a dialogar mais com a realidade dos estudantes a quem eram destinados. As temáticas, ainda que por vezes sejam trabalhadas de maneira superficial, quando poderiam ser muito mais problematizadas, são relevantes para a formação dos estudantes.

Esta pesquisa tem a clara limitação de não considerar as vozes dos sujeitos que utilizam o livro didático e a maneira como as atividades propostas são apropriadas pelo contexto escolar. Investigações posteriores podem trazer contribuições para se compreender em que medida os professores trabalham com estas atividades de tom comunicativo e se conseguem realmente promover a adequação dos adolescentes às situações comunicativas que supostamente representam suas necessidades de fala.

Atualmente, não passamos por momentos favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras, pois, com a revogação da chamada *Lei do Espanhol*, em 2017, o inglês passou a ser a única língua estrangeira de ensino obrigatório na educação básica. Assim, é provável que o espanhol não seja contemplado no próximo edital do PNLD para o ensino médio, pois já não aparece no edital publicado em 2018 para a aquisição de livros destinados aos anos finais do ensino fundamental. Ainda assim, esperamos ter contribuído com a discussão sobre as metodologias de ensino de espanhol, ao tentar compreender de que maneira, embora seja claro o avanço nos últimos anos, os livros didáticos podem buscar integrar mais os sujeitos aprendizes nas suas propostas de atividades, para que estes se engajem discursivamente em língua estrangeira no seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo, Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. Discurso na vida e discurso na arte [Slovo v zhini i slovo v poesie, 1926]. Texto traduzido por C.A. Faraco e Cristóvão Tezza para fins didáticos, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art-concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, **Freudism**, New York, Academie Press, 1976. Doc. em pdf.

BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BARROS, C., COSTA, E., FREITAS, L. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

BRASIL. Lei nº. 3.674, de 07 de janeiro de 1919. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1919. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jan. 1919. Seção 1, p.345.

_____. Decreto nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 abr. 1925. Seção 1, p.8541.

_____. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 mai. 1931. Seção 1, p.6945.

_____. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p.5798.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. 71 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018, 18h45.

_____. Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017, 20h45.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013a. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basi-ca-2013-pdf/file>>. Acesso em: 04 jun. 2018, 22h13.

_____. Ministério da Educação. FNDE/SEB. **Edital 01/2013**: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília, 2013b. 81p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 08 set. 2017, 13h00.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. Brasília, 2014a. 140p. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9005:pnld-2015-historia>>. Acesso em: 27 jan. 2019, 12h43.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília, 2014b. 56p. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: 27 set. 2018, 13h45.

_____. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p.1.

CAMARGO, M. L de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº43, Campinas: p.139-149, Jan./Jun. 2004.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas**: proibições do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CAMPOS, T. S. **Propostas de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015**: o que mudou? 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANALE, G. Argumentos para la promoción del español como lengua internacional: cuantificación de hablantes y desterritorialización. **Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007, Córdoba. Anais.** Córdoba: AUGM, 2007.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007).** 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____, C. C. de F. Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil. In: BARROS, C., COSTA, E. FREITAS, L. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas: Pontes, 2018, p. 49-63.

CHAVES, L.S.; COIMBRA, L. O livro didático de Espanhol na perspectiva autoral: concepção e processo de elaboração das coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven*. In: BARROS, C., COSTA, E. FREITAS, L. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas: Pontes, 2018, p. 123-138.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

CODEGLIA, A. F. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COIMBRA, L.; CHAVES, L.S.; BARCIA, P.L. **Cercanía Joven.** São Paulo: Edições SM, 2013.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** : aprendizaje, enseñanza, evaluación. Trad. de Instituto Cervantes. Madrid, 2002. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>. Acesso em: 04 jun. 2018, 21h45.

_____. **Un nivel umbral:** Estrasburgo, 1979. Reeditado por MarcoELE Revista de Didáctica ELE, nº5, 2017. Disponível em <https://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018, 23h21.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors.** Estrasburgo, 2018. Disponível em <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em: 19 set. 2018.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L de A. Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético. In: BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015).** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p.97-122.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. Linguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da ABRALIN**, vol.4, nº1 e 2, dez. 2005. p.197-230.

_____. ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Revista Calidoscópico**, vol.6, nº1, jan./abr. 2008. p.45-55. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. Ideologías lingüísticas. In: J. GUTIÉRREZ, REXACH, Javier (ed.). **Enciclopedia de lingüística hispánica**. Londres e Nova York: Routledge, v.2. p.622-631, 2016.

DOBSON, A. Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las lenguas. In: CASSANY, D.; CEBALLOS-ESCALERA, J. G., **El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. p.13-35.

ESCOLANO, A.. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid, UNED, 2001, p.35-46.

FANJUL, A. Policêntrico e Pan-hispânico. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflito lingüístico**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 299-331.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Revista Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos, El hispanismo en Brasil**, Madrid, 2000, p. 59-80.

FERNÁNDEZ, G. E; RINALDI, S. O processo de produção de materiais didáticos. In: BARROS, C., COSTA, E. FREITAS, L. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018, p. 167-180.

GABRELON, A. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): aquisição e distribuição do livro didático como política de estado. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**. 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/>>. Acesso em 24 jan. 2019, 07h11.

Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, set. 1997, pp. 29-50.

GATTI Jr., D. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar**: primeiras aproximações. Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, set. 1997, pp. 29-50.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol de Brasil. **Scientia Plena**. v.7. nº11, 2011. Disponível em: <<https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/173/423>>. Acesso em: 05 jun. 2018, 05h20.

_____. Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1920-1960). In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 05 jun. 2018, 05h33.

_____. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2014.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Hilsdorf Rocha, Claudia; Maciel, Ruberval. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 37-54.

MARQUES, B., PIKANÇO, D., GARCIA, T. B. Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas e sua presença nos livros de Espanhol do Programa Nacional do Livro Didático. **Anais do II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem**. v.1. 63663. 2017. Disponível em <<https://proceedings.galoa.com.br/ciel-2017/trabalhos/marco-comum-europeu-de-referencia-para-as-linguas-e-sua-presenca-nos-livros-de-espanhol-do-programa?lang=pt-br>>. Acesso em 05 jun. 2018, 09h49.

RODRIGUES-MARTINS, G. O. **Os gêneros discursivos nas atividades de leitura dos livros didáticos de espanhol: PNLD 2011 e 2014**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ONOFRE, P. C. de. **Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012)**. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Portal Dia-a-Dia Educação do Estado do Paraná**. 2018. Disponível em <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347>>. Acesso em 31 mai. 2018, 22h40.

PERIS, E. M. *et al.* **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Acesso em: 09 set. 2017, 16h20.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PONTE, A. Prefácio. In: BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p.15-21.

PUREN, C. **Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional**. Porta Linguarum, Universidad de Granada, nº1, jan/2004, pp. 31-36. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129986.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2019, 06h40.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Morfología y Sintaxis. vol.01. Madrid: Espasa Libros, 2009.

RODRIGUES, F. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p.31-46.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TAVARES, M. R. Editando a nação e escrevendo sua história: O Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. **Aedos**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº15, v.6, jul./dez. 2014. pp. 164-180. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/45083>>. Acesso em 24 jan. 2019, 8h20.

WOOLARD, K. A. Language and Identity Choice in Catalonia: The interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority. In: SÜSELBECK, K.; MÜHLSCHLEGEL, U.; MASSON, P. (orgs.). **Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina**. Madrid /Frankfurt am Main: Iberoamericana/Velvet, 2008. p.302-323.