



Da gramática aos gêneros textuais nos livros de espanhol como língua estrangeira: ensinabilidades

Izabel Souza do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho atentou para o fato de que apesar das intenções interativas e dos apelos da modernidade linguística e pedagógica, a presença de gêneros textuais como componente principal nos materiais didáticos não garante a efetivação do ensino de uma língua estrangeira. Seguindo os princípios das teorias cognitivas, especificamente da aprendizagem significativa de David Ausubel (1968), começamos com o estudo da gramática como símbolo de uma concepção de ensino que tinha a linguagem formal lapidada pela literatura clássica como objetivo a ser conquistado e seguimos com a análise de uma concepção interativa de linguagem que marca o uso dos gêneros textuais. Analisamos cinco livros nesse texto. Dois que obtiveram grande demanda por um longo período com os quais demonstraremos a evolução do aporte textual e os três manuais selecionados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018, e concluímos que o professor, além de seguir um planejamento didático elaborado, deve fazer agregações e descartes nesses e em qualquer tipo de material para que os ajustes interativos que a língua necessita sejam efetivados em aprendizagem.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Gêneros textuais. Ensino. Livro didático. Ensino de espanhol.

225

From grammar to textual genres in spanish as a foreign language teaching manuals: teaching methods

Abstract

Our work investigates the fact that the linguistic and pedagogical relevance of textual studies in teaching materials does not guarantee the effectiveness of language teaching. The insertion of textual genres is quite strong in foreign language books. Following the theoretical principles of cognitive theories, namely the meaningful learning of David Ausubel (1968), this study goes from grammar as a symbol of a teaching conception that had the formal language, as defined by classical literature, as a goal to be achieved, up to the use of textual genres in Spanish textbooks, which mark the interactive conception of language. For this research we analyze five books. Two in great demand over the years, which were considered models in their time, and the three selected in the Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018 (National Program of the Didactic Book for High School – 2018). We conclude that the teacher, in addition to following a solid teaching plan, must add and discard elements in all types of learning materials in order to achieve learning.



Keywords: Teachability. Text genres. Language conceptions. Textbook. Teaching Spanish.

De la gramática a los géneros textuales en los manuales de español LE: ensinabilidades

Resumen

Este trabajo de investigación está atento al hecho de que a pesar de las intenciones interactivas y de la apelación de la actualidad lingüística y pedagógica, la presencia de géneros textuales como principal componente en los manuales didácticos no garantiza el éxito de la enseñanza de una lengua extranjera. Siguiendo los principios de las teorías cognitivas, específicamente del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), empezamos nuestro análisis por la gramática como ícono de una concepción de enseñanza que se sostiene en el lenguaje formal lapidado por la literatura clásica como objetivo a conquistar y seguimos hacia el uso de los géneros textuales que señala la concepción interactiva del lenguaje. Analizamos cinco manuales. Dos que tuvieron grande demanda a lo largo de los años y configuran como modelos en sus épocas, y los tres seleccionados para el Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018 y concluimos que el profesor, además de seguir un plan de enseñanza sólido, debe agregar y descartar elementos en los materiales didácticos para que el aprendizaje sea efectivo.

Palabras clave: Enseñanza. Géneros textuales. Lenguaje. Manuales didácticos. Enseñanza de español.

226

Introdução

A ideia de ensino de idiomas acompanha a ideia de linguagem. Quando a concepção de linguagem é tradicional o ensino é tradicional e quando a concepção é interativa o ensino segue esse caminho, porém, nem sempre esta escolha é consciente. Durante os anos de desenvolvimento dos estudos linguísticos pudemos identificar pelo menos três concepções de linguagem bem definidas. A concepção de linguagem tradicional tem o emissor como o único responsável pela mensagem. Nessa concepção, a formalidade do ensino se faz por meio da insistência na regra gramatical e na perfeição da pronúncia. Os aspectos pragmáticos do idioma e a inserção do outro na mensagem são desconsiderados. A segunda concepção de linguagem, apesar de entender a língua como código que em suas diversas combinações efetivam a comunicação ainda não concebe a relevante figura do destinatário no discurso do emissor e este fato influencia sobremaneira o ensino. Na atual



concepção de linguagem, interacionista, entende-se que os gêneros textuais e sua mobilidade social afetam decisivamente as metodologias de ensino de línguas estrangeiras haja vista a necessidade mútua entre o texto e o mundo.

Veremos que as escolhas dos objetos de ensino, tanto da tendência gramatical quanto da tendência à base de gêneros textuais, nem sempre desencadeiam aprendizagem real do item proposto. Para esse estudo selecionamos cinco livros destinados ao ensino de língua espanhola. Quatro deles destinados especificamente a alunos brasileiros e um dedicado ao ensino da língua espanhola no mundo. Pretendemos, pois, fazer um resumo das principais tendências de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil num período de quatro décadas. Estamos interessados na condição de ensinabilidade do material destinado às escolas públicas. Nossa escolha se pautou em critérios como: livros representativos das tendências de ensino de língua estrangeira e abrangência do livro em relação à quantidade de edições e reedições.

Nessa triagem foram selecionados dois livros que podem nos dar um panorama da evolução dos materiais dedicados ao ensino de espanhol. Os manuais da coleção *Español en Directo*, do editorial SGEL¹ se caracteriza como modelo de material com foco na estrutura gramatical. Esse livro tem abrangência mundial e foi usado como suporte para os exames de proficiência do Ministério de Educação da Espanha como o DELE². O nivelamento dos livros dessa coleção segue o designado pelo Quadro Comum Europeu de Referência, sua abordagem é mecânica e aposta na repetição de frases e estruturas fixas.

O segundo livro é o *Vamos a Hablar*. Foi um dos primeiros livros dedicado ao ensino de espanhol exclusivamente para alunos brasileiros. Os autores entenderam que a semelhança entre os dois idiomas poderia ser aproveitada e, por isso, há um desenvolvimento, na estrutura do livro, no que diz respeito a metodologia, abordando temas variados como mote para a unidade, textos mais longos, mais de um texto por unidade, indícios de proposta de interpretação de texto em lugar de perguntas sobre o texto.

Os demais livros analisados são os aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM 2018. Onze livros concorreram, três foram selecionados: *Cercana Joven*, *Sentidos e Confluencia*. A seleção do PNLEM ocorre periodicamente e exige obediência a um edital,

porém não se estabelecem conteúdos programados. Enfim, o corpus de nosso estudo se compõe de cinco títulos. Três deles selecionados no PNLEM 2018, e dois fazem parte desse estudo por sua grande demanda durante vários anos do ensino de língua espanhola no Brasil.

Na revisão geral dos livros de perspectiva gramatical, é possível perceber que a interatividade e o uso da língua em situações reais são admissíveis apenas em níveis mais altos do ensino, e em condição limitada, enquanto nos níveis iniciais há uma repetição de frases com objetivos gramaticais específicos como o uso de determinado verbo ou de vocabulário particular. A repetição de um item gramatical fixo é praxe nesses livros que se abstém de atividades interativas.

Nos manuais que usam os gêneros textuais, a sistematização da língua e o ensino efetivo de aspectos linguísticos são, em muitos casos, raros. Existe uma sequência de textos que o aluno é convidado a ler, entender e, algumas vezes, interagir, mas carece de um sistema no qual o aprendiz possa se pautar para a expressão oral ou escrita. Existe uma discrepância acentuada entre a quantidade de atividades de compreensão e expressão nesses materiais. O uso exclusivo de uma estratégia de ensino, apenas gramática ou apenas textos, faz com que não se consiga um uso interativo do idioma. O equilíbrio entre a inserção didática de gêneros textuais e o aporte linguístico traria resultados mais contundentes.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem significativa de um idioma no contexto que é oferecido nas escolas, especialmente as públicas, uma sistematização do tópico em análise para recorrências e consultas e para constituir repertório, se faz essencial, sem o que dificilmente chegaríamos ao que propõem as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, para o ensino de línguas estrangeiras em relação às competências e habilidades:

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002, p. 90).



Claro está que para que esse processo se concretize é necessário mais que a presença do livro didático. Porém, sendo este o único material concreto que o aluno pode ter e levar para casa, é razoável que seja reconhecido como fundamental aos estudos. Os livros trazem textos, atividades e tarefas, é necessário que o professor proceda a escolhas e refutações no material para adequá-lo ao currículo da escola e para que este seja o mais interativo possível. Os idiomas estrangeiros requerem cuidados específicos uma vez que sua demanda é essencialmente interativa.

As tendências cognitivas não se configuram como as únicas maneiras concretas de aprendizagem. Ausubel (1968), mentor da aprendizagem significativa, admite a possibilidade de aprendizagem a partir das tendências mecanicistas, mas alerta para o fato de que o sociointeracionismo fica bastante prejudicado nessas concepções. “Na verdade, Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo uma dicotomia, e sim como um *continuum*” (MOREIRA, 2006, p. 19).

Nosso texto analisa a tríade concepções de linguagem, metodologias usadas nos livros didáticos selecionados e uso da gramática e gêneros textuais com o objetivo do ensino efetivo e interativo do idioma. Investigamos a possibilidade da sequência de textos ou de tópicos gramaticais reproduzidas nos livros funcionar como condição de ancoragem de conhecimento que leva a aprendizagem.

229

A perspectiva de ensino regida pela gramática

Concebendo a linguagem como o transparente revestimento do pensamento de um emissor sem que o receptor interfira no enunciado, a perspectiva tradicional de ensino tende a perceber a língua como uma lista de verbos que somada a uma lista de vocabulário pode fazer com que o indivíduo produza linguagem.

Seguindo esses passos, manuais como o *Español en directo de Aquilino Sanchez* (1990), prima por repetir exaustivamente sentenças curtas e corretas do ponto de vista da pronúncia e da gramática, na intenção que numa determinada situação, a sentença estudada fosse útil a um usuário específico. Essa seria a língua ideal para um falante ideal numa conversação ideal que não se realizava no mundo concreto. Nessa tendência, imaginava-se que as

situações se repetiam como se repetem o vocabulário e instruções, com frases específicas para situações específicas. As repetições exaustivas e que dão a fantasiosa impressão de aprendizagem eram recorrentes neste tipo de material.

O conceito de linguagem modifica o objetivo de ensino e por consequência a metodologia aplicada nas salas de aula. Se o objetivo for gramatical no sentido da gramática normativa prescritiva, cuja regra é anterior ao uso da língua, a aula será pautada em tentativas de lapidar a linguagem com o fim de chegar a um ideal de padrão literário que não admite desvios, variações ou adequações pragmáticas. O professor será o juiz que regulará e julgará a aprendizagem com parâmetros de erros e acertos gramático-lexicais.

O desenvolvimento linguístico de um aprendiz é dependente de repetições expressivas de um mesmo material vivenciado em situações diferentes, para que este, o aprendiz-usuário da língua, consiga entender que a mesma palavra, expressão, ou o mesmo texto pode ser usado em situações diferentes de maneira interativamente eficaz, uma vez que a língua é flexível e modalizável pelos usuários.

Os tópicos gramaticais costumam ser graduados por uma suposta dificuldade. Assim, não é difícil encontrar livros em que haja, inclusive, separação de verbos regulares e irregulares nas unidades ou graduação de textos entre pequenos e grandes de acordo com cada nível de estudo. Ou seja, há uma unidade inteira dedicada aos verbos regulares de determinado tempo verbal enquanto as irregularidades são deixadas para a unidade seguinte quando, potencialmente, o aluno já tenha aprendido as formas regulares.

A aprendizagem de idiomas se diferencia pelos suportes a que estão vinculados. As segundas línguas (L2) são as aprendidas em lugares onde são nativas. Sendo assim, contam com a colaboração do ambiente, da interação, situações de negociação de significados e outros auxílios.

As línguas estrangeiras (LE) são as aprendidas em locais em que não são nativas. Essa diferença aparentemente mínima resulta essencial na aquisição de um idioma. O diferencial está nos aportes de língua real que as aprendizagens das L2 podem incluir do contexto em que se encontram enquanto os aprendizes na perspectiva de línguas estrangeiras têm apenas os momentos e ambientes de aula como suporte.

Na perspectiva de língua estrangeira, alguns autores optam por separar os verbos entre regulares e irregulares, por exemplo. É estratégico do ponto



de vista didático, contudo, essas separações são prejudiciais se acontecem em sequências didáticas distintas sob o risco de estabelecer como irrealizáveis atividades interativas, uma vez que o aluno não saberia selecionar, em sua produção, verbos de acordo com sua regularidade ou irregularidade.

No afã de criar sequências didáticas ideais opta-se por desconsiderar a língua em uso, forjando uma regularidade que não existe em contexto, nesta perspectiva concordamos com a publicação do Ministério de Educação da Argentina:

A través de criterios de progresión que respetan, también estrictamente, un supuesto orden de lo simple a lo complejo en cuanto a grados de dificultad, se llega al conocimiento de las formas de la lengua extranjera. Acorde con la concepción normativa de la lengua, los textos que representan pertenecen a autores legitimados y reconocidos, dignos por lo tanto, de ser ofrecidos como modelos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DA ARGENTINA, 2001, p. 25).

Na gramática descritiva o que acontece é o movimento contrário, analisa-se a língua em uso, a língua com desvios de norma culta, mas que se adéqua ao momento e ao ambiente em que é executada. Ensinar ao aluno uma língua que, embora seja a adequada dentro dos padrões formais talvez, não lhe seja eficaz numa conversa cotidiana, não é útil. Entre a norma e o uso, sejamos usuais.

A gramática moderna é, basicamente, a descrição de uma língua. Por outro lado, a gramática tradicional se preocupava, principalmente, por questões normativas, de correção: se centrava nos aspectos irregulares da língua, nas construções próprias da língua literária e nas zonas de conflito nas quais o uso linguístico se afastava da norma fixada por eles, deixando de lado os aspectos regulares – conhecidos pelos falantes – que já necessitavam de interesse normativo. Como seu interesse básico era a correção da norma, privilegiava um enfoque prescritivo (DI TULLIO, 2006, p. 21).

Transformar a aula em sessão de correção gramatical não beneficia a interação, existem níveis adequados para cada uma dessas atividades. Em níveis mais altos ou em aulas específicas para determinados fins, pode-se optar por este tipo de abordagem, mas deve-se preterir-la quando se trate de alunos

secundaristas, simples usuários que pretendem fazer uso de uma língua em situações reais, inclusive com franca negociação de significados.

A perspectiva de ensino regida pelos gêneros

Os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras que têm como base os gêneros textuais começaram a se intensificar no começo dos anos 2000. Em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “[...] isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”. Consideramos apropriadas as ressalvas do linguista e entendemos que o ensino de línguas tendo o texto com subsídio é vantajoso no sentido em que um único material pode carregar todas as nuances de estilo, ambientação, interatividade, mudança de sujeitos e circulação social que um aprendiz necessita para que o idioma que ele está aprendendo seja efetivo na ação cotidiana que ele deve querer lograr.

Ainda segundo Marcuschi, o estudo dos gêneros textuais não é novo uma vez que remonta a Platão, sendo assim um estudo com mais de vinte e cinco séculos, mas ressalta que a novidade são as perspectivas de estudo, tantas existem que há, inclusive, uma certa dificuldade de sistematização.

O autor de referência ao se falar em gêneros textuais é Mikhail Bakhtin. Embora não se tenha enveredado pela matéria das línguas estrangeiras, os estudos dos gêneros discursivos no ensino de idiomas recorrem a seus textos ainda que de modo inicial. O pesquisador russo, comentando sobre o ensino de língua russa como língua materna no ensino médio, ressalta que:

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Neste aspecto entende-se que ao ensinar uma língua, materna ou estrangeira, deve-se considerar seu lugar de proveniência, seus autores, suas intenções, escolha lexical, campo semântico e estilístico e a quem se dirige. Restringir o objeto linguístico a simplórias regras gramaticais seria ensinar a língua desconsiderando toda sua amplitude e possibilidades.



Em muitas ocasiões de nosso trabalho, enquanto professores investigadores dos caminhos pelos quais enveredam o idioma, concepção de linguagem e entendimento de texto se cruzam e se misturam e temos que ter uma ideia muito definida do que fazer com eles. Há, grosso modo, três marcadas concepções de linguagem que devemos mencionar para que possamos seguir no estudo do texto.

A primeira concepção de linguagem que podemos citar é a que entende a língua como expressão do pensamento. O sujeito-produtor do texto emite um enunciado e espera que seu interlocutor perceba o dito como o seu pensamento traduzido por linguagem. Nesta concepção, o papel do destinatário é nulo, assim como o ambiente, as intenções e o local, uma vez que a única versão admissível é a do sujeito-produtor do enunciado. Sobre esta concepção, afirma Barcellos

Até a década de 70, a linguagem era considerada expressão de pensamento. Trata-se de uma visão da tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna. Só repensada no início do século XX, por Saussure (1969). Esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. A linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. As práticas lingüísticas são vistas como decodificação (BARCELLOS, 2013, p.2).

233

Esta ideia subsidia os livros que optam pela repetição de vocabulário e formas gramaticais como elementos de aprendizagem de uma língua, nestes materiais a criatividade e a flexibilidade do idioma não são consideradas uma vez que entendem o aluno como tabula rasa. Os livros que primam por uma língua nos moldes da gramática clássica apresentam como atividades de oralidade a repetição em voz alta de uma frase, atualmente já entendemos que atividades de fala devem prever a língua em uso interativo.

Percebe-se que o conceito de fala não insere o autônomo nem criativo, não se ancora em nenhuma interatividade nem prevê flexões, apenas repetição do mesmo item gramatical repetidas vezes sem considerar a contextualização.

A segunda concepção de língua que queremos mencionar é a que entende a língua como instrumento de comunicação. Segundo Geraldi (1984, p. 42) “[...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz

de transmitir ao receptor uma certa mensagem". Com este código todas as mensagens podem ser transmitidas a um receptor. A ideia de revestimento do pensamento é atribuída para dar ênfase à língua enquanto um código perfeito que pode transmitir ao receptor o que o emissor necessite. É importante ter atenção à nomenclatura de "receptor". Enquanto o sujeito emite a mensagem, o outro apenas a recebe, como se não interferisse absolutamente na emissão, fato desconectado da realidade de acordo com as teorias mais recentes tanto de gêneros quanto da filosofia da linguagem ou da psicolinguística que subsidiavam a concepção interativa da língua.

A concepção atual é a que traz o interlocutor em lugar do receptor. Não se trata de mera mudança de nomenclatura, admitir que o outro intervém na emissão do sujeito, transforma a mensagem em interação e contribui para que esta tenha autoria compartilhada e negociada. Trata-se da concepção que admite a língua funcional. Ainda nos estudos de Saussure (1969) percebe-se que a ação do outro no discurso modifica a mensagem. Muitos teóricos da linguagem colaboram com este pensamento, por exemplo: Bakhtin (2013). Entender-se como um ser social em interação modifica o sujeito, a mensagem, o interlocutor e a metodologia de ensino da língua, seja materna, L2 ou LE.

234

Em Marcuschi (2008), nos comentários sobre alguns escritos que não constam no Curso de Linguística Geral, podemos ver Saussure afirmar que não há motivo para dizer que se deve analisar a linguagem a partir de variados pontos de vista, uma vez que não existe linguagem fora de um ponto de vista. Portanto, para o pai da linguística científica a linguagem era discurso e a construção do enunciado era dependente de uma situação real e pragmática. Ensinar língua estrangeira na perspectiva do discurso com o material disponível nos livros é dicotômico.

Essas três assinaladas concepções de linguagem interferem sobremaneira na possibilidade de uso, ou não, dos gêneros textuais em sala de aula. Quando se entende a linguagem como expressão do pensamento é natural que sejam usados textos nos manuais de ensino de língua estrangeira para ilustrar um ideal clássico e sem marcas de uso. Neste tipo de entendimento que desencadeia uma concepção de ensino, a língua da sala de aula é formal e sem vícios, sem variações linguísticas e sem desvios gramaticais, consequentemente sem identidade, o que contradiz Saussure. Abrangendo até ao ponto em que as pausas e concessões de tempos na conversação são organizadas



e ordenadas como se pode ver em *Español en Directo* de Aquilino Sanchez (1990), por exemplo.

Nesse modelo/metodologia de ensino, o texto é usado como abertura da lição/unidade e nada mais no restante do bloco didático faz menção ao tema abordado. Outro fato constante neste tipo de entendimento de texto é que o tamanho físico do texto aumenta de acordo com o nível do aprendiz, entendendo, pois, que o tamanho interfere no nível, o que necessariamente não é verdade, haja vista a possibilidade de existência de textos curtos complexos e difíceis de interpretar e textos longos cuja quantidade de palavras pode inclusive ajudar no entendimento geral do contexto.

Podemos citar como exemplo de manual de ensino que acompanharia a segunda concepção de linguagem, o livro *Vamos a Hablar*. Este livro já nos apresenta uma progressão em relação ao anterior. Editado em 1991 com a anuência do Colégio Miguel de Cervantes, que em carta de apresentação do então embaixador da Espanha no Brasil nas primeiras páginas do livro, explica que as semelhanças entre o português e o espanhol exigiam um método específico para os alunos brasileiros.

○ *Vamos a Hablar* nos oferece textos maiores, já que os idiomas são parecidos do ponto de vista do vocabulário, e sua ambientação é no Brasil. O formato do livro é semelhante aos livros brasileiros e não traz apenas um texto inicial, há outros textos durante a lição. Com um olhar mais detido, podemos ver que alguns tópicos do texto de abertura conseguem reverberar por algum tempo nas páginas da unidade. O ponto principal do livro continua sendo a estrutura gramatical.

○ O livro traz uma quantidade bastante considerável de itens de gramática e de exercícios estruturais. O tratamento textual é feito em itens de compreensão de leitura formada por perguntas de respostas diretas sem interferências, na maioria das vezes, do pensamento crítico do aluno, embora haja muitas perguntas que pedem respostas pessoais, essas são objetivas e pedem respostas também objetivas, sem dispor, fisicamente, de espaço suficiente para argumentação. Ainda há nas lições mais dois ou três textos secundários, neles algumas vezes é solicitada a opinião do aluno de maneira espontânea e sem intenções de ponderar conteúdo, apenas com correção gramatical.

Outro fato de interesse nesse livro e no *Español en Directo* é que embora sejam ortodoxos na concepção gramatical, algumas vezes propõem

atividades abertas, quando isto acontece nota-se que não podem ser respondidas com o repertório que o próprio livro oferece ao aluno. A maior parte dos exercícios deste tipo de livro é controlada³ ou semicontrolada⁴ e a produção de final de unidade, tão comum nos livros atuais, é inexistente ou aparece como uma prática controlada. No livro 1A, por exemplo, as atividades finais das unidades são normalmente destinadas à produção de um diálogo baseado em sequências de imagens. Porém as imagens são oferecidas a um nível de detalhe que dificulta a produção autêntica de um texto. Tudo o que deve ser dito está explícito e previsto, não há espaço para a criatividade.

○ encabeçamento das atividades pretende uma prática oral, mas a estrutura normalmente é de diálogo escrito, ou seja, a prática oral se resume à leitura verbalizada de um texto escrito. Em outras atividades do mesmo livro podemos notar que há alguns espaços livres para que o aluno escreva, mas a sequência dos desenhos insinua um roteiro que aceita pouca ou nenhuma variação de resposta.

○ que nos faz eleger o *Vamos a Hablar* como representante desta concepção de linguagem, ainda que entendamos que se trata de um livro de transição, entre outros aspectos, é a existência de textos produzidos pelos autores. Esses textos são destinados a ilustrar as lições, não são textos de circulação social. Podemos chamar esses textos de alegóricos uma vez que servem de enfeite, para as unidades, sua serventia enquanto mote, não reverbera pela unidade.

Os textos de circulação social neste livro ainda se restringem ao literário, algumas canções populares e poemas de autoria comunitária. Atualmente, nos manuais de ensino de línguas estrangeiras esperamos a presença de mostras reais de língua, o tipo de texto que foge a essa característica carece de laços interativos e as situações apresentadas distanciam-se do real. Neste sentido, Koch, citando Possenti, enfatiza que o emissor enquanto sujeito não é dono de seu discurso nem de sua vontade

Sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que



é livre para fazer e dizer o que deseja (POSSENTI apud KOCH, 2002, p. 13).

Ao contrário do que pensa, este sujeito “assujeitado” encontra o discurso pronto e apenas repete a fala de outrem. Apenas dando voz a um discurso que não é seu, assim como os alunos fazem quando o professor pede que reproduza a fala de um determinado personagem num diálogo que está no texto da abertura da unidade do livro. Qualquer pessoa pode dar voz àquele enunciado. Ainda citando Koch:

Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação. A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence. Repudia-se qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável (o sujeito da pragmática). Aqui se pode incluir a concepção de sujeito “inconsciente”, que não controla o sentido do que diz (KOCH, 2002, p. 168).

237

No que diz respeito à terceira concepção de linguagem citada, a que insere o outro e faz a emissão ser interação, podemos citar vários manuais como exemplo. Desde o livro “Gente”, que é único em sua concepção de tarefas, formato de livro e de matérias extras quando a internet ainda não possibilitava tantos links como atualmente, até os livros atuais entre os quais incluímos os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2018 para a língua espanhola.

A concepção de texto que encontramos nestes manuais é claramente interativa e, em decorrência disso, o uso de mostras reais de língua, gêneros textuais diversificados, atividades de interação, ausência quase total de exercícios controlados gramaticalmente e uma unidade comunicativa cujo tema central reverbera pelos textos, quer de maneira única quer de maneira encadeada, é notória.

A diagramação desses tipos de manuais é bem elaborada em relação a desenhos, fotos e apelos visuais, a quantidade e disposição de textos não

são ocasionais e o tamanho do texto, que era gradual nos livros de concepção tradicional de linguagem aparece variado e em vários tipos e gêneros.

O manuseio do texto nesses manuais é cuidadoso. Todos são mostras reais de língua, de circulação social normal e aparecem no livro, corriqueiramente, em seu veículo natural. Assim, o texto jornalístico aparece em sua diagramação de jornal, o texto de uma revista aparece nas páginas dos livros diagramado como revista e o texto de um panfleto aparece como tal. Todos esses elementos extratextuais são considerados no momento da exegese e não se pede apenas que os alunos identifiquem que, quem, onde e quando.

Para que sejam aprovados na seleção e façam parte da lista de escolha dos professores das escolas públicas, os livros devem seguir várias diretrizes, regras e itens específicos. Essas normas obedecem a tópicos específicos e são considerados também por suas características e composição do corpo do texto e do material extra, como Cds e encartes. Três dos cinco livros que constam nas análises dessa investigação foram selecionados no edital PNLD 2018. Os outros dois títulos fazem parte da linha cronológica evolutiva das concepções de ensino e de gênero que se quer enfatizar aqui. Entre o primeiro edital de 2011 e o atual podemos perceber um aprofundamento das regras e um detalhamento mais específico dos itens obrigatórios. Esse contexto limita o livro em relação a temas e interdisciplinaridades, porém, não há, em nenhum dos editais, lista de conteúdos obrigatórios. Assim, os livros devem seguir direcionamentos básicos para que a aprendizagem prevista nos PCN seja alcançada pelos alunos, mas são livres em relação aos conteúdos que seguirão para cumprir esse objetivo.

Os três materiais que foram selecionados para o PNLEM-2018 trazem tratamento pré e pós-leitura. Alguns ainda indecisamente tentam interferir no processamento do cognitivo crítico do aluno tornando explícito o fluxo individual do pensamento, normalmente inconsciente, sobre um texto que um leitor faz durante e depois da leitura, esse tipo de atividades direciona o pensamento do aluno fazendo com que chegue ao objetivo do autor do material formalizando, escrita ou oralmente, o seu processo de aprendizagem, os desvios de direcionamento da ação crítica do aluno permanece controlados durante a sequência.



O processo de ensino e de aprendizagem com os gêneros textuais

Luis Del Carmen (1996) em *Cuadernos de educación 21 – El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, iniciando a proposta de um planejamento do ensino, indica que o professor deve pensar em alguns aspectos básicos:

- ¿Qué contenidos son más importantes en el proceso de enseñanza?
- Cómo presentarlos a los alumnos y alumnas de manera que les resulten comprensibles, interesantes y relacionables con sus ideas previas?
- ¿Cómo progresar en su desarrollo y hasta dónde llegar?
- ¿Cómo potenciar las relaciones entre los diferentes contenidos que se enseñan? (DEL CARMEN, 1996, p. 9).⁵

É inegável, então, que essas reflexões são inicialmente da escola e a partir delas o professor vai fazer suas seleções de conteúdo no livro didático. É importante que se tenha sempre em mente que o objetivo é ensinar língua estrangeira de modo interativo e crítico, usando textos como material didático e que o fato de haver textos de gêneros variados nos manuais não garante, apenas por sua presença, aprendizagem.

A sistematização da língua com o apoio do texto é o pêndulo da balança que equilibra a perspectiva identificada pelo gênero e a perspectiva ditada pela gramática. Nas aulas de espanhol como língua estrangeira, nas aulas de língua estrangeira em geral, a intenção é ensinar um idioma e não se pode chegar a este objetivo sem uma sistematização linguística desse idioma, sistematização esta que o aluno em aprendizagem tenha como repertório e consiga fazer uso de forma ímpar, produtiva e autônoma.

Usar gêneros textuais, incluindo os literários, como eixo de ensino não é simples do ponto de vista da elaboração da aula na situação de ambientação em que estão as escolas públicas, mas se configura como o mais adequado. O texto de circulação social é o material ideal por todas as características que carrega. Todo o forjar de um idioma em materiais didáticos, toda a preocupação com a elaboração da língua pode ser resolvida com o uso de gêneros textuais aliados a uma sistematização linguística contundente, clara e com foco na usabilidade. Em se tratando de literários, as ideias mais subjetivas, as nuances e hipóteses, as amplitudes de palavras e a ampliação de grupos semânticos podem ser conseguidas no trabalho de textos literários.

As teorias de aprendizagem dão conta de uma série de estratégias para que o conhecimento seja efetivado na estrutura cognitiva de um aprendiz. Elementos como resgate de subsunçores, geração de sinapses e ancoragem de conteúdos são normalmente solicitados pelas estratégias de ensino de cunho cognitivista. Essas estratégias, além de variados recursos, são oferecidas aos professores para que se consiga ensinar idioma de forma comunicativa, centrada no uso da língua e utilizando, obviamente, todas as destrezas.

Conteúdos estudados de forma isolada são de difícil absorção uma vez que o cérebro funciona por teias interligadas. A própria definição de aprendizagem em neurologia diz respeito a conexões.

Ao pensarmos a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, mais especificamente desenvolvimento cognitivo, devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente. A esta conexão damos o nome de aprendizagem (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2006, p. 19).

240 Usar gêneros textuais como input sem dar o repertório necessário para que os alunos consigam produzir seus próprios textos a partir de conexões sinápticas, primeiro respondendo ordenadamente a impulsos gerados e depois gerando ele mesmo seus impulsos, prejudica o êxito do material. É importante que se dê atenção às etapas estratégicas que acompanham a sequência didática da lição. Se houver necessidade de fazer adequações metodológicas, deve-se pensar prioritariamente no encadeamento lógico do material selecionado, em detrimento da estrutura pequeno-grande que nem sempre é a organização mais efetiva para o ensino de idiomas

As conexões são necessárias para que haja a ancoragem e posterior produção. O repertório linguístico que o livro oferece no corpo das lições não condiz com o que é solicitado nas atividades de expressão. Das sequências textuais constantes nos manuais mais recentes, todas seguindo à risca a tendência do uso do texto de mostra real de língua como material didático, poucas dão ao aluno condição de responder ao que foi solicitado usando apenas o que o próprio material oferece.

Passemos a analisar os livros didáticos do Programa Nacional do livro Didático (PNLD) para o ano de 2018. Se tomarmos a segunda unidade dos três livros aprovados para a língua espanhola, observamos a linha de pensamento



que os textos indicam e empreitarmos pelo caminho da aprendizagem, perceberemos que os livros têm dificuldades em conseguir oferecer ao aprendiz repertório suficiente para produzir linguagem. O contexto e a condição em que esse material será vivenciado na escola pública, que conta com apenas 32 aulas para todo o ano letivo, ficando apenas 6 horas de aula por bimestre já que as escolas adotam semana de prova para a qual é necessário guardar uma semana no planejamento para a aplicação da prova e outra semana para a revisão de conteúdos para a referida avaliação.

No manual *Confluencia* aprovado pelo PNLD-2018, por exemplo, na segunda unidade, temos uma sequência de variados tipos e gêneros textuais que se interligam pelo tema subjetivo da informação, da comunicação social. Piletti (2013, p. 61) explica que “Em relação ao sentido da aprendizagem, podem ser considerados três aspectos mais importantes: a possibilidade de associações, a forma ou organização do material e a utilidade da aprendizagem”.

A variedade de subitens por vezes pode deixar o professor sem conseguir fazer associações entre o tema atual, o que o antecede e o posterior, tornando difícil despertar sinapses mais contundentes em sala de aula, mas é possível com algum esforço manter-se no assunto. A variedade de texto pode aparentar uma profusão sem nexo de textos, mas se o professor enveredar pelo tema principal e seus arredores, e se ler atentamente o manual do professor, consegue fazer associações. Quanto à utilidade do que está na unidade, sua maior contribuição é a formação de um contexto diversificado, embora seja de difícil abordagem em sala de aula por causa da quantidade de horas que o governo disponibiliza ao estudo de línguas estrangeiras, em situações com maior quantidade de horas destinadas, seria um material bastante aproveitado.

Os informes variam da efemeridade da vida dos artistas à política externa. Neste último caso, em se tratando de estudantes entre 15 e 17 anos, o professor possivelmente terá problemas de participação crítica eficaz que conduza ao que os autores pretendem. A produção da unidade é um texto de subtítulo para fotos, que exige mais leitura que escrita, porém quando a produção escrita se efetiva é necessário que seja crítica e resumida o que pode trazer obstáculos no que diz respeito ao criticismo, neste contexto sem o repertório necessário em língua estrangeira. Existe uma descrição extensa de como proceder à escrita do gênero solicitado, porém extensa demais para o público a que se destina.

Nesse ínterim, a sistematização da língua nesse manual aparece nas três últimas páginas de cada unidade em texto corrido, sem exemplos ou tarefas pragmáticas o que nos leva a inferir que se o esquema linguístico está materialmente posto depois da produção escrita, este arcabouço não é necessário à produção do que foi pedido na unidade. Principalmente no que diz respeito à maneira com que este suporte gramatical é apresentado.

O fato de haver gêneros textuais diversificados e abundantes no livro didático não significa que foram usados na perspectiva que preconiza Vygotsky (2001), ou seja, como elemento de ensino, além de manter uma certa distância da aprendizagem significativa e autônoma a que orienta Ausubel (1968).

O *Cercania Joven* (2016) – PNLD-2018 –, por exemplo, divide suas unidades em capítulos. Na unidade 1, por exemplo, estão os capítulos 1 e 2; na unidade 2, unidade que escolhemos para análise, temos os capítulos 3 e 4. Na divisão pedagógica dos capítulos vemos que um deles está dedicado a ler e escrever, capítulo 3; e outro a escutar e falar. O objetivo final da unidade 2 é produzir uma antologia ilustrada. Durante o capítulo os estudos pairam sobre entrevista, crônica e fotografia, o tema da unidade é esportes.

Existem duas produções de texto a primeira é uma reescritura de uma entrevista e a segunda é a produção de uma antologia ilustrada. Existem alguns tópicos a comentar no arranjo dessa unidade. O primeiro é que os capítulos internos à unidade são divididos em produção oral e produção escrita, mas as duas produções do capítulo são escritas. O segundo tópico a comentar diz respeito ao uso que se faz nessas produções dos elementos sobre gênero que compõem a unidade. Estuda-se entrevista, crônica e fotografia, mas a produção se refere a uma antologia ilustrada baseada em literatura e fotografia. O aproveitamento dos gêneros estudados é minimizado.

O gênero textual para a primeira produção é a entrevista. Essa atividade que se destina a reescritura de uma entrevista trabalha com um texto sobre Maradona que foi exibido originalmente em um canal de TV. Nele, Maradona entrevista o próprio Maradona num trabalho de edição de imagens do programa *La Noche Del 10*, que é relatado em forma de reportagem pelo jornal *El Universo*. Seguindo os princípios de Marcuschi (2005) percebemos que nos estudos com gêneros poderíamos beneficiar os alunos mais pelo uso que lhe é inerente que por sua caracterização.



[Os gêneros textuais] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2008 p. 1).

A ausência de produção autoral faz acreditar que o foco da capítulo é o gênero em detrimento da produção no gênero em língua estrangeira. O estudo de língua com gêneros parece ser mais útil se se põe em condição pragmática, o que temos nesse capítulo é um final de unidade destoante desse objetivo.

O que se percebe é que existe uma supremacia do tema sobre o gênero o que estaria de acordo com a intencionalidade da língua, porém quando o gênero é convocado são privilegiados seus aspectos estruturais e conceituais.

Fato bastante interessante sobre a área destinada à análise linguística dessa mesma unidade desse mesmo livro é que existe um tópico separado e destinado exclusivamente à sistematização do idioma, assim como prevê a ideia de ensino de um idioma estrangeiro em um material didático, porém a atividade que sucede este tópico, chamado *Escritura* que é seguida por um subitem chamado *Conociendo el género*, não provoca uma escrita cujo repertório seja o arcabouço linguístico sistematizado. Enfim, *del dicho al hecho hay mucho techo*.

Os textos e os itens de sistematização gramatical se espalham pela unidade, porém não vemos dependência um do outro quando na interseção desses dois deveriam estar ações de expressão. As atividades de expressão crítica e individual que os alunos precisam fazer são raras neste tipo de material.

O uso da língua é muito adequado e tem estrutura relevante, porém não é produção como o livro deixa parecer, é uma reescritura de uma entrevista, não é um texto autêntico.

Quando se toma o livro *Sentidos*, também presente na lista dos aprovados para o PNLD-2018, e escolhendo a segunda unidade assim como fizemos com os outros livros, vemos que existe uma ideia de tratamento dos gêneros bastante peculiar. De todos os livros aprovados, este é o mais singular no tratamento dos gêneros textuais. Além de ter uma sequência variada em torno a um

tema, direito a uma identidade, existe uma obra de arte na abertura, que já é um texto a ser lido e interpretado. Existem manchetes de jornais, artigos de lei, notícias inteiras, verbetes de dicionário, cartazes, notícia de jornal digital, além disso, há fotos de capas de revistas, rádios e telas de computador; fotos de trem cheios de emigrantes ilegais e uma foto de uma certidão de nascimento no modelo do Brasil e do México.

Ou seja, a unidade é bastante diversificada em textos de tipos e gêneros variados, recheando ainda mais as páginas dos livros vemos os requadros de sistematização do gênero discursivo em foco. Porém, a produção final da unidade é a escrita guiada de um esquema de estudo e na prática oral, uma exposição sobre um tema de biologia. Não é escrever o gênero notícia, mas sobre o gênero, na vida cotidiana e real, em raras oportunidades seremos convidados a escrever sobre o gênero textual notícia, ou sobre qualquer gênero, mas por diversas vezes seremos impelidos a escrever uma notícia.

O esquema gramatical neste livro acontece em um pequeno requadro, e se trata apenas de conjugação verbal. A primeira vez que aparece no livro é na página 55, em que os verbos são classificados em passado e presente, sem as nomenclaturas gramaticais oficiais.

São seis verbos, todos na terceira pessoa do singular com quatro espaços vazios para que o aluno complete, este é o único quadro sistemático que existe na unidade, antes disso, no entanto, há um texto em que se pede para que os verbos sejam marcados. Logo, uma página de texto explicando o uso de alguns verbos no passado. Em um texto discursivo e longo deixando, em alguns momentos, a explicação obscura.

Considerações finais

Como já mencionamos, o corpus de nosso estudo está composto por cinco livros, dois deles foram aqui inseridos para que se percebesse a evolução do uso da língua nos manuais de ensino de língua estrangeira, iniciando com uma concepção de língua ditada pela gramática como podemos perceber no livro *Español en Directo* e um começo de encaminhamento ao uso de textos em sala de aula como está no livro *Vamos a Hablar*. A análise desses dois títulos ancora e mostra que decisivamente há uma evolução no que diz respeito ao uso de textos nos materiais didáticos, porém revelam que igualmente ao uso



da gramática, o uso dos gêneros é excessivo nos manuais e afastando-se da língua em uso cotidiano.

A normalidade das escolas públicas com problemas de estrutura física, calor, frio, falta de alimentação é difícil para um professor, somado a isso, a quantidade mínima de aulas anuais precariza o ensino. O livro didático nem sempre é disponibilizado em número suficiente para todos os alunos e nem sempre chega no começo do ano letivo. A estrutura acadêmica prevista para o ensino de línguas estrangeiras, que conta com apenas uma aula por semana e apenas 32 semanas por ano, dificulta decisivamente no ensino e na aprendizagem do idioma de maneira comunicativa.

Os materiais didáticos que analisamos trazem em sua construção uma necessidade de ambientação que não é encontrada na escola. O estudo do e com o gênero se jacta com a condição da escola em receber uma programação deste nível de desenvolvimento cognitivo. Estes livros reclamam uma estruturação sistemática da língua que o professor vai fazer fora do livro e vai depender de outros materiais que completem a ideia que o livro pretende alcançar.

Os três manuais aprovados no PNLD trabalham na perspectiva de oferecer ao aluno não apenas um estudo da língua, mas um estudo programado para cultura, sociolinguística e interação em língua estrangeira. Embora tenhamos encontrado contradições principalmente no que diz respeito à sistematização da língua, sabemos que estes fatores poderiam ser amenizados ou desapareceriam se a escola pudesse contar com estrutura melhor, acesso a materiais diversificados, informatização e uma carga horária suficiente para que o professor tenha condições de vivenciar uma sequência de conhecimentos em língua estrangeira e abdicar do estudo por tópicos como é obrigado a fazer hoje.

Os editais para o PNLD e PNLEM têm critérios que devem ser observados pelos autores para que os livros estejam adequados às teorias e procedimentos mais atuais em relação ao ensino, mas a escola não está sendo preparada estruturalmente para receber estes avanços. O estudo de línguas estrangeiras precisa, pelo menos, de aumento na carga horária para que se torne mais adequado ao que se proclama nos editais.

Em relação à atualização acadêmica dos professores, todos têm uma concepção de linguagem, nem todos a têm de modo consciente. Estas

concepções influenciam de modo determinante o trabalho em sala de aula. Os livros que apresentamos trazem foco explícito ora na gramática, ora nos textos de acordo com a época em que esta ou aquela concepção de língua tinha mais crédito acadêmico. Hodiernamente vivemos uma ditadura dos gêneros textuais que contradiz tudo o que já sabemos como processo de ensino e processo de aprendizagem. Em épocas de ditadura da gramática tínhamos a desculpa de não termos estudos sobre ensino tão avançados, mas agora parece que obedecer ao edital tira todo nosso critério investigativo sobre este tema.

Quando se acreditava que a língua era revestimento do pensamento e que sua produção desconsideraria a presença do interlocutor e sua intervenção do texto produzido, toda a carga de certo ou de errado recaía no indivíduo. Ele, e apenas ele, tinha todo o crédito e todo o ônus pela mensagem. Claro está que o receptor – nomenclatura da época – interferia nesta mensagem, mas este fato não era considerado. As modalizações existiam, mas não tinham espaço nem estudos.

Quando o receptor passou a ser interlocutor e a língua passou a ser um lugar de interação, os partícipes desta interação começaram a ser autores dessa língua. A partir de então o certo e o errado passaram a ser adequados e inadequados, créditos e juro são compartilhados e a lapidação da língua sob a égide da gramática deu lugar à negociação pragmática de significados

Porém, o que se percebe é que na transmissão dessas línguas para os livros didáticos, tanto os de tendência gramatical quanto os de tendência voltada aos gêneros, há uma dificuldade elementar: transformar todo esse arsenal em aprendizagem. Quando estávamos em tempos de foco na gramática repetíamos exaustivamente uma língua que não nos servia corriqueiramente porque tinha formas – ou fórmulas? – tão fixas que repetíamos até o ritmo e o sotaque do professor. Agora que estamos em tempos de gêneros textuais estamos tão radicalmente sem sistematização de linguagem nos livros didáticos que é difícil produzir texto nas atividades que os próprios livros didáticos propõem.

O professor pode, e tem obrigação de, descartar textos dos livros, agregar outros materiais, escolher atividades para fazer e outras para esquecer, elaborar uma linha de estudo na unidade que não necessariamente é a linha do autor do livro. Seguir, obrigatoriamente, página a página, qualquer que seja o livro, é contradizer o princípio básico da autonomia da linguagem



do professor e do aluno. Não é possível aprender L2 apenas sendo expostos a textos e se faz dificultoso ser interativo estudando apenas gramática formal. Os livros que têm tendência ao uso apenas de gêneros textuais com escassas, tardias e minúsculas sistematizações linguísticas não lograrão o êxito esperado nas escolas. O repertório que se oferece ao aluno não o prepara para atender às próprias atividades existentes nos livros e menos ainda às demandas sociais de linguagem.

Notas

- 1 Com primeira edição datada de 1975, o livro *Español en Directo* foi adotado em várias escolas de idiomas no Brasil, inclusive no Instituto Cervantes. Tem estrutura gramatical fixa e apresenta uma metodologia de ensino mecânica. Este material ainda é usado para o ensino de espanhol no Japão.
- 2 *Diploma de Espanhol como Lengua Extranjera*. O mais renomado do mundo, oferecido pela embaixada da Espanha com apoio logístico do Instituto Cervantes
- 3 Exercícios controlados são aqueles com apenas uma resposta certa possível.
- 4 Exercícios em que pode haver respostas diferentes umas das outras, porém em um contexto estritamente definido em que as possibilidades de criatividade são reduzidas em relação aos exercícios de prática livre.

247

Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Diseño curricular de Lenguas Extranjeras 2001**. Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2001.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Educational psychology: acognitive view**. Nueva York: Editora Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercanía joven**. São Paulo: Editorial SM, 2016.

DEL CARMEN, Luis. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. **Cuadernos de Educación**, Barcelona, n. 21, p. 1-10, 1996.

DI TULLIO, Ángela. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: La isla de la luna, 2006.

FREITAS, Luciana Maria de Almeida; COSTA, Elzimar Goettemauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

JIMÉNEZ, Felipe Pedraza. **Vamos a hablar**. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

248 _____ . Gênerostextuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gênerostextuais e ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Moreira, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

PERIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. **Gente**. Madrid: Difusión, 2008.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. **Confluencia**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SANCHEZ, Aquilino. **Español en directo**. São Paulo: SGEL, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Tradução Antonio Cheline; João Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: MartinsFontes, 2001.



ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI, César Augusto; BRIDI, Fabiane de Souza (Org.). **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

Prof.º Dr.º Izabel Souza do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas
Grupo de Pesquisa de Ensino de Língua Espanhola da USP (CNPQ)
Grupo de Pesquisa de Texto, Gramática e Ensino da UFRN (CNPQ)
E-mail: lebaziizabel@yahoo.com.br

Recebido 24 abr. 2018

Aceito 29 jun. 2018