



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ESPAÑHOL PARA ALUNOS BRASILEIROS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
SUGERIDAS PELAS ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO
CERCANÍA JOVEN.

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

CRISTIANE NORDI

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

ESPAÑOL PARA ALUNOS BRASILEIROS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SUGERIDAS
PELAS ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN*.

CRISTIANE NORDI

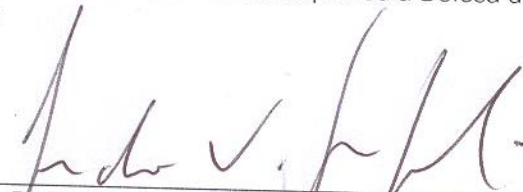
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Doutora em Linguística.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2018

Folha de Aprovação

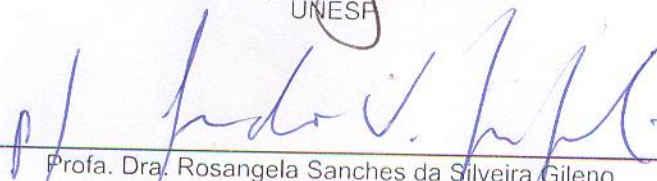
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cristiane Nordi, realizada em 17/08/2018:



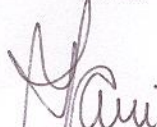
Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



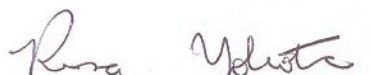
Prof. Dra. Denise Maria Margonari
UNESP



Prof. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP

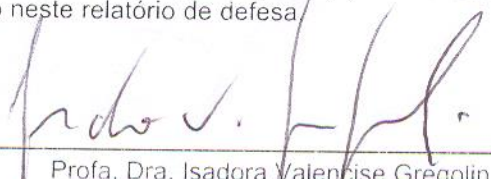


Prof. Dra. Viviane Cristina Garcia de Stefani
IFSP



Prof. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Rosangela Sanches da Silveira Gileno e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin

Para minha filha Isadora e meu marido Alexandre que compreenderam a importância desse título para mim, aceitando minha ausência física e mental, enchendo-me do seu sincero amor. Também não posso deixar de mencionar o meu filho Lorenzo, que se encontrava em meu ventre no momento de minha defesa, dando-me mais motivação e entusiasmo para tal.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela coragem, ânimo e sabedoria nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, Profa. Dra. IsadoraValencise Gregolin, por sua confiança em meu trabalho, direcionando-me com suas revisões, conversas e sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, que sempre foi tão prestativo e atencioso.

Aos professores da Pós-Graduação em Linguística, que muito contribuíram para a minha caminhada.

A minha mãe Darci e irmãs, Silvana e Silmara, que sempre me incentivaram e pelos momentos de celebração neste árduo processo.

À Capes, pelo apoio financeiro concedido.

“Quem não conhece nenhuma língua estrangeira, não conhece integralmente a sua própria língua” Goethe

RESUMO

NORDI, Cristiane. Espanhol para alunos brasileiros: estratégias de aprendizagem sugeridas pelas orientações ao professor do livro didático *Cercanía Joven*. 262f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. 2018.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar pontes nas orientações constantes no manual e no exemplar do professor do livro didático analisado que relacionam a língua materna (português) e a língua estrangeira (espanhol), classificar os tipos de estratégias propostos e discutir quais são os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o trabalho com línguas próximas na Educação Básica. Ao tomarmos as orientações ao professor como objeto de análise, buscamos compreender de que forma se caracteriza ou se propõe o ensino de língua espanhola a alunos brasileiros da Educação Básica na atualidade, partindo da hipótese de que há alguma especificidade em relação aos demais materiais existentes no mercado pelo fato de se tratar de um livro didático aprovado pelo PNLD de 2015 e, portanto, “cumprir” com os “requisitos oficiais” daquilo que se considera adequado, nesse momento, em termos de orientações metodológicas. Partimos, portanto, do pressuposto de que o livro didático, objeto de nossa pesquisa, por ter sido elaborado para o contexto brasileiro de Educação Básica, deve oferecer orientações ao professor (tanto na seção denominada Manual do Professor, quanto ao longo do exemplar do professor) que relacionam a língua portuguesa e a espanhola. Mais especificamente, buscamos identificar quais *estratégias de aprendizagem* (OXFORD, 1990; O’MALLEY e CHAMOT, 1990; WENDEN, 1991) que relacionam o português e o espanhol são propostas pelas orientações ao professor e analisar se estas caracterizam uma abordagem específica para a Educação Básica, a partir das discussões ocorridas anteriormente na literatura pertinente. Para tanto, procedemos a um estudo de caso, de cunho qualitativo, que parte de uma revisão bibliográfica sobre as temáticas do ensino de espanhol a brasileiro e línguas próximas (ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; GONZÁLEZ 1989, 2008; DURÃO, 1999, 2002, 2004; ERES FERNÁNDEZ, 2001, 2003, 2004, 2017; FANJUL, 2012,2014; SERRANI-INFANTE, 1998, 2005; CELADA, 2002; ORTIZ ALVAREZ, 2002,2007). Como resultados, nossa pesquisa identificou que, de forma geral, as orientações ao professor enfatizam o uso de *estratégias de aprendizagem* apoiadas no conhecimento que os alunos já possuem em sua própria língua materna e, de forma menos enfatizada, na outra língua estrangeira ensinada na escola (inglês) e das *Abordagens Plurais* (CUMMINS, 1979, 1983; DOLZ, GAGNON e MOSQUERA, 2009; SIMARD, 1997; CANDELIER, 2007; DEGACHE, 2006; CAROLA e ALBUQUERQUE COSTA, 2014). Dentre as estratégias propostas, as orientações enfatizam mais a utilização das estratégias cognitiva e social, porém a estratégia compensatória, que auxilia o estudante a superar lacunas no aprendizado e que é apontada pelos PCNEMs (1999) como a mais importante a ser ensinada, pode ser inferida em várias das orientações ao longo do Manual do Professor.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; Espanhol; Orientações ao professor; Línguas próximas; Abordagens plurais.

ABSTRACT

NORDI, Cristiane. Spanish for Brazilians: learning strategies suggested by the guidelines to the textbook teacher *Cercanía Joven*. 262p. Thesis (Doctorate in Linguistics). Federal University of São Carlos. 2018.

The general objective of this research was to identify bridges in the guidelines contained in the handbook and in the textbook teacher that analyzed the mother tongue (Portuguese) and the foreign language (Spanish), classify the types of strategies proposed and discuss the indicators which characterize a specific approach to working with languages close to Basic Education. When we take the guidelines to the teacher as an object of analysis, we seek to understand how the Spanish language teaching is characterized or proposed to Brazilian Basic Education students today, starting from the hypothesis that there is some specificity in relation to the other materials existing in the market because it is a textbook approved by the PNLD of 2015 and therefore "comply" with the "official requirements" of what is considered appropriate at the moment, in terms of methodological guidelines. Therefore, we assume that the didactic textbook, the object of our research, because it was written for the Brazilian context of Basic Education, should offer guidance to the teacher (both in the section called the Teacher's Handbook and along the teacher's copy) that relate the Portuguese language and the Spanish language. More specifically, we seek to identify which learning strategies (OXFORD, 1990; O'MALLEY and CHAMOT, 1990; WENDEN, 1991) that relate Portuguese and Spanish are proposed by orientations to the teacher and to analyze if they characterize a specific approach to Education Basic, based on previous discussions in the relevant literature. In order to do so, we proceed to a qualitative study of the case, which starts with a bibliographical review on the themes of teaching Spanish to Brazilian and nearby languages (ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; GONZÁLEZ 1989, 2008; DURÃO, 1999, 2002, 2004; ERES FERNÁNDEZ, 2001, 2003, 2004, 2017; FANJUL, 2012, 2014, SERRANI-INFANTE, 1998, 2005; CELADA, 2002, ORTIZ ALVAREZ, 2002,2007). As a result, our research has identified that teacher orientation generally emphasizes the use of knowledge-based learning strategies that students already have in their own mother tongue and, less prominently, in the other foreign language taught at school (English) and the Plural Approaches (CUMMINS, 1979, 1983, DOLZ, GAGNON and MOSQUERA, 2009, SIMARD, 1997, CANDELIER, 2007, DEGACHE, 2006, CAROLA and ALBUQUERQUE COSTA, 2014). Among the strategies proposed, the guidelines emphasize the use of cognitive and social strategies, but the compensatory strategy, which helps the student to overcome learning gaps and which is pointed out by the PCNEMs (1999) as the most important to be taught, can be in several of the guidelines throughout the Teacher's Manual.

Key words: Learning strategies; Spanish; Teacher guidelines; Nearby languages; Plural approaches

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Interpretações da Abordagem Comunicativa.....	27
Quadro 2: Resumo das Principais Abordagens.....	30
Quadro 3: Resumo das Propostas e Abordagens mais Recentes.....	53
Quadro 4: Resumo da ideias de Alguns Autores para o Ensino de Línguas Próximas.....	75
Quadro 5: Resumo dos Documentos Norteadores da Educação sobre o Processo de Ensinar LE.....	76
Quadro 6: Estratégias de Memória.....	83
Quadro 7: Estratégias Cognitivas.....	84
Quadro 8: Estratégias Compensatórias.....	84
Quadro 9: Estratégias Metacognitivas.....	85
Quadro 10: Estratégias Afetivas.....	85
Quadro 11: Estratégias Sociais.....	85
Quadro 12: Um Modelo de Currículo Multidimensional.....	89
Quadro 13: Aspectos Relevantes da Coleção.....	110
Quadro 14: Unidades e Capítulos Volume 1 do <i>Cercanía Joven</i> (2013).....	111
Quadro 15: O Trabalho com as Destrezas.....	112
FIGURA 1: Diagrama das Estratégias de Aprendizagem de Acordo com Oxford.....	82
GRÁFICO 1: Total de Coleções Inscritas como Tipo 1 e Tipo 2.....	117
GRÁFICO 2: Total de Coleções Seleccionadas e Excluídas.....	118
GRÁFICO 3: Total de Coleções de Espanhol Seleccionadas e Excluídas.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT – Abordagem Gramática e Tradução

DELE – Diploma de Español Lengua Extranjera

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

LA – Livro do Aluno

LAD – Language Acquisition Device

LC – Letramento Crítico

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

LP – Livro de Português

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MCER – Marco Comum Europeu de Referência

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP- Manual do Professor

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ProEMI – Programa do Ensino Médio Inovador

RAE – Real Academia Espanhola

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Objetivos e perguntas de pesquisa

Justificativas, relevância e hipóteses

Organização da Tese

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Conceitos de método e abordagem para o ensino de línguas estrangeiras.....	19
1.2 Principais abordagens/métodos de ensino e relações estabelecidas entre LM e LE.....	23
1.3 Propostas e abordagens recentes para o ensino de LE nas escolas brasileiras: o Sociointeracionismo.....	31
1.3.1 O Letramento crítico.....	34
1.3.2 As Abordagens Plurais.....	41
1.3.2.1 A Abordagem Intercultural.....	45
1.3.2.2 A Intercompreensão.....	48
1.3.2.3 Sensibilização à Diversidade Linguística.....	51
1.3.2.4 Didática integrada das línguas.....	52
1.4 Abordagens específicas para ensino de línguas próximas: uma revisão bibliográfica.....	54
1.5 A importância da LM na aprendizagem da LE: algumas considerações.....	64
1.6 As orientações ao professor para o ensino de Estratégias de Aprendizagem.....	76
1.7 O Currículo Multidimensional-Discursivo.....	88
1.8 O lugar do LD nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e o papel das orientações ao professor.....	93

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Natureza e metodologia.....	104
2.2 <i>Cercanía Joven</i> e seu Guia: caracterização e constituição do <i>corpus</i>	108
2.3 O contexto de pesquisa.....	114
2.3.1 O Edital 2013 – PNLD/2015.....	115
2.3.2 Princípios e Objetivos Gerais para a Disciplina Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio.....	119
2.3.3 Critérios Eliminatórios Específicos para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).....	120
2.3.4 O Manual do Professor: critérios específicos.....	123
2.4 Procedimentos para análise dos dados.....	125

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 As orientações gerais do Manual do Professor que acompanha o livro <i>Cercanía Joven</i>	128
3.2 Tipos de relações estabelecidas entre Espanhol e Português no MP: volume 1.....	133
3.3 Indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol a brasileiros na educação básica atualmente.....	166

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	169
4.1.2 Estratégias de aprendizagem que relacionam língua materna (português) e língua estrangeira (espanhol)	174
4.1.3 Indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol na Educação Básica.....	177
4.2 Limitações e possíveis contribuições da pesquisa.....	185

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
---	-----

ANEXOS	214
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

Logo após minha formação em Letras/Espanhol pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), no início dos anos 2000, passei a lecionar língua espanhola em uma escola de tempo integral, pois fui aprovada em concurso do Estado de São Paulo. Simultaneamente, passei a fazer parte do corpo de professores de uma escola de idiomas de São Carlos (interior de São Paulo), onde fui nomeada coordenadora e na qual permaneci vários anos.

Posteriormente, também atuei como autora de material didático e como professora de espanhol no ensino superior, em uma faculdade privada e, mais recentemente (2016), fui aprovada em concurso público para atuar como professora de língua espanhola em uma instituição superior militar, onde dei início a um novo ciclo profissional.

Ao longo de minha trajetória de 15 anos no campo do ensino de espanhol fui conhecendo diversos materiais disponíveis e buscando adaptá-los às necessidades formativas dos meus alunos brasileiros. Os livros didáticos adotados com os quais trabalhei no início de minha carreira na escola de educação básica eram importados e voltados a aprendizes falantes de outras línguas (inglês e alemão, especialmente).

Ainda eram poucos os materiais produzidos no Brasil e direcionados para as necessidades dos alunos de Ensino Médio, pois o espanhol ainda não constava como componente curricular nas escolas e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ainda não contemplava as línguas estrangeiras.

Portanto, minha maior dificuldade, no início, era adaptar os exemplos e explicações dos materiais para a faixa etária com a qual trabalhava, levando em conta as dificuldades que estes já apresentavam para compreender aspectos do funcionamento da língua materna (português).

Na escola de idiomas em que trabalhei naquela época, o objetivo era preparar os alunos para a realização do DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). As orientações que constavam nesses materiais eram bastante abertas e me serviam de apoio em muitos momentos, quando tinha questões culturais a respeito não só da Espanha, mas dos países da Hispano América, como festas, costumes, expressões idiomáticas, etc. Este fato ajudou-me a ter mais segurança no momento de ensinar, já que a maioria dos meus alunos, naquele momento, eram adultos, universitários, que possuíam bastante fluência no inglês e buscavam o espanhol para expandir os horizontes e para a obtenção de certificado de proficiência. De posse das orientações dos livros, estive sempre pronta para possíveis

perguntas e dúvidas, porém sempre precisei adaptar as explicações levando em conta as dúvidas específicas dos alunos, que contrastavam sempre o que aprendiam com aquilo que já sabiam na língua portuguesa.

Mais recentemente, atuando como professora de espanhol no ensino superior, tenho me surpreendido cada vez mais com a influência da língua materna no processo de aprendizado dos alunos, seja no tipo de hipótese que apresentam, seja na recorrência das dificuldades e facilidades. Essas experiências com o ensino de espanhol a brasileiros me motivaram a desenvolver pesquisas sobre a influência da língua materna nos processos de aprendizado da língua espanhola.

Em minha pesquisa de mestrado (NORDI, 2013)¹, não pude desenvolver o projeto inicialmente proposto na área de espanhol, mas minha pesquisa com implementação de sequências didáticas (DOLZ e SCHNEWLY, 1997), em aulas de língua materna, sinalizaram-me possibilidades de atividades com língua estrangeira por meio dessa abordagem. Foi então que começamos a elaborar um projeto, para o doutorado, que discutisse questões relacionadas a abordagens de ensino de espanhol para a educação básica que levassem em consideração as relações estabelecidas entre a língua estrangeira e a língua materna no processo de ensino e aprendizagem.

A motivação para a escolha do tema de minha pesquisa surgiu após enfrentar-me, ano após ano, com a dificuldade de trabalhar e compreender algumas das orientações presentes em livros didáticos disponíveis no mercado, levando em consideração as demandas de meus contextos (sempre com alunos falantes nativos do português).

Desde 2002, atuo como professora de língua espanhola em diferentes contextos de ensino (escolas de idiomas, escola regular, universidade e grupos para fins específicos) e, nesse período, tive contato com muitos materiais e recursos didáticos, tanto impressos como digitais. Porém, minha percepção enquanto professora tem sido a de que embora o campo teórico-metodológico da área de ensino e aprendizagem de línguas possua um corpo de conhecimentos já consolidado sobre a temática do ensino de línguas próximas, ainda há um distanciamento entre aquilo que se discute teoricamente e aquilo que se oferece como apoio ao trabalho do professor, especialmente algumas das orientações constantes no Manual do Professor que acompanha os Livros Didáticos (LD, de agora em diante).

¹ NORDI, C. O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas: potencialidades de uma abordagem. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5762> Acesso em: 10 maio 2018.

Essa percepção enquanto professora também se confirmava ao atuar como presidente do tribunal do DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Dentro deste contexto, pude observar, em várias aplicações da prova, candidatos brasileiros dizendo que estavam prestando a prova sem nunca ter aprendido o espanhol, somente tendo algumas aulas no colégio, pois este “era um idioma muito fácil” e que não careciam de aulas formais.

Essas visões sobre a relação entre o português e o espanhol foram sempre recorrentes em todos os contextos em que atuei profissionalmente e me despertaram para a necessidade de refletir sobre possíveis abordagens didáticas que não somente **constatem** e **contrastem** as dificuldades e facilidades que a proximidade oferece, mas que **se aproveitem** das proximidades para a construção de conhecimento na língua estrangeira.

A partir dessas percepções, profissionais e pessoais, surgiu a temática da presente pesquisa, que propõe **discutir** e **analisar** os tipos de relações estabelecidas entre o português e o espanhol nas orientações constantes do exemplar do professor de um livro didático de língua espanhola direcionado a alunos brasileiros e **problematizar** aspectos de abordagens específicas para o ensino de línguas próximas.

Nossa análise se ocupa das orientações ao professor ao longo do livro e daquelas presentes no Manual do Professor (MP, de agora em diante) que propõem o ensino de *estratégias de aprendizagem* que relacionam a língua materna (portuguesa) e a língua estrangeira (espanhola). Buscamos, dessa forma, compreender quais estratégias de aprendizagem que relacionam língua materna (doravante LM)² e língua estrangeira (doravante LE) são propostas pelas orientações ao professor e caracterizam uma abordagem específica para línguas próximas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Nosso **objetivo geral** é identificar as orientações constantes no Manual e no exemplar do professor do livro didático analisado que relacionam a língua materna (português) e a

² Uma distinção que precisa ser feita refere-se aos termos segunda língua e língua estrangeira. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla LE. (LEFFA, 1988)

A Língua Materna ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa e ambas valem como L1. Nesta pesquisa, utilizaremos a sigla LM, para referir-se a língua materna. (SPINASSÉ, 2006)

língua estrangeira (espanhol), classificar os tipos de estratégias de aprendizagem propostos e discutir quais são os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o trabalho com línguas próximas na Educação Básica. Como **objetivos específicos**, buscamos:

- a) Identificar as orientações ao professor que relacionam língua portuguesa e língua espanhola;
- b) Categorizar o tipo de relação que essas orientações estabelecem entre as línguas;
- c) Classificar os tipos de estratégias de aprendizagem propostas;
- d) Problematizar os pressupostos teórico-metodológicos dessas orientações a partir de revisão bibliográfica sobre a temática do ensino de línguas próximas e discutir os indicadores de uma abordagem específica de ensino de língua espanhola para a Educação Básica.

Para alcançar tais objetivos, as perguntas direcionadoras da pesquisa são:

- 1) Quais estratégias de aprendizagem são propostas pelas orientações ao professor do livro didático analisado que relacionam a língua portuguesa e a língua espanhola?
- 2) Quais indicadores caracterizam especificidades de uma abordagem didática para o ensino de espanhol na Educação Básica?

Justificativas, relevância e hipóteses

No Brasil, considerando o contexto de ensino das escolas regulares, o LD constitui-se, talvez, na forma de documentação e consulta mais utilizada por professores e alunos e, acima de tudo, um dos principais elementos que organizam o trabalho didático, determinando objetivos, definindo conteúdos, escolhendo abordagens metodológicas e quadros conceituais (ROJO, 2000; BATISTA, 2003).

Essa importância atribuída especialmente ao Manual do Professor (MP) no processo de formação continuada (ou autoformação) tem sido ressaltada pelos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), porém ainda são poucas as pesquisas na área de língua espanhola que tomam como objeto de análise as orientações ao professor oferecidas pelo MP, pois o próprio PNLD de línguas estrangeiras é recente (2011) o que confere originalidade à nossa proposta.

A tomarmos as orientações ao professor como objeto de análise, buscamos compreender de que forma se caracteriza ou se propõe o ensino de língua espanhola a alunos brasileiros da Educação Básica na atualidade, partindo da hipótese de que há alguma

especificidade em relação aos demais materiais existentes no mercado pelo fato de se tratar de um livro didático aprovado pelo PNLD de 2015 e, portanto, “cumprir” com os “requisitos oficiais” daquilo que se considera adequado, nesse momento, em termos de orientações metodológicas.

Consideramos que a discussão sobre aspectos do ensino de espanhol para a Educação Básica é relevante do ponto de vista histórico, uma vez que nos encontramos diante de um complexo processo de implementação dessa língua estrangeira nos currículos das escolas públicas brasileiras.

A escolha pelas temáticas de estratégias de ensino e abordagens de ensino de línguas próximas justificam-se pelo fato de serem discussões teóricas presentes ao longo da história das metodologias de ensino e, no contexto de ensino e aprendizagem de “línguas próximas” como o par português-espanhol, serem ainda temas bastante polêmicos em termos de orientações teórico-metodológicas precisas.

Partimos, portanto, do pressuposto de que o livro didático, objeto de nossa pesquisa, por ter sido elaborado para o contexto brasileiro de Educação Básica, deve oferecer orientações ao professor (tanto na seção denominada Manual do Professor, quanto ao longo do exemplar do professor) que relacionam a língua portuguesa e a espanhola. Mais especificamente, buscaremos identificar quais estratégias de aprendizagem que relacionam o português e o espanhol são propostas pelas orientações ao professor e analisar se estas caracterizam uma abordagem específica, a partir das discussões ocorridas anteriormente na literatura pertinente.

Organização da Tese

A Tese está dividida em 4 partes. Na primeira parte, Capítulo 1, iniciamos nossa fundamentação teórica com uma pequena discussão sobre conceitos de método e abordagem para o ensino de língua estrangeira (ANTHONY, 1963; RICHARDS e RODGERS, 1986; BROWN, 2000; LEFFA, 1988; PRABHU, 1990; ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; VILAÇA, 2009, 2016, 2017; SANCHEZ PÉREZ, 2003, 2004, 2009). Em seguida, abordamos as principais abordagens de ensino e suas relações entre língua materna e estrangeira (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b; SANCHEZ PÉREZ, 2003, 2004, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2015) e as propostas de abordagens mais recentes para o ensino de língua estrangeira, tais como o Sociointeracionismo, o Letramento Crítico e

as Abordagens Plurais (MOITA LOPES, 1996; JORDÃO, 2007; DUBOC, 2012; DUBOC e GATTOLIN, 2015; CUMMINS, 1979; SIMARD, 1997; CANDELIER, 2007; DEGACHE, 2006; MENDES, 2004; ANDRADE, ARAÚJO e SÁ, MOREIRA e SÁ, 2007; COSTE, MOORE e ZARATE, 2009; DOLZ, GAGNON, MOSQUERA, 2009; CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014). Posteriormente, apresentamos uma revisão bibliográfica de autores que discutem dificuldades específicas de alunos brasileiros no aprendizado do espanhol, com foco especial quanto às especificidades da abordagem de ensino de línguas próximas (ORTIZ ALVAREZ, 2002,2007 FANJUL, 2012, 2014; PASILLAS, 2002; BOÉSSIO, 2001, 2003, 2017; FERNANDEZ, 2010; SILVA, 2011, entre outros) e alguns trabalhos que discutem a importância da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; GONZÁLEZ, 1989, 2008; DURÃO, 1999, 2002, 2004; ERES FERNÁNDEZ, 2001, 2003, 2004, 2017; FANJUL, 2012,2014; SERRANI-INFANTE, 1998, 2005; CELADA, 2002; ORTIZ ALVAREZ, 2002, 2007). Logo após, elencamos as diferentes propostas teóricas para a noção de Estratégias de Aprendizagem, categoria de nossa análise (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; WENDEN, 2002), bem como uma explicação sobre o Currículo Multidimensional-Discursivo (SERRANI, 2002,2007). Findamos esta parte com uma elucidação sobre o lugar do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e o papel das orientações ao professor (LAJOLO, 1996; CORACINI, 1999; BITTENCOURT, 2011; JORGE E TENUTA, 2011; FERNANDEZ, 2014).

No capítulo 2, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa e sua natureza, bem como o PNLD enquanto política linguística para caracterizarmos o Manual do Professor e as orientações contidas no *Cercanía Joven* (2013), que compõem nosso corpus de análise. Também explicitamos nossas perguntas direcionadoras, descrevemos os critérios para constituição do corpus e os procedimentos e categorias de análise estabelecidos.

O capítulo 3 é composto pela análise e discussão dos dados, em que evidenciamos as vozes que circulam no nosso objeto de estudo, bem como as pontes estabelecidas entre o português e o espanhol, assim como os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol a brasileiros, na Educação Básica.

Encerramos a Tese com considerações iniciais, em que retomamos nossas perguntas de pesquisa, respondendo-as e considerações finais, discutindo os resultados alcançados,

apontando lacunas e encaminhamentos a partir da pesquisa desenvolvida, assim como as contribuições que esperamos oferecer a professores e autores de livros didáticos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, apresentamos brevemente conceitos de método e abordagem para o ensino de língua estrangeira propostas por autores do campo da Linguística Aplicada (ANTHONY, 1963; RICHARDS e RODGERS, 1986; BROWN, 2000; LEFFA, 1988; PRABHU, 2003; ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; VILAÇA, 2009, 2016 2017; SANCHEZ PÉREZ, 2003, 2004, 2009), seguida das principais abordagens de ensino e suas relações entre língua materna e estrangeira (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b; SANCHEZ PÉREZ, 2003, 2004, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2015). Logo, elucidamos as propostas de abordagens mais recentes para o ensino de língua estrangeira e que permeiam o nosso objeto de análise (JORDÃO, 2007; DUBOC e GATTOLIN, 2015; CANDELIER, 2007; DEGACHE, 2006; COSTE, MOORE E ZARATE, 2009; DOLZ, GAGNON, MOSQUERA, 2009; CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014). Também, neste capítulo, há uma revisão bibliográfica de autores que discutem dificuldades específicas de alunos brasileiros no aprendizado do espanhol, com foco especial quanto às especificidades da abordagem de ensino de línguas próximas (ORTIZ ALVAREZ, 2002, 2007; FANJUL, 2012,2014; PASILLAS, 2002; BOÉSSIO, 2001 2003,2017; FERNANDEZ, 2010; SILVA, 2011, entre outros) seguidos de trabalhos que contemplam a importância da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013; GONZÁLEZ, 1989, 2008; DURÃO, 1999, 2002, 2004; ERES FERNÁNDEZ, 2001, 2003, 2004, 2017; FANJUL, 2012,2014; SERRANI-INFANTE, 1998, 2005; CELADA, 2002; ORTIZ ALVAREZ, 2002,2007). Logo após, elencamos as diferentes propostas teóricas para a noção de Estratégias de Aprendizagem, categoria de nossa análise (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; WENDEN, 2002), bem como uma explicação sobre o Currículo Multidimensional-Discursivo (SERRANI, 2005). Findamos esta parte com uma elucidação sobre o lugar do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e o papel das orientações ao professor (LAJOLO, 1996; CORACINI, 1999; BITTENCOURT, 2011; JORGE E TENUTA, 2011; FERNANDEZ, 2014).

1.1 Conceitos de método e abordagem para o ensino de línguas estrangeiras

Durante muito tempo, buscou-se (e ainda busca-se) um *método* “eficaz” para o ensino de qualquer língua a falante de qualquer língua nativa (BROWN, 2000). Conforme Nunan (1995) aponta, acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um *método* que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

Apesar do conceito de *método* ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras duas concepções sobre métodos obtiveram destaque e são frequentemente citadas em artigos, dissertações, teses e livros. Tais concepções foram elaboradas por Anthony (1963) e retomadas por Richards e Rodgers (1986).

O linguista americano Anthony (1963) considera o *método* como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.

Seguindo esse autor, cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de “plano geral para apresentação e ensino da língua” e, por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas, que são os

recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

Desta forma, a perspectiva de Anthony (1963), segundo Vilaça (2009), é que “uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes” (VILAÇA, 2009, p.5).

Para Richards e Rodgers (1986), a abordagem, assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida como as *concepções do professor sobre língua e aprendizagem*. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas (no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia (no que se refere à visão de ensino e aprendizagem).

Porém, a concepção de Richards e Rodgers (1986) difere da visão de Anthony (1963), que defendia a hierarquia entre os elementos, ou seja, que uma técnica levaria a um método que, por sua vez, explicitaria uma abordagem. Para Richard e Rodgers (1986) a abordagem, o desenho e os procedimentos ocorrem simultaneamente.

A partir dessa concepção, Almeida Filho (2004) propõe que a abordagem é o elemento mais amplo, abstrato e complexo. Segundo o autor, a abordagem é um:

[...] indicador, na sua abrangência, de um conjunto de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com a L-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 63)

E no mesmo sentido, Almeida Filho (2004) continua afirmando que a abordagem é “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 78). Posteriormente, Almeida Filho (2012) afirma que a abordagem:

Orienta o processo ou operação global de planejamento de cursos, de produção ou análise de materiais, das experiências realizadas para aprender dentro e fora das salas de aula e das avaliações de rendimento efetuadas. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 42).

Almeida Filho (2001) utiliza a expressão “operação global de ensino” para referir-se ao planejamento dos cursos e à produção dos materiais de línguas estrangeiras, pois envolvem

de forma global tanto a escolha como a elaboração de “procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 13).

Brown (2000, p.13) compreende método como um “conjunto prescrito, generalizado de especificações para a sala de aula visando atingir determinados objetivos”. Para Almeida Filho (2001, p. 14), o método é um “conjunto de experiências criadas para e com os alunos, dentro da sala de aula e suas extensões”. E afirma que “método é ação e ele é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 70). Leffa (1988, p.2) também defende que o método “pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos”.

Desde o final do século passado vários autores, dentre eles Prabhu (1990), passaram a defender que a busca incansável por um único *método* ideal é irrelevante, pois cada processo de ensino e aprendizagem é influenciado por fatores do contexto socioeconômico e socioeducativo e, portanto, nenhum *método* seria capaz de oferecer respostas a todas as demandas que podem existir nos diferentes contextos de ensino.

Assim, de acordo com Prabhu (1990), a escolha das abordagens deve realizar-se de forma crítica e flexível, com o fim de responder às diversas características que configuram cada contexto educacional. Prabhu (1990) defende que a abordagem utilizada pode criar condições favoráveis para a aprendizagem e propõe um “planejamento procedimental”:

Um planejamento procedimental (especificando as atividades de ensino ao invés dos resultados da aprendizagem) está muito mais afinado às observações a respeito da natureza da aprendizagem e à possível relação entre aprendizagem e ensino. (PRABHU, 1990, p.89).

Levando em conta a polissemia dos termos “abordagem” e “método”, consideramos fundamental especificarmos que em nossa pesquisa tomamos como conceito teórico o termo *abordagem* defendido por Almeida Filho (2004), pois considera o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira em várias dimensões.

Dessa forma, partindo da definição de abordagem defendida por Almeida Filho (2004, p.63), nosso pressuposto é de que há diferentes tipos de abordagens possíveis e específicas para o ensino de espanhol a alunos brasileiros no contexto da Educação Básica, que consistem em “conjunto(s) de crenças, conceitos, pressupostos e princípios” que orientam o professor “não só [quanto às] experiências diretas com a língua, mas também [em] outras dimensões do processo de ensino.” Tais dimensões, ainda a partir de Almeida Filho (2004, p.63), são o

“planejamento curricular e/ou programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes”, todos eles influenciados pelas políticas curriculares existentes.

Sánchez Pérez (2009), ao discutir a busca por um “método capaz de solucionar o problema que apresenta a aprendizagem de línguas estrangeiras”, chama atenção para a importância da universalização do ensino de línguas estrangeiras modernas nos sistemas de ensino obrigatórios dos últimos cem anos em alguns países e que:

A busca por um novo método capaz de solucionar o problema que apresenta a aprendizagem de línguas estrangeiras foi constante ao longo da história. E essa mesma história também demonstrou que esse método mágico, o “santo graal” do ensino e aprendizagem não parece ter sido encontrado. A pesar disso, os últimos cem anos foram especialmente profícuos nessa busca. Para isso contribuiu, sem dúvida, a universalização do ensino obrigatório – o ensino de idiomas modernos é obrigatório em todos os níveis– e a crescente necessidade de aprender novas línguas, imposta primeiro pelo desenvolvimento dos sistemas de comunicação e ultimamente pela globalização na qual estamos imersos³. (SANCHEZ PÉREZ, 2009, p.13)

No caso específico do ensino de língua espanhola no Brasil, ainda que sua implementação efetiva como componente no currículo escolar da Educação Básica brasileira se encontre em situação de incerteza⁴, houve nas últimas décadas um conjunto de orientações⁵ e uma política nacional de livro didático⁶ que pautaram e especificaram aspectos de seu ensino para esse público. Portanto, as condições criadas pelas políticas curriculares nos permitem ter como hipótese que nos encontramos, na atualidade, diante de um conjunto de propostas didáticas que materializam aspectos de abordagem(ns) específica(s) para o ensino de espanhol na Educação Básica brasileira.

Essa hipótese nos move na busca por indícios dessa(s) especificidade(s) nas orientações ao professor constantes no Manual do professor que acompanha um livro didático aprovado pelo PNLD para uso nas escolas públicas. Portanto, tendo em vista os objetivos de

³ Nossa tradução de: “La búsqueda de un nuevo método capaz de solucionar el problema que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante a lo largo de la historia. Y esa misma historia también ha demostrado y sigue demostrando que ese método mágico, el ‘santo gral’ de la docencia y aprendizaje, no parece haberse encontrado. A pesar de ello, los últimos cien años han sido especialmente prolíficos en dicha búsqueda. A ello ha contribuido, sin duda, la universalización de la enseñanza reglada –la enseñanza de idiomas modernos es obligatoria en todos los niveles de la enseñanza– y la creciente necesidad de aprender nuevas lenguas, impuesta primero por el desarrollo en los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en que estamos inmersos” (SANCHEZ PÉREZ, 2009, p.13).

⁴ Tendo em vista que em 2016 houve a revogação da Lei 11.161, de 11 de agosto de 2005, que previa a oferta obrigatória e matrícula optativa nos currículos plenos do Ensino Médio até 2010.

⁵ Nos referimos especificamente às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

⁶ Nos referimos especificamente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), FNDE.

nossa pesquisa, consideramos relevante resgatarmos de que forma as principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras relacionam a língua estrangeira e a língua materna para que, posteriormente, possamos identificar “ecos” dessa forma de relacioná-las nas orientações presentes no Manual do professor do livro didático analisado em nossa pesquisa, com vistas a discutirmos possíveis indícios de uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas no contexto da Educação Básica atualmente.

No item abaixo, dissertaremos sobre as principais abordagens de ensino e a relação que estabelecem entre LM e LE.

1.2 Principais abordagens/métodos de ensino e relações estabelecidas entre LM e LE

Historicamente, os métodos e abordagens buscaram oferecer caminhos para o trabalho didático com as línguas estrangeiras a partir de categorias lógicas (dedução, indução), aspectos da língua em que centravam sua atenção (gramatical, léxico, fonético, etc), pelas habilidades que enfatizavam (tradução, oral, escrita, leitura) e pela base teórica linguística ou psicológica de aprendizagem na qual se apoiavam (ALMEIDA FILHO, 2001). Diversos autores, dentre eles Richard e Rodgers (1986), descreveram as bases teórico-metodológicas dos seguintes métodos para o ensino de língua estrangeira: Gramática e tradução, Direto, Audiolingual, Situacional, Silencioso, Comunitário, Sugestopedia, Resposta Física Total e Abordagem Comunicativa.

Alguns destes métodos foram utilizados apenas em contextos muito específicos no Brasil, como escolas de idiomas. Porém outros foram amplamente difundidos no ensino de línguas estrangeiras das escolas brasileiras. Vieira-Abrahão (2015) afirma que:

Alguns desses métodos e abordagens foram e ainda são adotados no mundo todo, como, por exemplo, o método da gramática-tradução, ainda presente no ensino fundamental e médio brasileiro, o audiolingual, que continua sustentando algumas franquias internacionais e nacionais, e a abordagem comunicativa que, em diferentes interpretações, parece orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em variados contextos públicos e privados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.25)

Tendo em vista a constatação de Vieira-Abrahão (2015) de que no contexto de ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica brasileira ainda estão presentes elementos dos métodos de *Gramática e Tradução*, *Audiolingual* e *Abordagem comunicativa*, consideramos serem estas as principais abordagens utilizadas e/ou rechaçadas quando se discute questões

metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Portanto, passaremos a apresentá-las, brevemente, com vistas a compreender, em cada uma, a relação estabelecida entre a língua materna e a língua estrangeira a partir de Sánchez Pérez (2004; 2009).

Nos parece relevante iniciar esse breve panorama sobre os principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras a partir da afirmação de Sánchez Pérez (2009) de que:

Em boa parte, os métodos não fazem mais que chamar a atenção sucessivamente sobre “outros elementos”, sobre aqueles que não foram considerados antes, ao menos de maneira explícita. O problema é que quando um novo método chama a atenção ou enfatiza elementos deixados de lado por seus antecessores, volta a cair na mesma armadilha e centra-se em aspectos novos, mas limitando a ação pedagógica a novas perspectivas abertas. Esse comportamento “sem trégua” diante do anterior para impor o novo, com limitações similares, é uma constante na história do ensino de línguas⁷. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.11).

As mudanças históricas nas sociedades ocidentais e os avanços científicos dos estudos da Linguística entre os séculos XVIII e XX incentivaram que houvesse um movimento “pendular” quanto à concepção e papel da LM no processo de aprendizado da LE, sendo atribuída à LM ora centralidade, ora rejeição ou, mais recentemente, sua “aceitação”, conforme discutiremos adiante.

O método de *Gramática e Tradução* foi predominante no século XVIII e parte do século XIX e teve sua origem nas escolas latinas, onde era utilizado para ensinar as línguas “clássicas” (latim e grego), embora mais tarde também fosse usado para ensinar algumas línguas modernas (francês alemão e inglês).

A língua era concebida como um “conjunto de regras gramaticais” e, portanto, buscava-se, por meio de exercícios de tradução e do estudo de listas de vocabulário, a assimilação das regras gramaticais para o desenvolvimento da leitura e escrita na língua estrangeira. Dessa forma, as atividades consistiam em explicações, na LM, sobre regras gramaticais, que eram, posteriormente, “praticadas” em exercícios dedutivos.

⁷ Nossa tradução de: “En buena parte, los nuevos métodos no hacen sino llamar sucesivamente la atención sobre los ‘otros elementos’, los que no han sido tomados en consideración, al menos de manera explícita. El problema es que cuando un nuevo método llama la atención o enfatiza los elementos dejados de lado por sus predecesores, vuelve a caer en la misma trampa y se centra en aspectos novedosos, pero limitando la acción pedagógica a las nuevas perspectivas abiertas. Este comportamiento de ‘acoso y derribo’ frente a lo antiguo para imponer lo nuevo, con limitaciones similares es una constante en la historia de la enseñanza de lenguas. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.11). Vale mencionar que a expressão “acoso y derribo” do original foi traduzido ao português por nós como “sem trégua” pois segundo o Dicionário Oxford Online se refere ao “conjunto de acciones premeditadamente encaminadas a dejar a alguien en una situación tan comprometida que no tenga escapatoria.” Disponível em: https://es.oxforddictionaries.com/definicion/acoso_y_derribo Acesso em: 28 maio 2018.

A tradução de uma língua para outra servia como a principal “técnica” para explicar novas palavras, formas e estruturas gramaticais e como uma maneira de alcançar o “domínio da língua”. Dessa forma, a LM possuía papel central no aprendizado da LE, pois era a partir dela que o aprendiz poderia compreender e analisar os componentes gramaticais e equivalentes na LE, com as explicações feitas na LM.

A ênfase consistia nas habilidades de leitura (LE) com perguntas na LM. Nesse sentido, havia uma influência muito grande da LM sobre a LE. Sánchez Pérez (2009) afirma que:

O método tradicional é talvez o que apresenta características mais monolíticas na tradição docente; é como uma figura fantasmal que sempre está presente, embora não se profile sua presença com nitidez. O conceito de ensino fundamentado com base no predomínio da gramática não foi totalmente unívoco (Sánchez, 1997, p.49): também incluem algumas variantes em seus ingredientes e condimentos, embora seja verdade que os aspectos formais da língua constituem sempre o centro norteador da atuação docente.⁸ (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 33)

Em meados do século XX, a constituição dos estudos científicos da Linguística influenciou o desenvolvimento do *Método Audiolingual*, que concebia língua como um “conjunto de hábitos linguísticos” e buscava desenvolvê-los pela repetição fonética e fixação de expressões e estruturas gramaticais.

O modelo de língua a ser ensinado aos alunos era obtido a partir de experimentações científicas com falantes nativos e buscava-se a correção linguística e que o indivíduo aprendesse o novo vocabulário na LE por associação da palavra falada à imagem visual, mediante a repetição, para que pudesse obter um modelo o mais preciso possível de um nativo.

Dessa forma, a LM era totalmente proibida e rechaçada dentro da sala de aula, vista como inibidora do desenvolvimento desses novos hábitos e fonte de erros na produção oral e na produção escrita. Os “erros” também eram corrigidos imediatamente, para que não se consolidassem.

O ensino era centrado no professor, que detinha o saber, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos que eram vistos como seres passivos. O foco estava no

⁸ Nossa tradução de: “Método tradicional es quizás el que presenta características más monolíticas en la tradición docente; es como una figura fantasmal que siempre está presente, aunque no siempre se profile su presencia con nitidez. El concepto de la enseñanza fundamentada en el predominio de la gramática no ha sido totalmente unívoco (Sánchez, 1997: 49 y ss.): también ha incluido algunas variantes en sus ingredientes y condimentos, aunque es verdad que los aspectos formales de la lengua han constituido siempre el centro de gravedad de la actuación docente”. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 33)

produto, em que se pretendia que os alunos obtivessem a mesma pronúncia do falante nativo e as atividades consistiam de exposição-repetição/prática-consolidação-transferência.

Embora se buscasse levar o aluno a adquirir hábitos na LE, o modelo teórico do Audiolinguismo partia da premissa de que a conduta linguística adquirida pelo “estímulo-resposta-reforço” na LM ocorria de forma análoga no processo de aprendizado da LE. Dessa forma, Lado (1957) defendia a hipótese de que há uma tendência de transferência de estruturas gramaticais da LM para a LE, concebendo a LM como algo negativo no processo de aquisição de novos hábitos na LE. Portanto, propunha uma análise contrastiva para identificar semelhanças e diferenças e poder prever possíveis “erros” e explicá-los com base nas análises dos sistemas linguísticos envolvidos. Seguindo este autor:

... os indivíduos tendem a transferir as formas e os significados e a distribuir estas formas e significados de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras, tanto produtivamente quando tentam falar a língua [...] quanto receptivamente ao tentar entender e compreender a linguagem [...] como praticada pelos nativos. [...] Encontra-se na comparação entre línguas nativas e estrangeiras a chave para facilitar ou dificultar a aprendizagem de línguas estrangeiras⁹ (LADO, 1957, p.1).

A partir de Lado (1957), propunha-se um ensino de LE baseado na tradução para os elementos semelhantes em relação à LM e na realização de atividades audiolinguais para elementos distintos da LM.

O Audiolinguismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970, momento em que se começou a questionar a visão dos alunos como repetidores de estruturas, pois estes não conseguiam se comunicar em situações reais. Também já havia novos estudos nos campos das Ciências Sociais e da Linguística, que permitiam novas concepções sobre as relações semânticas e pragmáticas estabelecidas pelo uso da linguagem, que ultrapassavam os contrastes entre estruturas gramaticais e funcionais das línguas.

De acordo com Leffa (1988), com o enfraquecimento do *Método Audiolingual*, novos métodos surgiram ao longo do século XX, porém foi o movimento da *Abordagem Comunicativa* que culminou com a proposta de um novo paradigma para o ensino de línguas estrangeiras, a partir do final do século XX.

⁹ Nossa tradução de: “(...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language (...) and receptively when attempting to grasp and understand the language (...) as practised by natives. (...) In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning” (LADO, 1957, p. 1).

A *Abordagem Comunicativa* significou a mudança de perspectiva de ensinar e aprender a LE não como um conjunto de “regras gramaticais” ou “hábitos linguísticos”, mas sim como um “conjunto de eventos comunicativos”. Foram elaborados inventários de noções e funções que normalmente se expressam nas línguas (WILKINS, 1976; VAN EK, 1976) e buscava-se ensinar os usos “apropriados” às situações em que ocorria o ato de fala na cultura estrangeira. Nesse momento, buscava-se trabalhar as habilidades de produção e compreensão oral e escrita de forma integrada, sem privilegiar nenhuma delas e o uso da LM era “aceito” para facilitar o processo de aprendizado, principalmente nos níveis iniciais.

Muitas foram as interpretações sobre a Abordagem Comunicativa e, especificamente no contexto brasileiro, Vieira-Abrahão (2015) apresenta o seguinte quadro adaptado de Bizón (1994) para referir-se a pelo menos cinco diferentes interpretações da Abordagem Comunicativa (comunicativizada, funcionalizada, inocente, ultra-comunicativos / espontaneístas e crítica), com suas respectivas características:

Quadro 1: Interpretações da Abordagem Comunicativa

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
COMUNICATIVIZADA	Procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, apenas comunicativizando uma tarefa, sem alterar concepções básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o LD gramatical e introduzir jogos e músicas.
FUNCIONALIZADA	Referem-se ao primeiro momento da abordagem comunicativa (movimento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em restaurante, solicitar a conta, despedir-se.
INOCENTE	Priorizam a comunicação, a interação propositada, mas não consideram o discurso na sua dimensão sócio-histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua alvo.
ULTRA COMUNICATIVOS/ ESPONTANEÍSTAS	Consideram que ser comunicativo é ser espontâneo, o que dispensa qualquer tipo de planejamento. Para eles, a promoção de uma grande quantidade de comunicação em sala de aula já é suficiente.
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Fonte: (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 29).

Diante da falta de imprecisão terminológica ("nocional", "funcional", "nocional-funcional", "comunicativa") e da multiplicidade de interpretações anteriormente descritas, Abadía (2000) aponta que a Abordagem Comunicativa passou a ser bastante criticada e que os materiais didáticos foram alvo de críticas:

Também recebeu uma forte crítica os manuais (e suas autoras/es) que centraram o ensino comunicativo unicamente na língua oral, esquecendo com isso que na comunicação real estão integradas as quatro habilidades: escutamos, falamos, lemos e escrevemos. Além disso, a comunicação não tem lugar exclusivamente na língua coloquial, mas

também depende do contexto social e cultural, do tema, das/os interlocutoras/es, dos objetivos, etc.¹⁰ (ABADÍA, 2000, p. 104)

As críticas abriram espaço para que novas propostas pudessem ser pensadas para o ensino de línguas estrangeiras no âmbito comunicativo e, dentre elas, o “Enfoque por Tarefas” parece ter sido um dos mais difundidos no Brasil, sendo referenciado nos diversos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Na mesma época em que a Abordagem Comunicativa começava a ganhar adeptos no Brasil, na década de 90, também ganhava força no exterior o movimento iniciado por Kumaravadivelu (1994)¹¹ de “pós-método”, que depois foi revisto pelo próprio autor em 2001¹², chamando atenção para a autonomia do aprendiz tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social¹³.

O autor propõe que a condição Pós-Método caracteriza-se pela busca de uma alternativa ao método e propõe dez macroestratégias¹⁴ como princípios para o trabalho educativo, considerado como instrumento para a construção da cidadania do aluno. Kumaravadivelu (1994) defende que:

As macroestratégias são planos gerais que se derivam do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relacionado com o ensino da L2. A macroestratégia constitui uma pauta geral e, baseando-se nela, os docentes podem gerar suas próprias microestratégias específicas para uma situação, baseadas em necessidades concretas. Em outras palavras, as macroestratégias se concretizam em sala de aula por meio de microestratégias (...). O marco estratégico compreende as seguintes dez macroestratégias: (a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar os desajustes na percepção, (d) ativar a heurística intuitiva, (e) fomentar a conscientização lingüística, (f) contextualizar o *input*, (g) integrar as destrezas lingüísticas, (h) promover a

¹⁰ Nossa tradução de: “También han recibido una fuerte crítica los manuales (y sus autoras/es) que han centrado la Enseñanza Comunicativa únicamente en la lengua oral, olvidando con ello que en la comunicación real están integradas las cuatro destrezas: escuchamos, hablamos, leemos y escribimos. Además, la comunicación no tiene lugar exclusivamente en la lengua coloquial, sino que depende del contexto social y cultural, del tema, de las/os interlocutoras/es, de los objetivos.”

¹¹ Trata-se da proposta publicada no formato de artigo: KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994. Em nossa pesquisa, nos baseamos na versão traduzida ao espanhol por Marcos Canovas e disponibilizada no Portal do Instituto Cervantes para consulta: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm

¹² Trata-se da revisão do autor publicada no formato de artigo: KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.

¹³ O que vai ao encontro dos princípios das *estratégias de aprendizagem* e das *abordagens plurais*, que serão discutidos mais adiante por nós.

¹⁴ Retomaremos algumas dessas macroestratégias mais adiante, ao discutirmos a temática das Estratégias de Aprendizagem.

autonomia do aprendiz, (i) incrementar a conscientização cultural e (j) assegurar a relevância social. Estas macroestratégias têm caráter operativo e não são de tipo prescritivo¹⁵. (KUMARAVADIVELU, 1994, p.3)

Nesse mesmo período, Brown (2000) havia proposto o ecletismo esclarecido, que consistia na defesa de que o professor escolheria entre os métodos e abordagens as atividades que se adequassem a seu contexto e tivessem surtido efeito em aulas anteriores. Conforme defende Larsen-Freeman (2003), a perspectiva eclética deveria conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, em que grande variedade de atividades pudesse ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deveria ser guiado por princípios. Porém, Kumaravadivelu (1994) critica a viabilidade dessa proposta, pois este considerava que:

Os que propõem o ecletismo têm como objetivo promover a combinação cuidadosa e fundamentada de ideias sólidas com fontes sólidas em um todo harmonioso que proporciona os melhores resultados (Hammerly, 1991, p. 18). Apesar destas boas intenções, o ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os professores com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.¹⁶ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 11).

A proposta de Kumaravadivelu (1994), a partir do Pós-Método, implica a autonomia do professor e sua capacidade de teorizar sua prática e praticar o que teoriza, considerando o trabalho docente em uma perspectiva ecológica, na qual estão envolvidos professores,

¹⁵ Nossa tradução de: “Las macroestrategias son planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. La macroestrategia constituye una pauta general y, basándose en ella, el profesorado puede generar sus propias microestrategias o técnicas docentes específicas para una situación y basadas en las necesidades concretas. En otras palabras, las macroestrategias se hacen operativas en el aula por medio de microestrategias (...) El marco estratégico comprende las diez macroestrategias siguientes: (a) maximizar las oportunidades del aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes en la percepción, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la concienciación lingüística, (f) contextualizar el *input*, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiz, (i) incrementar la concienciación cultural, y (j) asegurar la relevancia social. Estas macroestrategias tienen un carácter operativo y no son de tipo prescriptivo. (KUMARAVADIVELU, 1994, p.3)

¹⁶ Nossa tradução da versão espanhola: “Los que proponen el eclecticismo tienen como objetivo promover «la combinación cuidadosa y fundamentada de ideas sólidas con fuentes sólidas en un todo armonioso que proporciona los mejores resultados» (Hammerly, 1991, p. 18). A pesar de estas buenas intenciones, el eclecticismo en la clase degenera invariablemente en una pedagogía poco sistemática, sin fundamentos y acrítica, porque a los profesores que tienen poca preparación profesional para ser ecléticos de una manera fundamentada no les quedan muchas opciones, aparte de reunir al azar una serie de técnicas procedentes de métodos diversos y etiquetar el conjunto como eclético. Como señala acertadamente Stern (1992), la «debilidad de la postura eclética consiste en que no ofrece criterios para determinar cuál es la mejor teoría, ni proporciona los principios para incluir o excluir aspectos que forman parte de las teorías o prácticas existentes”. (KUMARAVADIVELU, 1994, p.11)

formadores de professor, contexto político, socioeconômico, além dos objetivos específicos dos alunos. Nessa nova concepção, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus alunos e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica.

O Pós-Método, portanto, abre caminho para que outras abordagens sejam propostas a partir das pesquisas e experiências de professores, considerando particularidades linguísticas, sociais, culturais e políticas.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos principais métodos e abordagens que permaneceram e ainda permanecem no nosso cenário.

Quadro 2: Resumo das Principais Abordagens

Métodos/Abordagens	Principais características	Papel da língua materna
Método da Gramática e Tradução (1840 até início século XX)	Gramática no centro; estrutura formal da língua; ignora a comunicação; foco na escrita; professor com vasto conhecimento das regras gramaticais.	A língua materna era usada nas explicações.
Áudiolingual (Década de 50 até 70)	Foco na estrutura e na forma; aprendizagem de LE é um processo de formação de hábitos; prática oral intensiva; estudo da língua no nível da frase, não do contexto; tradução dificilmente usada.	A língua materna é totalmente proibida dentro da sala de aula, sendo esta vista como fonte de erros na produção oral e escrita.
Abordagem Comunicativa (Final do século XX)	A língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos; ênfase na semântica da língua; uso de material autêntico; vários gêneros textuais; curso planejado através das necessidades dos alunos; aprendizagem centrada no aluno; apresentação das quatro habilidades.	Uso da língua materna, principalmente no início do curso.
Pós-Método (Final do século XX e início século XXI)	Processo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser construído pelos professores; autonomia do professor e do aprendiz; educação sensível ao contexto; pragmatismo baseado em princípios; professor pesquisador; discurso usado para a compreensão das regras e funcionamento da língua; leva em conta o contexto, a situação e os princípios do docente.	Pode ser usada quando o professor achar necessidade.

Fonte: elaboração própria

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, discutiremos brevemente, no tópico abaixo, as bases teórico-metodológicas do Sociointeracionismo e do Letramento Crítico e das Abordagens Plurais e as relações que tais abordagens estabelecem entre a LM e a LE.

1.3 Propostas e abordagens mais recentes para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras: o Sociointeracionismo

As orientações curriculares nacionais (BRASIL, 2006) para o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas e privadas do país assumem a perspectiva do Sociointeracionismo.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem baseado na interação implica o uso de estratégias que superem o conhecimento exclusivo de gramática ou dos recursos para a comunicação.

[...] o conhecimento que o aluno possui da gramática da língua materna (explícito ou implícito) permite que ele interaja, desde cedo, com a comunidade na qual está inserido. 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. (BRASIL, 2006 p. 144)

O Sociointeracionismo tem a sua teoria desenvolvida por L. S. Vygotsky (1988), que concebe a língua como veículo para o desenvolvimento das relações pessoais e sociais entre indivíduos (RICHARDS & RODGERS, 1986). De acordo com essa concepção, o processo de aprendizagem ocorre na interação e não como resultado dela (VYGOTSKY, 1988). Isto acontece por meio de processos cognitivos que, segundo Vygotsky (1988): “[...] deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1988, p. 52).

Segundo Rego (1999), o papel desempenhado pelo ensino escolar é um tema de extrema importância nas proposições de Vygotsky (1988), pois “[...] integra e sintetiza suas principais teses acerca do desenvolvimento humano: as relações entre pensamento e linguagem, o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo,” (REGO, 1999, p. 75).

Deste modo, o Sociointeracionismo contribui para a educação na valorização do papel da escola, como lugar em que o indivíduo cresce, desenvolve-se e aprende ativamente, de modo reflexivo e questionador; e na valorização do papel do professor como mediador, par, problematizador.

Logo, o conhecimento deixa de ser consumido, assimilado passivamente, e passa a ser produto de processos de elaboração e construção. Aqui, o indivíduo é um sujeito no processo de aprendizagem.

A proposta didático-pedagógica apoiada em uma concepção sociointeracionista é uma forma de superar as concepções de linguagem que estão ancoradas nas visões estruturais, cujo objetivo de aprendizagem prioriza a aplicação dos conhecimentos gramaticais e visões funcionais que objetivam a aprendizagem para a comunicação, baseada na organização de um programa que além de conteúdo gramatical e léxico, especifica os tópicos, noções e conceitos que são necessários para este fim.

Para Vygotsky (1988) todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, segundo Vygotsky (1988, p. 75), das relações reais entre indivíduos humanos.

Para ele existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Partindo desses dois níveis, Vygotsky (1988) define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1988 p. 112).

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problemas que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um

conhecimento novo. Nesse sentido, podemos inferir que o processo de aprendizado da LE apoia-se, de alguma forma, nos conhecimentos que os falantes já possuem em sua LM.

O conceito de interação com o qual trabalha o Sociointeracionismo não é um conceito amplo e apenas opinativo, mas significa, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, uma dinâmica onde a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão. A partir dessas considerações, destaca-se a perspectiva sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira que propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico.

A concepção de aprendizagem vygotskiana relaciona-se à proposta filosófica de linguagem bakhtiniana ao considerar o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, que permite estabelecer outro olhar na formação da consciência coletiva e no tratamento da língua na perspectiva sociointeracionista.

Conforme a visão bakhtiniana, a língua é entendida como produto de uma atividade social, resultante da interação entre os interlocutores (BAKHTIN, 1999), de maneira que o objeto de estudo deixa de ser simplesmente a língua como sistema, estrutura ou código, para ser a linguagem em seu sentido amplo de prática sociointeracionista.

O discurso pode ser entendido como um produto social em que estão presentes o sentido e as experiências que um indivíduo comunica ao seu interlocutor por meio da língua. Portanto, na prática didático-metodológica de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, revela-se como essencial o estudo da língua em uso e sua realização como processo linguístico-discursivo. E, esse processo é visto como um conjunto de capacidades e habilidades que o usuário de uma língua atualiza e desenvolve quando participa de atividades de linguagem que ocorrem em diversos contextos e situações discursivas em sociedade.

Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação do conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço em que o professor e os alunos têm papel central na prática sociointeracionista de construção do conhecimento (MOITA LOPES, 1991).

Diante do exposto, passaremos a dissertar sobre o Letramento Crítico.

1.3.1 O Letramento Crítico

Neste subcapítulo, não iremos nos deter a todas vertentes do Letramento¹⁷, porém iremos focar mais no Letramento Crítico Contemporâneo que é a vertente que os autores do LD *Cercanía Joven* (2013), nosso objeto de pesquisa, seguem.

De acordo com Duboc (2012), a noção de letramentos, neste novo século, tem sido inscrita na multiculturalidade, no multilinguismo e na multimodalidade, sendo impossível ignorar o mundo plurilíngue no qual vivemos e o qual, nós docentes, temos que saber explorar. Desta maneira, antes de definirmos o que é Letramento Crítico, devemos entender primeiro o conceito de Letramento.

Cassany e Castellà (2010), mais do que conceituar, nos apresentam o papel que pode ocupar o Letramento na nossa sociedade. Segundo os autores:

O letramento inclui o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento e o uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados a esses papéis (identidade, status, posição social), o conhecimento que se constrói nestes textos e que circula na comunidade, a representação de mundo que transmitem etc.¹⁸ (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354)

De acordo com Duboc e Gattolin (2015):

O termo letramento busca romper com o entendimento do ato de ler e escrever como mera aquisição de uma tecnologia da escrita, cujo viés técnico implica propostas pedagógicas que tratam do sistema da escrita alfabética como se a língua fosse um código a ser decifrado, em um movimento isento de contextualização que prima pelo domínio das partes deste sistema antes de se considerar o todo do texto historicamente situado. (DUBOC e GATTOLIN, 2015, p. 247)

¹⁷ Para mais informações ler: DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: Patrícia de Oliveira Lucas; Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 245-280.

¹⁸ Tradução nossa: “la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”.

Sendo assim, podemos classificar o Letramento¹⁹ como uma prática social, que envolve as práticas da escrita, relacionando-as sempre com autor/interlocutor e seus valores sociais.

Findada a explanação acima, como é de nosso interesse, trataremos sobre o Letramento Crítico (doravante LC). Este, debatido atualmente e do qual o nosso objeto de estudo se vale, difere-se do modelo ideológico de letramento (vindo da Pedagogia Crítica de Freire, 1970).

Paulo Freire (1970) via a linguagem como “elemento libertador”. Isto é, fazer uso da capacidade de ler e escrever de forma crítica, de acordo com a perspectiva freireana, significa ter acesso a conhecimentos capazes de tirar o sujeito da ignorância opressora, tornando-o capaz de apropriar-se de informações que lhe permitam mudar sua condição de oprimido, para tornar-se um ser em liberdade.

De acordo com Jordão (2007), este LC, vindo da pedagogia crítica de Paulo Freire (1970) é diferente da LC contemporâneo. A autora argumenta que o primeiro é:

Uma pedagogia na qual se fazem generalizações sobre visões de mundo ou posições de sujeito a serem desejadas/conquistadas por todos. Já, nesta nova concepção de LC, há um entendimento de que os sujeitos constroem suas representações socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas, que não devem ser impostas aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. (JORDÃO, 2007, p. 29)

Nas palavras de Duboc (2012):

O letramento crítico discutido atualmente difere da pedagogia freireana na medida em que não compactua com a agenda revolucionária daquela pedagogia, a qual se fundamenta numa noção de crítica voltada para uma posição emancipatória (PENNYCOOK, 2001), apresentando, assim, o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de “dar voz ou poder” ao oprimido- pretensa quando lida hoje, vale lembrar, quando os tempos são outros, as filosofias são outras, as agendas são outras. (DUBOC, 2012, p. 82)

¹⁹ Street (1984), assim como outros teóricos, lança um novo olhar sobre a acepção de Letramento, passando a considerar os aspectos socioculturais até então negligenciados, chamando-o de Novos Estudos do Letramento. Ler: DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: Patrícia de Oliveira Lucas; Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 245-280.

Duboc e Gattolin (2015, p. 256) afirmam que o conceito de crítica imbuído no conceito deste LC se volta mais para a “problematização dos sentidos que o sujeito-leitor constrói no contato com o texto”. Segundo as autoras, essa nova compreensão do termo:

[...] dá outro tom ao exercício de crítica na medida em que o sujeito não apenas questiona as práticas discursivas de seu entorno, mas, também, a sua própria leitura, num movimento de “ler, se lendo” (MENENES DE SOUZA, 2011), reconhecendo a construção situada de sentidos. Sob essa ótica, a crítica prevista no trabalho de letramento crítico toma um rumo para além do ideal emancipatório na suposta “revelação da verdade do texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011) ao se fundamentar numa epistemologia perspectiva em que a multiplicidade de sentidos passa a ser legitimada. Trata-se, portanto, de uma crítica que não problematiza apenas os sentidos do texto em si, mas, também, a própria produção de sentidos do sujeito-leitor. (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 257)

Duboc (2012) corrobora:

Assim, embora a noção de letramento crítico tenha como um de seus principais pilares a pedagogia crítica freireana, seus objetivos educacionais apontam para uma nova noção de crítica, menos interessada numa doutrinação e mais comprometida com a problematização, buscando o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses, condições de produção. (DUBOC, 2012, p. 83)

Sobre este fato, a autora prossegue:

O conceito de letramento crítico distingue-se do conceito de pedagogia crítica e da leitura crítica: do primeiro porque nega a agenda revolucionária, e do segundo, porque se expande para além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais. [...] O letramento crítico prevê a multiplicidade de sentidos num texto por ser este cultural e historicamente situado, desprovido de neutralidade. [...] O letramento crítico desenvolve a consciência crítica para além do texto. [...] A crítica problematizadora dentro da sala de aula é uma crítica pós-moderna que interroga as totalidades da modernidade ao priorizar a heterogeneidade e a localidade. (DUBOC, 2012, p. 84)

Deste modo, o trabalho com o LC possibilita a percepção da complexidade dos nossos entendimentos e da convivência de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, sem que seja necessário o apagamento das diferenças; faz com que o indivíduo tome decisões e elabore suas opiniões e seus próprios entendimentos sobre se querem ou não mudar sua maneira de pensar e entender o mundo. Sobre este fato, Jordão (2007) afirma que:

A consciência da própria parcialidade, da impossibilidade de afastamento da subjetividade na construção de nossas leituras de mundo, implica numa abertura para novas leituras, para entendimentos diferenciados, para o confronto permanente entre perspectivas e a consequente disponibilidade para a aprendizagem constante. (JORDÃO, 2007, p. 33)

Assim, os conhecimentos serão sempre parciais, localizados a partir das interpretações da cultura e do contexto do qual somos inseridos. Porém, isso não significa que temos que ser escravos destas, mas sim, romper com elas a qualquer momento, de acordo com as diferentes perspectivas com as quais me deparo.

Por isso é tão importante que diferentes perspectivas sejam exploradas, sejam imaginadas para nossos textos: com maneiras diversas de construir olhares, teremos mais possibilidades de formular entendimentos, de modificar nosso habitus²⁰, de transformar intencionalmente não só nossos entendimentos, mas também a maneira de construí-los. (JORDÃO, 2007, p. 39)

Como havíamos mencionado, o LD *Cercanía Joven* (2013) contempla esta nova noção de LC, tendo em vista que no manual do professor, os autores afirmam que é possível constatar no livro um trabalho com a formação cidadã, promovendo a autonomia intelectual dos alunos, a partir de atividades didáticas dirigidas rumo a uma aprendizagem crítica, por meio de trabalho com os gêneros e textos autênticos, propondo uma discussão a respeito da formação humana do estudante. (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013)

En lengua extranjera, específicamente, hay costumbres, hábitos, creencias ajenas que expresan valores culturales distintos y variables. La literacidad crítica, por lo tanto, no significa solamente descodificar algo que se lee o codificar algo para que otros lo hagan. Existe una dimensión sociodiscursiva asociada a esos actos²¹. (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p. 209)

Assim, no livro analisado, *Cercanía Joven* (2013), os documentos que os orienta, como os PCNs (BRASIL, 1998), as OCEM (BRASIL, 2006), os próprios critérios estabelecidos no EDITAL PNLD/2015 e o ProEMI - Programa: Ensino Médio Inovador

²⁰ Para Bourdieu (1982, apud JORDÃO, 2007), as nossas maneiras de entender o mundo são construídas por determinados procedimentos interpretativos adquiridos cultural e socialmente – estes procedimentos, inconscientes e restritos, dirigem nossa percepção e autorizam algumas maneiras de compreender enquanto silenciam outras e excluem outras mais.

²¹ Tradução nossa: Em uma língua estrangeira, especificamente, há costumes, hábitos, crenças de outros que expressam valores culturais diferentes e variáveis. O letramento crítico, portanto, não significa apenas decodificar algo que é lido ou codificado para os outros. Existe uma dimensão sociodiscursiva associada a esses atos

(BRASIL, 2009) fazem menção ao Letramento Crítico, que na nossa visão, faz acepção ao LC contemporâneo. Nota-se uma perspectiva crítica nos PCNs (2000):

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 1998, p. 30)

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no capítulo dedicado aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, o LC aparece diversas vezes, seja de maneira direta ou indireta. Seguindo a ordem em que aparecem, podemos citar o fato de estar destacado nas OCEM (2006) o papel que as línguas estrangeiras cumprem no ensino regular para a formação de indivíduos, enfatizando “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90), o que nos permite concluir que o que é ensinado em sala deve ter um papel transformador, possibilitando, assim, a ampliação da visão de mundo do aprendiz.

Por fim, nas OCEM (2006) constata-se que, na disciplina de língua estrangeira, ao escolher textos para leitura, deve-se partir de temas que interessem aos alunos, possibilitando, assim, reflexões por parte do aprendiz.

No LC a língua assume um caráter libertador, um instrumento de poder e transformação social, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados inculcados no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nesta perspectiva, o aluno aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convém.

No Edital/PNLD 2015, na parte de “Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 46) um dos pontos verificados é que o LD de língua estrangeira “deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional”. Além disso, o edital destaca o compromisso do material com “práticas que, em diferentes linguagens: propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes”, o que ressalta o trabalho de reflexão crítica como possibilidade de levar o aluno a pensar e a posicionar-se. Por fim, dentre os “Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira

Moderna (Inglês e Espanhol)” (BRASIL, 2013, p. 47) destacamos o seguinte, que a partir das questões teóricas discutidas até então, acreditamos ter relação com o LC contemporâneo, pois:

Propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; [...] propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade com agentes de transformações; [...] proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio. (BRASIL, 2013, pp. 46-47)

Outra questão que pode ser observada no edital do PNLD 2015 é a referência ao Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009). No documento, ao citar que o “o livro didático de LEM [língua estrangeira moderna] deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional” (BRASIL, 2013, p. 46) evidencia-se a necessidade de considerar as orientações que estão no Programa para a produção desse material didático. Ao consultá-lo verificamos que o tema “Leitura e Letramento” é considerado um macrocampo do ensino e que a orientação dada, que também está de acordo com a perspectiva do LC contemporâneo, é de que:

As atividades deverão propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão crítica das leituras realizadas focando na leitura e interpretação de textos, em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira e na proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante. (BRASIL, 2009, p. 16-17)

De acordo com este prisma de LC, o docente deve favorecer o posicionamento crítico do discente, fazer com que este avalie de onde vem o texto e enfatizar a construção social dos sentidos. Para recuperar essa prática de leitura, Takaki (2012, p.76) sinaliza que o LC requer “um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico”.

Segundo Duboc e Gattolin (2015), o trabalho de LC em sala de aula poderá contemplar, por exemplo, questionamentos como: O que eu estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Da perspectiva de quem é construída? Como EU leio este texto? Por que EU leio assim? O que o texto deixa de dizer? O que o texto considera o desconsidera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Essa versão responde aos

interesses de quem? De que forma (elementos linguístico-textuais) o texto constrói esta realidade?²²

Assim, a formação no LC equivale a ensinar a ler através do questionamento dos diferentes discursos que circulam e possam ter implicações na vida social, cultural e histórica de quem lê, pressupõe compreender criticamente que o processo de significação é fruto das categorias de análise da coletividade ou comunidade a que pertence.

O LC em uma LE passa pela percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala, tanto aquelas da LM quanto as da LE, possibilitando a compreensão de que, em qualquer cultura, coexistem diferentes formas de agir.

Desse modo, esse sistema, antes visto como homogêneo e único, estaria a serviço da educação para a cidadania, que compreende os outros sistemas como instrumentos de socialização e da expressão de uma identidade.

O LC visa à inclusão do indivíduo no mundo. A fim de que este lema seja cumprido, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual, tendo em vista que o leitor-cidadão que se pretende formar deve circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica.

Por fim, não podemos esquecer que são preceitos do LC o protagonismo do aprendiz e a centralidade na heterogeneidade. Portanto, de elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passa a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem.

Finalmente, Jordão (2007) corrobora salientando:

O ideal de sujeito que se forma nesta perspectiva educacional privilegiada é aquele consciente de que há diferentes formas de entender e agir no mundo, de que estas formas são culturalmente e não intrinsecamente hierarquizadas, e de que respeitá-las não implica silenciar-se diante delas, mas sim travar diálogos abertos com elas, questionando-as e deixando-se questionar por elas. Esta atitude de engajamento crítico torna-se fundamental para que as relações entre as pessoas se construam de modo mais ético e mais produtivo. Se conseguirmos desenvolver este tipo de criticidade reflexiva, a partir de nossos entendimentos provisórios e sempre abertos, receptivos a novas perspectivas e novas transformações, é possível mudar a si mesmo. (JORDÃO, 2007, p. 42)

²² Questionamentos inspirados na proposta de Menezes de Souza e Monte Mór (2006, apud DUBOC, GATTOLIN, 2015)

Findada a apresentação do Sociointeracionismo e do Letramento Crítico, que servem de embasamento teórico para várias abordagens, passaremos a discorrer sobre as abordagens plurais, presentes nas orientações do *Cercanía Joven*.

1.3.2 As Abordagens Plurais²³

A noção de plurilinguismo ganhou importância no campo da didática e em contextos Institucionais ao longo dos últimos 20 anos, por meio de documentos que estabelecem parâmetros para o ensino de línguas e que abordam a necessidade do desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilíngue e pluricultural, como: o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR, 2001) que dedica um tópico ao desenvolvimento dessa competência, o Guia de elaboração para políticas linguísticas educativas na Europa (2003, 2007)²⁴, que estabelece diretrizes para uma educação plurilíngue e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (CARAP²⁵, 2007), que sistematiza as contribuições das abordagens plurais de ensino de línguas estrangeiras.

A universalização da Educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação fizeram surgir múltiplas diversidades (linguística, cultural, social, comportamental, cognitiva) presentes nas escolas. Neste sentido, torna-se necessário adotar novas práticas curriculares, contrária a homogeneidade, que reconheçam esta diversidade fazendo parte da sociedade atual.

Assim, essa disparidade, em vez de um obstáculo à comunicação, passa a ser, sob este olhar, uma fonte de enriquecimento do potencial de aprendizagem (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009) e de compreensão recíproca. Sabemos que nem sempre foi assim:

A valorização da diversidade linguística é recente, pois o que se observa, historicamente, é uma política de repressão linguística, que busca priorizar uma variedade linguística e, assim, reforçar a representação social corrente

²³ As abordagens plurais são: abordagem intercultural, intercompreensão, sensibilização às línguas e didática integrada. Trata-se de abordagens didáticas que usam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo mais que uma língua e cultura. (CANDELIER et al., 2007)

²⁴ Ambos os documentos foram editados pelo Conselho da Europa e são considerados documentos de referência. O Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe apresenta e discorre sobre um conjunto de princípios e procedimentos para desenvolver e colocar em prática políticas linguísticas.

²⁵ O CARAP foi publicado em 2007, na versão em francês, e em 2008, em uma versão em espanhol, chamada MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas). O documento apresenta um referencial de saberes, saber-ser e saber-fazer suscetível de ser desenvolvido pelas abordagens plurais de ensino de línguas e culturas.

que concebe os indivíduos como fundamentalmente monolíngues (BEACCO, 2007, p.22).

Sobre a abordagem plurilíngue, o Conselho da Europa (2001) corrobora:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23).

Segundo o Guia para a elaboração de políticas linguísticas educativas na Europa (2003, 2007, p.18), “o plurilinguismo é a capacidade intrínseca de todo falante para empregar e aprender mais de uma língua e um valor educativo, a base para a tolerância linguística, ou seja, para a aceitação positiva da diversidade”.

O plurilinguismo gera outra competência, a de aprender a organizar e dominar simultaneamente várias línguas ao mesmo tempo.

Por meio dele, o estudante pode tomar consciência de seu repertório linguístico e cultural, à medida que se conscientiza da complexidade cultural do ambiente em que vive, tornando-se capaz de conviver com o outro em outros meios linguísticos.

Essa capacidade de convivência com o outro é fundamental no momento histórico que vivemos, no qual, como enfatizamos anteriormente, crescem e se diversificam as situações globais de comunicação.

Viver neste contexto exige adaptações dos sujeitos. Morin (2001, p.35) entende que, neste cenário, é necessária a reforma do pensamento para “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”.

Articular e inter-relacionar conhecimentos seriam condições fundamentais para uma educação pertinente nesta nova tessitura. Entretanto, segundo Morin (2001, p.35), ainda há uma inadequação no ensino de línguas no Brasil, “de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.” Para Ferraz (2009, p.150), as relações de aprendizagem precisam ser reconfiguradas e o

“currículo, na atualidade, precisa dar conta de paradigmas que tenham em vista a construção coletiva dos sujeitos, partindo tanto da sua diversidade como da sua pluralidade”.

Desta forma, para uma educação plurilíngue se faz necessário desenvolver nos sujeitos uma competência comunicativa diferenciada, a competência plurilíngue e pluricultural, (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009) definida como:

[...] competência para comunicar linguisticamente e para interagir culturalmente de um locutor que domina, em diferentes níveis, várias línguas bem como experiências de várias culturas, cabendo a ele gerir o conjunto de seu capital linguístico e cultural. Considera-se que não há sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim a existência de uma competência plural, complexa, composta e heterogênea, que inclui competências singulares, e mesmo parciais, que compõem o repertório disponível ao ator social. (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009, p. 89)²⁶

Carola e Albuquerque Costa (2014) explicam a questão desta competência como:

Trata-se de uma competência em desequilíbrio²⁷ e evolução permanentes, pois as experiências linguísticas e culturais dos sujeitos, dentro e fora da instituição escolar, em momentos diversos de sua existência, mudam sua configuração, transformam-a e enriquecem-a. Esta competência engloba o repertório linguístico à disposição dos sujeitos, autorizando combinações e alternâncias entre línguas, sendo que estas combinações não acontecem aleatoriamente, mas com o intuito de melhorar a comunicação com o outro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 103).

A concepção de tal conceito [competência plurilíngue e pluricultural] implica ainda uma revisão de antigos paradigmas da didática de línguas (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009), entre eles a noção de que se aprende uma língua a partir do zero, a ideia de que as competências a desenvolver têm como modelo ideal o nativo da LE em questão e o equilíbrio

²⁶ Nossa tradução de: “[...] compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel. L’option majeure est de considérer qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné”.

O Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (2001) reformula sensivelmente esta definição: “A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.231)

²⁷ Desequilíbrio porque o nível de domínio das línguas, do repertório pode variar; o perfil de competências em uma língua pode ser diferente da outra. Um indivíduo plurilíngue pode saber ler muito bem em francês e não compreender um falante de francês, mas pode compreender um falante de italiano e não ter domínio da escrita do italiano.

entre as competências (de expressão e produção) das LE aprendidas, instituindo outros, tais como a valorização das competências parciais em línguas e dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos anteriores dos aprendizes e a apreensão da noção de competência como capacidade variável e evolutiva, individual e singular (em contraposição ao modelo do nativo), diretamente relacionada às experiências dos sujeitos.

De acordo com o MCER (2001), o conceito de competência plurilíngue e pluricultural banuiu a separação clássica entre a aprendizagem da LM e uma LE, conforme o inciso:

[...] a finalidade da educação em uma língua está profundamente modificada. Não se entende o domínio de uma, duas ou três línguas de forma separada, a fim de chegar a ser um falante nativo ideal. O objetivo é o desenvolvimento de um repertório linguístico em que estejam implicadas todas as capacidades linguísticas. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 31-32).

A didática do plurilinguismo (GAJO, 2009) engloba as metodologias referentes às abordagens plurais, assim reunidas por contemplarem duas dimensões: a alternância de línguas e o trabalho comparativo com mais de uma língua.

[...] chama-se de abordagem plural toda abordagem que se serve de atividades que implicam, ao mesmo tempo, diversas variedades linguísticas e culturais. Assim sendo, uma abordagem plural se diferencia de uma abordagem singular [compartimentada], na qual o único objeto de atenção é uma língua e uma cultura particular, tomada isoladamente. (CANDELIER, 2007, p.6)²⁸

Reiterando o exposto acima, as abordagens plurais, segundo Carola e Albuquerque Costa (2014) consideram o papel que a LM exerce no aprendizado de outras línguas e rompe com o modelo de aprendizado por disciplinas (compartimentado):

As abordagens plurais-intercompreensão, sensibilização às línguas, didática integrada e abordagem intercultural–se diferenciam das abordagens singulares (compartimentadas) também pela natureza reflexiva do trabalho com as línguas e as culturas, pelo papel que a língua primeira desempenha neste processo e por despertar nos aprendizes a consciência dos próprios modelos de aprendizagem. (CAROLA E ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 104).

²⁸ Nossa tradução de: “Llamamos “enfoques plurales de las lenguas y culturas” a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales. Oponemos estos enfoques a los que se podrían denominar “enfoques singulares” en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente.”

À luz desse contexto, passaremos a discorrer sobre as abordagens plurais que atravessam o nosso corpus, mais especificamente sobre a Abordagem Intercultural (reconhecida pelos autores), a Intercompreensão, a Didática Integrada de Línguas e Sensibilização à Diversidade Linguística.

1.3.2.1 A Abordagem Intercultural

A Abordagem Intercultural prega que o desenvolvimento da comunicação só ocorre quando somos conhecedores de nossa cultura, favorecendo o diálogo com a cultura do outro, ou seja, uma identidade entre as culturas.

Ela é defendida como sendo adequada ao processo de ensino/aprendizagem de línguas pelas autoras Mendes (2004) e Paraquett (2010), pois possibilita a inclusão social.

Trata-se de perceber a comunicação intercultural e plurilíngue na construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do outro, das suas línguas e culturas, do mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspectiva integrada e também plural da construção de conhecimento. (MORIN, 2001)

O componente cultural é, portanto, uma das partes que forma a competência comunicativa. Assim, versando sobre as contribuições desse ensino intercultural ou sociocultural para o ensino das habilidades, entendemos como imprescindível constituir o ensino delas, com base em aspectos sociais e culturais do aluno.

Conforme essa direção de ensino, Abadía (2000) menciona:

El concepto intercultural de la didáctica de lenguas extranjeras parte, sobre todo, de reflexiones pedagógicas que resultan al analizar con mayor exactitud la perspectiva de la persona que aprende. Se analizan factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las vivencias (tanto propias de la cultura a la que pertenece la persona que aprende, como individuales), la relación entre ambas culturas (el contacto entre ellas), la motivación individual, el rendimiento en el aprendizaje, las condiciones en las que se aprende, el reconocimiento social (prestigio) de la lengua extranjera, los medios con que se cuenta o la formación del profesorado.²⁹ (ABADÍA, 2000, p. 119)

²⁹ O conceito intercultural da didática de línguas estrangeiras parte, sobretudo, de reflexões pedagógicas que implicam analisar com maior exatidão a perspectiva da pessoa que aprende. Analisam-se fatores como as tradições e costumes na aprendizagem, o conhecimento de mundo, as vivências (tanto próprias da cultura à que pertence à pessoa que aprende, como individuais), a relação entre ambas às culturas (contato entre elas), a

Edleise Mendes (2004) reflete de uma maneira peculiar a relação entre culturas em seu texto “A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre culturas”. Para ela, o interculturalismo compõe o cenário da sala de aula, que é caracterizado por ser um espaço de interações e diálogos múltiplos entre os sujeitos envolvidos. Para Mendes, “nos processos de ensino/aprendizagem de LE/L2 numa perspectiva intercultural, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas” (MENDES, 2004, p. 123). A autora continua dizendo que temos que “[...] adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo [...]” (MENDES, 2004 p.119).

O conceito intercultural recupera fatores amplos no âmbito do ensino e aprendizagem. Observemos que não há uma restrição metodológica, mas sim uma permeabilidade de informações que devem acolher o ensino. Para tanto, no propósito do ensino da compreensão de leitura, o professor ensina aos alunos a ler a partir dos contextos sociais e culturais que decorrem das noções de vida destes, permitindo estimulá-los à comparação do próprio mundo com o mundo ausente, por conseguinte, esses alunos relacionam a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor ou até mesmo dos personagens que se possam encontrar no texto.

Uma abordagem que se pretende intercultural, desse modo, pressupõe também uma atitude, um modo de agir e de ser que deve orientar professores e alunos, instrutores ou aprendizes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias experiências ao construir conhecimentos com/na nova língua-cultura que estão ensinando e aprendendo (MENDES, 2004, p. 161).

No cerne dessa perspectiva, professor intercultural seria aquele que, em sala de aula transita entre as distintas culturas, a sua, a de seus alunos e as dos sujeitos que falam a língua-alvo ensinada, sem efetuar contrastes hierarquizantes entre estas.

No Guia de livros didáticos do PNLD 2015, em que consta uma resenha sobre o nosso corpus, *Cercanía Joven* (2013), aprovado neste ano, diz o seguinte sobre a Abordagem Intercultural:

O papel educativo e formador do ensino de língua estrangeira na escola pública vai ao encontro da LDB 9.394/1996, que determina, dentre as

motivação individual, o rendimento social (prestígio) da língua estrangeira, os meios com que se conta ou a formação dos professores.

finalidades do ensino médio, a formação ética do educando, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, bem como a preparação geral para o trabalho e sua formação cidadã. Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam fundamentalmente a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais (BRASIL, 2013, p. 38)

Assim, compreende-se que para a seleção de LDs, segundo o PNLD/2015, aprender uma língua estrangeira significa muito mais do que adquirir um conjunto de habilidades linguísticas. Possibilita o desenvolvimento de uma maior conscientização do funcionamento da própria LM, além de que o exercício constante de analisar as manifestações culturais de povos estrangeiros proporciona uma percepção mais aguçada da própria cultura e contribui para a aceitação da diversidade das muitas formas de comportamento e expressão, ressaltando que este processo de aprendizado está além do espaço da sala de aula, pois atinge as relações sociais.

Por isso, a elaboração de materiais didáticos que compreendam a diversidade cultural e linguística existente é uma alternativa importante quando se fala de uma Abordagem Intercultural, como evidenciado por Paraquett (2010, p. 5): “um curso de aprendizagem de E/LE necessita abarcar a imensa variedade dessa língua, tomando o cuidado necessário para que não se repita a velha história da hegemonia de políticas linguísticas.”

E continua afirmando, que um curso de ensino/aprendizagem de LE, “deve contribuir a que se estabeleça a compreensão de que todas as línguas são múltiplas por excelência e que os professores e alunos têm o compromisso de conhecer o maior número possível dessa diversidade.” (PARAQUETT, 2010, p. 5).

Portanto, diversificar a oferta de LE considerando os objetivos educacionais e linguísticos do aprendizado de línguas poderia ser uma maneira de preparar melhor esse jovem, oferecendo-lhe a possibilidade de uma formação plurilíngue, de caráter interdisciplinar (projetos que envolvessem a LE e a LM), capaz de desenvolver competências transversais e de tornar o jovem mais preparado para ingressar na universidade, em cursos técnicos ou no mercado de trabalho.

Em sua justificativa, Mendes (2004) afirma que:

Professores e aprendizes, desse modo, devem aprender a compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial (MENDES, 2004, p. 16-17).

Diante do exposto, passaremos a outra Abordagem Plural.

1.3.2.2 A Intercompreensão

Assim como a Abordagem Intercultural, esta abordagem tomou forma para dar conta das novas necessidades de interação linguística e cultural seja em razão de políticas econômicas e mobilidade profissional, provocadas fortemente pela formação de blocos econômicos, como Comunidade Europeia, Mercosul e Nafta, seja pelo surgimento e avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), abrindo espaço a uma nova diversidade linguística.

Ela começa a ser estudada a partir dos anos 70-80, no auge da Linguística Cognitiva, cuja preocupação é a compreensão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem de línguas.

Um dos meios que favorece a construção de uma competência comunicativa plurilíngue e privilegia a questão da interação social é a abordagem plural de ensino de línguas denominada Intercompreensão (IC) que, como define Degache (2012, p.21), –“ é compreender a língua do Outro e se fazer compreender na sua língua[língua primeira]”– uma vez que ela aborda dois aspectos essenciais à noção de Intercompreensão: a compreensão (escrita e oral) e a interação –esta última compreendida aqui não somente no contexto do encontro de dois ou mais sujeitos, mas no contexto do encontro do sujeito com as línguas, conhecidas ou em fase de descoberta, e do sentido construído neste encontro (CAPUCHO, 2009³⁰ apud DEGACHE, 2012).

A Intercompreensão é uma abordagem para o ensino de línguas próximas, pois os alunos, mesmo desconhecendo a língua do outro, pode se apoiar nas similaridades de ordem lexical, sintática e/ou discursiva entre as línguas, reconhecendo palavras transparentes e

³⁰CAPUCHO, M. F. **Sobre línguas e culturas.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo094.pdf>

construções semelhantes às da própria língua, tirando, com isso, proveito das semelhanças existentes entre ambos os idiomas.

Mais que aprender aspectos linguísticos pontuais das línguas aparentadas à sua língua primeira, com a Abordagem Intercompreensiva o aprendiz é levado a se valer da proximidade inter-linguística entre a língua desconhecida e a sua língua, de seus conhecimentos prévios (repertório linguístico, por exemplo), de suas competências linguísticas e capacidades comunicacionais, construídas ao longo de sua formação como falante de uma língua, para testar suas intuições sobre as línguas estrangeiras e, assim, compreender o Outro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 105-106)

Assim, ao invés de tropeços, o aluno encontrará na semelhança instrumentos facilitadores da aprendizagem de língua espanhola. (TAKEUCHI, 2012).

Portanto, buscar o que une e não o que separa, as semelhanças no lugar das diferenças, sinaliza um caminho interessante na aprendizagem de línguas próximas. Tentar aproveitar as similaridades das línguas aparentadas, como é o caso de nossa pesquisa, a fim de conseguir essa competência plurilíngue que se assinala como desejável para o atual contexto em que vivemos.

Segundo Coste (2002, p.188), todo aluno deveria ter a experiência, entre outras, da Intercompreensão, por conta da relação que a abordagem propõe com a linguagem, a pluralidade de línguas e a alteridade. “Haveria, sem dúvida, muito a ganhar ao incluir no currículo este componente particular [diversidade de contatos com línguas] visando assegurar uma cultura de aprendizagem de línguas [...]”

A proposta didática da Intercompreensão promove a vontade de compreender o outro e coloca como finalidade última dos encontros interculturais o diálogo, valorizando o atribuir sentido às palavras do outro, num processo de busca de transparências, encontrando diferenças e semelhanças, mas, sobretudo, procurando estabelecer pontes entre línguas e saltar barreiras linguístico-comunicativas. (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ; MOREIRA e SÁ, 2007).

Deste modo, a Intercompreensão afirma-se, pois, como uma abordagem plural do ensino-aprendizagem de línguas que encara a educação linguística de uma forma mais humanizada e enquanto instrumento de formação global do sujeito, onde se respeitam e valorizam as vivências e repertórios (linguísticos, comunicativos e de aprendizagem) do indivíduo e se trabalha no sentido de construção de um mundo mais justo e mais aberto ao diálogo e aos encontros interculturais. (CANDELIER et al., 2007; ALARCÃO et al., 2009)

Embora as pesquisas em Intercompreensão estejam mais voltadas ao âmbito universitário, esta deve e pode se envolver no Ensino Médio, foco de nossa pesquisa. A experiência na Intercompreensão, além de trazer a possibilidade de interação entre línguas e culturas e desenvolver competências transversais, poderá formar um aluno mais confiante e engajado, capaz de respeitar o outro. Deste modo, Assmann (2007) afirma que:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do ‘acessamento’ de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto. (ASSMANN, 2007, p. 33)

Assim, o conceito de Intercompreensão, no EM, revela-se um caminho possível para atingir esses objetivos, não como metodologia única e definitiva, mas como complemento a ser usado em determinadas tarefas ou projetos educativos. Especificamente com relação ao aprendizado do espanhol por alunos brasileiros, Eres Fernández (2017) defende que:

Precisamente pela crença de uma intercompreensão espontânea, não se valoriza o estudo e aprendizagem formal, o que funciona como um círculo vicioso: não se valoriza porque se supõe que é possível manter uma comunicação efetiva e acredita-se que não há necessidade de estudá-lo [o espanhol]. Significa - a exemplo daquilo que sempre se buscou fazer- mostrar aos estudantes, aos coordenadores de cursos, aos diretores de centros educativos, a outros professores, aos pais de alunos e à sociedade de maneira geral que o espanhol é um idioma diferente do português e que para ser capaz de interagir adequadamente nessa língua estrangeira deve-se dedicar tempo ao seu estudo, dentro e fora da sala de aula.³¹ (ERES FERNÁNDEZ, 2017, p. 6)

O EM poderia ser o momento de oferecer aos jovens oportunidades de aprender efetivamente, não só o inglês e o espanhol, porém o francês, italiano, alemão, entre outras, tendo em vista que quando se ingressa na universidade a gama de textos em outras línguas é muito grande, o que proporcionaria ao estudante um passo à frente, uma autonomia, uma oportunidade de exercer seu papel de cidadão, visando facilitar sua inserção seja na

³¹Nossa tradução de: “Precisamente por la creencia de una intercomprensión espontánea, no se valora el estudio y el aprendizaje formal, lo que funciona como un círculo vicioso: no se valora porque se supone que es posible mantener una comunicación efectiva, y si se cree en eso no hay necesidad de estudiarlo. Significa-a ejemplo de lo que siempre se ha tenido que hacer- mostrar a los estudiantes, a los coordinadores de cursos, a los directores de centros educativos, a otros profesores, a los padres de los alumnos y a la sociedad de manera general que el español es un idioma diferente del portugués y para ser capaz de interactuar adecuadamente en esa lengua extranjera hay que dedicar tiempo a su estudio, dentro y fuera de clase. Significa justificar la necesidad de que la asignatura “Español” se respete y se valore. Y significa mostrar que el profesor de español es tan importante como el profesor de cualquier otra asignatura” Disponível em: <http://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>

universidade, no mercado de trabalho, curso técnico ou na vida social adulta, tendo em vista o atual cenário de interação e mobilidade. Isto é ser plurilíngue, o que não implica o desenvolvimento pleno em todas as destrezas, mas a oportunidade de conhecer-se, conhecer e respeitar o outro, rompendo com o paradigma da dificuldade de aprender uma língua, com o preconceito linguístico e cultural e tirando vantagem das semelhanças que as línguas românicas nos proporcionam, como é o caso nesta pesquisa, do português e do espanhol.

1.3.2.3 Sensibilização à Diversidade Linguística

É evidente que o monolinguismo no mundo atual é mais uma exceção que uma norma, pois grande parte das pessoas utilizam diferentes línguas em distintos contextos e escolhem em cada momento a mais apropriada. Por isso, o mundo da educação tem a responsabilidade de facilitar aos falantes o domínio daquelas línguas necessárias para seu desenvolvimento pessoal e social, no caso brasileiro as línguas que fazem parte do currículo escolar são o inglês e o espanhol.

Dentro e fora da escola, os estudantes estão em contato cotidiano com uma multidão de línguas, seja navegando pela internet, jogando games, vendo televisão, escutando aos vizinhos, etc.

Deste modo, a realidade multilíngue, exige hoje, um enfoque de ensino que favoreça o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural das pessoas e facilite a comunicação no mundo globalizado.

A Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), que faz parte das abordagens plurais, tem como objetivo criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas, em diferentes situações de aprendizagem de línguas, por meio de atividades assentes na descoberta das línguas, da sua história, das suas semelhanças e particularidades, ajudando no desenvolvimento de capacidades de ordem (meta) linguística, (meta) comunicativa, (meta) cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que podem funcionar como um suporte para uma aprendizagem ao longo da vida. (CANDELIER, 2007)

Ela desenvolve atitudes de tolerância e abertura em direção à diversidade linguística e cultural, reforçando o interesse pelas línguas, desenvolvendo aptidão suscetível de facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em suma, trata-se de refletir sobre as línguas, suas similaridades e diferenças, sobre a base de material sonoro e escrito.

Segundo Candelier (2007), se produz uma Sensibilização à Diversidade Linguística quando parte das atividades tem como objeto línguas que não fazem parte do currículo escolar, porém que estão presentes na realidade dos alunos.

1.3.2.4 Didática Integrada das Línguas

A conveniência de tratar as línguas curriculares não como uma soma de línguas, senão como um exercício de integração, no sentido de fazer uma programação conjunta, começou a se teorizar na década de 1970 com os trabalhos de Hawkins (1974) e Roulet (1980), entre outros.

Este enfoque pretende, por um lado, aproveitar os conhecimentos linguísticos profundos da LM para aprender qualquer LE (CUMMINS, 1979); e por outro lado, facilitar a reflexão metalinguística estabelecendo pontes entre todas as línguas escolares. Esta reflexão deixa a mostra que somente uma capacidade humana pode gerar distintas concreções, cruzando e flexibilizando as representações sobre as diversas línguas que têm o aprendiz (CUMMINS, 1979).

Assim, em contextos plurilíngues, é aconselhável integrar a aprendizagem da LM com as demais/adicionais, porque os conhecimentos desta ajudam os aprendizes a compreender a organização da linguagem, as semelhanças e diferenças entre línguas (DOLZ, GAGNON, MOSQUERA, 2008; SIMARD, 1997).

Como podemos observar, a Didática Integradas das Línguas é um tipo de aproximação plural cuja finalidade é, em primeiro lugar, ajudar a estabelecer relações entre um número definido de línguas, a partir da influência que pode exercer a LM para facilitar a aprendizagem de outras línguas, e, em segundo lugar, otimizar as relações entre diversas línguas e suas aprendizagens para conseguir uma competência plurilíngue (MAREP, 2008). Competência esta que implique uma visão não somativa, senão integrada do conhecimento e uso das línguas.

De acordo com Simard (1997), este enfoque não impede que continuem espaços específicos para cada uma das línguas, destinados a tratar os aspectos gramaticais e ortográficos idiossincrásicos, porém deve haver um grande espaço comum, em que se reflexione sobre aspectos gerais da linguagem e da comunicação (aspectos gramaticais, tipologia textual, literatura e cultura) e se contrastem as línguas aprendidas.

A finalidade do plurilinguismo, aprender a organizar e dominar simultaneamente várias línguas, é o objetivo da Didática Integrada de Línguas.

Em um contexto plurilíngue, o ensino da LM e de LEs está integrado; o estudo da LM permite aos alunos compreenderem os princípios fundamentais da linguagem e de perceberem melhor as semelhanças e diferenças entre os sistemas linguísticos (SIMARD, 1997).

Se os elementos de proximidade podem facilitar a imersão e uma entrada rápida na aprendizagem da nova língua, a tomada de distância e de reflexão com respeito aos fenômenos linguísticos, por uma parte, e a descentralização e a multiplicação de pontos de vista, por outra parte, permitem que o aluno chegue a um controle consciente de seus próprios comportamentos linguísticos, chegando ao consenso de que as estratégias de aprendizagem que usou para adquirir a LM também servem para a LE, fato que iremos explorar nesta pesquisa e que utilizaremos como categoria de análise.

Por último, corroborando com tudo o que foi explanado, partindo da psicolinguística, Cummins (1979) formula a existência de uma competência subjacente comum às distintas línguas que utiliza uma pessoa plurilíngue. Segundo este autor, as capacidades linguísticas de uma e outra língua não estão isoladas no sistema cognitivo, senão que se transferem e são interativas, formando parte do sistema operativo central. Assim, esta competência senta as bases para o desenvolvimento de um tratamento integrado das línguas.

Abaixo, para melhor compreensão, há um quadro que resume todo elucidado até o momento sobre as Abordagens Plurais.

Quadro 3: Resumo das propostas e abordagens mais recentes

Propostas mais recentes	Principais características	Papel da língua materna
Sociointeracionismo Século XX	Aluno reflexivo, questionador e sujeito no processo de aprendizagem; professor: mediador, par e problematizador; estudo da língua em uso e sua realização como processo linguístico discursivo.	Usada de acordo com a necessidade do contexto. Nesta concepção, o processo de aprendizado de LE apoia-se nos conhecimentos que os falantes já possuem em sua LM.
Letramento crítico Início século XXI	Desenvolvimento da consciência crítica; construção do cidadão consciente; ampliação da visão de mundo; discussão sobre questões realmente relevantes.	Usada de acordo com a necessidade do contexto.
Abordagens plurais a) Abordagem Intercultural Final século XX e início século XXI	Identidade entre as culturas; inclusão social; diálogo entre as culturas; conscientização da própria LM e de sua cultura.	A LM serve de ponte para a aprendizagem da LE.
Abordagens plurais b) Intercompreensão	Compreensão escrita e oral, interação social são de extrema	A LM serve de ponte para a aprendizagem da LE.

Final século XX e início século XXI	importância; proximidade inter-linguística (ideal para o ensino de línguas aparentadas) é positiva; estabelece pontes entre línguas para compreender o outro.	
Abordagens plurais c) Sensibilização à Diversidade Linguística Final século XX e início século XXI	O objetivo desta abordagem plural é refletir sobre as línguas, suas semelhanças e diferenças; desenvolver atitudes de tolerância e abertura em direção à diversidade linguística e cultura.	A LM serve de ponte para a aprendizagem da LE.
Abordagens plurais d) Didática Integrada de Línguas Final século XX e início século XXI	Objetivo: aproveitar os conhecimentos linguísticos profundos da LM para aprender LE; facilitar a reflexão metalinguística, estabelecendo pontes entre todas as línguas escolares; a LM facilita a aprendizagem de outras línguas; visão integrada do conhecimento e uso das línguas (deve haver espaço comum em que se reflexione sobre aspectos gerais da linguagem e da comunicação e se contraste as línguas aprendidas).	A LM serve de ponte para a aprendizagem da LE.

Fonte: elaboração própria

Passaremos, a seguir, a dissertar sobre a nossa revisão bibliográfica a respeito das abordagens específicas para ensino de línguas próximas.

1.4 Abordagens específicas para ensino de línguas próximas: uma revisão bibliográfica

Há algumas décadas tem-se discutido, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, sobre a necessidade (ou não) de uma abordagem específica ou portadora de algumas especificidades para o ensino de “línguas irmãs” ou “línguas próximas”, como é o caso do par português e espanhol.

No caso da língua espanhola, um dos primeiros materiais produzidos no Brasil para o ensino dessa língua, contendo elementos baseados nas “especificidades” que acarreta seu ensino a brasileiros, surgiu na década de 30³² e propunha relações contrastivas entre elementos formais das línguas. Posteriormente, na década de 80, surge o manual de Becker (1984)³³, que, na visão de Celada (2002), recupera a visão de Nascentes (1934).

³² Trata-se de NASCENTES, A. **A Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1934.

³³ Trata-se de BECKER, I. **Manual de español**. São Paulo: Nobel, 1984.

Ao discutir aspectos da relação entre o português e o espanhol do ponto de vista de suas singularidades, Celada (2002) defende que “os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o manual de Becker consolida e consagra” (CELADA, 2002, p.73). Essa interpretação baseia-se na relação contrastiva estabelecida entre as línguas, em que são “determinadas as diferenças de funcionamento” com base em divisões gramaticais e levam a basear as relações entre a LM e a LE a partir das noções de “semelhança” e facilidade”. Esse tipo de relação entre as línguas acaba caracterizando, segundo Celada (2002), determinada forma de abordar o ensino pois:

(...) a afirmação da **semelhança** e da **facilidade** de uma língua (...) poderia culminar com a resolução de um estudo “superficial” (perfunctório) e não necessariamente profundo (...) Desta forma, detectamos a constituição do que, de nossa perspectiva, é a **contradição** que caracterizou historicamente a relação do brasileiro com a língua espanhola. (CELADA, 2002, p.64-65, **grifos da autora**).

No contexto do ensino de língua espanhola a brasileiros, o campo teórico tem buscado possíveis caminhos metodológicos com “características específicas”. González (1989, p.75), ao problematizar qual seria “o modo mais eficaz – para um brasileiro, é claro – de aprender (e muito bem) o idioma espanhol”, abre caminho para posicionar o aprendiz em papel ativo diante do processo. Embora o objetivo central da autora seja discutir o ensino de espanhol em contexto universitário da época (década de 90), refere-se à falta de manuais que tenham “em conta a já mencionada especificidade do ensino dessa língua a falantes do português, sobretudo do português do Brasil” (p.79) e defende que:

Dito isto e, é claro, levando tudo isto em consideração, deduz-se que - quiçá justamente por ser a afirmação óbvia é preciso reiterá-la - é absolutamente urgente **elaborar materiais didáticos adequados a cada caso**, com bom apoio metodológico, mas sem posturas ortodoxas, uma vez que estas talvez não permitissem o tratamento particular que a questão merece, e que efetivamente possibilitem e facilitem a **aprendizagem do idioma espanhol pelos brasileiros**, em todos os níveis. Não o fizemos ainda e o que diremos de agora em diante tem a pretensão de ser, por um lado, o estabelecimento de algumas premissas que julgamos ser importante ter presentes no momento de fazê-lo e, por outro, o relato de algumas **atividades ou estratégias que se revelaram interessantes e úteis** em nossa experiência. Insistimos no fato de que estamos nos ocupando apenas do ensino-aprendizagem do espanhol como língua básica no Curso de Letras. Se as sugestões cabem ou não em outros níveis e modalidades será preciso ver. (GONZÁLEZ, 1989, p.80, **grifos nossos**).

Especificamente quanto à relação entre a LM e a LE no processo de aprendizagem de espanhol por brasileiros, González (1989) propõe que:

Por considerarmos a língua uma operação cognitiva, entendemos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é sempre uma espécie de operação tradutora. Aprender uma nova língua é aprender um novo instrumento de conhecimento do mundo e, portanto, de certa forma, é aprender a reconhecer o mundo. Isto nos leva a muitas conclusões. A primeira delas é a de que não há razão para termos tanto medo da tradução e da utilização da língua materna para elucidar fatos da língua estrangeira. Ao contrário, é preciso saber utilizar muito bem tal recurso no momento adequado. Isso nos permite, por um lado, usar a competência dos alunos em sua própria língua para a compreensão da outra e, por outro, tornar os alunos conscientes de fatos da sua própria língua que até então eram mais ou menos automáticos, inclusive melhorando sua performance nela. A segunda é a de que, deixando clara essa concepção de língua, pode-se facilitar a compreensão por parte dos estudantes de que a passagem de um idioma a outro não é uma questão meramente formal (GONZÁLEZ, 1989, p.83-84).

González (1989) estabelece, portanto, que a relação entre LM e LE no processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros pode basear-se em operações de tradução nos momentos adequados e ressalta a necessidade de desmistificar “a pseudofacilidade, ou a crença nela, que tem muitas vezes nosso estudante para compreender e falar bem o espanhol” (p.88) e defende a “aprendizagem permanentemente reflexiva, raciocinada, consciente” (p.89).

Almeida Filho (2001) também propõe a necessidade de reflexão sobre uma abordagem com especificidades para o ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol, que leve em conta a “facilidade enganosa” que subjaz aos aprendizes hispanofalantes nos primeiros momentos de aprendizagem. Segundo o autor (2001, p. 14), o português e o espanhol são as línguas que apresentam maior “proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no vocabulário e nas bases culturais nas quais elas se estruturam”, fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino e aprendizagem dessas línguas.

Para Almeida Filho (2001), uma das características de uma abordagem didática para o ensino dessas línguas seria o tratamento dado ao léxico entre as duas línguas, tendo em vista a existência de 60% de cognatos idênticos e 30% de cognatos falsos. Já Ulsh (1971) defendia que mais de 85% do léxico português tem cognatos em espanhol e Takeuchi (1984, p. 181) referia-se ao mesmo fato, afirmando tratar-se de “un pequeño número de palabras distintas y una multitud de vocablos comunes”. Segundo o autor:

São tantas as palavras idênticas a sua língua materna e outras tantas semelhantes, porém não iguais, que parece que a **relativa identidade linguística das duas línguas faz com que os** estudantes se monitorem demasiado, fazendo com que evitem se expor, a fim de não cometerem erros. (TAKEUCHI, 1984, p. 183, **grifos nossos**)

Desta forma, a proximidade entre as línguas (materna e estrangeira) pode significar impactos positivos ou negativos no processo de aprendizado. Aprendizes de línguas próximas à sua LM são “falsos iniciantes”, pois possuem níveis de compreensão desde as primeiras interações apoiados em conhecimentos e habilidades comuns entre sua LM e a LE. Porém, quando são requeridas as produções nas interações em LE, parece haver maior dificuldade.

Com relação a isso, Almeida Filho (2001) alerta para o risco de generalização de que tudo na língua estrangeira tenha um correlato na língua materna, pois:

A crença nessa hipótese pode, ao contrário, causar desmotivação no aprendiz, ao se frustrar diante dessa aparente facilidade, devendo ser papel do professor promover atividades que gerem a motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua (ALMEIDA FILHO, 2001, p.15-18).

Almeida Filho (2001) propõe que o ensino de língua portuguesa a falantes de espanhol (e vice-versa) esteja baseado na tomada de consciência sobre aspectos da “proximidade enganosa” entre os sistemas. Nesse sentido, houve um número expressivo de pesquisas no Brasil que se dedicaram ao estudo de relações entre ambas línguas com foco no ensino.

Ortíz Alvarez (2002) defende que a proximidade das línguas portuguesa e espanhola influencia na transferência linguística, mas se o aprendiz tenta fazer um esforço para superar as dificuldades, se se interioriza o insumo apresentado, se estivesse mais motivado, talvez o processo seria mais eficaz. Segundo a autora,

(...) a transferência opera na aprendizagem de espanhol por brasileiros, tanto nos frequentes empréstimos linguísticos quanto na morfossintaxe, provocando alterações estruturais, algumas das quais se podem observar nos estágios de interlíngua. Ela se manifesta também nas simplificações, empréstimos e decalques semânticos e sintáticos, também como na tradução literal. (ORTÍZ ALVAREZ, 2002, p.4)

Silva (2011)³⁴, ao realizar mapeamento de pesquisas que contrastam o português (do Brasil) com o espanhol no período de 1988 a 2010, aponta que a maioria das pesquisas desenvolvidas no Brasil se dedicaram a discutir aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos, havendo lacunas de pesquisas que contemplem aspectos pragmáticos e discursivos.

Em nosso levantamento bibliográfico³⁵ sobre pesquisas que se dedicaram a discutir especificidades teórico-metodológicas do ensino e aprendizagem das línguas próximas, português-espanhol, identificamos 21 pesquisas que focalizam, em maior ou menor grau, aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos, o que corrobora os resultados de Silva (2011). Um diferencial em nosso levantamento em relação ao levantamento de Silva (2011) diz respeito à uma maior preocupação com aspectos discursivos, provavelmente motivado pelos estudos linguísticos mais recentes nessa área.

Com relação às especificidades de *abordagem específicas para o ensino e aprendizagem de línguas próximas*, uma das pesquisas desenvolvidas no Brasil é a de Ortiz Alvarez (2000)³⁶, que analisa expressões idiomáticas e discute implicações para o ensino de português como língua estrangeira a falantes de espanhol no contexto cubano. São propostas atividades didáticas elaboradas a partir da análise contrastiva entre as expressões idiomáticas em LM e LE e a autora constata que:

O conhecimento insuficiente da idiomaticidade da LE e o relativo bom conhecimento da idiomaticidade na LM permitiram-nos refletir sobre o papel central dessas unidades fraseológicas no processo de aquisição/aprendizagem de LE e a importância que a análise contrastiva salienta nesse processo (ORTIZ ALVAREZ, 2000, p.272).

Pasillas (2002)³⁷, que analisa aspectos da Interlíngua de alunos brasileiros de nível avançado, contribui com propostas de atividades que levam a reflexões sobre aspectos contrastivos entre o português e o espanhol e outra pesquisa que também contribui com

³⁴ SILVA, A. P.S. Linguística contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e Espanhol como língua estrangeira no Brasil de 1988 a 2010. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, n.esp. 01-17, 2011 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/1984.../22138>. Acesso em: 23 dez 2016.

³⁵ O levantamento bibliográfico foi realizado no ano de 2017 e baseou-se em pesquisa no Portal CAPES de Teses e Dissertações (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>)

³⁶ ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.** 2000. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

³⁷ PASILLAS, A. S. **A Interlíngua na Escrita de Brasileiros Alunos de Nível Avançado de Espanhol.** 01/12/2002 142 f. Mestrado em Linguística Aplicada. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.

propostas de atividades de língua espanhola foi desenvolvida por Souza (2004)³⁸. A autora analisa potencialidades dos quadrinhos de Mafalda para o ensino de estratégias de interação sócio-pragmáticas.

As relações entre as línguas também foi analisada pela pesquisa de Villalba (2002)³⁹, que oferece discussões sobre formas de abordar o léxico no contexto de ensino e aprendizagem de línguas próximas. O foco da pesquisa voltou-se para a discussão sobre a transferência lexical e fossilização no processo de aprendizagem de espanhol por universitários brasileiros. A hipótese principal da autora é de que a proximidade entre as línguas favorece a transferência, que pode ser considerada, nesse contexto, como uma estratégia de aprendizagem em determinados momentos.

Já a pesquisa de Fanjul (2002)⁴⁰ voltou-se para reflexões sobre algumas possibilidades de abordar aspectos das discursividades no contato português (brasileiro) e espanhol (argentino). O autor analisou mostras de produções escritas de alunos universitários e constatou algumas tendências contrapostas entre discursividades brasileiras e argentinas para a delimitação de elementos enunciativos para referir-se à pessoa em reformulações de certeza e possibilidade. Essa constatação evidencia um dos aspectos em que pode incidir uma abordagem didática no caso dessas línguas próximas.

Boéssio (2003)⁴¹, que analisa produções de alunos brasileiros, constata contextos de uso com maior tendência a transferências indevidas do infinitivo flexionado. A pesquisa identifica que não há um processo raciocinado sobre o ensino desse elemento gramatical e que, portanto, no contexto investigado:

O emprego do infinitivo flexionado em Espanhol por aprendizes brasileiros ocorre, fundamentalmente, pela proximidade das duas línguas, permitindo, muitas vezes, que essa transferência indevida se fossilize, já que esse aspecto não recebe a real importância por parte dos docentes (BOÉSSIO, 2003, p.77).

³⁸ SOUZA, C. G. A. **O componente sócio-pragmático nas aulas de espanhol como língua estrangeira: os diálogos em Mafalda como modelo de interação social.** 2004. 159 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

³⁹ VILLALBA, T. K. B. **Pepe vio que no tiene jeito: su mujer es así mismo:** as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

⁴⁰ FANJUL, A. P. **Deslocando a proximidade. Discursividade no contato português-espanhol.** 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

⁴¹BOÉSSIO, C.P.D. **A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de línguas próximas – português e espanhol.** 2003, 110 f. **Mestrado em LETRAS** Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, Pelotas.

Os resultados obtidos por Boéssio (2003, p. 78) levam à consideração da importância da “consciência metalinguística em níveis mais avançados da aprendizagem de LE (...) em se tratando de línguas próximas”.

A pesquisa de Suárez (2003)⁴² sugere possível relação entre o tipo de abordagem e a quantidade de “erros” na produção em língua espanhola de alunos brasileiros. A partir da análise de produções de alunos brasileiros em formação universitária, constata que houve uma forte presença de elementos fossilizados da LM, independentemente do tipo de abordagem utilizada nos contextos investigados.

Abio (2003)⁴³ discute especificidades de materiais didáticos de língua espanhola para o ensino a adultos brasileiros e constata a importância de fatores afetivos e emocionais no processo. A partir da análise de materiais e atividades trabalhadas, bem como da análise de respostas dos alunos, o autor classificou as estratégias de ensino em 3 grupos: “a) estratégias de gerenciamento ou aproveitamento do tempo em sala de aula; b) estratégias de criação de um ambiente adequado de aprendizagem; e c) estratégias de reforço da atenção na aula e de atenção para a forma da língua espanhola” (ABIO, 2003, p.199).

A pesquisa desenvolvida por López (2004)⁴⁴ discute a abordagem de falsos cognatos no ensino de espanhol para brasileiros e aponta caminhos para superar as equivalências puramente formais entre as línguas.

A pesquisa de Fialho (2005)⁴⁵, que parte da Teoria da Atividade, oferece possibilidades de uso de novas tecnologias para o ensino de língua espanhola a brasileiros. Quanto à questão metodológica, a autora defende que: “(...) além de se precisar de uma metodologia diferenciada para o ensino do espanhol para falantes nativos do português, é necessário que se tenham materiais específicos para esse contexto de ensino-aprendizagem do espanhol”. (FIALHO, 2005, p.12)

⁴² SUÁREZ, J.P. **Vinculação possível entre natureza de abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de Espanhol para Brasileiros**. 2003, 176 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA.

⁴³ ABIO, G. V. **Algumas experiências no ensino de espanhol para brasileiros adultos**. 2003, 277 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000097740> Acesso em: 23.dez.2016

⁴⁴ LÓPEZ, S.M.P. **Falsos cognatos no ensino de espanhol para brasileiros**. 2004, 122 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília.

⁴⁵ FIALHO, V.R. **A diferença na semelhança: uma proposta baseada na teoria da atividade para o ensino de línguas próximas**. 2005, 155 f. Mestrado em Letras. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UCPel Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_201_220/vanessa_fialho.pdf Acesso em: 23.dez.2016

Correa (2007)⁴⁶ discute, em sua pesquisa, aspectos da produção de alunos brasileiros em diferentes estágios de desenvolvimento no aprendizado do espanhol e verifica que as construções de mudança de estado na interlíngua dos aprendizes tendem a ser atributivas enquanto em espanhol são preferentemente verbais. Essa constatação pode auxiliar docentes nas explicações e comparações entre as línguas.

A pesquisa de Silva (2008)⁴⁷ contribui com dados sobre o processo de aprendizagem do par português-espanhol mediada por tandem (a distância). Uma das constatações da pesquisadora diz respeito à importante influência (facilitadora) que desempenha a LM no aprendizado de português por falantes de espanhol e vice-versa.

A pesquisa de Foit (2009)⁴⁸ discute possibilidades de abordagem no ensino de formas de tratamento em espanhol para a produção escrita de alunos brasileiros universitários e considera que muitos “erros” se dão por falta de “foco na forma” durante o processo de ensino. Vigata (2011)⁴⁹, em sua pesquisa, também oferece como resultado uma proposta de material audiovisual legendado como recurso para uma abordagem intercultural no ensino de espanhol a brasileiros.

A investigação de Fernandez (2010)⁵⁰ contribui com dados coletados junto a um grupo de alunos universitários brasileiros sobre o próprio processo de aprendizagem de espanhol, que se manifestam quanto aos momentos mais significativos de seu processo de aprendizagem de E/LE. Dentre os fatores que incidem sobre os processos, são analisadas as estratégias de aprendizagem arroladas pelos participantes da pesquisa, que relatam “o estar em contato com o outro, é fundamental interagir com falantes da língua-alvo, a língua não se aprende sozinha, no vácuo social.” (FERNANDEZ, 2010, p.99).

⁴⁶ CORREA, P. A. P. **A expressão da mudança de estado na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol.** 2007, 267 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

⁴⁷ SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico intandem a distância (Português-Espanhol).** 2008, 429 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO, São José do Rio Preto.

⁴⁸ FOTI, L.B.S. **Formas de tratamento no espanhol de Buenos Aires (Argentina) e no português de Curitiba (Brasil):** subsídios para o ensino de espanhol para brasileiros. 01/10/2009 120 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA

⁴⁹ VIGATA, H.S. **Língua/cultura em foco:** material, audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros. 2011, 224 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA.

⁵⁰ FERNANDEZ, A.L.R.N. **Vozes de aprendizagem de língua espanhola.** 2010, 154 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCPEL.

A pesquisa de Carvalho (2012)⁵¹ discute especificidades do ensino de línguas próximas e oferece a proposta de um material específico para o ensino de português para falantes de espanhol. Uma de suas hipóteses é de que “o excesso de contrastividade entre as línguas pode gerar um uso extremo de metalinguagem gramatical” (CARVALHO, 2012, p.18) e, portanto, propõe tarefas para o ensino de língua portuguesa em contexto de imersão.

Vieira (2012)⁵² realiza mapeamento de crenças de professores sobre o espanhol e discute suas influências na prática docente. Uma das constatações da pesquisa diz respeito “às crenças (...) que estão presentes no senso comum do falante de português, tais como língua fácil, língua semelhante ao português, que (...) cria uma falsa sensação de aprendizagem imediata” (VIEIRA, 2012, p.140).

Silva (2013)⁵³ discute a possibilidade de uma abordagem funcional no ensino de português a falantes de espanhol e propõe que o contraste e comparação entre as estruturas podem levar o aprendiz a perceber e a tomar consciência das diferenças de uso em Português e em Espanhol.

A pesquisa de Cordeiro (2013)⁵⁴ discute uma proposta de abordagem de ensino de espanhol para brasileiros com foco na forma. A autora parte do pressuposto de que, em estágios avançados, os alunos brasileiros que aprendem espanhol se apoiam na “falsa impressão de que aprender essa língua estrangeira é mais fácil e que não exige tanto esforço”. Portanto, propõe um conjunto de atividades colaborativas que buscam levar os alunos a refletirem sobre questões gramaticais responsáveis pelo significado na LE, com ênfase na colaboração entre os alunos.

A pesquisa de Araújo (2014)⁵⁵ contribui com evidências sobre possíveis contextos em que há tendência a produção, por parte de estudantes brasileiros, da lateral em espanhol⁵⁶. A

⁵¹ CARVALHO, F.D.S. **Procurando o fim do arco-íris**: elaboração de um material para o ensino de línguas próximas. 2012, 105 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10703/1/2012_FranciscoDeivisonSousaCarvalho.pdf Acesso em: 23.dez.2016

⁵² VIEIRA, D.S. **Ensino de espanhol para brasileiros**: das crenças à prática docente. 2012, 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS.

⁵³ SILVA, C.C.A. **Por uma abordagem funcional e contrastiva das vozes verbais no ensino de português a falantes de espanhol**. 2013, 221 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

⁵⁴ CORDEIRO, E.N. **Foco na forma na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros através da aprendizagem colaborativa**. 2013, 137 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

⁵⁵ ARAUJO, E.M.G. **A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol**. 2014, 142 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca.

autora partia da hipótese de que a proximidade entre as línguas seria um fator negativo na “apreensão do segmento fonológico” e os resultados obtidos confirmaram essa hipótese, uma vez que constatou que “a diferença existente entre a realização da lateral nos dois idiomas dificulta a apreensão do segmento fonológico por parte dos estudantes brasileiros” (ARAÚJO, 2014, p.125).

Já Oliveira (2014)⁵⁷, em sua pesquisa, discute estratégias didáticas para desenvolver compreensão auditiva de alunos brasileiros que aprendem espanhol. Para tanto, apresenta um panorama histórico sobre a forma como métodos e abordagens propuseram a compreensão auditiva e desenvolveu uma experiência prática com exercícios de dois livros didáticos e, posteriormente, com atividades mais espontâneas. Os resultados apontaram uma vinculação muito forte entre o trabalho com a compreensão auditiva e leitora, o que evidenciou para a pesquisadora a necessidade de investimento maior na “materialidade do oral”.

Por último, Robles (2016)⁵⁸ analisa e discute elementos de interferência nos níveis semântico, sintático e ortográfico do espanhol no processo de aprendizado de português como língua estrangeira por peruanos. A pesquisadora partia da hipótese de que a proximidade entre as línguas incidiria de alguma forma nos diferentes níveis linguísticos e pôde comprovar, a partir de produções escritas dos alunos, que houve “casos sistemáticos de interferências linguísticas recorrentes nas referidas produções escritas”. Segundo Robles (2016):

(...)nas interferências semânticas todos os alunos que participaram desta pesquisa quase sempre usaram palavras da língua materna quando redigiam em português, e formavam palavras com base nas raízes dessas palavras em espanhol para transmitir suas ideias. No entanto, recorrer à língua espanhola, LM, não garantiu a transmissão do significado da palavra que o aluno pretendia usar (...) nas interferências sintáticas, a maioria dos alunos cometia erros de redação quanto ao uso de preposições, de contração e de concordância (...) nas interferências ortográficas, quase todos os alunos de ambas as instituições, sujeitos desta pesquisa, omitiram e acrescentaram acentos nas palavras. A maioria das interferências nesse nível linguístico provém da LM” (ROBLES, 2016, p.136).

As pesquisas anteriormente arroladas, no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas próximas, possuem em comum a busca por encontrar o que assemelha e/ou diferencia uma

⁵⁶ Mais especificamente, a pesquisa estuda a realização da lateral /l/ em sua forma vocalizada, ou seja, com “som” de /u/.

⁵⁷ OLIVEIRA, G.G. **Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a 'compreensão auditiva' nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil.** 2014, 223 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA ESPANHOLA E LIT. ESPANHOLA E HISPANO-AMERIC.).

⁵⁸ ROBLES, A.M.P. **Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes.** Dissertação de Mestrado. UNESP: Araraquara, 2016.

língua da outra e em que medida a abordagem a partir desses elementos pode favorecer ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados das pesquisas também evidenciam que o processo de aprendizado “raciocinado”, estabelecendo relações entre a LM e a LE, pode auxiliar na aprendizagem. Nesse sentido, o construto teórico de “Estratégias de Aprendizagem”, que passaremos a discutir mais adiante, nos parece interessante para problematizarmos os tipos de estratégias que podem ser utilizadas por brasileiros no processo de aprendizado do espanhol.

Na próxima seção, discutiremos sobre a relevância que tem a LM no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, baseado no trabalho de autores da área.

1.5 A importância da LM na aprendizagem da LE: algumas considerações

Nesta seção, elencaremos vários autores, que não compartilham da mesma linha teórica, porém o que eles têm em comum é a importância que dão a LM no processo de aprendizagem da LE.

Conforme discutimos no início de nossa Tese, ao longo da história das abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a LM ora foi considerada como central para que ocorresse o aprendizado do novo idioma, ora foi totalmente banida da sala de aula e, mais recentemente, é aceita como elemento no conjunto de “estratégias” utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma LE.

No caso específico do ensino de espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem. Jordão (2007) defende que:

(...) o papel da língua materna neste processo de discussão é fundamental, e que não há nenhum problema em usá-la na sala de aula de língua estrangeira, mesmo porque a rigor a língua materna não deixa de ser estrangeira, uma vez que não é minha, mas materna, ou seja, das comunidades interpretativas que me precederam (Bakhtin, 2000). Ela foi, assim, estrangeira enquanto eu a aprendia como criança, e enquanto eu aprendia a fazer uso de seus procedimentos interpretativos. (JORDÃO, 2007, p. 79)

A partir dos pressupostos da *Abordagem Comunicativa*, o campo do ensino de línguas estrangeiras começou a problematizar o papel da LM para que os alunos possam lançar mão de “estratégias de comunicação” e de “estratégias de aprendizagem”, definidas por Fernández (1997, p.24-25) como:

Nas estratégias de comunicação: o estudante pode fazer transferências da LM para a estrangeira; realizar traduções literais; criar novas palavras; mudar de código, entre outras; Nas estratégias de aprendizagem: o aprendiz pode formular hipóteses a partir do funcionamento da LM; evitar a estrutura que origina uma dificuldade; usar empréstimos da LM. (FÉRNANDEZ, 1997, p. 24-25)

Na atualidade, a abordagem proposta pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 150) admite que, na aprendizagem de línguas próximas, “podemos vislumbrar o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo”.

Assim, quando o aprendiz estabelece relações entre a LM e a língua-alvo próxima, ele também reflete sobre sua própria língua, cultura, e sobre o fato de viver em um mundo heterogêneo, em que convivem diferentes culturas e línguas, além de perceber as eventuais diferenças e semelhanças entre a sua própria cultura e a cultura da língua que está aprendendo.

Revuz (1998, p.217) defende que é preciso considerar que o aprendiz “[...] já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]” Dessa forma, a primeira língua, como mostra Revuz (1998, p. 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Ter consciência, entender e aceitar novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural. Fato corroborado também pelas abordagens plurais, que já mencionamos e que serão retomadas em nossas análises.

Portanto, a importância da língua e da cultura maternas no processo de contato com a língua e cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsiderada. Serrani-Infante (1998), num trabalho em que aprofunda suas reflexões sobre fatores não cognitivos que incidem no processo de aprendizado da LE, aponta que esse encontro:

(...) talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito e, por isso mesmo, solicita as bases da estruturação subjetiva e, com isso, a língua materna. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256)

É preciso, portanto, segundo Serrani-Infante (1999, p.297), “tê-la presente para determinar tópicos que levem à conscientização das dimensões da diferença e, sobretudo, da alteridade, em diversos domínios”. Nesse contexto, de acordo com as OCEM (2006):

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (BRASIL, 2006, p. 148)

Nesta tessitura, Eres Fernández (2003) corrobora:

Seja qual for a base teórica na qual nos apoiemos, é inquestionável que a LM possui um papel ativo na aprendizagem de uma LE, e sendo assim, voltam a ganhar força, se é que em algum momento a perderam os estudos contrastivos. (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 108)

E ratifica:

Assim, se o professor tiver consciência de que tais fatos ocorrerão, poderá aproveitá-los positivamente. Dessa forma, conhecedor de antemão de que o aluno partirá dos conhecimentos que possui da LM, o professor pode apoiar-se nela para assinalar os pontos convergentes e/ou divergentes. Ganhamos em tempo e em entendimento se mostrarmos ao aluno que ele sabe como deve se expressar em determinada situação em LM e trazemos esse conhecimento à consciência. A partir daí, trata-se de apresentar-lhe as formas mais adequadas ou usuais de dizer o mesmo na LE, de mostrar em quais aspectos há coincidência e em quais não. (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 113-114)

Neste cenário, continuando a explanação sobre a importância da LM dentro desse processo, averigua-se nas OCEM (2006):

[...] a experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade. Trata-se, portanto, de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da língua materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro. Assim, alguns princípios gerais da Lingüística Contrastiva podem vir a ser muito úteis se aplicados nas ocasiões oportunas. Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva, mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios. (BRASIL, 2006, p. 142)

Nesse sentido, Parkinson de Saz (1980), ratificando o excerto acima, salienta:

Não é possível aprender uma segunda língua sem ter em conta a língua materna. E isso não é, necessariamente, um inconveniente, como opinavam

os estruturalistas, mas sim, uma vantagem porque parte do sistema linguístico da segunda língua será parecido ao da língua materna e é preciso aproveitar esse fato. (PARKINSON DE SAZ, 1980, p. 246)

Assim, como afirma Revuz (1998), no momento em que o sujeito é colocado diante de situações de ensino-aprendizagem de segunda língua há sempre um (re) encontro desse sujeito com a sua LM, uma vez que esse processo torna visível para o sujeito a relação existente entre ele, a LM e sua forma de aprendizagem. O que se faz é permitir a emersão de algo muito específico que guardamos em relação à nossa língua e que se manifesta justamente quando encontramos a língua do outro, que surge, assim, como um novo lugar a partir do qual o sujeito poderá olhar para o que acredita ser (ou ter sido, sempre) seu.

[...] muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema linguístico. Ele diz aquilo que se pode dizer e aquilo que não poderia ser dito; ele manifesta uma relação com a própria língua e o saber que ela permite construir. (Revuz, 1998, p. 215)

A autora explica que o contato com uma segunda língua provoca modificações nas construções identitárias do sujeito e, portanto, na sua relação com a LM. Assim, é impossível apagar as marcas dessa língua no sujeito, mesmo que temporariamente, fazendo com que se livre dela. Isso porque a relação do sujeito com a LM está intrinsecamente ligada à sua constituição como tal, e, portanto, à sua identidade, que se constrói por meio dessa materialidade. Revuz (1998, p.215) conclui dizendo que “toda tentativa de tentar aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

Com muita propriedade, essa autora reconhece a delicadeza da questão de aprender uma LE, fundamentando-se na estruturação psíquica do sujeito tendo como base a LM:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falarem-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua materna. (Revuz, 1998, p. 217)

Ou, ainda, quando diz:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (Revuz, 1998, p. 215)

Na mesma linha de raciocínio, Pereira de Castro (1997) escreveu sobre o legado que deixa a LM na constituição do indivíduo:

A aquisição da LM é uma experiência inaugural e definitiva, pois é pela LM que um corpo não falante (infans) passa a ser um sujeito falante ou sujeito da linguagem. Assim sendo, a LM não se reduz a uma materialidade, mas tem a ver com um funcionamento, com uma passagem. A aquisição da LM é, portanto, uma mudança única na posição subjetiva de um infans para um ser de linguagem. Em outras palavras, a LM tem a singularidade de constituir o ser falante, já que alguém se torna falante como efeito desta língua. (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p. 251)

Nas reflexões dessas autoras, fica clara a impossibilidade de “esquecer” a LM, no momento de aprender a LE.

Com relação à prática da tradução como estratégia de ensino e aprendizagem, muitos autores lembram que, embora as metodologias mais recentes não a adotem explicitamente em suas propostas, os alunos possuem uma tendência a realizarem tradução mentalmente. Esta tradução mental ou interiorizada é um processo ou estratégia cognitiva, que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, é dificilmente evitável⁵⁹. No mesmo sentido, investigações psicolinguísticas recentes⁶⁰ estabelecem uma relação natural entre aprender uma língua e traduzi-la.

Eres Fernández (2003) salienta que o trabalho com tradução é um excelente caminho para aprendizagem de LE, não como fazia o Método Gramática e Tradução.

Podemos agora, trabalhar com pequenos textos do dia a dia, extraídos de embalagens de produtos que temos à mão em nossas casas. Fazê-los ver que as mesmas coisas se expressam de maneira diferente, para que possam ser entendidas por falantes de linguagens diferentes. Levá-los a descobrir que quando uma tradução é deficiente ou quando se faz uma tradução literal, nem sempre o resultado é satisfatório. (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 115)

Serrani (2005) compartilha da mesma opinião ao afirmar que:

⁵⁹ HURTADO ALBIR (1988).

⁶⁰ BACHMANN (1994, ap. GAMBOA 2004).

Um trabalho na perspectiva enunciativa com a tradução estimula a reflexão metalinguística, metadiscursiva e contrastiva, de um modo amplo e não meramente em termos de contrastes de sistema gramatical, mas de processos enunciativos, construções de sentido (SERRANI, 2005, p.22).

Briones (2000) afirma que os erros mais frequentes de tradução entre o português e o espanhol e vice-versa são devidos ao desconhecimento dos falsos cognatos. A autora constata falhas de alguns tradutores em algumas traduções que perdem o sentido verdadeiro do texto original por não saberem que o vocábulo se trata de um falso cognato.

Sobre a questão da tradução, Costa (1998) afirma que:

[...] um uso inteligente e sensato da tradução implica numa reformulação da política do ensino de língua estrangeira. Quando se escamoteia a questão da equivalência entre os vários tipos de discurso, chegamos a uma situação, como a atual, em que o código lingüístico estrangeiro é oferecido como um bloco compacto e impenetrável ao estudante. A tradução, bem empregada, permitiria um confronto cultural mais imediato e o estudante poderia ter mais consciência das diferenças o que, sem dúvida, lhe facilitaria alcançar um domínio cada vez maior de outra cultura. (COSTA, 1998, p. 286)

Costa (1998) chega a afirmar que a tradução pode ser considerada como quinta habilidade, ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O hábito de tradução pode ser aqui entendido como prática de tradução.

Com relação a outros trabalhos, alguns autores (tais como ALMEIDA FILHO, 2001; CONTRERAS, 1998; DURÃO, 1999; FERNÁNDEZ, 2001) defendem que o foco na fluência do comunicativismo pode, no caso das línguas próximas, favorecer as fossilizações na interlíngua e que a solução seria o foco na forma. Estes mesmos autores propõem uma abordagem que permita a reflexão explícita e metalinguística sobre aspectos formais e gramaticais das línguas. Desta maneira, poder-se-ia levar os alunos a uma maior consciência sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas. Outros autores (GONZÁLEZ, 1989; DURÃO, 2000; ERES FERNÁNDEZ, 2003; FANJUL, 2012, SERRANI-INFANTE, 1998; CELADA, 2002) defendem que o contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, que ultrapassam as simples semelhanças e diferenças no contraste termo a termo, estrutura a estrutura, podem levar a resultados satisfatórios.

Quando nos referimos à Análise Contrastiva, logo pensamos nos falsos amigos, os heterossemânticos, como se estes fossem o “vilão da história⁶¹”, fato que gerou fama a várias

⁶¹ Vale destacar que, em minha prática docente, tenho observado uma recorrência maior de transferências fonéticas (heterotônicos), morfológicas (heterogenênicos) e gramaticais, “interferências” do português com o

propagandas de cursos de idiomas. Assim, Pacheco (2004) fala dessa crença: “[...] não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – às “falsas amigas” – e atribuir às “amigas” um lugar seguro, livre dos mal-entendidos.” (PACHECO, 2004, p.52).

Segundo as OCEM (2006), os trabalhos dedicados a contrastar o Espanhol e o Português não se limitam a considerar os falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análise linguística: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo. Estudos dessa natureza foram se ampliando e foi possível observar, por vezes, complexos feixes de problemas interdependentes que podem chegar a ter efeitos os mais variados sobre o processo de aquisição.

Eres Fernández (2003) discute a importância de uma aproximação contrastiva entre o português e o espanhol, fazendo-o sobre uma nova ótica, o da Linguística Contrastiva Aplicada. Trabalha não com uma língua homogênea e imaginária, mas com usos reais que analisam, segundo González (2008, p.2) “con muy poco empleo de metalenguaje, pero con claridad de conceptos y abarcando diversos niveles incluso pragmáticos, a partir de muestras auténticas”⁶². Eres Fernández (2003) aponta que:

O objetivo do estudo contrastivo de duas línguas é a descrição de uma gramática parcial, que é a soma das diferenças entre a gramática da LM e da LE. Essa gramática contrastiva é que proporciona os dados para o programa pedagógico e não a gramática da LE, cujo objetivo é traçar caminhos que evitem ou minimizem os erros provocados por interferência linguística. (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 110)

Isto poderá possibilitar que, no futuro, o aluno seja capaz de fazer comparações e inferências, por si próprio, aumentando o seu nível de autonomia.

Com relação à tendência pelo contraste no processo de ensino e aprendizado de línguas próximas, González (2008) defende que:

[...] será difícil superar (...) o impulso por contrastar, talvez porque nos falte encontrar e- pura ilusão, por certo- fixar os pontos de aproximação e distanciamento entre nossas línguas, que incluem, por sua vez, tantas línguas

infinitivo pessoal (podemos, falamos, conseguirmos) no espanhol, já que o infinitivo pessoal ou flexionado, como também é conhecido, ocorre somente em uma das línguas neolatinas: no português, sendo esta última a mais corriqueira. Outra “interferência” observada durante as aulas ministradas, entre outras, foi também gramatical: a respeito do posicionamento dos pronomes reflexivos, de objeto direto e indireto em espanhol, já que nesta língua, quando temos perífrases verbais não ocorre mesóclise, posicionamento do pronome no meio dos verbos.

⁶² Com muito pouco uso de metalinguagem, mas com clareza de conceitos e cobrindo vários níveis, até mesmo pragmáticos, a partir de amostras autênticas.

em sua heterogeneidade, tão parecidas e distintas⁶³. (GONZÁLEZ, 2008, p. 2).

Em termos gerais, percebemos que tantos os alunos quanto os professores de LE utilizam princípios da Linguística Contrastiva, consciente ou inconscientemente, como estratégia de aprendizagem (que iremos retomar mais adiante em nossas análises) tendo em vista a afirmação de Eres Fernández (2004) de que:

“[...] ao reconhecermos que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre ambos os idiomas não só é estreita, mas, sim, que é inevitável” (ERES FERNÁNDEZ, 2004, p. 5-6).

No âmbito das orientações curriculares nacionais para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio (BRASIL, 2006), propõe-se que o docente seja um agente da aprendizagem, levando o aluno a perceber essa *falsa impressão de facilidade* no aprendizado do espanhol, fazendo este superar a interlíngua⁶⁴ e, portanto, sua fossilização⁶⁵, bem como ajudar na construção de um cidadão questionador, que saiba dialogar nas mais diferentes esferas da comunicação e ler nas entrelinhas de uma comunicação, não permitindo enganar-se, pois, “muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica.” (BRASIL, 2006, p. 146).

Desta forma, tanto as semelhanças quanto às diferenças entre as línguas devem ser trazidas em discussão em sala de aula, pois o professor, principalmente brasileiro, já passou pelas dificuldades que seu aluno irá enfrentar em seu próprio processo de aprendizagem desta língua estrangeira.

Assim, são objetivos atuais do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio:

⁶³ Nossa tradução de: “[...] será difícil superar (...) el impulso por contrastar, quizás porque a todos nosotros nos hace falta encontrar y –pura ilusión, por cierto– fijar los puntos de aproximación y distanciamiento entre nuestras dos lenguas, que incluyen a su vez tantas lenguas en su heterogeneidad, tan parecidas y distintas.” (GONZÁLEZ, 2008, p. 2)

⁶⁴ Denominada por Selinker (1972, p. 49) como “um sistema linguístico próprio com base na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que se faz de produzir a norma da língua-alvo”. Para o autor, a interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e se definiria como “um sistema linguístico interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo e no qual o aprendiz possui intuições” (SELINKER, 1972, p. 50).

⁶⁵ Segundo Ferreira (1997), a fossilização “é o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em relação à língua-alvo, não sendo capaz de distinguir entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua-materna e o da nova língua”. (FERREIRA, 1997, p.144).

Contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter) relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (BRASIL, 2006, p. 149)

O enfrentamento da diversidade certamente comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio, valendo-nos de termos empregados por Fanjul (2012) – que se manifestam no discurso em forma de “estereótipos, idealizações, exotismos, etc.”, como aponta Serrani-Infante (1998, p. 265), representações que deverão ser analisadas, segundo a autora, “[...] como meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólicas [...] e ideológicas [...]”. Tais representações, algumas muito alimentadas pela mídia, ora se projetam sobre a própria língua e suas variedades, ora sobre os seus muitos e distintos falantes, situados, sobretudo, em distintas regiões, mais ou menos favorecidas e prestigiadas, ora se projetam sobre a facilidade ou dificuldade de enfrentar o processo de aprendizagem. Todas elas, a nosso ver, precisam ser objeto de algum tipo de trabalho analítico-crítico, quer para serem, em alguns casos, exploradas e em outros, abaladas.

Tal postulação também é abrangida nas abordagens plurais, cuja preocupação é com um ensino plurilíngue, de diálogo entre as culturas, de tolerância e respeito à diversidade linguística e cultural, que retomaremos em nossa análise.

Desta maneira, para Eres Fernández e Callegari (2009):

Aprender um idioma estrangeiro é um processo muito mais abrangente do que decorar listas de vocabulário e regras gramaticais; é saber necessariamente interagir com o outro e muitas vezes desconstruir significações adotadas durante anos. (ERES FERNÁNDEZ e CALLEGARI, 2009, p. 57).

Observa-se esta mesma ideia, de língua não como instrumento, e da importância da interação e do respeito na era plurilíngue nas OCEM (2006):

Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo. ... é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender). É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesma e também por não transformá-la num simples instrumental. (BRASIL, 2006, p.150)

E no MCER constata-se a mesma concepção:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (MARCO, 2001, P. 122)

O episódio descrito acima, entre outras coisas, demonstra a função latente da LM, no processo de aprendizagem de uma LE, que muitas vezes é visto, pelo professor, como um erro que deve ser eliminado para que o aluno venha a se comunicar ‘fluentemente’ na língua-alvo. A esse respeito, Revuz (1998, p. 224) argumenta que:

[...] se o encontro com a LE provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a LM acha-se – precisamente – reposta em jogo (REVUZ, 1998, p 224).

O que se observa nos cursos de línguas, de um modo geral, é a ideia de que a língua é um instrumento que o aluno deve aprender progressivamente a manipular até um grau de ‘domínio’, mais ou menos elevado. O aluno aprenderia pouco a pouco a se ‘servir’ da língua como aprende a se servir de suas mãos, das maçanetas das portas...(cf.Revuz, 1998).

Esta mesma ideia é compartilhada por Serrani (2005). Na direção contrária à única pedagogia possível para o ensino de LE até bem recentemente – ou seja, o ensino da língua estrangeira com o mínimo possível de inter-relação com a LM –, Serrani (2005) propõe que se parta sempre da cultura de origem dos estudantes. Até porque, para a autora, não há como ser diferente. Ao comentar, por exemplo, sobre a orientação dada por professores até há pouco tempo para que os aprendizes “pensassem em inglês” ou “em francês” ou em qualquer que fosse a LE estudada, Serrani (2005) argumenta que:

Aquela instrução não passava de uma grande ficção. In petto, como diz Coste (1985), sempre está a língua materna. Pensar em outra língua não é algo que dependa apenas de uma determinação voluntária ou consciente. A língua e a discursividade de um sujeito fazem parte de sua constituição identitária. (SERRANI, 2005, p.103)

A ideia de partir do contexto de origem é emprestada da pedagogia de Freire (1970, 1980) para o ensino da LM, e o desafio da autora é validá-la também para o ensino da LE. Com materiais didáticos tanto na língua de origem e/ou na língua alvo, os principais objetivos de tal currículo seriam estimular o estabelecimento de pontes culturais entre a cultura de origem e a cultura alvo, e, assim, garantir que o componente sociocultural tivesse de fato um

papel significativo nas aulas de língua, fato que veremos, de maneira mais aprofundada, nos próximos itens.

Este mesmo entendimento é compartilhado pelas Abordagens Plurais que vimos acima. Todas elas, Abordagem Intercultural, Intercompreensão, Sensibilização à Diversidade Linguística e a Didática Integrada das Línguas estabelecem pontes culturais e linguísticas entre a LM e a LE, como meio de facilitar a aprendizagem, no mundo plurilíngue e pluricultural no qual vivemos.

Desse modo, como pudemos averiguar, o processo de aprendizagem de uma LE é bastante complexo. Portanto:

Nenhuma teoria por si só pode dar conta de explicá-la totalmente. Evidentemente, estão consagrados e são aceitos alguns princípios, estratégias e procedimentos presentes no processo ou que sobre ele incidem, tais como a repetição, a transferência a partir da LM, a generalização, fatores sociais, afetivos, psicológicos, etc (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 22).

Porém, o que sabemos é que não há como deixar de fora a LM no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, pois concordamos com Revuz (1998, p.221) quando nos diz que esse “estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”.

Para essa autora,

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de outra língua. (Revuz, 1998, p. 215)

Por isso, na opinião da autora, o encontro com outra língua aparece efetivamente como uma experiência nova. A novidade não estaria, como Revuz a concebe, no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro, que se dá através de outra língua. Na nossa concepção, esta modalidade de encontro de que fala a autora se refere ao reconhecimento. Deste modo, concordamos com Moraes (1996, p. 96) que entende a LE como uma leitura, que faz o sujeito, a partir da LM, na tentativa de entender a LE compará-la com algo similar ao que nos é familiar, associado a nossa estruturação subjetiva, a nossa LM.

As discussões teóricas apresentadas anteriormente evidenciam que a compreensão atual no campo da Linguística Aplicada é a de que a LM é elemento fundamental no processo de aprendizado de uma LE próxima, bem como a compreensão de elementos ideológicos, históricos e culturais de ambas as línguas e de que a Análise Contrastiva, quando bem empregada, pode ser um caminho de sucesso rumo à língua-alvo. Portanto, partimos do pressuposto de que as orientações presentes em um Manual do Professor devam levar em

conta essa relação. Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese sobre os principais aspectos que podem caracterizar uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas. Esse quadro será retomado em nossas análises, conforme exposto no capítulo metodológico. O que pretendemos com ele é sintetizar possíveis abordagens para o ensino de línguas próximas no contexto da Educação Básica brasileira.

O que almejamos com este estudo, basicamente, é de que devemos pensar e repensar em uma abordagem para o ensino de línguas próximas. Acreditamos que, a melhor saída para o ensino-aprendizagem de línguas co-irmãs, como o português e o espanhol, é uma metodologia centrada no contraste, na conscientização linguística, no desenvolvimento de uma competência plurilíngue, por meio das Abordagens Plurais e das Estratégias de Aprendizagem, e na reflexão do nosso papel e do outro enquanto sujeitos pertencentes a mundos diferentes, com valores e costumes diferentes, mas ao mesmo tempo tão próximos, tão simples de ser visto, ser notado, apreendido e valorizado.

A seguir, apresentamos dois quadros com um resumo de tudo que foi dissertado até então.

Quadro 4: Resumo das ideias de alguns autores para o ensino de línguas próximas

Autores	Aspectos que caracterizam uma abordagem específica para línguas próximas	Indicador (categoria para análise)
Almeida Filho (2001, 2002, 2004, 2007, 2012, 2013) Briones (2000) Contreras (1998) Durão (1999, 2002, 2004) Fernández (1997)	Foco na forma através do enfoque ou método contrastivo, que permita a reflexão explícita ou metalinguística sobre aspectos formais e gramaticais da língua, obtendo com isso a consciência necessária para iluminar as diferenças apagadas pelas semelhanças entre essas duas línguas; Promover atividades que gerem motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua.	Orientações que levem o professor a antecipar fenômenos de transferência.
Boéssio (2001)	Criar uma consciência linguística nos aprendizes, sublinhando as similaridades e as diferenças estruturais que ocorrem entre a LM e a LE, com o intuito de minimizar as interferências e avançar no estágio de aquisição da LA; Levar os alunos a refletirem sobre os fatos linguísticos, tais como: léxico, falsos cognatos, etc; Acredita no uso da Abordagem da Gramática e Tradução como alternativa para facilitar o processo ensino/aprendizagem de línguas próximas, priorizando o ensino da L2 através da L1.	Orientações que levem o próprio aluno a identificar dificuldades/facilidades específicas tendo em vista a proximidade linguística
Eres Fernández (2001, 2003, 2004, 2017)	Apoiar-se na LM para assinalar os pontos convergentes e/ou divergentes através da Linguística Contrastiva; a tradução é vista como um excelente	Orientações que levem o aluno a se conscientizar das diferenças entre ambas as línguas e que trabalhem com

	caminho para a aprendizagem de LE; descrição de uma gramática parcial, que é a soma das diferenças entre a gramática da LM e da LE.	a tradução no discurso.
González (1989) Fanjul (2012, 2014)	Estabelecer claramente os pontos que determinam a aproximação e o distanciamento entre as línguas. Têm defendido que os princípios gerais da Linguística Contrastiva, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios.	Orientações que façam ao aluno perceber as similaridades e diferenças entre as línguas, trabalhando-as no discurso.
Ortíz Alvarez (2002, 2007)	Para que o processo seja mais eficaz, é preciso o aprendiz fazer um esforço para superar as dificuldades, interiorizar o ensino apresentado e estar motivado; Indica um ensino baseado em tarefas, a fim de promover a interação e o uso da LA.	Orientações que trabalhem/ensinem as estratégias de aprendizagem para superar as dificuldades e motivá-los e que proponham atividades baseadas em tarefas.
Coracini (1999) Serrani (2002, 2007)	Indicaram como um caminho interessante para o trabalho com o ensino-aprendizagem de segundas línguas, que é buscar a comparação com a língua materna do aprendiz, criando espaços de reflexão tanto sobre a língua quanto sobre os elementos sócio-históricos e culturais que a constituem, partindo sempre do componente intercultural, por meio dos gêneros discursivos. (língua-discurso)	Orientações que levem o aluno a refletir sobre aspectos sócio-históricos, a utilizar os gêneros discursivos e aprender a língua no discurso.
Serrani-Infante (1998, 2005) Celada (2002)	É preciso considerar a importância da língua e culturas maternas no contato entre língua e cultura estrangeiras; É preciso ter a LM presente para determinar tópicos que levem à conscientização das dimensões da diferença e da alteridade em diversos domínios, a partir da Análise do Discurso e da Pragmática.	Orientações que levem em consideração/que parta da cultura do aluno e que estabeleçam a questão da alteridade.
Costa (1998)	Prática da tradução, esta vista como quinta habilidade.	Orientações de tradução, a fim de confrontar aspectos culturais.

Fonte: elaboração própria

Quadro 5: Resumo dos documentos norteadores da educação sobre o processo de ensinar LE

Documentos Norteadores da Educação	Aspectos que caracterizam uma abordagem específica para línguas próximas	Indicador (categoria para análise)
OCEM (2006)	Recorrer ao conhecimento prévio da LM quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender a LE, usando princípios da Linguística Contrastiva, como contraste entre línguas e discurso envolvido; Tudo isso, para que o ensino do espanhol adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania; Desta forma, é preciso pensá-lo como um conjunto de valores e de	Orientações que contrastem língua e discurso e que puguem relações interculturais.

	relações interculturais.	
PNLD (2015)	Através de temas contemporâneos, socialmente relevantes e da interdisciplinaridade, formar cidadãos críticos, engajados com seu entorno e a realidade social de outros países, pautados em princípios e valores que preparem para o exercício real à cidadania.	Orientações que proponham temas relevantes e que trabalhem com a interdisciplinaridade.
PCNs (1998)	O ensino de LE deve ser pautado em uma abordagem intercultural e levar a compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto materna, promovendo a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.	Orientações que instiguem uma visão intercultural, para aceitação da diversidade.

Fonte: elaboração própria

Na seção abaixo, apresentaremos uma noção sobre as Estratégias de Aprendizagem, que servirão como categoria de análise para nossa pesquisa, com o intuito de verificar de que forma estas estratégias podem ajudar na construção do conhecimento em LE.

1.6 As orientações ao professor para o ensino de Estratégias de Aprendizagem

As pesquisas em estratégias de aprendizagem são recentes, tendo-se iniciado na década de 70, com base nos trabalhos de Rubin (1975) e Stern (1975), segundo os quais alguns alunos se mostrariam mais eficazes na aprendizagem de uma língua, por fazerem uso de maneiras especiais de processar a informação. Os avanços neste campo devem-se ao progresso da Psicologia Cognitiva, cujo interesse principal é identificar o que os bons aprendizes fazem para aprender um LE, conforme os dizeres de Rubin, 1986.

Que todo mundo aprende sua língua materna é um fato, pode-se então perguntar: por que nem todas as pessoas conseguem aprender uma segunda língua? Se soubermos mais sobre o que os aprendizes bem sucedidos fazem, é provável que possamos ensinar essas estratégias para os aprendizes mais fracos, a fim de melhorar o seu desempenho. (RUBIN, 1986, p. 43)

Desde então, muitos pesquisadores colocaram sua atenção na identificação de estratégias empregadas por estudantes em seu processo de aprendizagem, a fim de poderem ajudar aqueles com menos êxito em conseguir o propósito desejado de aprender uma nova língua (ANDERSON, 2008; COHEN, 1998; HONG-NAM e LEAVELL, 2006; MACARO, 2001; MAGOGWE, J. e OLIVER, R. 2007; TAKEUCHI, 2003; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 2002; WENDEN, 1991).

Antes de adentrar nas definições de vários autores com relação às estratégias de aprendizagem e sua influência no âmbito educativo, mais, especificamente, na aula de LE, devemos fixar no conceito de “estratégias de aprendizagem” e evitar confundi-lo com “técnicas de aprendizagem” cujos significados, muitas vezes, são tratados como sinônimos.

Quando nos referimos a “técnicas” de aprendizagem fazemos alusão às atividades específicas que os alunos utilizam como forma mecânica quando aprendem (repetir, sublinhar, deduzir), enquanto que quando falamos de “estratégias”, estamos referindo-nos ao uso reflexivo dessas técnicas de aprendizagem. (OXFORD, 1990)

Dentro deste contexto, podemos dizer que as estratégias de aprendizagem são procedimentos elegidos pelos próprios alunos para favorecer sua aprendizagem. Além disso, para poder falar de estratégia de aprendizagem é necessário que o aluno tenha um objetivo claro a lograr, planeje quais técnicas irá utilizar para alcançá-lo e avalie o processo, ou seja, que termine uma reflexão sobre o trabalho realizado.

Para Rubin (1986, p. 43), “estratégias são as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”.

De acordo com Oxford (1990), o termo estratégia que significa a arte da guerra, mantém relação estreita com a palavra tática. No entanto, ambos os termos remetem a “[...] planejamento, competição, manipulação consciente e movimento direcionado a um objetivo” (OXFORD, 1990, p. 7)

Andrew Cohen (1990, p. 5) define as estratégias de aprendizagem “[...] como processos de aprendizagem que são conscientemente selecionados pelo aprendiz”. Para este autor, as estratégias são ações conscientes que o próprio aprendiz seleciona, tomando a frente de seu processo de aprendizagem da língua-alvo, buscando facilitá-lo.

O’Malley e Chamot (1990, p. 1) as definem como “ pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudar a apropriar-se, aprender ou reter nova informação”.

Outra autora importante no campo estudos sobre estratégias é Wenden (1991), que além de trabalhar com as estratégias como forma de facilitação e aceleração do aprendizado de LE, chama a atenção para a característica que pode ser considerada uma das mais relevantes, a formação do aprendiz autônomo. De acordo com a autora (1991, p. 6), “[...] o termo estratégias do aprendiz refere-se aos comportamentos que ocorrem durante o aprendizado de língua, pertinentes àqueles aprendizes que realmente se comprometem em aprender e regular o aprendizado da LE”.

Compartilhando da mesma ideia, apresentamos a definição de Rebecca Oxford (1990) que, em nossa opinião, resulta a mais completa e útil para o trabalho com LE. Segundo esta autora, as estratégias de aprendizagem de uma língua são:

[...] ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os estudantes, com frequência e de maneira intencional, utilizam para melhorar seu progresso no desenvolvimento de suas habilidades na língua estrangeira [...] são ações específicas realizadas pelo aprendiz com o intuito de tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais eficiente e mais transferível para novas situações. (OXFORD, 1990, p. 8)

E segue apresentando que: “estas estratégias podem facilitar a internalização, o armazenamento, a recuperação e o uso da nova língua. Elas são ferramentas necessárias para o desenvolvimento de habilidades comunicativas”. (OXFORD, 1990, p. 18)

Uma das características das estratégias de aprendizagem é a possibilidade de serem ensinadas, para que os aprendizes possam melhorar o seu uso, tornando-se autônomos na sua aprendizagem no sentido de desenvolver o direcionamento dos seus estudos. O estímulo e a prática da autonomia do aprendiz faz com que esse se torne responsável pelo seu processo de aprendizagem, ficando claro para ele que, tanto ele, quanto o professor, desempenham papéis específicos no processo de aprendizagem (OXFORD, 1990).

Desta maneira, percebe-se que as estratégias de aprendizagem apresentam diferentes propósitos tais como, incrementar a aprendizagem, ajudar os estudantes a terminar as tarefas, resolver problemas específicos e fazer com que a aprendizagem seja mais rápida e agradável. Sendo assim, cabe aos docentes fazer com que os estudantes deem conta desse processo e, se for o caso, ensiná-los, a fim de tornar esse caminho o mais prazeroso e menos árduo possível, tendo em vista que a relação entre estratégias de aprendizagem de línguas e o nível de competência está clara, ou seja, alunos com maior nível de língua usam uma maior variedade de estratégias de aprendizagem (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Chamot e El-Dinary, 1999; Green e Oxford, 1995; O’Malley e Chamot, 1990; Wharton, 2000).

Embora não exista uma uniformidade quanto à definição do termo estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras, há, ao menos, algumas características comuns (LESSARD-CLOUSTON, 1997):

- São geradas pelos estudantes;
- São passos que seguem os aprendizes no processo de aprendizagem;
- Melhoram a aprendizagem da língua e ajudam a desenvolver a competência linguística;
- Podem ser visíveis (comportamentos, passos que seguem, técnicas que empregam) ou invisíveis (pensamentos, processos mentais);

- Incluem a informação e a memória (conhecimento do vocabulário, regras gramaticais);
- Permitem ao estudante ser mais autônomo;
- Ampliam o papel dos docentes de língua;
- Orientam-se em direção a um problema;
- Incluem muitos aspectos, não somente o cognitivo;
- Pode ensiná-las;
- São flexíveis;
- Recebem a influência de uma variedade de fatores.

Sendo de comum acordo que as estratégias podem facilitar, acelerar, motivar e direcionar o aprendizado de uma LE, auxiliando na construção da autonomia dentro e fora da sala de aula.

Mais recentemente, o Marco Comum Europeu de Referências para as línguas (MCER, 2002) atribuiu importância à utilização das *Estratégias de Aprendizagem* e à mobilização de conhecimentos de outras línguas como modo de superar dificuldades na aprendizagem de uma LE:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.⁶⁶ (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.3)

Mesmo reconhecendo a existência de uma grande diversidade na hora de categorizá-las, há certas coincidências ente alguns autores ao estabelecer três grandes classes de estratégias: cognitivas, metacognitivas e manejo de recursos.

As estratégias cognitivas se referem à integração do novo material com o conhecimento prévio; as metacognitivas fazem referência ao planejamento, controle e avaliação por parte dos estudantes de sua própria cognição. Por sua parte, as estratégias de manejo de recursos são um conjunto de estratégias de apoio que incluem diferentes tipos de recursos que contribuem para o bom término de uma tarefa. Grande parte das estratégias incluídas

⁶⁶ Além disso, a abordagem multilíngue enfatiza o fato de que, à medida que a experiência linguística de um indivíduo se expande nos ambientes culturais de uma língua, da linguagem familiar para a da sociedade em geral, e depois para as línguas de outros povos (se eles são aprendidos na escola ou universidade, ou pela experiência direta), o indivíduo não mantém essas línguas e culturas em compartimentos mentais estritamente separados, mas desenvolve uma competência comunicativa para a qual todo conhecimento e experiências linguísticas contribuem em que as línguas se relacionam e interagem.

neste terceiro grupo tem haver com a disposição afetiva e motivacional do sujeito frente à aprendizagem. (VALLE ARIAS et al, 1999, p, 442)

Frente a estas três classes, há várias classificações ou taxonomias das estratégias de aprendizagem. O'Malley (1990) classifica as estratégias em três subcategorias principais: as metacognitivas, as cognitivas e as socioafetivas.

As estratégias metacognitivas requerem de planificação, reflexão, monitoramento e avaliação da aprendizagem (atenção dirigida, atenção seletiva, autocontrole e autoavaliação). As cognitivas estão mais limitadas a tarefas específicas de aprendizagem e implicam uma manipulação mais direta do material de aprendizagem como, por exemplo, a repetição, a tradução, o agrupamento de elementos e a tomada de notas. As estratégias socioafetivas se relacionam com as atividades de mediação e transação social com outras pessoas, como o trabalho cooperado e as perguntas aclaratórias. (O'MALLEY, 1990, p. 44-46)

Segundo Stern (1992), há cinco estratégias para a aprendizagem de uma língua: de planejamento e controle, cognitivas, comunicativo-experienciais, interpessoais e afetivas.

Para Stern as estratégias de controle e planejamento se relacionam com a intenção do estudante para dirigir sua própria aprendizagem; as estratégias cognitivas são passos ou operações usadas na aprendizagem ou na solução de um problema que requer uma análise direta, a transformação ou a síntese de um material de aprendizagem. Com o objetivo de evitar a interrupção no fluxo da comunicação se usam estratégias comunicativo-experienciais que incluem os gestos, a paráfrase, etc. As estratégias interpessoais são para Stern as que devem monitorar o próprio desenvolvimento do estudante e avaliar seu próprio desempenho e em tal sentido, os aprendizes devem entrar em contato com estudantes nativos e familiarizar-se com a cultura da língua-alvo. Por último, as estratégias afetivas são aquelas que se relacionam com a atitude que os aprendizes mostram frente a LE, seus falantes e cultura.

No entanto, Oxford parece ter sido a autora que mais influenciou o campo de estudos sobre estratégias de aprendizagem. Suas inúmeras publicações (1989, 1996, 1999 – individuais; 1989, 1992,1995, 1996, 2002 – em parceria com outros pesquisadores) têm servido como referencial para pesquisas na área até os dias de hoje. Seu inventário⁶⁷ de EA recebeu uma versão em Português (Paiva, 1998) e tem sido usado por grande parte dos estudiosos do assunto.

Deste modo, a taxonomia proposta por Oxford (1990) é, a nosso ver, uma das mais completas e úteis para trabalhar, devido à maneira em que a organiza, extremamente didática,

⁶⁷ Apesar das críticas, a taxonomia de Oxford (1990) continua vigente. Isso pode ser visto em artigos publicados recentemente (Carson & Longhini, 2002; Vilaça, 2003; Figliolini, 2004; Passarella, 2005).

atendendo o que, precisamente, as estratégias de aprendizagem de uma LE têm como propósito principal, que é o desenvolvimento da competência comunicativa.

Oxford (1990) identifica dois grupos principais de estratégias: as diretas e as indiretas.

As estratégias diretas (memória, cognitivas e compensatórias) trabalham diretamente com a língua-alvo, na memorização de vocábulos, na produção de novos enunciados, empregando-se para o desenvolvimento das quatro habilidades. Segundo a autora:

As estratégias de memória, tais como agrupar ou utilizar imagens, têm uma função bem específica: ajudar os estudantes a armazenar e a resgatar as novas informações que lhe são proporcionadas pelo aprendizado. As estratégias cognitivas, tais como resumir ou raciocinar dedutivamente, capacitam os aprendizes a entender e produzir nova linguagem através de diferentes modos. As estratégias de compensação, como adivinhar e usar sinônimos, permitem que os aprendizes utilizem a língua apesar de ainda terem grandes falhas de conhecimento. (OXFORD, 1990, p. 37)

As estratégias indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais) trabalham com fatores não linguísticos, tais como o relacionamento entre aluno e professor, a motivação, servindo para apoiar e controlar a aprendizagem. Como se supõe, os melhores resultados se obtêm quando existe uma adequada combinação de ambas.

Estratégias metacognitivas permitem que os aprendizes controlem sua própria cognição, isto é, coordenem o processo de aprendizagem, utilizando funções como centrar, combinar, planejar e avaliar [o aprendizado]. Estratégias afetivas ajudam a regular as emoções, motivações e atitudes. Estratégias sociais ajudam os alunos a aprender através da interação com os outros. (OXFORD, 1990, p. 135)

Figura 1: Diagrama das estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford



Fonte: Oxford (1990, p. 16)

Assim, para um melhor entendimento temos:

Estratégia de Memória: para que essa estratégia seja bem utilizada, Oxford (1990) propõe que ela seja utilizada simultaneamente com a estratégia metacognitiva e com a afetiva. Como exemplo de estratégias de memória temos: o uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavra-chave, substituição de novas palavras em um contexto.

Estratégias Cognitivas: essa é uma das estratégias essenciais na aprendizagem de uma nova língua. Tanto Oxford (1990) quanto O'Malley (1989) concordam sobre sua importância. O aluno utiliza esta estratégia quando ele compreende e produz uma nova informação. Como exemplos temos: praticar através da repetição, praticar os sons da língua, fazer anotações ou resumos sobre as novas informações adquiridas, assistir filmes, seriados de TV, noticiários e ouvir música.

Estratégias de Compensação: permitem usar a língua mesmo sem conhecimento suficiente. Suas limitações são compensadas através do adivinhar o significado da palavra desconhecida, usar pistas linguísticas como prefixos recorrer à língua materna, usar mímicas e gestos.

Estratégias Metacognitivas: são ações que os aprendizes executam para coordenar o seu próprio aprendizado, através do planejamento, avaliação e controle. São exemplos: prestar atenção quando alguém está falando, estabelecer metas e objetivos, procurar oportunidades para praticar autoavaliação e automonitoramento.

Estratégias Afetivas: os aspectos afetivos como emoção, atitudes, motivação e valores são fatores que influenciam na aprendizagem da língua. Para que o aluno tenha o controle sobre esses aspectos, ele desenvolverá as seguintes estratégias, tais como, diminuir sua ansiedade ouvindo música, respirando fundo, encorajando-se, criando afirmações positivas, etc

Estratégia Social: a sua utilização permite ao estudante aprender a língua através da interação e da colaboração com outros indivíduos, sejam estes aprendizes ou falantes da língua-alvo. Como exemplos temos: fazer perguntas, pedir esclarecimentos, pedir correções, cooperar com os outros, praticar a língua com outros alunos e aprender a cultura da língua-alvo.

Diante do exposto, transcreveremos os elucidativos esquemas propostos por Oxford (1990), sob a forma de quadros, pois condensam, de forma clara, muita informação relevante:

Quadro 6: Estratégias de Memória

Estratégias diretas

I. Estratégias de memória	A. Criar relações mentais	1. Agrupar
		2. Associar / elaborar
		3. Contextualizar
	B. Utilizar imagens e sons	1. Usar imagens
		2. Criar campo semântico
		3. Utilizar palavras-chave
		4. Representar sons na memória
	C. Rever bem	1. Rever regularmente
	D. Utilizar ações	1. Reproduzir fisicamente uma ação ou associá-la a uma sensação
		2. Usar técnicas mecânicas

Quadro 7: Estratégias Cognitivas

II. Estratégias cognitivas	A. Praticar a língua	1. Repetir
		2. Praticar os sons e as grafias
		3. Reconhecer e usar fórmulas e <i>patterns</i>
		4. Recombinar
		5. Praticar a língua em situação autêntica
	B. Receber e emitir mensagens	1. Compreender rapidamente
		2. Usar recursos para receber e emitir mensagens
	C. Analisar e raciocinar	1. Raciocinar, deduzir
		2. Analisar expressões
		3. Comparar com línguas conhecidas
		4. Traduzir
		5. Transferir
	D. Criar estruturas (Input e Output)	1. Tomar notas
		2. Resumir
		3. Sublinhar

Quadro 8: Estratégias Compensatórias

III. Estratégias compensatórias	A. Adivinhar de forma inteligente	1. Usar indícios linguísticos
		2. Utilizar outros indícios
	B. Ultrapassar as suas lacunas na oralidade e na escrita	1. Utilizar a língua materna
		2. Procurar ajuda
		3. Utilizar a mímica / os gestos
		4. Evitar a comunicação parcial ou totalmente
		5. Escolher o tema
		6. Ajustar a mensagem, aproximar-se
		7. Inventar palavras
		8. Parafrasear

Quadro 9: Estratégias Metacognitivas**Estratégias indiretas**

I. Estratégias metacognitivas	A. Centralizar as suas aprendizagens	1. Examinar a matéria a aprender e relacionar com a matéria conhecida
		2. Prestar atenção
		3. Retardar a produção para se concentrar sobre a compreensão
	B. Organizar e acomodar as suas aprendizagens	1. Descobrir como se aprende uma língua
		2. Organizar
		3. Fixar metas / objetivos
		4. Identificar a intenção da tarefa linguística
		5. Planificar a execução de uma tarefa
		6. Procurar oportunidades para praticar a língua

Quadro 10: Estratégias Afetivas

	C. Avaliar as suas aprendizagens	1. Autocontrolar
		2. Autoavaliar-se

II. Estratégias afetivas	A. Diminuir a ansiedade	1. Utilizar o relaxamento, o respirar fundo ou a meditação
		2. Usar a música
		3. Utilizar o humor
	B. Autoencorajar-se	1. Felicitar-se
		2. Assumir riscos
		3. Recompensar-se
	C. Controlar as suas emoções	1. Ouvir o seu corpo
		2. Utilizar uma lista de controlo
		3. Escrever um diário de aprendizagem
4. Partilhar os seus sentimentos		

Quadro11: Estratégias Sociais

III. Estratégias sociais	A. Fazer perguntas	1. Verificar, solicitar esclarecimentos
		2. Solicitar correções
	B. Cooperar com os outros	1. Cooperar com os pares
		2. Cooperar com locutores nativos
	C. Cultivar a empatia	1. Abrir-se à cultura do outro
		2. Ficar sensível aos sentimentos e pensamentos dos outros

(fonte: tradução própria, tendo por base o texto de Oxford, 1990: 18- 21)

Como se pode notar, as estratégias de aprendizagem ensinam o aluno a aprender a aprender, garantindo uma aprendizagem eficaz e fomentam autonomia do estudante dado que, através da reflexão do uso de determinadas estratégias, não terá somente um conhecimento maior de seu próprio processo de aprendizagem, além disso, este fator lhe ajudará a ter uma visão de si próprio a respeito de quais são seus potenciais e carências. Tudo isso lhe ajudará não somente no âmbito educativo, mas em todos os aspectos da vida, além de afiançar sua personalidade.

Segundo o QEER (Quadro Europeu Comum de Referência), a competência linguística “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:34); a competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (idem, ibidem:169), a competência pragmática que integra a discursiva ao se relacionar com o “uso funcional dos recursos linguísticos [...] Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão, da coerência, à identificação de tipos e formas de texto (...)”(idem, ibidem:35) e a competência estratégica compensatória de problemas de comunicação. No âmbito deste trabalho, gostaria de salientar especialmente a importância da competência de aprendizagem estratégica do aprendente que integra as capacidades de estudo que incluem, de acordo com o QEER,

A capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades oferecidas pelas situações de ensino, p. ex: a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente; a capacidade de identificar necessidades e objectivos próprios; a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 155).

De acordo com Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem contribuem para desenvolver a competência comunicativa; ampliam os papéis do professor, que deve ensinar diferentes estratégias de aprendizagem aos seus aprendentes, o que faz criar alunos mais autodirigidos que usam estratégias de modo flexível e consciente em função da resolução de tarefas e problemas com que se deparam, cujo uso é igualmente influenciado por diversos factores.

Para que isso ocorra, Oxford (1990) diz que o aluno tem que ter conhecimento estratégico. Uma maneira de ajudar os aprendizes a organizar e planejar o uso de estratégias é fazer com que eles combinem e usem estratégias relevantes a uma dada tarefa.

E explica:

Por exemplo, comece com uma estratégia metacognitiva (como fazer o planejamento para uma tarefa), depois ajunte uma estratégia cognitiva com uma social (analisar ou praticar expressões em cooperação com outros alunos) e, por fim, combine uma estratégia metacognitiva e uma estratégia afetiva (como fazer uma autoavaliação do progresso e se autopremiar por um bom desempenho). Essas atividades ajudam os alunos a ver que duas chaves para o sucesso do aprendizado de uma língua estrangeira são combinar as estratégias e adequá-las a uma tarefa linguística específica. (OXFORD, 1990, p. 21)

Em seus estudos sobre o aprendizado de espanhol por alunos brasileiros, Durão e Andrade (2004) se referem com o termo “estilos de aprendizagem” a “utilização de certas habilidades diante das tarefas (...) segundo nosso ponto de vista, há estilos de aprendizagem induzidos culturalmente”⁶⁸ (DURÃO e ANDRADE, 2004, p.271). Após realizarem um levantamento sobre os estilos de aprendizagem de alunos brasileiros em todas as regiões do país, Durão e Andrade (2004) puderam constatar que:

(...) independentemente da região de procedência, o estilo cognitivo dos alunos tende para dois tipos: em sua maioria, os alunos se caracterizam como aprendizes concretos, por isso gostam de interagir com os companheiros, explorando ao máximo as oportunidades de interação. Em segundo lugar, esses estudantes se caracterizam como comunicativos, preferindo usar a língua mais que estudá-la formalmente. Esse resultado nos leva a inferir que o modo como os dois últimos LDs analisados – Español: curso de Español para Hablantes de Portugués e Español Ahora – constroem os conteúdos referentes aos tempos verbais dos quais nos ocupamos e trabalham, propiciam um melhor aproveitamento do estilo cognitivo dos aprendizes dos demais, que visam a estudantes mais passivos, que preferem estudar as estruturas mais que utilizá-las.⁶⁹ (DURÃO e ANDRADE, 2004, p.272).

Como afirma Freitas (1998):

Uma vez consciente da existência dos diversos tipos de estratégias, bem como da importância do uso das mesmas no processo de aprendizagem de uma nova língua, o aluno adquire condições e autonomia para se guiar dentro desse processo, de maneira mais eficiente, escolhendo ele mesmo, quais estratégias melhor se adequam ao seu estilo de aprendizagem, às diferentes tarefas que irá desenvolver, ao tipo de habilidade que está aprendendo, etc. (FREITAS, 2010, p. 70)

⁶⁸ Nossa tradução de: “utilización de ciertas destrezas ante las tareas (...) desde nuestro punto de vista, hay estilos de aprendizaje inducidos culturalmente” (DURÃO e ANDRADE, 2004, p.271).

⁶⁹ Nossa tradução de: “(...) independientemente de la región de procedencia, el estilo cognitivo de los estudiantes pende para dos tipos: mayoritariamente, los estudiantes se caracterizan como aprendices concretos, con lo cual les gusta interaccionar con sus compañeros, explotando al máximo las oportunidades de interacción. En segundo lugar, esos estudiantes se caracterizan como comunicativos, prefiriendo usar la lengua más que estudiarla formalmente. Ese resultado nos lleva a inferir que el modo como los dos últimos LDs analizadas - Español: curso de Español para Hablantes de Portugués y Español Ahora- construyen los contenidos referentes a los tiempos verbales de que nos ocupamos en este trabajan, propician un mejor aprovechamiento del estilo cognitivo de los aprendices de que los demás, que visan a estudiantes más pasivos, que prefieren estudiar las estructuras más que usarlas”. (DURÃO e ANDRADE, 2004, p.272).

Fato corroborado por Vilaça (2009) quando afirma:

As estratégias são apontadas em estudos como um dos fatores que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, o ensino de estratégias de aprendizagem tem sido defendido por muitos especialistas para o desenvolvimento não apenas da competência linguística, mas também para o aperfeiçoamento da competência comunicativa. (VILAÇA, 2009, p. 55)

Por último, no campo de LE, O'Malley e Chamot (1989) consideram muito importante o tratamento integrado das estratégias para a aquisição de uma LE, assinalando a necessidade de dispor de material próprio, assim como desenvolver um currículo que leve em conta uma instrução baseada em estratégias de aprendizagem na aula de LE. Ademais, a conscientização da importância do uso destas tem um papel central no desenvolvimento da autonomia pelos alunos.

No próximo item, ilustraremos nosso entendimento sobre o modelo de currículo proposto por Serrani (2005), o qual perpassa a estrutura do nosso objeto de estudo, o livro didático *Cercanía Joven* (2013).

1.7 O Currículo Multidimensional-Discursivo

Dentro deste mundo plurilíngue e pluricultural no qual vivemos, temos duas opções: ou os docentes se adequam a ele, capacitando-se e refletindo sobre os novos paradigmas que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, tais como ensinar língua enquanto discurso, estabelecer pontes entre língua e cultura (LM/LE), considerar a LM como filtro, bem como as estratégias de aprendizagem que valem tanto para o aprendizado desta quanto da LE e pautar o ensino, principalmente entre línguas próximas, numa constante conscientização linguística, num trio raciocínio-crise-aprendizado, em que os estudantes darão conta do que é possível e do que não é no discurso em LE. Ou é continuarmos estagnados, num processo, em que muitas vezes, não faz o menor sentido para o aluno, em que este não é instigado a pensar, não se levando em conta a bagagem que traz, bem como seu modelo de aprendizagem, suas estratégias, rumo a resultados cada vez mais desmotivantes.

Sendo assim, necessitamos de um currículo que leve em conta o discursivo, isto é, a língua em seu funcionamento sócio histórico e cultural, entendendo que esta se realiza, cria vida no discurso, por meio dos diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, e não mais com frases soltas ou sentenças, considerando que o processo discursivo opera uma

série de formações imaginárias que representam a posição-sujeito e, conseqüentemente, os sentidos do discurso.

Stern (1992) defende que, no currículo de língua, não se deve isolar o componente linguístico, mas articulá-lo aos conteúdos culturais, já que as práticas de linguagem se dão em contextos definidos. Para isto, o autor desenvolveu um programa curricular centrado em quatro componentes – **língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem** - que objetivam abarcar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: o Currículo Multidimensional.

Em termos de construção de um currículo, a concepção de currículo multidimensional define-se por oposição à de currículo unidimensional (STERN, 1992). Um planejamento elaborado sob a perspectiva de um currículo unidimensional segue somente uma progressão (no ensino das regras ou da descrição linguística ou ainda na abordagem de tópicos em produção textual). Um planejamento ancorado na perspectiva de um currículo multidimensional enfocará não apenas uma, mas várias dimensões relacionadas entre si.

Este modelo curricular proposto por Stern (1992), apresentado sob a forma de uma tabela, tem no eixo horizontal os objetivos do processo de ensino e no eixo vertical o conteúdo.

Stern (1992) apresenta quatro blocos de conteúdo: *Language Syllabus* (L2), estudo analítico na LE; *Culture Syllabus* (C2), a vida da comunidade linguística da língua alvo; *Communicative Activity Syllabus*, os assuntos, interesses e atividades dos alunos para estabelecer contato pessoal através da segunda língua com a comunidade linguística alvo; e, por último, *General Language Education Syllabus*, tópicos sobre língua, cultura, sociedade e aprendizagem de línguas.

Quadro 12: Um modelo de Currículo Multidimensional

Content	Objectives			
	Proficiency	Knowledge/Cognitive Goals	Affect	Transfer
Language Syllabus (L2)				
Culture Syllabus (C2)				
Communicative Activity Syllabus (L2/C2)				
General Language Education Syllabus				

Fonte: (STERN, 1975, p.503; 1992, p.27)

Em quanto aos objetivos, há outros quatro: *Proficiency*, em termos de competência, domínio das habilidades e atos de fala; *Knowledge*, conhecimento explícito sobre língua ou cultura; *Affect*, que inclui resposta emocional e envolvimento pessoal (interesse, motivação, participação, envolvimento ou compromisso); *Transfer*, que consiste em técnicas de aquisição de linguagem, análise de linguagem e cultura e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à linguagem, cultura e aprendizagem de línguas.

Deste modo, esses componentes, inter-relacionados, visam ao estudo da linguagem sob diversas perspectivas, considerando a complexidade desse sistema e que os alunos têm interesses e objetivos diferentes para aprender outro idioma, possibilitando uma maior integração desses com o objeto de estudo, contribuindo para sua formação geral, levando-os a aprender novos conceitos em muitos domínios.

Baseada na proposta de Stern, mas a partir de uma perspectiva discursiva e cultural, Serrani (2005) propõe o Currículo Multidimensional-Discursivo⁷⁰, estruturado na interdependência dos seguintes componentes: **o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais**. Segundo a autora, para uma aprendizagem significativa, é preciso planejar cursos ou aulas de língua considerando o contexto linguístico-discursivo dos alunos – mas estabelecendo pontes com outros contextos – e associar os conteúdos de língua aos gêneros discursivos em que ela se realiza.

Passaremos a desmembrar cada componente:

a) Componente intercultural: deve acontecer antes ou concomitantemente ao componente específico de linguagem. Assim, em vez de partir de elementos do sistema da língua em questão, as reflexões iniciais são: que conteúdos e contextos socioculturais estão previstos? Quais gêneros discursivos estarão em foco?

Com isso, é importante que sejam trabalhados não apenas conteúdos do contexto-alvo, mas também do contexto de origem, para:

[...] estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; propiciar à educação a diversidade sociocultural e o questionamento de etnocentrismos e exotismos; dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de língua (SERRANI, 2005, p. 22).

⁷⁰ Essa proposta, desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, foi apresentada pela autora, em versão preliminar, na França no “Colloque International: Pluralité des langues et de supports”, Lyon, 2002.

Esses conteúdos, associados a contextos sócio- históricos e a gêneros discursivos, são considerados no Currículo Multidimensional-Discursivo por meio dos seguintes eixos temáticos

- territórios, espaços e momentos: refletir sobre os diferentes contextos sociais, temporais e espaciais;
- pessoa e grupos sociais: identificação de grupos sociais e distintas perspectivas discursivas de dentro e fora dos grupos considerados;
- legados socioculturais: realizações artísticas, científicas, ecológicas e outras práticas culturais. Neste último eixo, nota-se a importância que se dá ao texto literário, tantas vezes marginalizado no ensino de línguas.

Não há como negá-lo e rechaçá-lo. A literatura passa necessariamente pela língua e escancara:

[...] as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade **em um dado momento histórico, social, cultural.** (BRAIT, 2000, p. 188)

Corroborando com esta autora, Kramsh (1996) e Serrani (2005) afirmam que:

O texto literário na aula de língua, mais que qualquer outro texto, desperta o interesse do aluno, permanece na sua memória e o faz participar de uma memória outra, do discurso de uma comunidade outra. (KRAMSH, 1996, p. 130)

A literatura fica na aula de língua pelo princípio de que quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais ampla será a possibilidade de desenvolvimento da capacidade textual-discursiva. (SERRANI, 2005, p. 47)

b) Componente língua-discurso: concebido com base no princípio de interdependência entre materialidade linguística (fono-morfo-sintático) e processos discursivos. O sujeito-aprendiz terá consciência em relação à:

- diversidade linguística de uma língua;
- heterogeneidade que a constitui;
- diferentes condições de produção do discurso;
- tomada de palavra pelos falantes e em quais situações são permitidos determinados discursos.

Esta relação (materialidade linguística mais processo discursivo) é concretizada ao mobilizar-se a noção de gênero discursivo.

Para Bakhtin (1999)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1999, p. 261/ 262).

c) Componente de práticas verbais: referente às atividades mais recorrentes em uma aula de língua – produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução. Estas interdependem dos componentes interculturais e de língua-discurso, pois os contextos e gêneros discursivos são determinantes no processo de produção de sentido. Deste modo, Serrani (2005) testifica:

Ao falar ou escrever o fazemos sempre em discursos e mais precisamente em gêneros discursivos (...) que, enquanto construções sociais, necessariamente vinculam a produção de linguagem ao contexto sócio-histórico e à situação de enunciação. Portanto, qualquer prática de leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva ou, se for o caso, de tradução, precisa estar contextualizada no gênero discursivo e em suas condições de produção. (SERRANI, 2005, p. 36)

O perfil profissional desejado de professor requer consideração ao processo de produção, como a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sociocultural, porque alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz com sentido implícito, com toda formulação verbal produzida (SERRANI, 2005, p. 15-16).

Esta proposta de currículo vai ao encontro do trecho citado por Serrani (2005, p. 29) “para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais que um mero instrumento”. É preciso considerá-la dentro do discurso, materializado pelos gêneros discursivos, que trazem a marca de um contexto sócio-histórico determinado.

Assim, para terminar, toda a explanação acima é partilhada pelas OCEM que propõem:

[...] 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 de texto como algo que deve ser construído na relação entre a materialidade linguística e a historicidade. (BRASIL 2006: 133)

Esta estrutura de currículo pode ser um caminho eficaz para o ensino de línguas, principalmente para o ensino de línguas próximas, já que esta (e seus princípios) segue interligada com as propostas presentes nas orientações do professor de *Cercanía Joven*

(2013), abordagens plurais, as estratégias de aprendizagem e o LC, por isso fonte de explicação neste estudo.

Concisamente, o que se pretende é mostrar que o componente cultural forma a competência comunicativa e que o diálogo com a cultura do outro favorece a construção de uma competência comunicativa plurilíngue e pluricultural, em que se busca estabelecer pontes entre línguas e culturas, a fim de que desenvolva no aprendiz atitudes de tolerância, respeito e abertura em direção à diversidade linguística e cultural.

No último item de nossa fundamentação teórica, apresentaremos uma discussão sobre o lugar do LD nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e o papel das orientações ao professor.

1.8 O lugar do LD nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e o papel das orientações ao professor

No campo do ensino de línguas estrangeiras, há uma tradição em pesquisas que procedem à análise de livros didáticos, por se tratarem de objetos que evidenciam aspectos políticos e pedagógicos das políticas educacionais existentes. No campo da Linguística Aplicada no Brasil, no final da década de 90, Coracini (1999) afirmava a necessidade de:

“um olhar sobre a sala de aula através do livro didático (...) para problematizar a tendência à homogeneização de tudo e de todos e, assim, abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas (...)” (CORACINI, 1999, p. 11).

Nessas três últimas décadas, podemos constatar um aumento expressivo de pesquisas que problematizam os diversos aspectos dos livros didáticos, tanto de LM como de LE. Concordamos com Bittencourt (2011) quando discute o processo de elaboração e afirma que o autor de um livro didático é:

Um seguidor de programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (BITTENCOURT, 2011, p. 479).

Nesse sentido, se, ao contrário, o autor/editor de determinado livro didático quiser propor uma abordagem que não corresponde às necessidades do “mercado”, não conseguirá

permanecer muito tempo na profissão. Todas essas considerações levam Bittencourt (2011) a afirmar que:

O livro didático, além de ser portador de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma mercadoria, um produto fabricado pelo mundo da edição que obedece à evolução das técnicas e da comercialização pertencente aos interesses do mercado, além de se constituir em um depositário dos diversos conteúdos das disciplinas curriculares e também um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo. (BITTENCOURT, 2011, p. 502)

Vale ressaltar que é apenas a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente com a democratização do ensino no Brasil, em que novas camadas da população começavam a ingressar nas escolas, que o livro didático passou a ocupar um lugar de destaque e centralidade nos processos de ensino nas escolas públicas. Paralelamente, as editoras também passaram a investir em materiais que atendessem às novas demandas dos professores e, conforme indica Bezerra (2006), nessa época:

As condições de trabalho e de formação dos professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente no momento em que a escola começava a atender uma clientela que antes estava alijada do saber formal. Os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente (BEZERRA, 2006, p. 31).

Referindo-se também às condições de trabalho docente nessa época, Horikawa e Jardimino (2010) afirmam que:

O professor, submetido ao processo de desvalorização da instituição escolar, que se reflete nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e no impedimento de investir em sua formação, **vê sua atuação limitada a seguir, ano após ano, às prescrições de manuais didáticos**. Neles, constam textos que organizam os conteúdos escolares segundo seu grau de dificuldade e os níveis de ensino em que serão aplicados. Prevalece assim, no ambiente escolar, a identidade de um professor técnico, que não produz intelectualmente, não sendo, portanto, capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem segundo as urgências que se colocam ao aqui e ao agora de seu fazer pedagógico. Para esse professor, o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em sequências ordenadas, conforme seu grau de complexidade (...). Se antes cabia ao profissional estudar e pesquisar conteúdos e questões relativas à sua área de ensino, selecionar conteúdos e planejar as atividades didáticas, **hoje, o professor ficou reduzido à condição de ‘gerente de aula’** (Britto, 1998, p.72), **que garante que as instruções e orientações constantes no livro didático**

sejam adequadamente seguidas por seus alunos (HORIKAWA e JARDILINO, 2010, p.153-155, grifos nossos).

Esse lugar e importância central do livro didático na atuação docente também se constatam nos PCNs (BRASIL, 1998) na passagem abaixo:

Para o Estado e algumas escolas particulares, [os livros didáticos] representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (BRASIL, 1998, p. 79).

Especificamente no caso dos livros didáticos de língua espanhola utilizados no Brasil, Durão e Oliveira (1997) apontavam um contexto bastante distinto ao que vivemos atualmente. Na década de 90, as autoras afirmavam que:

As gramáticas e manuais dedicados ao ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil geralmente não consideram as dificuldades específicas dos falantes de português. Normalmente não insistem na oposição dos aspectos discriminatórios que evidenciam equivalência, como algumas palavras são semelhantes entre as duas línguas, o aprendiz pensa que está falando espanhol, porém o que ele faz é falar palavras do espanhol em português (DURÃO e OLIVEIRA, 1997, p.448).

Mais recentemente, com a inclusão das línguas estrangeiras (inglês e espanhol) no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), houve uma maior preocupação com a produção de obras que atendessem aos critérios específicos dos editais e, conseqüentemente, do ensino que se propõe nas escolas públicas brasileiras.

Além do livro didático (tanto o exemplar do aluno quanto do professor), é também produzido no âmbito do PNLD o “Manual do professor” que, segundo o Edital/PNLD/2015:

[O manual do professor] não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2013, p.2).

De acordo com Jorge e Tenuta (2011), o MP foi concebido pelo Edital PNLD/LE-2011 como um elemento integrante da coleção didática de caráter bastante relevante, visto que pode contribuir:

Para a formação do professor tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto linguístico-comunicativo. Houve a preocupação de garantir que o MP apresentasse, com clareza, a fundamentação teórico-metodológica, para a proposta didático-pedagógica da coleção e estimulasse o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem. Certamente, não se espera que o MP, por si só, assegure a formação continuada do professor. No entanto, ele, muitas vezes, é o único recurso pedagógico ou fonte bibliográfica disponível ao professor. Portanto, também precisa ser formativo (JORGE; TENUTA, 2011, p.129)

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Daí que o MP precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos. Segundo Lajolo (1996)

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.69)

Assim, se o MP apresentar um conhecimento novo para um dado professor, este representará possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento para ele, podendo ser um excelente mediador. De acordo com Fernandez (2014):

MP é um instrumento material e simbólico, com o qual o professor se encontra muitas vezes só ao preparar suas aulas, antes de efetivamente realizá-las, ou na sala de aula, durante o curso da aula, quando tem dúvidas, e busca resolvê-las com as informações disponibilizadas pelo MP, visto que não há ali ninguém que possa atendê-lo, salvo em raras exceções quando algum aluno possui um conhecimento adquirido em outros contextos. (FERNANDEZ, 2014, p.83).

Dois trabalhos investigam o MP de LP como gênero textual, o de Nóbrega⁷¹ (2008 apud FERNANDEZ, 2014) e os de Nogueira⁷² (2011; 2014 apud FERNANDEZ, 2014).

⁷¹ NOBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do Gênero à leitura dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino – Língua e Interação em Contexto de Ensino), Campina Grande-PB, 2008.

⁷² NOGUEIRA, A. C. O. O “**Manual do Professor**”: constituição e implicações no letramento do professor e na sua prática escolar. Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Natal - RN, 2011. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20\(IFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20(IFRN).pdf).

Nóbrega (2008, p.16) defende que o MP é um gênero de divulgação científica, pois “se presta mais à divulgação de teorias do que à orientação didático-pedagógica”. O referido autor (2008, p.133) afirma ainda que, ao inserir fragmentos de teorias, os autores idealizam “um professor leitor que esteja inserido no processo de formação continuada. Se a situação não for diferente, gerará um distanciamento do professor em relação ao MP, visto que este não dialogará com os saberes linguísticos inseridos no MP”, resultando no seu afastamento e na rejeição do gênero como instrumento. Nogueira (2011) complementa essa visão, argumentando que o MP é um gênero:

Catalisador, pois o professor traz para sua prática as sugestões e encaminhamentos fornecidos pelo MP, inserindo em seu domínio pedagógico conhecimentos teórico-metodológicos que estarão presentes, certamente, em outras circunstâncias de atuação profissional. (NOGUEIRA, 2011, p.96)

Ele assevera que, ao ler o MP, o professor deve ter a possibilidade de encontrar o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, tornando-se, assim, parte de sua formação continuada. Por outro lado,

Se o MP atende às demandas do professor, resta apenas a este fazer a parte que lhe cabe: sentir-se participe da construção do sentido do conteúdo apresentado no MP, depreendendo dele o que lhe favorecerá – concepções que fortalecerão a organização dos conteúdos e a qualidade do ensino. Isto é, o professor deve considerar, nesse momento, dois aspectos: seu letramento e o processo de ensino-aprendizagem. (NOGUEIRA, 2011, p.19)

Nesta mesma linha de pensamento, Rangel (2005) afirma que todo e qualquer material didático, com seus componentes, LA e MP, por exemplo, independente de seu grau de especialidade e de qualidade, para atingir seu potencial deve contar também com:

A formação intelectual e pedagógica, a criatividade didática e mesmo a presença de espírito de cada professor; o perfil sociocultural e escolar dos aprendizes; as características da escola e de seu projeto pedagógico particular e; as diferentes situações de ensino/aprendizagem em que se recorre a esse material. (RANGEL, 2005, p.26)

Desta forma, o MP deve ser muito bem escrito por seus autores, visto que muitos professores se valem deste como instrumento de preparo de suas aulas e para sua própria formação. Por isso, se os autores do MP colocarem algum conhecimento novo, mas de modo

vago, sem conexão com as atividades propostas, também não alcançarão o objetivo de constituir o MP em um instrumento de formação para o professor:

Se o texto do MP for este instrumento de formação, a internalização dos novos conceitos, por sua vez, pode acontecer à medida que o professor lê as orientações e os pressupostos teóricos disponibilizados, utiliza às atividades propostas em sala de aula, da maneira que foram concebidas pelos autores, ou de maneira diferente, se assim achar melhor para seus alunos em seu contexto de ensino, ou, simplesmente, por meio da eliminação de certas atividades. (FERNANDEZ, 2014, p. 88).

Logo, o MP tem a função de orientar o trabalho do professor, principalmente para aqueles cujo conhecimento de espanhol é incompleto, tendo apenas alguns conhecimentos básicos da língua; organizar o conteúdo linguístico e cultural, propondo atividades, apresentando informações e explicações adicionais sobre o conteúdo linguístico e cultural, prestando orientação teórico-metodológica e fornecendo material complementar para o livro do aluno. É a partir destes fatos que nossa pesquisa se baseou, encontrando características de como se procede o ensino e aprendizagem de línguas próximas a partir das orientações do PNLD.

Contudo, como já mencionado na introdução deste trabalho, os estudos que tomam o MP como foco são bastante escassos (GOOD, 2003; TOMLINSON, 2003; COLEMAN, 1985; CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991; HEMSLEY, 1997; GEARING, 1999). Eles parecem não receber a devida atenção, apesar do potencial que podem ter na formação continuada do professor. Ao contrário, os “MP são geralmente escritos às pressas, apesar do fato de que um bom MP pode melhorar a qualidade de ensino” (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991, p. 129). Talvez pelo fato dos MPs venderem menos cópias do que os LAs, eles recebam, por parte de seus autores e editores, pouco investimento de tempo e de energia no desenvolvimento de seu conteúdo.

De acordo com Good (2003), o uso do MP pelo professor pode variar desde a ausência de uso; consultas rápidas em busca de respostas; até uma alta dependência dele para se obter um plano de aula completo, notas para implementação, administração da aula, informações adicionais sobre a língua e conselhos para lidar com possíveis problemas; em suma, um tipo de minitreinamento para o professor. Se ele pode ter um papel tão preponderante, deveria receber mais destaque nas várias listas de checagem propostas para a avaliação de materiais didáticos de LE a serem implantados nos mais diversos contextos e também em pesquisas.

Para o autor, muitos professores confiam no MP para diminuir a carga que representa a preparação das aulas para os professores em início de carreira. Nas escolas em que trabalhou

fora do Reino Unido, muitas vezes recebia ordens para seguir o MP passo a passo de modo a não haver desvios. O material deveria ser, como afirma Allwrite (1991, p. 6), materiais “à prova de professores, os quais, nenhum professor, embora deficiente seria capaz de ensinar mal com ele”. Este tipo de situação, de acordo com Good (2003), continua acontecendo, principalmente, em escolas nas quais os professores tenham pouca ou nenhuma experiência ou qualificação de ensino.

Em algumas, o conjunto Manual do Professor e Livro do Aluno não se tornavam somente a única fonte de material, o conteúdo do curso, mas também o formador e responsável pelo desenvolvimento do professor. Mesmo em escolas onde estes tinham mais liberdade, mas possuíam cargas horárias elevadas, cerca de 30 horas por semana, por exemplo, eles preferiam utilizar o MP para diminuir o trabalho de preparação de aulas. Aqui, creio que não é diferente, principalmente em escolas de idiomas. (MOURA, 1992; FERNANDEZ, 2014).

Vários autores (CUNNINSWORTH; KUSEL, 1991; GEARING, 1999; GOOD, 2003; GAYNOR, 2011; NAZARI, 2011) concordam que, para professores inexperientes e falantes não nativos, o MP pode ser a única fonte de informações culturais e linguísticas necessárias para lidar com as lições do LA e com as perguntas dos alunos que, porventura, possam surgir. Como foi o caso desta pesquisadora e muitos outros colegas, principalmente, em relação aos componentes culturais. Gaynor (2011) afirma que o MP preenche o papel de material formador do professor, fornecendo orientação metodológica sobre questões variadas, como informação linguística e informações extras sobre questões culturais e, assim, pode funcionar explicitamente como fonte para o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa perspectiva, o papel do MP deveria ser o de auxiliar o professor na preparação desse meio propício à aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, deveria constituir-se ele mesmo em uma ferramenta a ser apropriada (VYGOTSKI, 1988, 2000), principalmente pelos professores em início de carreira, ou com deficiências em sua formação e que, portanto, estão em fase de construção de sua experiência e conhecimento, período em que tem, de acordo com Borghi (2006), dúvidas e conflitos diários a serem solucionados.

Se o MP não for essa ferramenta e se, ao contrário, for elaborado apenas como mercadoria, como objeto de lucro para seu fabricante, apenas cumprindo critérios estabelecidos por quem tem o poder de decidir sobre seu destino, resultará em apenas mais um impresso enviado pelo governo e que não beneficiará em nada o professor em seu trabalho. Como asseveram Coleman (1985) e Good (2003), muitos professores poderiam

aproveitar muito de um MP que o ajudasse dirimir suas dúvidas. Para isso, ele precisa ser coerente ao apresentar os fundamentos de sua proposta pedagógica e as atividades em si.

O manual do professor não deve ser apenas um roteiro para utilização do livro do aluno, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção. O manual deve orientar os docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se em um instrumento de complementação didático-pedagógica para suas ações.

Assim, o manual didático deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem avance em relação às novas propostas didáticas que contribuam para a formação do cidadão e apresentar uma configuração detalhada da concepção teórico-metodológica que norteou as atividades designadas para o ensino, bem como a relação entre as sugestões apresentadas e as escolhas teóricas dos autores.

Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos poucas pesquisas que tratam do Manual do Professor ou de Orientações ao professor em livros didáticos. Tendo em vista que atualmente o paradigma do campo de ensino de línguas não se baseia em um Método específico, mas apoia-se em várias abordagens, consideramos que as orientações ao professor constantes dos livros didáticos são responsáveis pelo direcionamento e concretização das propostas didáticas. Portanto, por meio de um levantamento bibliográfico, situaremos nossa pesquisa no histórico de pesquisas anteriores que tomaram o Manual do professor como objeto de estudo.

Coleman⁷³ (1985 apud FERNANDEZ, 2014) parece ter sido o precursor dos estudos, pois se preocupou em verificar a avaliação que professores de LI, falantes não nativos da língua, faziam do MP do LD. O autor era favorável que o MP fosse “forte” o suficiente para que possibilitasse aos professores, falantes não nativos, em geral inseguros, desenvolverem a autoconfiança, demonstrando acreditar que este poderia servir como “mola propulsora” para o desenvolvimento do professor. Hemsley⁷⁴ (1997 apud FERNANDEZ, 2014) realizou um estudo que segue a mesma linha e propõe um modelo de avaliação desse item da coleção didática para o contexto de escolas de idiomas.

⁷³ COLEMAN, H. **Evaluating teachers' guides: do teachers' guides guide teachers?** In: ALDERSON, J. C. (Ed.). *Evaluation*. Oxford: Pergamon, p. 83-96, 1985

⁷⁴ HEMSLEY, M. **The evaluation of teacher's guides: design and application.** *English Language Teacher Education and Development*, Coventry, v. 3, n. 1, p. 72-81, 1997

Há também os estudos de Gearing⁷⁵ (1999) e Good⁷⁶ (2003) (apud FERNANDEZ, 2014), que seguem a linha de Coleman (1985). Gearing destaca a falta de estudos cujo objeto é o MP, não mudando o cenário apresentado no estudo desenvolvido por Coleman (1985). Para Gearing (1999), isto se deve à tendência de editores e autores pensarem em professores que não possuem dificuldades com o idioma que ensinam como é o caso de professores nativos ou que possuem um bom domínio do idioma. Por outro lado, a autora assevera que em países com professores com condições de formação mais precárias (como é o caso do Brasil), estes deixam de se beneficiar de um bom manual, se este não for desenvolvido de modo a fornecer os subsídios para a formação em serviço do professor de LE. Ela sugere uma lista de questões para auxiliar na análise de MPs por professores menos experientes, ou seja, que tiveram uma formação deficiente como professores de LE, ou que se sentem inseguros quanto ao seu nível de proficiência.

Da mesma maneira, o estudo de Good (2003) denuncia a pouca importância destinada ao MP. Muitas listas de checagem, desenvolvidas para servir de instrumento de avaliação para os professores, relegam o MP a um plano muito inferior, destinando a ele uma ou outra pergunta muito genérica, insuficientes para abarcar as características que, na opinião do autor, este componente das coleções deve possuir. Good (2003) concorda com Gearing (1999) ao afirmar que o MP é uma ferramenta valiosa nas mãos de professores não nativos e com pouco conhecimento da língua ou pouca formação específica. Do mesmo modo, é um aliado na economia de tempo para aqueles com carga horária elevada e pouco tempo para o planejamento das aulas.

No Brasil, alguns trabalhos com o objetivo de investigar o MP também têm surgido de maneira tímida. Werner⁷⁷ (2007) apresenta os resultados de um estudo sobre a representação da subjetividade do professor no LD de LE, utilizando como fundamentação a teoria da Enunciação de Benveniste. Esta pesquisa faz parte de nosso panorama, já que a autora analisa a enunciação escrita do MP, assim como outros itens. Neste estudo, Werner conclui que o professor se representa como um mediador entre o livro e os alunos, adotando um discurso próprio, mas, ao mesmo tempo, ambos são dependentes do discurso do livro.

⁷⁵ GEARING, K. **Helping less experienced teachers of English to evaluate teachers' guides**. *ELT Journal*, Volume 53/2, 122-127, 1999.

⁷⁶ GOOD, J. R. P. **Discovering a method for analysis and development of teachers' guides' contribution to lesson content**. Tese (Doutorado em Ensino de Língua Inglesa), Essex, Inglaterra, 2003.

⁷⁷ WERNER, K. C. G. **As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa**. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.

Com outro enfoque, Freitas⁷⁸ (2010 apud FERNANDEZ, 2014) buscou investigar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres e a interpenetração dos discursos e das práticas tayloristas no trabalho prescrito ao docente de empresas privadas que oferecem cursos livres de espanhol. Além da precarização do trabalho do professor e da quase total insegurança profissional nesta modalidade de ensino, o estudo identificou que os MPs utilizados nos cursos livres analisados, procuram antecipar e racionalizar totalmente a ação do professor, na forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. O MP corporifica a tentativa de padronização do trabalho do professor, visto que busca a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e gestos.

Vargas⁷⁹ (2012 apud FERNANDEZ, 2014) investigou a imagem do professor veiculada por um MP de língua espanhola, aprovado pelo PNLD/2011. Seu objetivo foi verificar se o MP promove ou não a autonomia do docente da escola pública. Como resultado, ela verificou que o exemplar analisado proporciona espaço para que o professor possa agir de forma autônoma em vários aspectos envolvidos em seu trabalho.

Costa⁸⁰ (1998 apud FERNANDEZ, 2014) investigou como os MPs de Língua Inglesa eram avaliados, com vistas a buscar subsídios para a elaboração de um manual para a coleção didática de sua autoria. Bueno⁸¹ (2004 apud FERNANDEZ, 2014) analisou a imagem do professor veiculada em manuais de língua portuguesa (doravante LP) e Marcuschi⁸² (2005 apud FERNANDEZ, 2014) buscou identificar como o tema “avaliação” era tratado nos MPs analisados.

Fernandez⁸³ (2014) investigou o MP das coleções de língua inglesa aprovadas nas edições de 2011 e 2014 do PNLD/LE, sendo seu objetivo verificar se este constitui uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor. A partir da análise dos dados,

⁷⁸ FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. Tese (Doutorado em Letras Neolatina), Rio de Janeiro: URFJ, 2010.

⁷⁹ VARGAS, Mariana Daré. **Manual do Professor e Autonomia docente: quimera ou realidade?** Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COSTA, N. I. **Producing a teacher's guide**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

⁸⁰ COSTA, N. I. **Producing a teacher's guide**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

⁸¹ BUENO, L. **A imagem do professor nos manuais para o professor de livros didáticos**. Caleidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 85-87, jul./dez. 2004.

⁸² MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 139-150, 2005.

⁸³ FERNANDEZ, C. M. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Londrina. Londrina, 2014.

Fernandez (2014) constata que o MP possui um potencial de desenvolvimento de cunho teórico, cultural e linguístico, bastante influenciado pelas prescrições dos documentos.

Bulzacchelli⁸⁴ (2015), apesar de não pesquisar diretamente o Manual do Professor, faz parte deste panorama bibliográfico, já que seu objeto de estudo compõe-se da coleção *Cercanía Joven* (2013). Em seu estudo, a autora analisa os conteúdos culturais do livro didático em questão, tendo como objetivos conhecer a concepção de ensino proposta pelos autores do livro, a fim de averiguar se este favorece um processo de ensino/aprendizagem intercultural, além de discutir conceitos sobre cultura maiúscula, minúscula e com K. Os resultados da análise apontam que os autores cumprem, em parte, com o que propõem na apresentação e no manual do professor, apresentando uma concepção de ensino multicultural, de acordo com uma abordagem comunicativa integrando língua e cultura.

Codeglia⁸⁵ (2016) expõe resultados de pesquisa que analisa atividades de leitura do LD *Cercanía Joven* (2013), a fim de verificar se este propicia um trabalho sob a perspectiva do Letramento Crítico. Assim como Bulzacchelli (2015), a autora em questão não aborda em sua pesquisa o MP, porém esta faz parte deste panorama bibliográfico por ter como objeto de estudo a mesma coleção que escolhi para minha pesquisa. Os resultados da análise mostram que é possível trabalhar com o Letramento Crítico em algumas atividades do livro, contribuindo, assim, com a formação de leitores críticos.

Andrade⁸⁶ (2014) investiga o MP de língua portuguesa e analisa a ampliação e diferenciação do manual de língua portuguesa, a recepção pelo professor do discurso contido nele e a relevância deste para o ensino e aprendizado com livros aprovados no PNLD e obras do ano de 1990. O resultado culminou na não participação do professor da educação básica, no processo de constituição das obras, sendo uma das razões para que o ensino e o aprendizado do português ainda não tenha alcançado o objetivo de promover uma formação de maior qualidade.

As pesquisas anteriormente mencionadas indicam uma tendência de foco de pesquisadores atuais em discutir e problematizar elementos das obras aprovadas pelo PNLD.

⁸⁴ BULZACCHELLI, J. F. de S. **Conteúdos culturais em um livro didático de espanhol como língua estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás, 2015.

⁸⁵ CODEGLIA, A. F. **Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de Leitura do Livro Didático Cercanía Joven**. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Porto das Letras, Vol. 01, Nº 02. Estudos Linguísticos: Linguagens, Cultura e Ensino, 2016.

⁸⁶ ANDRADE, P. R. de. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

De acordo com Paiva (1998, p. 36), programas como o PNLD depositam “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado, ocultando a necessidade de políticas que valorizem mais o professor durante e após sua formação.” Compartilhamos desse pressuposto e esperamos que os resultados de nossa pesquisa possam contribuir com a discussão sobre os tipos de orientação ao professor que os livros didáticos oferecem e em que medida estas constituem as bases de uma abordagem específica de ensino de línguas próximas no contexto da Educação Básica brasileira.

Findada a fundamentação teórica de nossa pesquisa, passaremos, no próximo capítulo, à metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa e sua natureza, bem como o PNLD enquanto política linguística para caracterizarmos o Manual do Professor e as orientações contidas no *Cercanía Joven* (2013), que compõem nosso corpus de análise. Também explicitamos nossas perguntas direcionadoras, descrevemos os critérios para constituição do corpus e os procedimentos e categorias de análise estabelecidos.

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa

Levando em consideração nosso objetivo geral de identificar e analisar os tipos de estratégias de aprendizagem propostos como orientações ao professor⁸⁷ que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas na Educação Básica brasileira atualmente, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como análise documental (LAVILLE e DIONE, 1999).

Na abordagem qualitativa enfatiza-se não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais.

A pesquisa qualitativa, segundo Guba e Lincoln (2004), é um campo de investigação que engloba formas de conhecer que são históricas, comparativas, observacionais e interacionais. Ela também abarca múltiplas posições metodológicas, estruturas teóricas e métodos de pesquisa, tornando-a rica, principalmente por não privilegiar determinado campo filosófico ou abordagem metodológica para sua realização.

É a ordem das escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas feitas pelos pesquisadores qualitativos que colocam a pesquisa qualitativa a parte como uma forma particular e frutífera de entender o fenômeno social (GUBA; LINCOLN, 2004, p. 1).

Levando em conta a natureza de nossos dados, desenvolvemos uma análise documental (SANTOS, 2000; TOZONI-REIS, 2010), visto que analisamos as orientações ao professor constantes no exemplar do professor de um livro didático de língua espanhola. Para contextualizá-las e compreendê-las, também nos apoiamos em outros documentos como a) Edital do PNLD/2015, b) PCNs (1998) e c) OCEM (2006).

Para Tozoni-Reis (2010, p.32), “a pesquisa documental em educação (...) é uma ‘visita’ que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da

⁸⁷ Tanto no exemplar do professor como no Manual do professor do livro *Cercanía Joven* (2013).

educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão”. Esse tipo de análise se caracteriza pela fonte de dados ser composta de um ou mais documentos, como, por exemplo, documentos históricos, institucionais, associativos, oficiais, etc. A busca de informações, portanto, é realizada nos documentos, para a produção de conhecimentos.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa documental é “pouco explorada não só na área da Educação como em outras áreas das Ciências Sociais”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Sobre o uso de documentos em pesquisas, Gil (1991) adverte que:

Pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios. (GIL, 1991, p.53)

Assim, partimos de um amplo conjunto de dados para chegarmos aos elementos manipuláveis, cujas relações poderiam ser estabelecidas e conclusões poderiam ser propiciadas. Nesse sentido, nos apoiamos da afirmação de Laville e Dione (1999) de que:

Os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los... Onde, nesse caso, traçar o limite entre a coleta e a análise? Pois atribuir um código, associar a uma categoria, já é analisar, ou até interpretar. Para simplificar, pode-se concluir que a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.167-168).

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico no Portal CAPES de Teses e Dissertações sobre a temática do ensino de línguas próximas (português e espanhol), com objetivo de situar-nos quanto aos objetos e objetivos de tais pesquisas e procedermos à caracterização de uma possível abordagem didática contendo especificidades para o ensino de línguas próximas e, mais especificamente, na Educação Básica no Brasil. De posse dos resultados dessas pesquisas anteriores, buscamos estabelecer categorias que norteassem nossas análises e o construto teórico do conceito de “Estratégias de Aprendizagem” (OXFORD, 1990) se mostrou bastante relevante para os objetivos de nossa pesquisa, tendo em vista que explicita aspectos das abordagens utilizadas.

Com relação à definição dos indicadores a serem utilizados em nossa pesquisa, partimos do seguinte questionamento proposto por Laville e Dionne (1999):

Como escolher ou construir os indicadores? A primeira tarefa é decompor o conceito: depois, para cada um dos componentes identificados, apela-se a seus conhecimentos e a suas experiências para imaginar manifestações concretas dele. Não se deve negligenciar também a experiência alheia: uma olhada nas pesquisas conexas ou, mais geralmente, nos trabalhos em que um ou outro dos conceitos em jogo em nosso estudo apareceram pode trazer muita coisa. Resta em seguida pousar um olhar crítico sobre o que foi assim acumulado, de início para operar uma triagem, mas também para referenciar as eventuais lacunas e preenchê-las, a fim de que todos os aspectos do conceito sejam representados. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.174).

Dessa forma, a partir dos dados obtidos com nosso levantamento bibliográfico, elaboramos um Quadro (p. 73) contendo uma síntese dos resultados verificados pelos pesquisadores e que se aproximavam de propostas para a abordagem de ensino. Esse quadro norteou a proposta de categorias e indicadores para as análises do conjunto de orientações ao professor do livro didático selecionado como contexto para a pesquisa.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa e com a qual mais nos identificamos é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A pesquisa documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Passaremos na próxima seção a apresentação da caracterização do corpus.

2.2 *Cercanía Joven* e seu Guia: constituição e caracterização do corpus.



Para a constituição de nosso corpus, optamos pela escolha de um material didático que já havíamos utilizado anteriormente, como docente, para o ensino de espanhol no contexto da Educação Básica e, portanto, poderíamos partir de insights e experiências pessoais para problematizar a temática proposta (“orientações ao professor”). A escolha justifica-se, também, pelo fato de ter sido uma das primeiras obras didáticas escolhidas pelo edital do PNL D para a língua espanhola, o que lhe confere importância e relevância, tendo em vista o alcance e divulgação no país, além de ter sido alvo de pesquisas, como a de Brito (2014), Codeglia (2016), Santana (2015), Álvares e Preuss (2015) o que nos aguçou a pesquisá-la. Esse fato foi decisivo para nossa definição, pois os resultados obtidos com nossa pesquisa podem contribuir com a prática de outros professores que atuam em contextos semelhantes. Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (1991) quando este afirma que:

(...) uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla... (MOITA LOPES, 1991, p. 23)

Como corpus de nossa pesquisa foi escolhido o volume 1 da coleção *Cercanía Joven* (2013), sendo que esta apresenta três volumes para o Ensino Médio, referentes ao 1º, 2º e 3º ano. Cada um destes apresenta atividades que contemplam temas sugeridos nos documentos oficiais e, também, propõem conteúdos direcionados para a faixa etária dos alunos, ou seja, entre quinze e dezessete anos de idade. Cada volume apresenta três

unidades com dois capítulos cada uma, totalizando seis capítulos por volume. Logo, cada capítulo engloba duas habilidades dentre as seguintes: compreensão auditiva, leitora, escrita e oral, sendo que cada unidade tem que abordar todas elas.

Ao final de cada unidade encontramos seções em que se trabalham aspectos culturais do mundo hispano-falante, autoavaliação e materiais complementares sobre o mundo do trabalho e questões relacionadas ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O corpus de nossa pesquisa, especificamente, compõe-se de um conjunto de orientações ao professor presentes tanto no Manual do Professor como no Livro do Professor do LD *Cercanía Joven* (2013), voltado para o ensino de espanhol no Ensino Médio somadas a outras diretrizes que constam ao longo da obra.

Em sua apresentação, os autores exemplificam que ensinar LE nas escolas brasileiras regulares do Ensino Básico cumpre uma função social. A essência de ensinar o espanhol, além do caráter informativo, é desenvolver no aluno sua cidadania. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013).

O que nos chama a atenção na apresentação é o fato de os autores enfatizarem que saber uma língua estrangeira não é suficiente para ensiná-la. Essa afirmação evidencia a concepção de que, para ser professor de línguas, é preciso adquirir as competências linguística, pragmática, discursiva e sociocultural, como bem observou Almeida Filho (2002).

E continuam argumentando sobre a importância de outros conhecimentos na atuação docente como o estudo e a aplicação de métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, o entendimento do espanhol como língua viva, pluricultural e cheia de variantes, a elaboração de diferentes planejamentos, avaliações e autoavaliações para suas turmas, levando em conta que cada sala de aula é única e o que serve para esta pode não servir para outra. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA; 2013)

Deste modo, fica evidente o objetivo do MP de expandir os conhecimentos docentes, tendo em vista que os autores trazem aspectos relacionados à língua como também ao processo de ensiná-la.

Vale ressaltar, também, que, em sua apresentação, o livro didático apoia-se em concepção já presente nos PCNs (BRASIL, 1998) e afirma sobre a necessidade de criar pontes entre a língua/cultura materna dos alunos e estrangeira, rica em variedades tanto peninsular quanto dos países hispano falantes:

[a]o conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliar a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhor condições de estabelecer vínculos, semelhanças

e contrastes entre a sua forma de ser agir, pensar e sentir a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1998, p. 30)

Como podemos observar, os PCNs de LE (BRASIL, 1998) defendem que o processo de ensino-aprendizagem de LE possibilite a percepção do aluno como ser humano e como integrante do mundo que o cerca. Por fim, temos:

La obra procura contribuir de manera efectiva no solo para la adquisición lingüística y cultural del español como lengua extranjera, sino también para que los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, profesores y alumnos, seamos igualmente ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos.⁸⁸ (COIMBRA; CHAVES; BARCIA; 2013 p. 205)

A obra contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, fundamentais para a formação cidadã do estudante do Ensino Médio. Segundo o Guia:

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. (GUIA PNLD/2015, p. 26)

A seguir, apresentamos um quadro com aspectos relevantes da coleção, de acordo com o PNLD/2015.

Quadro 13: Aspectos Relevantes da Coleção

Pontos fortes da coleção	A coletânea de textos e os eixos temáticos privilegiados, bem como o trabalho com o texto literário.
Pontos fracos da coleção	A seção extra " <i>Profesiones en acción</i> ", que privilegia profissões de nível superior e usa textos criados para fins didáticos.
Destaque da coleção	O trabalho processual, que inclui atividades prévias e posteriores, nas propostas de produção e de compreensão oral e escrita.
Pontos fortes do Manual do Professor	A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e as orientações a respeito da condução das atividades, bem como a sugestão de atividades e materiais complementares.

Fonte: GUIA/PNLD, 2015, p.24.

O primeiro volume da coleção apresenta três unidades compostas por dois capítulos cada uma delas. Vejamos a seguir os títulos de cada unidade e seus respectivos capítulos no volume que compreende o 1º ano do Ensino Médio (EM), corpus de nossa pesquisa.

⁸⁸ O trabalho procura contribuir efetivamente não só para a aquisição linguística e cultural do espanhol como língua estrangeira, mas também para que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, professores e outros, sejam também cidadãos mais autônomos, críticos, criativos e participativos.

Quadro 14: Unidades e capítulos volume 1 *Cercanía Joven* (2013)

Unidade I:		
<i>El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	Capítulo 1: Cultura latina: ¡hacia la diversidad!	Capítulo 2: Turismo hispanico: ¡convivamos con las diferencias!
Unidade II:		
<i>El arte de los deportes: ¡salud en acción!</i>	Capítulo 3: Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!	Capítulo 4: Mundo futebolero: ¡fanáticos desde la cuna!
Unidade III:		
<i>El mundo político: ¡que también sea ético!</i>	Capítulo 5: Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!	Capítulo 6: Movimientos populares: ¡participemos en la política!

Fonte: GUIA/PNLD, 2015, p 25.

Como podemos observar no Quadro 14, a Unidade I do Volume 1 do LD *Cercanía Joven* (2013) apresenta dois capítulos que tratam respectivamente, da diversidade cultural latina (Capítulo 1) e do turismo nos países de Língua Espanhola (Capítulo 2). Já na Unidade 2, os capítulos propõem o debate sobre a importância do esporte e sobre manter uma vida saudável como forma de, por exemplo, se livrar das drogas (Capítulo 3), e a discussão sobre o esporte mais popular na maioria dos países latinos, que é o futebol (Capítulo 4). Por último, na Unidade 3, os capítulos objetivam tratar sobre o discurso político, através de um recorte histórico sobre os políticos que mais se destacaram (Capítulo 5) e dos movimentos populares (Capítulo 6).

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, verificamos que os três volumes contemplam as quatro habilidades (Compreensão Leitora, Compreensão Auditiva, Expressão Escrita e Expressão Oral). Para isso, cada capítulo traz alternadamente as seguintes seções: Escucha, Escritura, Lectura e Habla, sendo apresentadas duas seções por capítulo.

Destacamos ainda que o LD se utiliza de diversos gêneros textuais, entre eles: letras de músicas, entrevistas, notícias, discursos políticos, textos estes retirados de fontes autênticas como sites, jornais, revistas e propagandas, que retratam distintas culturas onde a

Língua Espanhola é falada, de modo que a coleção não se restringe apenas a países como Espanha e Argentina, por exemplo. Segundo o Guia:

A seleção dos textos característicos de gêneros discursivos relacionados ao cotidiano facilita a percepção do aluno das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais. (GUIA/PNL D, 2015, p. 26)

O MP do *Cercanía Joven* (2013), segundo o Guia (2015), serve como um excelente suporte para o professor, já que oferece orientações para as mais diversas atividades, evidenciando o trabalho com as variedades linguísticas e culturais da língua, fato que muitos professores de espanhol, principalmente os iniciantes, têm dúvidas. O livro está baseado em uma *abordagem Sociointeracional*, tendo como fundamento o *Letramento Crítico* e o trabalho com os mais diversos gêneros, além de debater sobre a avaliação como processo e não como resultado. Assim, temos que:

O trabalho parte de uma abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros. Oferece ao professor atividades complementares e indicação de recursos disponíveis na internet para as aulas e também para aprofundamento de seus conhecimentos. Observa-se ainda um cuidado em ressaltar as variedades linguística e cultural ao longo das atividades. O Manual discute diferentes formas de avaliar e considera que a avaliação deve acontecer ao longo do processo, além de sugerir critérios para a correção das atividades de produção escrita. (GUIA/PNL D, 2015, p.30)

Quanto ao trabalho com as quatro destrezas, este se dá pela seguinte maneira:

Quadro 15: O trabalho com as quatro destrezas

	COMPREENSÃO LEITORA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL
ENTENDIMENTO	A obra entende a leitura como um processo que envolve as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura e contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica.	A escrita é entendida 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.	Além de apresentar excelente qualidade, os áudios guardam características da oralidade e correspondem a diferentes gêneros discursivos, proporcionando o acesso a diferentes pronúncias e prosódias e oferece registros de falantes oriundos de diferentes regiões hispanofalantes.	A coleção entende esta habilidade como interação entre os estudantes, tendo como objetivo de proporcionar situações discursivas compatíveis com as necessidades de fala de alunos do ensino médio
PROCEDIMENTOS/ ESTRATÉGIAS	Localização de informações explícitas e implícitas, o levantamento de hipóteses, a produção de inferências a partir dos conhecimentos	O processo inicia-se com o reconhecimento do gênero, passa pela discussão de ideias para o planejamento do	As atividades partem de um trabalho processual, que se inicia com a ativação do conhecimento prévio do estudante sobre o texto a ser ouvido e que	Observa-se o incentivo à utilização dos conteúdos trabalhados no decorrer de cada capítulo e à pesquisa a outras fontes para a realização das

	prévios e a busca pelas compreensões global e detalhada do texto.	texto e pela contextualização de elementos linguísticos, até chegar à efetiva produção. Ao final, é incentivada a reescrita do texto.	respeita os níveis necessários para o desenvolvimento da compreensão oral, como a compreensão do texto de forma global, a busca de informações específicas e a compreensão intensiva, a fim de aperfeiçoar a compreensão e a prática de sons, palavras ou frases.	atividades, em geral, sem restrição a modelos estabelecidos previamente.
--	---	---	---	--

Fonte: Adaptado por mim. (GUIA/PNLD 2015, P.29)

Os elementos linguísticos são trabalhados nas seções “Gramática em uso” e “Vocabulário em contexto”, conforme os conteúdos necessários ao desenvolvimento das habilidades. Partindo de textos (orais e escritos), tais elementos são trabalhados de maneira predominantemente indutiva, incentivando o estudante à reflexão sobre a linguagem.

Deste modo, o Guia Didático PNLD/2015, destinado aos professores para a escolha das obras, dá uma excelente projeção, através das resenhas das obras aprovadas, dialogando com o docente a abordagem de aprender e ensinar dos autores, suas visões de língua, papel do professor e do aluno, suscitando, nas entrelinhas, que este adote o melhor destinado ao seu contexto, para que possa auxiliá-lo durante o ano letivo.

A partir de agora, professor/professora, cabe a você e à sua equipe selecionar a coleção que seja mais adequada ao seu contexto de ensino. É importante lembrar que a escolha do livro didático implica um compromisso didático-pedagógico, a atenção às circunstâncias histórico-sociais de suas turmas e de sua escola e o entendimento de que se trata de uma produção vinculada a valores, posições, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola. (GUIA/ PNLD, 2015, p. 9-10)

Tagliani (2009) define o Guia Didático como:

Um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. Nesse sentido, apresenta a seu leitor, o professor, resenhas de obras que foram avaliadas e são recomendadas pelo PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao atual momento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. (TAGLIANI, 2009, p. 3)

Para melhor compreender a análise, passaremos ao contexto da pesquisa.

2.3 O Contexto de pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida em um contexto macro de ensino de espanhol no Brasil marcado por um complexo processo de (não) implementação dessa LE nos currículos das escolas. Desde a aprovação da Lei nº11161⁸⁹, em 2005, que ficou conhecida como a “Lei do espanhol”, o ensino de espanhol no Brasil vem sendo objeto de discussão tanto no campo legal quanto pedagógico e essas discussões nos ajudam a compreender porque apenas em 2011 o PNLD incorporou as obras de línguas estrangeiras (inglês e espanhol).

Tendo em vista, que o LD *Cercanía Joven* foi elaborado para o Ensino Médio, vale a pena destacar que temos dois contextos para este no Brasil: o da rede estadual e o da rede federal, sendo o último (Institutos Federais) uma referência de Ensino Médio de qualidade, tendo grande parte de seu quadro de docentes formado por doutores. O primeiro apresenta resultados nada satisfatórios, de acordo com o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a prova do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), principal avaliação de educação básica do mundo. A prova de 2015 relatou que o país se saiu mal, porém que os alunos dos Institutos Federais tiveram bons resultados.

Os Institutos Federais foram criados em 16 de julho de 2008, pelo presidente da época, Luis Inácio Lula da Silva, por meio do projeto de Lei 3775/2008. Estes institutos são fortes na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas. Atualmente, há 41 instituições, com 644 unidades espalhadas em 561 municípios, contando com 60 mil servidores e abraçando 1 milhão de alunos. (The Intercept-Brasil, 2016⁹⁰)

Apresentado os dois contextos e tendo em vista que nosso *corpus* consiste de orientações ao professor presentes em uma obra aprovada pelo Edital 2013 do PNLD/2015, passaremos a apresentar as características desse edital com objetivo de melhor caracterizar nosso contexto de pesquisa.

⁸⁹ Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, a lei 11.161 foi revogada por conta da medida provisória nº746 que passou a entrar em vigor desde o dia de sua publicação no dia 22 de setembro de 2016. É inegável que a revogação dessa Lei influencia negativamente os movimentos de políticas linguísticas para a língua espanhola das últimas décadas, que vêm buscando a integração e consolidação do multilinguismo na Educação Básica http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13

⁹⁰ Para mais informações acessar: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>

2.3.1 O Edital 2013 – PNLD/2015

Considerando que *Cercanía Joven* (2013), LD analisado neste trabalho, é aprovado segundo as regras do edital do PNLD – 2015, publicado no Edital de 2013, é importante conhecer o seu teor, pois este versa sobre o processo de inscrição, avaliação e aprovação de coleções didáticas que são adquiridas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e distribuídas às escolas públicas brasileiras.

O referido edital tem por objetivo a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores do Ensino Médio das escolas públicas que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD.

Para participar deste processo, os editores devem fazer a inscrição, entregando a documentação exigida no edital e as coleções que serão analisadas. Depois disto, as coleções passam por três processos de avaliação: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica. A triagem das coleções tem como objetivo examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das coleções inscritas, em conformidade com os requisitos do edital, é uma etapa eliminatória. A pré-análise das coleções inscritas também tem um caráter eliminatório e consiste no exame de atendimento aos objetivos e da documentação, definidos no edital. Pode não ser aceita a coleção que tenha sido excluída em avaliação pedagógica anterior e não apresente declarações de revisão, atualização e correção. De acordo com o edital, a avaliação pedagógica das coleções didáticas é realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. (BRASIL, 2013).

A instituição encarregada pelo processo avaliativo do PNLD - 2015 institui equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. A equipe de avaliadores deve ser constituída de professores de diversas regiões do país e pode ser composta por profissionais que atuam com ensino de LE em escolas públicas de Educação Básica, com formação preferencialmente em nível de mestrado ou doutorado e docentes universitários envolvidos com a formação de professor (BRASIL, 2013).

As avaliações dessas coleções são realizadas com base em critérios eliminatórios comuns a todas as disciplinas e específicos da LE para os diversos componentes curriculares. Esses critérios referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica e, caso uma coleção não os atenda, é excluída do PNLD. São eles:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (BRASIL, 2013, p.39)

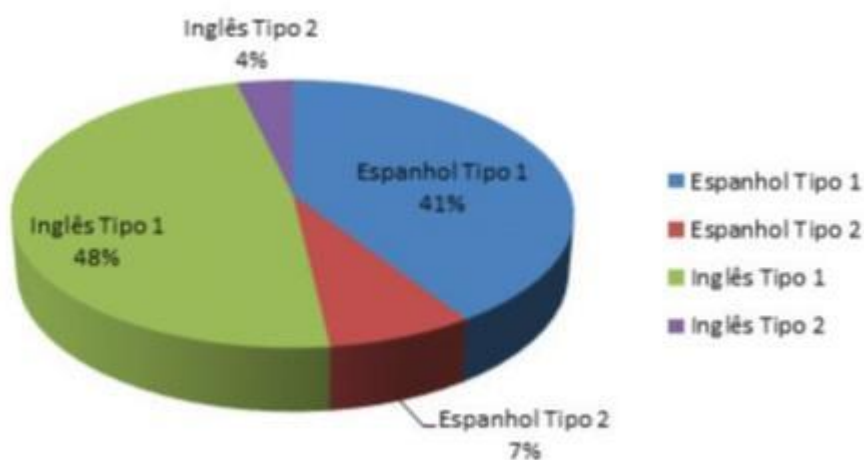
Para serem aprovadas, as coleções devem seguir as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil, obedecendo aos seguintes estatutos:

Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007; Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5o ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.” Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, o Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004; Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos; Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CNE/CP Nº 14 de 06 /06/2012- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 -

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2013, p. 40).

O PNLD/2015 teve vinte e sete coleções de língua estrangeira inscritas, sendo treze de espanhol e quatorze de inglês. Desse total de coleções, vinte e quatro de Tipo 1⁹¹ e três de Tipo 2⁹². Dentre as três de Tipo 2, duas foram de Espanhol e uma de Inglês, como podemos observar no gráfico 1:

Gráfico 1: Total de coleções inscritas como Tipo 1 e Tipo 2



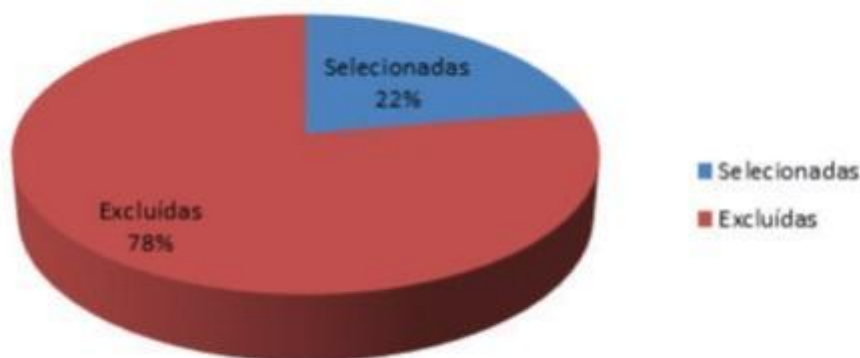
Fonte: GUIA/PNLD, 2015, p. 11.

O índice geral da avaliação corresponde a 22% de coleções aprovadas e 78% de excluídas, conforme apreciamos no gráfico 2:

⁹¹ Segundo a Guia Didática PNLD/2015(P.9), as coleções do Tipo 1 correspondem as que apresentam “livro do aluno, manual do professor, cd de áudio e livro digital”.

⁹² Segundo a Guia Didática PNLD/2015(P.9), as coleções do Tipo 2 correspondem as que apresentam” livro do aluno, manual do professor e cd de áudio”.

Gráfico 2: Total de coleções selecionadas e excluídas



Fonte: GUIA/PNLD, 2015, p. 11.

Em relação às coleções de Espanhol, o índice de aprovação corresponde a 15% de selecionadas e 85% de excluídas, representadas no gráfico 3:

Gráfico 3: Total de coleções de Espanhol selecionadas e excluídas



Fonte: GUIA/PNLD 2015. p. 12

Em relação à observância de princípios éticos necessários à constituição da cidadania e ao convívio social republicano, são excluídas, por exemplo, as coleções que desrespeitem o caráter laico e autônomo do ensino público, utilizarem o LD para vínculo de publicidade, veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional e racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem e violações dos direitos humanos.

Os princípios gerais que devem nortear as coleções de todas as áreas devem trazer temas contemporâneos encontrados nas novas abordagens de ensino/aprendizagem vigentes.

O texto se inicia com a preocupação da garantia dos direitos fundamentais do cidadão, os quais buscam favorecer o acesso de todos aos bens culturais produzidos pela humanidade, principalmente pelo fornecimento de uma educação escolar que garanta a formação integral do homem. Está de acordo com a lei em vigor, de organizar-se de forma a respeitar o princípio da liberdade e os ideais de solidariedade, buscando o pleno desenvolvimento do educando como preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013).

Podemos perceber nas entrelinhas do discurso que o livro didático é a “lâmpada mágica”, de onde sairá um gênio que resolverá todos os problemas relacionados ao ensino de LE. Programas como o PNLD, de acordo com Paiva (1998, p. 36) depositam “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado”, ocultando a necessidade de políticas que valorizem mais o professor durante e após sua formação.

O item 2.1.6 do edital é todo dedicado à elaboração do MP e versa sobre a “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada”. Nesta parte, orienta-se para que o MP não seja uma cópia do livro do aluno e sim um suporte para atualização e reflexão de sua prática. Logo, no manual do professor, foram observados os seguintes requisitos para sua aprovação:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientação teórico-metodológica e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno;
- (8) apresentar, na versão digital, orientações ao professor quanto ao uso didático de seus recursos multimídia. (BRASIL, 2013, p. 42)

A seguir, especificaremos os critérios eliminatórios gerais, da disciplina Língua Estrangeira Moderna, de acordo com o Edital PNLD/2015.

2.3.2 Princípios e Objetivos Gerais para a Disciplina Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio

A LEM no Ensino Médio tem por principal objetivo formar cidadãos críticos, engajados com seu entorno e a realidade social de outros países, pautados em princípios e valores que preparem para o exercício real à cidadania.

“Ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91)

Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

Desta forma, o LD do Ensino Médio deve:

- propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- favorecer o acesso a múltiplas linguagens, 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;
- 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, 2013, p.46)

Para que todas essas medidas sejam colocadas em prática, o foco está para que todas as práticas pedagógicas sejam pautadas na questão da interdisciplinaridade, em que o conhecimento completo se dá através da eliminação das barreiras entre as disciplinas, rompendo essa visão segmentada sobre o mundo. (BRASIL, 2013)

Aprender uma LE significa um (re) significar no mundo enquanto sujeito, significa o surgimento de um novo cidadão, que irá compreender que ele pode ser muito mais, agir mais, aceitar-se mais, rompendo com o intransponível, que, muitas vezes, a sociedade quer inculcar em nós.

Decorrida a apresentação sobre os critérios eliminatórios gerais, na próxima seção, discorreremos sobre os critérios específicos eliminatórios, de acordo com o Edital do PNLD/2015, sobre a disciplina língua espanhola.

2.3.3 Critérios Eliminatórios Específicos para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Além dos critérios eliminatórios gerais, citados anteriormente, o Edital/PNLD 2015 apresenta critérios específicos para LE. Apresentamos de forma destacada os critérios que nos parecem indicar trabalho com “estratégias de aprendizagem e/ou para o estabelecimento de pontes para o surgimento de uma abordagem específica do espanhol a brasileiros:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, **com temas adequados ao ensino médio**, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às **nossas próprias em relação a elas**;
2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira **e na língua nacional**;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
6. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas **tanto em língua estrangeira como em língua nacional**;
7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma **efetiva interação texto-leitor**;
9. explora **estratégias de leitura**, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
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), 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;
11. prioriza atividades que atribuam à **leitura e à produção escrita papel central** no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;
12. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);

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**;
15. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
16. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
17. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades **que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional**, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
18. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
19. propõe atividades que **criem inter-relações com o entorno da escola**, estimulando a **participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações**;
20. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
21. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
22. articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
23. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
24. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a **ultrapassar os limites estritos da disciplina**;
25. promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da **pesquisa como princípio pedagógico** para nortear o **papel da língua estrangeira no ensino médio**;
26. promove atividades que levem a **novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento**;
27. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o **perfil do estudante do ensino médio**. (BRASIL, 2013, p.47-48, **grifos nossos**)

Como vimos, de acordo com os PCNs (1998), o ensino de LE coopera para que o aluno desenvolva:

“[...]a habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações. Leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento”. (BRASIL, 1998, p. 37).

Nos PCNs de LE (BRASIL, 1998) verifica-se que a aprendizagem de LE é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Logo, esta deve comprometer-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar a outros no discurso de modo a poder agir no mundo social, respeitando as diferenças.

Transitaremos, a seguir, aos critérios específicos no Manual do Professor,

2.3.4 O Manual do Professor: critérios específicos

Passando aos critérios específicos do Manual do Professor, temos as seguintes recomendações, conforme o Edital/2013:

1. explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
3. explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
4. explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
5. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
6. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
7. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
8. propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
9. sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira. (BRASIL, 2013, p.48)

Assim, as medidas tomadas pelo governo brasileiro nos últimos tempos, tais como a adoção de políticas públicas para o PNLD de LE, acrescidas de novas propostas de ensino, como a proposta intercultural, de pesquisas em Linguística Aplicada vêm somando esforços para que o aprendiz de LE tenha uma formação crítica e integral, que contribui para o exercício de sua cidadania, para um ensino sem preconceitos, rompendo as armadilhas do estereótipo e da marginalização das culturas, principalmente na língua Espanhola que apresenta tantas variantes.

O MP, muitas vezes, é visto como um “mero enfeite”, servindo apenas para apresentar soluções e respostas dos exercícios propostos, fato que muitos professores não abrem mão, quiçá por insegurança ou despreparo. Segundo Ribeiro (2015):

Desde o final do século XIX é possível encontrar livros escolares com algum tipo de orientação para o professor. Tal ação era fruto da iniciativa de autores e/ou editores. A partir dos anos 1960, esta prática se formaliza através da publicação do Manual do Professor, que se torna requisito nos processos de avaliação e seleção de livros didáticos promovidos pelo poder público e passa a entregar o portfólio de publicações das editoras. (RIBEIRO, 2015, p. 122)

Agora, com o PNLD, os próprios editais ajudam na caracterização dos manuais e das orientações ao professor, revelando a importância destes no processo de avaliação dos livros, assim como as funções que devem desempenhar.

Para Bunzen (2005, p. 18), o “MP constitui-se um objeto complexo que merece ser investigado”, tendo em vista que há poucos estudos sobre esta questão. O autor defende que as investigações que tomam o LDP, e também de outras disciplinas, como objeto de estudo devem ir além do texto didático, e devem “perceber as diversas funções sociais que tal objeto cultural exerce na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade” (BUNZEN, 2007, p.5).

Com a inclusão das LEs no PNLD, as editoras tiveram de adequar os MPs aos critérios exigidos para esse componente da coleção. O Edital de 2011 determina que o MP de qualquer área de conhecimento deve apresentar características e finalidades específicas, não podendo ser “apenas cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos” (BRASIL, 2008, p. 2).

Os Editais (PNLD/2011 e PNLD/2014) mencionam que o MP deve apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta pedagógica (BRASIL, 2008, págs. 2; 38; 39; 62; BRASIL, 2011, págs. 53, 57, 75-76), principalmente, apresentando

coerência entre essa fundamentação e o conjunto da obra apresentada no livro do aluno (doravante LA).

Passaremos, na próxima seção, a tratar sobre os procedimentos para a análise dos dados.

2.4 Procedimentos para análise dos dados

Considerando a natureza qualitativa de nossa pesquisa, para a definição dos procedimentos e categorias de análise, partimos da proposta de Bogdan e Biklen (1994) de que:

(...) investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, **as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando**. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de "baixo para cima" (em vez de "cima para baixo"), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. É o que se designa por teoria fundamentada (Glaser e Strauss, 1967). Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após o recolhimento dos dados (...). Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50, **grifos nossos**).

Tendo em vista que o objetivo geral de nossa pesquisa é problematizar de que forma as orientações presentes no MP do LD analisado relacionam a LM (português) e a LE (espanhol) e quais são os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o trabalho com línguas próximas, partimos do construto teórico de “Estratégias de Aprendizagem”, proposto por Oxford (1990) para definir as categorias e os procedimentos de análise.

Inicialmente, foram selecionadas as orientações ao professor que estabeleciam algum tipo de relação entre LM e LE. A partir dessa primeira seleção, as análises consistiram das seguintes etapas:

- a) Categorização do tipo de relação que essas orientações estabelecem entre as línguas;

- b) Classificação segundo os tipos de estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990);
- c) Problematização dos pressupostos teórico-metodológicos dessas orientações a partir de revisão bibliográfica sobre a temática do ensino de línguas próximas e discutir os indicadores de uma abordagem específica de ensino de língua espanhola para a educação básica.

Optamos por analisar a relação estabelecida entre ambas as línguas nas orientações ao professor pois a literatura e as pesquisas na área preocuparam-se com o lugar que o português deveria ter no ensino e aprendizagem de espanhol a brasileiros, detectando que a LM serve como filtro, fonte de hipóteses e modelo para o aprendizado de LE, desmistificando o fato de que ao usá-la estaríamos atrasando e prejudicando todo o processo.

Pelo contrário, os resultados obtidos por outros pesquisadores evidenciam que o conhecimento que o aprendiz brasileiro possui de sua LM pode trazer resultados satisfatórios e fazer com que este avance em seu processo de aprendizado de espanhol, conforme constatamos em nossa revisão bibliográfica.

Seja pela Análise Contrastiva, com o foco na forma (ALMEIDA FILHO, 2001; CALVI, 2016; BRIONES, 2000; DURÃO, 1999; ELIZAINCÍN, 1992); seja pelo contraste entre língua e discursividade envolvida (GONZÁLEZ, 1989; ERES FERNÁNDEZ, 2003; FANJUL, 2012); seja pelo contraste estabelecendo pontes culturais (SERRANI-INFANTI, 2001); seja pelo uso das Abordagens Plurais (DEGACHE, 2006; CANDELIER, 2007), os pesquisadores são unânimes em afirmar que a importância da língua e da cultura materna no processo de contato com a língua e cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsiderada.

Após realizarmos nossa revisão bibliográfica sobre essas temáticas, passamos a buscar subsídios para uma melhor compreensão sobre o contexto do ensino de espanhol na Educação Básica brasileira, com vistas a caracterizar o contexto e identificar dados que pudessem nos auxiliar em nossos objetivos. Nesse sentido, identificamos nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) e no edital do PNLD (BRASIL, 2013) elementos que pudessem apoiar nossas análises.

Dentro deste cenário, utilizamos como categorias para nossas análises sobre os tipos de relações estabelecidas entre a LM e a LE nas orientações ao professor oferecidos pelo livro *Cercanía Joven* (2013) a classificação de Oxford (1990) quanto às seis estratégias de aprendizagem: de memória, cognitiva, de compensação, metacognitiva, afetiva e social, a saber:

- a) **Estratégia de Memória:** armazenagem e recuperação de informações novas;
- b) **Estratégias Cognitivas:** compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz;
- c) **Estratégias de Compensação:** auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento;
- d) **Estratégias Metacognitivas:** planejamento, controle e avaliação da aprendizagem;
- e) **Estratégias Afetivas:** regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação;
- f) **Estratégias Sociais:** interação e cooperação com os outros.

Por que esta categorização? Devido à importância desta para uma aprendizagem autônoma, consciente, de qualidade, principalmente relacionada ao ensino de línguas próximas, tirando proveito das similaridades, fazendo deste fator algo positivo. Lembrando que a psicolinguística desenvolve a ideia de que todas as línguas são adquiridas em interação com as demais, por meio de um processo de negociação de significados e a partir da utilização de estratégias de aquisição e aprendizagem similares em todas elas. Afirmando que o aprendiz plurilíngue aplica as estratégias desenvolvidas ao adquirir a primeira língua na aprendizagem de todas as que conhece e conclui que o falante utiliza as mesmas estratégias e procedimentos de compreensão e produção de textos em todas as línguas que utiliza. (CUMMINS, 1979)

Assim, este pode ser um caminho eficaz para o ensino/aprendizagem de línguas, mas principalmente de línguas irmãs, já que como estudamos, há uma facilidade enganosa, que se estagna no meio do processo.

Partimos dessa categorização com objetivo de verificar quais aparecem nas orientações ao professor, tanto no MP quanto no exemplar do professor do LD analisado.

Passaremos no próximo capítulo à análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é composto pela análise e discussão dos dados, em que evidenciamos as vozes que circulam no nosso objeto de estudo, bem como as pontes estabelecidas entre o português e o espanhol, assim como os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol a brasileiros, na Educação Básica.

3.1 As orientações gerais do Manual do professor que acompanha o livro *Cercanía Joven* e suas vozes

O Manual do Professor que acompanha o livro didático analisado traz em si representações coletivas, sócio-historicamente construídas acerca daquilo que se compreende e considera sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol a alunos brasileiros. Ele incorpora a cultura de seu tempo, representada pelos avanços teórico-metodológicos e tecnológicos neles inseridos. Além disso, compõem-se de representações individuais corporificadas pelo estilo dos autores, representações estas da situação de produção na qual se desenvolve a ação de linguagem (a coleção didática), influenciadas pelas restrições impostas por determinantes externos, isto é, as normas estabelecidas para sua aprovação no PNLD, as imposições dos editores para a produção da obra e o público a que se destina (professores e alunos).

Os agentes produtores de uma coleção didática formam um grupo social que, intencionalmente ou não, transmitem, através dela, sua forma de agir e de pensar, bem como suas identidades e valores. Além disso, o autor de LD no contexto brasileiro deve, necessariamente, “seguir programas oficiais propostos pela política educacional” (BITTENCOURT, 2011, p.479).

Nesse sentido, nosso objeto de análise – as orientações do Manual do Professor que acompanha o livro didático *Cercanía Joven* (2013) – revela indícios de operacionalização de uma abordagem específica para o ensino de espanhol a alunos brasileiros da educação básica.

Apesar de seguir critérios para a aprovação da obra, os autores de *Cercanía Joven* (2013), Coimbra, Chaves & Barcia (2013) deixam transparecer suas vozes pela qualidade dos gêneros textuais selecionados e pela diversidade de material autêntico.

Ludmila Coimbra é professora de Espanhol na Universidade de Santa Cruz, na Bahia, mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

Luiza Santana Chaves é professora de Espanhol do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Estudos Literários pela mesma instituição. Também ministra aulas na Educação de Jovens e Adultos.

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 nos Estados Unidos, Uruguai e República Dominicana.

Portanto, trata-se de autores capacitados, com experiência em Linguística Aplicada, em pesquisa e, principalmente, no ensino médio, contexto este onde será aplicado o livro, contribuindo com uma visão que muitas vezes é ignorada pelos produtores de teorias e autores de LD.

As outras vozes que repercutem no LD e, conseqüentemente, no MP são: a do PNL/D/2015, pois se esta coleção não tivesse atendido às exigências do programa, não teria sido aprovada; documentos norteadores da educação no Brasil como, PCNs (1998) e OCEM (2006). Além disso, fica claro nas vozes dos autores, Coimbra, Chaves & Barcia (2013), as justificativas das abordagens escolhidas por eles e que também se entrecruzam nestes documentos como, *Letramento Crítico*, Abordagem Intercultural (e outras *Abordagens Plurais*) e *Sociointeracionismo*, bem como a concepção do *Pós-método* e alguns traços do *comunicativismo*. Em sua apresentação, o MP defende como proposto o seguinte:

Sin embargo, en las clases de ELE, además del trabajo con las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, hace falta volver la mirada hacia la literacidad y la criticidad.⁹³ (COIMBRA; CHAVES, BARCIA, 2013, p. 207).

Deste modo, entre uma justificativa e outra, entre uma afirmação e outra, resume-se a junção de todas essas vozes que estão por detrás das orientações ao professor e que, em última instância, caracterizam o que se compreende, na atualidade, como objetivos e procedimentos específicos para o ensino de espanhol a brasileiros no contexto da educação básica.

⁹³ “No entanto, nas turmas do Ensino Fundamental, além de trabalhar com as competências linguísticas, sociolingüísticas, discursivas e estratégicas, é necessário voltar nosso olhar para o letramento e criticidade.”

O próprio nome do livro *Cercanía*⁹⁴ Joven (2013) é muito sugestivo, representando as vozes dos autores, bem como dos documentos que orientam a educação brasileira, de que esta “proximidade” está mais próxima do que o estudante pensa. De que esta se dará pela cultura/língua, por meio das Abordagens Plurais, com temas socialmente relevantes, que interessam aos jovens, para que eles possam (re) significar no mundo, pois segundo as OCEM (2006, p. 133) espera-se “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.

Dessa forma, assume-se como objetivo do ensino de espanhol a brasileiros no Ensino Médio levar o aprendiz a circular pelas mais diversas culturas da língua estrangeira e nacional, rompendo com estereótipos e preconceitos, fazendo com que este perceba a dimensão sociointeracionista que está por detrás de costumes, crenças e hábitos, que expressam valores culturais distintos quando se aprende LE.

Essa proposta caracteriza uma nova concepção “contrastiva” entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, pois abre espaço para que a LM também tenha papel no processo de aprendizado da língua estrangeira, o que pode ser confirmado pela presença, no livro didático de ensino de espanhol, de textos em língua portuguesa⁹⁵. Esta afirmação é corroborada pelas OCEM:

É importante a ressalva de que todos esses aspectos devem estar relacionados aos contextos de vida do aluno, ou seja, os aspectos contrastivos da língua devem aparecer por meio do enfoque intercultural, o que significa dizer que a cultura do aluno deve ser sempre levada em conta no processo de aprendizagem da LE. (BRASIL, 2006, p. 134)

Outro objetivo explicitado diz respeito à compreensão do texto a partir de suas condições de produção e circulação, verificando o caráter ideológico da comunicação, bem como seus propósitos sociais. Que estes aprendizes possam usar a LE, assim com o devem fazer na LM, como instrumento transformador, aguçando sua consciência crítica, reflexiva e questionadora, exercendo uma real cidadania, sem medos e receios, podendo estar aonde queiram, pois saberão posicionar-se e agir diante das mais variadas situações comunicativas. (OCEM, 2006).

Essa visão sobre o papel da LE na constituição de identidade e cidadania do aluno também é bastante inovadora, se compararmos às visões de métodos e abordagens anteriores, que buscavam desenvolver habilidades de uso e comunicação mais restritos a situações

⁹⁴ Proximidade

⁹⁵ Por exemplo, é oferecido e explorado o texto em português “Aquarela do Brasil”, conforme Anexo 14.

imediatas. Nesse sentido, de forma geral, as orientações tanto no Manual do Professor quanto ao longo do exemplar do professor buscam oferecer caminhos para levar os alunos a se compreenderem enquanto sujeitos ativos no processo de constituição de aprendizes do espanhol.

Essa visão, baseada no *Sociointeracionismo* parte do pressuposto de que o aprendizado se dá através da interação, em que a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, sendo a língua e a cultura veículos de desenvolvimento das relações pessoais e sociais entre os indivíduos. Logo, neste processo, valoriza-se o estudo da língua em uso e sua realização como processo linguístico-discursivo.

Além da filiação teórica ao *Sociointeracionismo*, os autores do *Cercanía Joven* (2013) assumem que a coleção está pensada a partir do *Letramento Crítico* e da *Abordagem Intercultural*. O ponto de encontro entre estas três abordagens é pensar o ensino como uma “ponte de inclusão social” do indivíduo, por meio do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do estudante, fazendo com que este exerça, literalmente, seu papel de “cidadão no mundo”.

O *Letramento Crítico* visa estimular a consciência crítica do aprendiz, ensinando a ler e a escrever através do questionamento dos diferentes discursos que circulam nas diversas esferas sociais. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica. Nesta concepção o conhecimento do caráter ideológico da língua e do discurso é de extrema importância, fazendo com que o aluno aproprie-se de informações que lhe permitam mudar sua condição. As orientações ao professor do livro *Cercanía Joven* (2013) buscam, de forma geral, oferecer ferramentas para que possa levar os alunos a desenvolver esses tipos de conhecimento na LE. Segundo os autores do livro:

No basta leer las líneas del texto (alfabetización) o entre las líneas (literacidad). Es necesario leer específicamente tras las líneas (literacidad crítica), donde se reconocen juegos de poder y se comprenden cosas no dichas que están en el discurso.⁹⁶ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p. 209).

A *Abordagem Intercultural* defende que o desenvolvimento da comunicação ocorre quando se conhece a própria cultura, favorecendo o diálogo com a cultura do outro, sem marginalizar ou hierarquizar nenhuma. Nesta perspectiva, as orientações ao professor do livro

⁹⁶“Não é suficiente ler as linhas do texto (alfabetização) ou entre as linhas (letramento). É necessário ler especificamente atrás das linhas (letramento crítico), onde os jogos de poder são reconhecidos e as coisas não ditas que estão no discurso são compreendidas.”

Cercanía Joven (2013) buscam oferecer caminhos para que o discente também se aproprie da cultura do outro, refletindo sobre as diferentes maneiras de pensar e agir que, em qualquer cultura, coexistem.

Deste modo, nestas três concepções o foco está em usar a LE para formar cidadãos críticos, reflexivos, questionadores e com consciência linguística. Que o exercício pleno da cidadania é a justa medida para o desenvolvimento da competência linguística. Nesta perspectiva, o aluno aprende língua (materna/estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convém.

Retomando a perspectiva de Serrani (2005), de que o professor de línguas não deve conceber o objeto de ensino, a língua, apenas como instrumento a ser dominado pelo aluno na dimensão morfossintática, mas deve “considerar o processo de produção” (2005, p.15), as orientações ao professor do livro *Cercanía Joven* (2013) buscam, de forma geral, oferecer explicações ancoradas no contexto sócio-histórico em que este está inserido.

Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação do conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço em que o professor e os alunos constroem, atualizam e modificam o conhecimento. Espaço este em que a língua em uso é vista como instrumento de poder e transformação social, ideologicamente constituída, capaz de tirar o indivíduo de sua ignorância, levando-o a pensar seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesse ela serve.

Desta maneira, as orientações ao professor buscam levá-lo a estar “apto a realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15).

Assim, termino a apresentação do MP da coleção *Cercanía Joven* (2013) com uma declaração do Guia de Livros Didático destinado aos professores, referente ao PNLD/2015, que resume o que os autores explicitaram neste manual, indo de acordo com o que propõem os documentos oficiais sobre a educação:

O papel educativo e formador do ensino de língua estrangeira na escola pública vai ao encontro da LDB 9.394/1996, que determina, dentre as finalidades do ensino médio, a formação ética do educando, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, bem como a preparação geral para o trabalho e sua formação cidadã. Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam

fundamentalmente a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais (BRASIL, 2013, p. 38).

3.2 Tipos de relações estabelecidas entre Espanhol e Português no MP: volume 1

Tendo em vista nosso objetivo geral de caracterizar e problematizar os tipos de relações estabelecidas entre LM e LE nas orientações presentes no MP constante no LD, partimos da classificação das Estratégias de Aprendizagem de Oxford (1990). Procedemos da hipótese de que a intercompreensão e o conhecimento que o aprendiz possui de sua LM podem trazer resultados satisfatórios e fazer com que este avance no processo de interlíngua, por despertar no educando a consciência dos próprios modelos de aprendizagem. (CANDELIER, 2007). Nesse sentido, nossa expectativa era encontrar orientações ao professor que se aproveitasse das “proximidades” e estabelecessem relações entre a LM e a LE para o ensino de Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990).

O livro apresenta textos e ilustrações que representam a pluralidade cultural das comunidades falantes do espanhol, adicionado a uma variedade de textos, de diferentes gêneros discursivos, como jornalísticos, artísticos, publicitários, literários, crônicas, músicas entre outros. Além de apresentar textos com gêneros discursivos relacionados ao dia a dia, o que proporciona uma percepção significativa do aluno das relações entre a LE e as funções socioculturais.

Diferentemente de outros livros didáticos utilizados, que geralmente costumam priorizar apenas uma ou duas variedades do espanhol, o livro *Cercanía Joven* (2013) apresenta e valoriza as identidades latino-americanas e em muitas atividades promove pontes com as identidades e cultura dos brasileiros, estudantes da língua espanhola.

As relações entre LM e LE, no LD, são estabelecidas principalmente pela escolha de temáticas e de textos que aproximam os conhecimentos prévios dos alunos aos novos conhecimentos sobre a língua e cultura estrangeiros.

Percebemos ao longo de nossa análise, que o livro apresenta o modelo de currículo Multidimensional-Discurso proposto por Serrani (2005), cuja estrutura se divide em: 1) Intercultural 2) Língua/Discurso e 3) Práticas Verbais. Assim, todo o capítulo gira em torno de conteúdos associados a contextos sócio-históricos, correlacionados a gêneros discursivos. Em seguida, trabalha-se a língua como discurso, ou seja, a materialidade linguística, o sistema fono-morfo-sintático e os processos discursivos que só se concretizam com os gêneros

discursivos mobilizados. Por último, cada capítulo tem seu desfecho com a produção de uma prática verbal condizente com todo o assunto ou assuntos suscitados, pois esta interdepende dos componentes interculturais e da língua-discurso.

Desta forma, esta proposta busca a comparação com a LM do aprendiz, criando espaços/pontes de reflexão tanto sobre a língua quanto sobre os elementos sócio-históricos e culturais que a constituem.

Este modelo de currículo tem tudo haver com a proposta do LC e das Abordagens Plurais, tendo em vista que este trio busca levar o indivíduo a diversidade de línguas, culturas, discursos e pontos de vista que circulam nesta Era Plurilíngue, fazendo com que este expanda seus conhecimentos, de forma transparente, e reveja outros que ficaram adormecidos e obscuros, numa troca em que deva imperar o respeito, a tolerância e o reconhecimento da heterogeneidade. Articular e inter-relacionar conhecimentos são condições fundamentais para uma educação pertinente nesta nova era, rompendo com o aprendizado por disciplinas compartimentado.

Assim, para os PCNs:

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil têm sinalizado a importância do ensino de LE para a formação de um cidadão crítico, na medida em que a “apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” e da “aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998, p. 37).

A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc.

Na unidade 1 do livro *Cercanía Joven* (2013), Volume 1, o tema escolhido é: *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidade!*, em que se apresenta uma discussão, através da observação de um mapa⁹⁷, sobre os países em que o espanhol é língua oficial.

Trata-se de um tipo de atividade com mapa bastante recorrente em livros didáticos de espanhol, que especifica um conjunto de países que falam espanhol no mundo.

Apesar de ser uma atividade bastante comum nos livros de espanhol de maneira geral, parece-nos um exercício de reflexão excelente. Primeiramente, no livro do aluno, os autores oferecem dados importantíssimos a respeito da diglossia existente no Paraguai, que o Brasil

⁹⁷ Vide Anexo 1 de nossa Tese.

ocupa o segundo lugar em número de estudantes de espanhol e que este é a terceira língua mais usada na internet.

As atividades propostas na página 11⁹⁸ instigam os alunos a usarem as seguintes estratégias de aprendizagem: **a cognitiva, a afetiva e a social**.

A **estratégia cognitiva** é usada para pensar, aprender e resolver problemas. Assim, quando se pede ao aluno para que diga em quais países o espanhol é língua oficial e qual é seu interesse por aprender esta língua, imediatamente este irá analisar a situação, o contexto, a fim de dar a melhor resposta. Já a **estratégia afetiva** está em xeque, pois reforça, através da pergunta do porque está aprendendo a língua, suas motivações, havendo a possibilidade de expandi-las, tendo em vista que irá escutar de outros companheiros seus anseios, objetivos e a importância de saber o espanhol, assim como outras línguas. Por último, a **estratégia social** se faz presente, pois este tipo de atividade faz cultivar a empatia pelo outro, é abrir-se à cultura do outro.

Este exemplo de atividade é de extrema importância quando bem explorada, preferencialmente, no primeiro dia de aula e em qualquer curso, porque leva o aluno a refletir sobre o objeto que pretende estudar, sua importância para a sociedade e o mundo, servindo de alicerce para a estratégia metacognitiva, ou seja, levando o aluno a pensar de qual maneira ou por quais meios irá atingir tais objetivos, a fim de obter sucesso no final da caminhada.

O MP do livro analisado oferece a orientação para que o professor discuta sobre o aumento da procura pelo estudo do espanhol no Brasil, relacionando-o com políticas públicas, ou seja, sobre a importância de falar espanhol no país⁹⁹, que tipo de relação o Brasil tem com os países que falam o espanhol e que em muitas regiões do país há contatos entre hispano falantes e brasileiros, tanto nas regiões de fronteira, como nas grandes cidades, pessoalmente, por telefone ou internet. Conforme os autores:

Uno de los objetivos de la enseñanza es hacer que los alumnos piensen críticamente sobre la sociedad de que forman parte, por lo que esta sección les propicia no solo un momento de (re) conocimiento de los países hispanohablantes, sino también un espacio de reflexión acerca de la importancia de aprender español en la sociedad brasileña.¹⁰⁰ (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228).

⁹⁸ Vide Anexo 2 de nossa Tese

⁹⁹ Vide Anexo 3 de nossa Tese.

¹⁰⁰ Um dos objetivos do ensino é fazer com que os alunos pensem criticamente sobre a sociedade da qual fazem parte, razão pela qual esta seção favorece não apenas um momento de (re) conhecimento dos países de língua espanhola, mas também um espaço de reflexão sobre a importância de aprender espanhol na sociedade brasileira.

Deste modo, o MP¹⁰¹ se potencializa quando os autores dão várias sugestões ao professor para trabalhar com os alunos as seguintes reflexões: *¿Qué tipo de contacto existe entre estas personas en la frontera brasileña?, ¿Qué les motiva?, ¿Qué importancia tiene el idioma en la comunicación entre ellos tanto desde la perspectiva de los hispanohablantes como desde la de los brasileños?, De qué manera conocer el idioma del otro puede acercarnos a él?, pensando em Brasil, no âmbito de continente americano, ¿Qué importancia tiene que sus habitantes hablen español?*

Já nesta orientação, observa-se a presença das **estratégias afetiva e social**. A primeira se faz aparente, na medida em que se pede ao professor que discuta com os alunos sobre a importância da aprendizagem do espanhol no contexto brasileiro, ou seja, uma forma de despertar nestes aprendizes uma maior motivação e afetividade para com o desconhecido, nas oportunidades que esta experiência irá lhes proporcionar. Já a segunda se faz presente na proporção de compreender a cultura do outro e também a sua, isto é, as relações econômicas e culturais de aprender este idioma.

Todas estas prerrogativas são amparadas pela primeira ponte, por meio das **Abordagens Plurais** e do **Letramento Crítico**, fazendo já nos primeiros instantes, que o aluno reflita sobre o uso das situações nas fronteiras, fato que está mais próximo dele do que imagina, tentando criar uma identidade entre as culturas, fazendo-o refletir sobre a pluralidade cultural dos países existentes no mapa, inclusive sobre o seu país. Momento oportuno para que o docente seja um “articulador de muitas vozes” (Brasil 2006, p. 136) em prol da valorização da pluralidade e da quebra dos estereótipos, já que o componente cultural é uma das partes que forma a competência comunicativa, oportunizando aos alunos contato com as variantes de espanhol além daquela usada pelo professor, fazendo-os supor de que não há uma variante de prestígio ou uma única correta e que eles podem escolher a matiz que queiram.

O fundamental [...] é que, a partir do contato com algumas de suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006, p. 137).

Segundo as OCEM (2006), o ensino de língua estrangeira deve proporcionar ao educando a inclusão social tornando-o participante ativo da sociedade capaz de se relacionar com várias comunidades e conhecimentos. Também deve buscar promover ainda a consciência do papel das línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade de culturas e a construção de identidades transformadoras, fatores estes que são recuperados pelas

¹⁰¹ Vide Anexo 3 de nossa Tese

perguntas propostas pelos autores, sobre o aprender a língua do outro e que são compartilhados pelas **Abordagens Plurais** e pelo **LC**.

A LE é um espaço em que o aluno pode constituir uma nova identidade, podendo repensar suas crenças e questionar o que lhe foi “ensinado” em sua própria LM, pois a língua, inclusive a estrangeira, é construída socialmente. Nesse sentido, essas orientações ao professor estabelecem, entre a LM e a LE, relações que podem favorecer a constituição de cidadania na concepção explicitada no edital do PNL/D/2015, de alguém capaz de “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro”. (BRASIL, 2013, p.35).

Fato compartilhado pelos PCNs (1998) que entende que a língua tem uma função social, assumindo um caráter mais que informativo, em que a essência da aprendizagem é a formação para a cidadania.

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15)

Em seguida, no capítulo 1, que pertence à unidade 1, cujo tema é: *Cultura latina: ¡Hacia la diversidad!*, na parte de “*escuchando la diversidad de voces*”, há uma prática com a canção 300 Kilos¹⁰² do grupo Los Coyotes, como forma de introduzir os alunos no universo multicultural dos países hispano falantes, fazendo-os refletir sobre a cultura latina e quem são os latinos.

O grupo de rock Los Coyotes é um grupo representativo nos movimentos de liberdade ideológica e cultural da Espanha durante o período ditatorial de Francisco Franco, a chamada Movida Madrileña.

Antes de partir para a canção, na qual os alunos, após o áudio, tem a lição de marcar os países que faltam, há algumas perguntas de pré-aquecimento, a fim de fazer os alunos refletirem, tais como: 1) *El título de la canción que vas a escuchar es 300 kilos. ¿Por qué?; La versión original de esta canción la cantaban Los Coyotes, un grupo de rock español exitoso en los años ochenta. ¿Conoces a otros grupos o cantantes que tengan el español como lengua materna? e 3) ¿Qué significa la palabra coyote? Mira la definición del diccionario y contesta: ¿por qué se habrá elegido esta palabra para nombrar a un grupo de rock?*

¹⁰² Vide Anexo 4 de nossa Tese.

Estas três questões iniciais propõem o uso da **estratégia cognitiva**, com exercícios de pré-leitura (análise do título do texto), utilização do dicionário para a procura por palavras desconhecidas, sem contar o fato de escutar música como uma técnica de grande êxito dentro desta estratégia.

A música 300 kilos propõe ao ouvinte refletir acerca da identidade latina, pontuando que a cultura latina é um grande diálogo das muitas culturas existentes, das múltiplas identidades dos povos que vivem nesta comunidade, e não somente aos falantes da língua espanhola.

Assim, temos uma segunda ponte entre LM e LE por meio das **Abordagens Plurais** e do **LC**, observada tanto no MP¹⁰³ quanto no LA, visto que os autores recomendam aos professores, além de refletirem sobre as culturas expostas e as representações que se têm sobre seu povo, indicam que façamos este exercício ao revés, ou seja, que pensemos qual é a visão que os estrangeiros têm sobre o Brasil e suas respectivas regiões.

Uma orientação que contribui para estabelecer relação de “pontes culturais” (SERRANI, 2005) e que pode favorecer a desconstrução de preconceitos e estereótipos com relação à cultura do outro. Momento oportuno para instigar uma discussão do porque Portugal e Brasil estão inseridos na cultura latina¹⁰⁴, do que é ser latino.

Uma sugestão muito interessante, haja vista que alimentamos preconceitos e estereótipos com relação à cultura do outro, fazendo um pré-julgamento, na maioria das vezes por ignorância, inclusive com a nossa, compactuando piadas e brincadeiras de mau gosto. Momento oportuno para instigar uma discussão do porque Portugal e Brasil estão inseridos na cultura latina, do que é ser latino. Lembrando que o LA traz um vocabulário de apoio, explicando o significado da palavra gallego, latino e sudamericano.

Pela perspectiva do LC, a “atitude curricular” do docente pode permiti-lo a ir além da mediação entre culturas, línguas e costumes, pois ensinar uma língua não se resume apenas a ensinar um meio de comunicação ou de expressão. Ensinar uma língua é possibilitar ao aluno que ele enxergue o outro, que ele compreenda o que para ele é diferente, é compreender que as diferenças – e, conseqüentemente a exclusão e o preconceito com o diferente – fazem parte de construções sociais e culturais e que elas podem ser revistas e questionadas. E os pequenos gestos, dentro e fora de sala de aula, podem evidenciar esse tipo de abordagem.

¹⁰³ Vide Anexo 3 de nossa Tese

¹⁰⁴ Vide Anexo 6 de nossa Tese

O próprio refrão da canção (“*300 kilos de pueblo latino, todos pueblos Hermanos, todos sudamericanos*”) ¹⁰⁵ contribui para o estabelecimento de uma relação de proximidade entre as culturas, ou seja, ao englobar alguns países que não estão localizados na América do Sul, o eu-lírico da canção quis mostrar que entre os povos, cuja língua deriva do latim e sua cultura se assemelha a cultura hispano latina, há uma proximidade histórica e cultural, eliminando as barreiras culturais entre os países.

Neste contexto, não encontramos orientações muito claras ao professor, mas inferimos que a música serve de suporte para fomentar o uso das **estratégias de memória e social**. A primeira está presente na tática de preencher os espaços com os nomes dos países que têm o espanhol como LM, contextualizando-os, servindo como uma revisão para os alunos de seus conhecimentos prévios. A estratégia social pode ser inferida pelo fato de cultivar a empatia, a alteridade, de abrir-se à cultura do outro.

Outra ponte que podemos observar faz referência à questão da imigração, tema que é sugerido no MP e LA, e muito bem explorado com perguntas instigadoras¹⁰⁶, fazendo com que o aprendiz perceba o seu lugar no mundo e dos outros a sua volta, já que o próprio nome da banda “*Los Coyotes*” faz referência a um animal típico da América e também usado para referir-se a pessoas que atravessam os imigrantes ilegais na fronteira do México e Estados Unidos.

Desta maneira, os imigrantes que foram tentar a vida em um país tão distante do seu, são lembrados na música nos seguintes versos: “*También quiero recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires.*”

Dentro desta ponte pluricultural, nessas atividades, não há orientações claras ao professor, mas podemos inferir que estão presentes, mais uma vez, as **estratégias cognitiva e social**, já que o discente terá que refletir sobre a imigração, até mesmo comparando com a situação de seu país, tornando-se mais um espaço de reflexão e aceitação da cultura do outro, fazendo-o perceber o quanto o título da música faz sentido, demonstrando a junção de que somos todos sudamericanos. Ensejo para indagar os alunos os motivos que levam a uma imigração, os aspectos ideológicos e para que estes observem o próprio país que está repleto de centros japoneses, árabes, alemães, italianos, etc. Essa proposta cumpre o compromisso da escola seguindo as OCEM (2006) de que:

¹⁰⁵ Vide Anexo 5 de nossa Tese

¹⁰⁶ Vide Anexo 4 de nossa Tese.

[...] a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”.(BRASIL, 2006, p.28)

Na sétima questão¹⁰⁷, pergunta-se aos alunos se haveria diferença de sentido ao trocar a palavra recordar por citar, nos trechos “*recordamos a Cuba, Portugal, Brasil*” y “*también queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia*”.

Esta atividade instiga o aluno a usar **a estratégia cognitiva, de compensação e social**. A primeira se justifica, tendo em vista que o estudante terá que raciocinar/deduzir a implicação desta substituição. A segunda se faz presente no momento que este pode recorrer a LM, a fim de verificar se o verbo “citar” tem o mesmo sentido que em português, chegando à conclusão que não poderia ser usado dentro deste contexto, porque não traz consigo a mesma carga semântica que o “recordar” dentro do discurso. A terceira estimula-se com que se pense a questão da imigração como algo cultural, que pertence a muitas culturas e que, normalmente, ocorre por questões, políticas, sociais, de guerra, intolerância religiosa, etc, fazendo-os refletir de como algumas questões nos aproxima uns dos outros, apesar da distância geográfica.

Novamente, os estudantes são estimulados a refletir sobre os motivos que levaram os autores a escolher certas palavras, e como essas escolhas demonstram uma ideologia. Neste caso, os autores querem que esses países saiam da condição de esquecidos ou inferiores e sejam vistos como grandes nações, trazendo-os à memória, incluindo-os no discurso.

Ao compreendermos a linguagem como fenômeno social, ideologicamente constituído, devemos entender também que a sala de aula é o espaço de confrontação de diversos discursos, nos quais inúmeras vezes concorrem para a construção de novos significados e formam suas identidades. Portanto a proposta de se trabalhar o discursivo no ensino de uma língua estrangeira (SERRANI, 2005) envolve, necessariamente, um processo de compreensão, reflexão e crítica. Nesse sentido, as OCEM (2006) esclarecem que “[...] a língua estrangeira deve apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros processos interpretativos de construção da realidade”. (BRASIL, 2006, p.29).

Quando é proporcionada ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências com a nova língua, de refletir sobre sua própria identidade através da cultura estrangeira, o processo de ensino e aprendizagem pode ser mais significativo.

¹⁰⁷ Vide Anexo 7 de nossa Tese

O diálogo e a interação entre as duas culturas, a meta e a própria, possibilitam, através das práticas culturais, que o aluno aprenda a LE de forma mais contextualizada sócio-historicamente, além de permitir um autoconhecimento, ou seja, por meio do encontro com o outro, é possível conhecer-se melhor. Segundo Nardi (2007), a cultura, por ter um caráter dinâmico e heterogêneo, permite que o sujeito encontre espaços de deslocamentos e de identificação na cultura do outro, este processo de reconhecimento é denominado “alteridade cultural”.

O acesso ao conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como aspectos socioculturais de outros povos são pontos destacados na avaliação das coleções incluídas no “Guia de Livros Didáticos do PNLD Ensino Médio-Línguas Estrangeiras Modernas”. Dessa forma, todos os partícipes envolvidos nesse processo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira devem possuir a consciência de que “o estudo de outra língua, e, portanto, de outra cultura, não se faz de forma desvinculada, nem descomprometida com as questões nacionais do aprendiz” (PARAQUETT, 2010, p.189).

Um gênero tão rico em elementos como a canção 300 kilos de “*Los Coyotes*”, quando bem explorada, enfatizando o uso do discurso, contribui para a formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, pois conforme Duboc (2012): “O letramento crítico, mesmo tendo seus pilares na pedagogia freireana, está mais preocupado com a problematização do que com a doutrinação, pois vê a consciência crítica como uma forma de atividade reflexiva constante nos aprendizes.” (DUBOC, 2012, p. 83)

As práticas de Letramento Crítico vêm justamente mostrar-nos que é possível despertar a criticidade do aluno a tal ponto que os questionamentos se estenderão para outras esferas de suas vidas, colaborando para o respeito ao que é “diferente” e a consequente ruptura com os estereótipos, pois a questão é: “diferente de quem?” e “quem decide o que é ‘diferente’?”.

Na página 16 do livro, “*Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*”¹⁰⁸, apresenta-se o alfabeto fonético do espanhol, em que nota-se o estabelecimento de uma relação direta entre as formas das línguas. As orientações estão no interior do livro do professor e sugerem que, após a escuta das letras em espanhol, o professor faça uma série de perguntas contrastivas:

¿Qué letra del alfabeto español no existe en portugués?

¹⁰⁸ Vide Anexo 8 de nossa Tese.

A resposta sugerida pelo livro ao professor é: “La letra eña (ñ)”.

¿Hay algún sonido semejante en portugués? ¿Cuál(es)?

A resposta sugerida pelo livro ao professor é: “Es muy probable que el alumno conteste que el dígrafo nh del portugués produce un sonido semejante al de la ñ del español”.

Consideramos que a relação estabelecida entre a LM e a LE, nesses exercícios, contrasta em termos fonético-fonológicos aquilo que o aluno já possui em sua língua (nasalização), transferindo para a LE. Nesta conjuntura, observa-se a presença das **estratégias de memória, cognitiva e de compensação**. A primeira porque exige a criação de relações mentais dos discentes, tendo em vista que este terá que associar a letra do alfabeto que não existe em português com o som que existe. A segunda se faz presente, pois o aluno terá que comparar este som com o de sua LM, transferindo este conhecimento. E a terceira, porque imediatamente, irá utilizar a LM como suporte de filtro, de ajuda na identificação de um som igual, representado por um dígrafo, pois como já foi mencionado, é impossível não recorrer a LM, fazendo parte das estratégias dos alunos.

Deste modo, as orientações dessa atividade partem das semelhanças e diferenças dos fonemas, talvez como forma de encontrar um ponto de equilíbrio em uma letra que não existe em português e sim o seu som, representado pelo dígrafo nh, estabelecendo um elo entre eles, a fim de levar o aluno a tomar consciência sobre as semelhanças e diferenças fonético-fonológicas entre as línguas, trabalhando a conscientização linguística, apoiada na Análise Contrastiva.

No momento em que se trabalha esta conscientização, vem à tona a **estratégia cognitiva e de memória**, pois o aluno irá utilizar-se de técnicas, tais como, usar imagens, representar sons na memória, com o intuito de gravar as informações novas (memória), praticando os sons e as grafias, transferindo este novo conhecimento (cognitiva).

O uso da Análise Contrastiva corrobora as pesquisas feitas por Eres Fernández (2003), assim como a de outros autores que já foram mencionados, que afirmam que devemos assinalar os pontos divergentes e convergentes das línguas, que os aprendizes utilizam princípios da Linguística Contrastiva como Estratégia de Aprendizagem e que a LM tem um papel ativo na aprendizagem de LE.

Na parte da “*Gramática en Uso*”¹⁰⁹, há mais uma ponte entre LM e LE, partindo do discurso, ou seja, utilizando a canção 300 kilos, espera-se que o estudante reconheça verbos que estão no Presente do Indicativo, por meio da semelhança entre as duas línguas, apoiando-se nos conhecimentos que os falantes já possuem em sua LM, por meio da Análise Contrastiva.

Portanto, esta tarefa provoca o uso da **estratégia cognitiva e de compensação**, pois o aluno terá que raciocinar/deduzir, reconhecendo expressões por meio de comparações com sua LM (cognitiva), verificando semelhanças das palavras com a sua língua, usando pistas linguísticas, ou seja, recorrendo à LM (compensação).

Nota-se, portanto, a concretização de alguns aspectos das abordagens plurais. Quando se pede ao estudante para apoiar-se nas semelhanças de ordem lexical, sintática, discursiva entre as línguas, reconhecendo palavras transparentes e construções semelhantes às da própria língua, temos a Intercompreensão presente. Quando se pretende aproveitar os conhecimentos linguísticos profundos da LM, facilitando a reflexão metalinguística, estabelecendo pontes, temos a Didática Integrada das Línguas, em que as línguas são tratadas não como somas, mas como um exercício de integração.

Constata-se que as abordagens plurais, no nosso ponto de vista, estão vinculadas com as estratégias de aprendizagem, haja vista que estas abordagens consideram o papel que a LM exerce no aprendizado de outras línguas, fato compartilhado pelas estratégias, trabalhando de maneira reflexiva com outras línguas e culturas e por despertar no aprendiz a consciência dos próprios modelos de aprendizagem, ou seja, as abordagens plurais reavivam no discente o como eles aprendem, quais as melhores tarefas, atividades, maneiras de estudar e planejar-se que facilitam e aceleram o aprendizado conhecidas como estratégias de aprendizagem.

Assim, mais uma vez Eres Fernández (2017) coopera dizendo:

Si se toman como punto de partida exclusivamente los aspectos lingüísticos, es decir, las similitudes entre el español y el portugués, lo ideal sería incluir en la metodología adoptada principios de los estudios contrastivos, tanto para la presentación y explicación de aspectos gramaticales, léxicos, etc., como para su práctica. Si el profesor no está atento a esa intercomprensión – muchas veces espontánea– entre los dos idiomas, se corre el serio riesgo de que se fosilicen diversos errores, tanto de producción y de comprensión (oral y escrita), como de interacción y culturales, lo cual puede comprometer la efectiva comunicación (en sentido amplio).(ERES FERNÁNDEZ, 2017¹¹⁰, p. 2)

¹⁰⁹ Vide Anexo 9 de nossa Tese

¹¹⁰ La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres Disponible em: <http://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>

Dessa forma, nossas análises reafirmam a necessidade explicitada por Eres Fernández (2017) de atenção quanto à intercompreensão.

Da mesma ideia, comparti Francisco Matte Bon (2007):

Lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos individuales, pero también los errores. En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general. (MATTE BON¹¹¹, 2007, p. 5)

No capítulo 2 da unidade 1, cujo tema é “*Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*”¹¹², na parte “*Red Contextual*” e “*Tejiendo la comprensión*”, trabalha-se com o gênero documentos como identidade, passaporte, visto, etc., a fim de ministrar aos alunos os dados pessoais em espanhol. Observa-se, também, uma conexão que os autores pretendem fazer com a LM, quando se fala sobre “*apellidos*”, sobrenome em português. A orientação¹¹³ oferecida ao professor é de ele chame a atenção dos alunos para o fato de que, em espanhol, o primeiro “*apellido*” é paterno e o segundo materno, fazendo com que ele conheça e contraste esse uso e funcionamento social das línguas. Também é oferecida a informação de que em algumas culturas hispânicas, assim como no Brasil, as mulheres adotam o sobrenome do marido, caso queiram, não sendo obrigatório.

A atividade proposta na página 28¹¹⁴ propõe que os alunos observem dados pessoais de um chileno na cédula de identidade chilena, de uma mexicana em um visto norte-americano e de um colombiano em um passaporte colombiano. Vale destacar que, embora o

Se os aspectos linguísticos são tomados como ponto de partida exclusivamente, isto é, as semelhanças entre espanhol e português, o ideal seria incluir na metodologia adotada princípios de estudos contrastivos, tanto para a apresentação e explicação de aspectos gramaticais, lexicais, etc, como para a sua prática. Se o professor não está atento a essa intercompreensão muitas vezes espontânea entre as duas línguas, há um sério risco de fossilizar vários erros, tanto a produção quanto a compreensão (oral e escrita), assim como a interação e os erros culturais. o que pode comprometer a comunicação efetiva (em sentido amplo)

¹¹¹En busca de una gramática para comunicar. Disponível em: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/>

O que é necessário é uma gramática que ajude a entender contextos e usos individuais, mas também erros. Nesta busca, a análise contrastiva desempenha um papel fundamental, por dois tipos de motivos: por um lado, ajuda a entender os erros dos alunos. Por outro lado, ajuda a entender o funcionamento da linguagem estudada: as linguagens são esclarecidas e se iluminam mutuamente. Através do estudo de uma linguagem, pode-se entender o funcionamento de muitos outros, da linguagem em geral.

¹¹² Vide Anexo 10 de nossa Tese.

¹¹³ Vide Anexo 10 de nossa Tese.

¹¹⁴ Vide Anexo 10 de nossa Tese.

livro não ofereça nenhuma orientação ao professor, o aluno deverá mobilizar conhecimentos na outra língua estrangeira (inglês) para interpretar os dados solicitados.

No exercício¹¹⁵ que solicita aos alunos encontrarem “la palabra que en español que significa *sobrenome*” e “*apelido*”, o livro não oferece nenhuma orientação específica ao professor sobre como abordar a proximidade/distância entre as línguas. Nesse caso, a relação estabelecida entre LM e LE é de simples “tradução”, sem nenhum sentido para além da equivalência léxica entre as línguas.

Infere-se, nestas tarefas, a possibilidade de uso da **estratégia cognitiva**, pois traduzir é uma técnica usada dentro deste plano, para facilitar a aprendizagem e a **estratégia de memória**, tendo em vista que o aprendiz pode criar um campo semântico, fazendo uma memória fotográfica, a fim de guardá-las ou estabelecer relações mentais, com o intuito de memorizar estes falsos amigos. Vale lembrar a importância da tradução no aprendizado de uma LE, tendo em conta que ela pode despertar e trazer à consciência a estratégia de reflexão metalinguística, fazendo florescer uma competência linguística plurilíngue (RUIZ, 2008). O trabalho com a tradução também pode estimular a reflexão metalinguística, metadiscursiva e contrastiva (SERRANI, 2005).

Ainda, no capítulo 2, na seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”¹¹⁶, a proposta das atividades é contrastar duas canções, Guantanamera (composição cubana, José Martí) e Aquarela do Brasil (composição brasileira de Ary Barroso), solicitando aos alunos que extraíam do texto elementos característicos de Cuba e do Brasil. Nota-se, com isso, uma ponte entre as línguas, mas especificamente, sobre a cultura. Ambas as músicas retratam o amor pela pátria, traçando a cultura do lugar, refletindo um sentimento nacionalista.

É possível verificar o uso das **estratégias cognitiva e social**. A primeira se faz presente por meio de uma demonstração autêntica de língua, em que o aprendiz terá que inferir o significado de determinadas palavras e expressões e compreender o significado das canções, analisando os elementos nacionalistas. Também há orientações Tanto na página 44¹¹⁷ quanto na 45¹¹⁸ para o uso de dicionários, tanto em espanhol como em português. Já, a estratégia social se faz vigente, com a proximidade cultural, resgatando o sentimento nacionalista de ambos os países, com o objetivo de fazê-lo ficar sensível aos sentimentos e pensamentos dos outros, percebendo que estes também são teus.

¹¹⁵ Vide Anexos 11 e 12 de nossa Tese.

¹¹⁶ Vide Anexo 13 de nossa Tese.

¹¹⁷ Vide Anexo 13 de nossa Tese.

¹¹⁸ Vide Anexo 14 de nossa Tese.

Desta forma, temos mais uma ponte cultural entre a cultura materna e estrangeira, em que se quer mostrar ao discente o mundo heterogêneo em que vive e que cada país segue com seus entendimentos e sentimentos, através das Abordagens Plurais – intercultural, intercompreensão, sensibilização à diversidade linguística e didática integrada de línguas-e do Letramento Crítico.

Esta proposta é uma oportunidade de interação entre as culturas, visando desenvolver atitudes de tolerância e abertura em direção à diversidade linguística e cultural (sensibilização à diversidade linguística); cria um espaço comum, em que se reflexione sobre aspectos gerais da linguagem e da comunicação – gramaticais, tipologia textual, literatura e cultura- (didática integrada de línguas); estabelece um diálogo entre as culturas, criando uma identidade entre elas (intercultural) e promove a vontade de compreender o outro, valorizando o atribuir sentido às palavras do outro, num processo de busca de transparências, encontrando diferenças e semelhanças, procurando estabelecer pontes entre línguas e saltar barreiras linguístico-comunicativas (intercompreensão).

Além dessas abordagens, não podemos deixar de perceber que em uma atividade como esta, ecoa a voz do Edital do PNLD/2015, em que se solicita que os LDs apresentem leituras de literatura local, nacional e estrangeira, a fim de trabalhar a prática do respeito e acolhimento do outro.

A respeito desse fato, retomamos a afirmação de Mendes (2004) sobre a importância e a participação da (s) cultura (s) do aprendiz no processo, pois, em geral, se pensa só na(s) cultura(s) da língua-alvo e se esquece do diálogo necessário entre a cultura do outro e a sua própria.

Em sua justificativa, ela afirma que:

Professores e aprendizes, desse modo, devem aprender a compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial (MENDES, 2004, p. 16-17).

Quando nos relacionamos socialmente com indivíduos diferentes temos a chance de perceber as visões de mundo de cada um, e como dentro de sua cultura esses indivíduos se reconhecem não importando o tempo e o espaço.

Na seção dos projetos, “*Literatura y espacio urbano: las palabras que emanam dele torno*”¹¹⁹, no fim da primeira unidade, percebe-se mais uma integração, por meio de uma

¹¹⁹ Vide Anexo 15 de nossa Tese.

abordagem intercultural, entre a LM e LE, sendo o foco relacionar imagens¹²⁰ com a literatura, onde temos a estátua de Fernando Pessoa em Lisboa, Federico García Lorca em Madrid e Carlos Drummond de Andrade em Rio de Janeiro. Trata-se de mostrar aos alunos que estas estátuas representam uma homenagem a alguém que contribuiu para divulgar a beleza e a cultura através das palavras. O grande objetivo é uma discussão sobre a maneira como a literatura está presente nos espaços.

Que sempre em nosso entorno há uma imagem que nos remete ao mundo literário. Além das amostras de literatura sugeridas acima, outra sugestão dada pelo MP¹²¹ é que se apresente aos alunos a literatura do escritor baiano Jorge Amado no Bar Vesúvio, um dos espaços que aparecem na trama de Gabriela Cravo e Canela, em Ilhéus na Bahia, assim como as obras de Júlio Cortázar, em que aparece a cidade de Buenos Aires e seus espaços.

Nota-se, mais uma vez, a presença das Abordagens Plurais que se diferem das singulares, justamente pela natureza reflexiva do trabalho com as línguas e as culturas e que se faz presente pela maneira indisciplinar de trabalhar LE. (CAROLA E ALBUQUERQUE COSTA, 2014).

Na atividade de sensibilização da página 52¹²², a orientação ao professor para os itens b) e c) não oferece um caminho claro para o estabelecimento de relação entre as línguas e culturas materna e estrangeira(s), apenas menciona 3 autores em língua portuguesa e seus “lugares” (Machado de Assis-Rio de Janeiro, Jorge Amado-Ilhéus e Fernando Pessoa-Lisboa), 1 autor em língua inglesa (James Joyce-Dublin) e 1 autor em língua espanhola (Pablo Neruda-Santiago). Vale destacar a presença do autor de língua inglesa nesse conjunto, ao qual não há nenhuma orientação ao professor sobre formas de abordagem.

Neste contexto, há a presença da **estratégia cognitiva**, pois o estudante é levado a refletir sobre os espaços urbanos e a literatura, o quanto estes ambientes carregam esta arte, ao mesmo tempo em que se presume a **estratégia social**, já que a literatura é uma rica demonstração de língua/discurso autêntico, em que se denotam os valores, costumes e ideologia de um povo em determinada época e lugar. Esta estratégia de aprendizagem evidencia “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas”. (OXFORD, 1990, p. 144). Nessa tessitura, o ensino de LE é compreendido como atividade social, histórica e ideologicamente constituída.

¹²⁰ Vide Anexo 16 de nossa Tese.

¹²¹ Vide Anexo 17 de nossa Tese.

¹²² Vide Anexo 15 de nossa Tese.

Poderia ser um momento de usar a Didática Integrada das Línguas, por meio de um exercício de integração, estabelecendo um diálogo entre estas línguas e culturas. (SIMARD, 1997)

Em seguida, na parte de projetos, na reflexão 4, “*A pensar en los tipos de viajeros y turistas*”¹²³, o tema aludido é sobre viajantes e turistas. Solicita-se a confecção de um folheto turístico bilíngue (português e espanhol), aproveitando o caráter interdisciplinar do livro, trabalhando com diversas matérias/professores, neste caso, o professor de espanhol e português. No MP¹²⁴, os autores sugerem também a confecção de um folheto trilíngue (português, espanhol e inglês), caso o inglês seja oferecido na escola, orientando os professores que se façam oficinas de tradução e que estes trabalhem conjuntamente, solicitando que corrijam as orientações do folheto antes de traduzir ao português/inglês e que os alunos também podem fazer uso do dicionário bilíngue.

Há orientação ao professor, na página 60¹²⁵, de trabalhar em conjunto com o professor de língua portuguesa a versão em português da produção textual, estabelecendo entre LM e LE uma relação de proximidade. São sugeridos alguns passos a serem seguidos na pesquisa e elaboração do texto, mas não há orientações claras quanto às formas de abordar a proximidade entre o português e o espanhol.

Nota-se neste âmbito, a presença das abordagens plurais, mais especificamente a Didática Integrada de Línguas, em que se cria oportunidades de trabalhar com duas ou mais línguas ao mesmo tempo, sendo estas tratadas como atividades de integração, em que a LM é levada em consideração. Este enfoque visa aproveitar os conhecimentos linguísticos profundos da LM para aprender qualquer língua estrangeira, facilitando a reflexão metalinguística, estabelecendo pontes entre todas as línguas escolares. (CUMMINS, 1979) No MP, os autores oferecem como orientação aos professores que corrijam as orientações do folheto antes de traduzir ao português e os alunos também podem fazer uso do dicionário bilíngue. Nesse sentido, orienta a utilização da tradução entre as línguas como estratégia de aprendizagem. Primeiramente, é importante lembrar que a tradução não deve ser utilizada como um método único para aprender a língua, mas como uma atividade contributiva, junto a muitas outras complementares.

Dentro desta organização, contempla-se a presença da **estratégia cognitiva**, já que a tradução é um recurso usado dentro dessa habilidade, assim como uso de dicionário, bem

¹²³ Vide Anexo 17 de nossa Tese.

¹²⁴ Vide Anexo 18 de nossa Tese.

¹²⁵ Vide Anexos 19 e 20 de nossa Tese.

como será uma oportunidade dos estudantes analisar contrastivamente, fato que poderá ajudar na produção linguística em LE, pois se estes conseguirem perceber semelhanças e diferenças em termos de estrutura, vocabulário e pronúncia, poderão evitar a transferência negativa. A **estratégia social**, também se observa nesta tarefa, pois além do manual orientar sua confecção em dupla, cooperação entre os pares, este exercício nos guia em direção as regras do discurso, da língua como social, em que o conhecimento das regras de interação é essencial para que os indivíduos se engajem numa conversa e consigam negociar significados.

Assim, corroborando com a explicação acima, Vega (2003) destaca que a tradução pedagógica é mais um recurso no processo de aprendizagem da língua, que pode ser aplicado em todas as fases e sem exclusão de níveis. Como podemos notar a LM, mais uma vez, serve como filtro para aprendizagem, cumprindo a tradução esse papel, que muitas vezes foi discriminada, como bem dissemos.

Eres Fernández (2003) diz que a tradução pode ser um ótimo caminho para a aprendizagem, pois por meio desta, o aprendiz consegue perceber que, muitas vezes, quando se faz uma tradução literal há o comprometimento do sentido, refletir do porque os autores escolhem algumas palavras e não outras, como a linguagem está estruturada e a que interesse ela serve. Serrani (2005) afirma que a tradução, numa perspectiva enunciativa, estimula a reflexão metalinguística, metadiscursiva e contrastiva e construções de sentido.

Validando as afirmações anteriores, Vega (2003), Costa (1998) e Belisario (2004) afirmam que o uso da tradução em sala de aula como atividade comunicativa permite o trabalho de contraste entre as línguas de forma consciente, trabalhando a consciência metalinguística.

No capítulo 4 da segunda unidade, cujo tema é “*Mundo futbolero: fanático desde la cuna*”¹²⁶, o objetivo é retratar o mundo do futebol, a paixão por este esporte em vários países do mundo. No primeiro momento há três capas de revista, sendo “*Futbol Total*” (México), “*Marca*” (Espanha) e “*Golazo*” (Paraguai), cujo objetivo é introduzir o tema e o vocabulário das manchetes. Uma das orientações e ponte entre LM e LE sugeridas é que o docente pergunte ao aluno o nome de revistas de futebol existentes no Brasil e assim, estabelecer um diálogo entre elas, apesar de não deixar claro de que forma se pode estabelecer relações entre a cultura de ambas as línguas.

No entanto, apesar da pequena orientação, nota-se a presença das abordagens plurais, mais uma vez estabelecendo pontes culturais, sobre um tema ovacionado pelos brasileiros, e a

¹²⁶ Vide Anexo 21 da nossa Tese.

presença da **estratégia social**, um cultivo a empatia do outro, com o objetivo de trazer à mostra como esta paixão é compartilhada e retratada nos respectivos países.

Com o mesmo tema, há na parte de “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”¹²⁷, uma narração de um gol muito comentado no Brasil, durante a fase de classificação nas semifinais da Copa Libertadores, em 2012, entre Boca Juniors e Fluminense, no qual se pede aos alunos para identificarem a emoção do narrador. Em seguida, há um exercício¹²⁸ que pede aos alunos para relacionar os times brasileiros com seus respectivos estados, ou seja, mais um instante intercultural de diálogo de ambas as línguas. Logo, pergunta-se sobre o time de torcida e se eles conhecem a sua história (o bairro onde nasceu, detalhes sobre o escudo e estádio). Desta maneira, o conhecimento da cultura do outro, suas paixões, sua história, faz despertar em mim questões até então não respondidas ou indagadas.

Percebe-se, uma vez mais, a assistência das abordagens plurais, favorecendo a construção de uma competência comunicativa plurilíngue, dentro de um contexto em que a LE está sendo usada para compreender a LM.

Esta conjuntura solicita aos aprendizes o uso da **estratégia cognitiva**, já que terão que raciocinar/deduzir sobre os escudos e os times, muitas vezes tendo que recorrer a outros, principalmente meninas, fazendo o uso da **estratégia social**. E por último, a **estratégia afetiva**, pois por meio deste exercício, o estudante notará o quão próxima está sua LM, que toda bagagem, conhecimento de mundo que ele trouxe são levados em consideração na construção de um novo aprendizado. Que não é preciso se anular, esquecendo seus valores, ideologia, costumes para compreender e aceitar o outro.

Momento oportuno para pensar o futebol como uma herança cultural, passada de geração a geração, capaz de unir e reconciliar pessoas, países e continentes, basta pensar na Copa do Mundo e nas Olimpíadas. Capaz de tirar muitos do anonimato, da pobreza e das ruas. Todos esses fatores fazem com que o aluno pense criticamente sobre este assunto, posicionando-se e pensando na realidade de seu país e seu entorno.

Este tema apaixonante daria muita discussão produtiva, cabendo ao professor direcioná-lo positivamente, fato que é argumentado por Kramsch (1996), em que demonstra que o professor de LE precisa ser crítico e provocativo. As oportunidades de abordar a interculturalidade não são tão explícitas, surge da análise e provocação do professor.

Quando nos relacionamos socialmente com indivíduos diferentes temos a chance de perceber as visões de mundo de cada um, e como dentro de sua cultura esses indivíduos se

¹²⁷ Vide Anexo 22 da nossa Tese.

¹²⁸ Vide Anexo 23 da nossa Tese.

reconhecem. Quando é adotada uma abordagem intercultural, há a possibilidade de o aprendiz refletir sobre a identidade do outro, assim esse aprendiz reflete sobre a sua identidade, “de modo a estimular, de maneira mais efetiva, a participação social dos alunos em sua(s) comunidade(s) como agentes de transformação da(s) realidade(s) em que estão inseridos”, conforme explicitado PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p.28).

Em síntese, compreendemos que existe uma interdependência desses três conceitos: cultura, língua e identidade, visto que uma das atribuições da língua é a transmissão da representação cultural de uma comunidade linguística e, através da cultura e da língua, ocorre à construção do processo de identificação do sujeito (COELHO e MESQUITA, 2013).

Na seção de projetos no capítulo 4, cujo tema ainda é futebol, há um texto sobre Moacir Barbosa, o primeiro goleiro negro da seleção brasileira que morreu em 2000, intitulado “*El hombre que murió dos veces*”¹²⁹, escrito por Juan Villoro, escritor mexicano, em 2002.

Este gênero narrativo relata o motivo que fez este goleiro morrer duas vezes. A primeira morte em 1950, o dia em que Moacir Barbosa não conseguiu desviar a bola e o Brasil perdeu o mundial de futebol, no sentido conotativo, metafórico, já que ninguém o queria mais. A segunda e verdadeira morte foi em 2000, quando realmente o enterraram.

No MP, há orientação¹³⁰ ao professor para que incentive uma discussão sobre as condutas esportivas (saber perder e ganhar, ter perseverança, ter objetivos e alcançar metas), a fim de comparar estas condutas do futebol com as diárias, como as regras e normas, a cortesia, o trabalho em equipe, o foco e o treinamento, que são igualmente importantes em várias esferas da vida, reafirmando o que nos disse Serrani (2005), que o ensino de língua estrangeira é um espaço crucial para a formação cidadã e a reflexão identitária.

Constata-se neste parecer, as abordagens plurais: a abordagem intercultural, a intercompreensão, a sensibilização à diversidade linguística e a didática integrada das línguas, tendo todas elas o mesmo objetivo, o trabalho integrado das línguas e sua cultura, ou seja, através de um texto escrito em espanhol, por um autor mexicano, espera-se que o aluno entenda a ideologia presente neste campo, a fim de melhor compreender a sua história, seu passado e seu presente.

Fomenta-se, com esta atividade o uso da **estratégia cognitiva**, pois se pede ao aluno que formule hipóteses quanto ao título do texto, fazendo com isso uma pré-leitura. Estimula-

¹²⁹ Vide Anexos 24 e 25 de nossa Tese.

¹³⁰ Vide Anexo 28 de nossa Tese.

se o uso da **estratégia afetiva**, pois assim como no anexo anterior, este exercício faz com que o discente se aproxime de sua LM, fazendo-o perceber como a aprendizagem de uma LE, não o faz abandonar sua LM e tudo que está relacionado a esta. Por fim, incita o uso da **estratégia social**, haja vista que o aprendiz irá entender sua própria história e cultura sobre a ótica de outro.

Temos, portanto, nas aulas de língua, um ambiente ideal para que possamos auxiliar os nossos alunos na sua formação crítica, fazendo-os questionar as vozes que se impõem (em todos os campos sociais de nossas vidas), questionar as diferenças e as formas como essas diferenças são produzidas.

Essa visão vem ao encontro daquilo que, segundo MCLAUGHLIN; DEVOOGD (2004) seria o foco do Letramento Crítico: a questão do poder, em que se promove o questionamento de quem fala e de onde fala, instigando a reflexão, a transformação e a ação.

Os autores de *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013), ainda orientam¹³¹ ao docente, no MP, que discutam com os alunos a questão da discriminação racial que há no futebol. Com isso, sugerem que os alunos façam um trabalho sobre a história do Maracanã até os tempos atuais com sua reforma para o Mundial de 2014 e que pesquisem sobre a história do futebol (quando e onde surgiu, quando chegou ao Brasil, quem podia jogá-lo), curiosidades que vão ao encontro do tema preconceito racial, tendo em vista que este esporte era de elite e os pobres, muitos de origem afrodescendente, sofriam preconceito e não podiam praticá-lo.

Precisamos chegar a um ponto em que haja igualdade entre todos e entre diferentes sociedades, um ponto em que pelo menos o respeito seja à base das relações sociais:

O que acontece é que nosso comportamento natural, desde sempre, tem sido o de evitar as diferenças, e isso, infelizmente, pode ser traçado de volta até o mesmo homem das cavernas. Quando nos deparamos com o diferente, tentamos evitá-lo. Em um primeiro momento, tentamos até convertê-lo para que seja igual ao nosso ponto de vista, e aí acreditamos que está tudo bem. Basicamente, queremos que todas as pessoas no mundo sejam como nós, porque, afinal de contas, achamos que nosso ponto de vista é o correto. Infelizmente, porém, se essa conversão falha, a história mostra que o ser humano parte para a saída mais simples, que é eliminar o povo culturalmente diferente e frequentemente isso acontece das maneiras mais horrendas (BENNETT, 2011, p. 1).

A orientação para que o docente estabeleça pontes entre a cultura materna e estrangeira pode ser encontrada na atividade relacionada à crônica¹³², quando pede para o

¹³¹ Vide Anexo 28 de nossa Tese.

¹³² Vide Anexo 26 de nossa Tese.

aluno explicar a seguinte afirmação: “*El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre*”.

A resposta debate a questão do racismo, pois muitas pessoas disseram que ele tomou o gol, devido à cor de seu sangue, tido como crime e que existe até hoje no Brasil e em muitos países. Oportunidade de explanar a discussão, propondo ao aluno se sabe de algum episódio que tenha ocorrido com algum jogador e como desencadeou a situação.

Nesta reflexão, há a **estratégia cognitiva**, pois exige do aluno uma análise da situação, do contexto, em que poderá, também, retomar expressões usadas anteriormente, visto que várias atividades seguiram com o tema, o que o faz usar a **estratégia de memória**, uma vez que estará revendo muitas expressões e vocabulários estudados antes. As **estratégias afetiva e social** continuam a serem suscitadas neste quadro, já que há, como já foi mencionado, um acercamento muito próximo da LM na aprendizagem do espanhol, fazendo o estudante entender suas raízes e fato muito importante, fazendo-o perceber que as estratégias de aprendizagem servem para facilitar a resolução de um problema em qualquer língua, em qualquer âmbito da vida.

Não podemos esquecer que o docente também precisa lidar com outro tipo de mediação na sala de aula que vai além daquela entre línguas e culturas: a mediação das relações sociais na sala de aula, que também contribuem para o conhecimento do outro e a compreensão das diferenças (estratégia social). Nesse sentido, não há nenhuma orientação específica ao professor ao longo do Manual do professor.

Não há mais como ignorar a responsabilidade política que temos como educadores, tendo em vista que todo discurso é uma representação da realidade, moldada pelas práticas sociais, pelas relações de poder, pelo interesse de cada um. Trabalhar de forma crítica implica estar ciente dessas representações que se encontram embutidas nos textos. Na perspectiva do Letramento Crítico, o indivíduo deve estar preparado para agir dentro e sobre seu contexto local e global, com vistas a uma sociedade mais justa e democrática. Usamos a língua como meio transformador e estamos aprendendo a enxergar as coisas de diferentes perspectivas, a compreender que não existem conceitos estáticos e nem verdades absolutas (POZZO, 2010).

“Logo, na parte sobre “*Intertextualidad*”¹³³, a coleção apresenta outra crônica, agora do escritor uruguaio Eduardo Galeano, escrito em 2010, cujo trecho de sua obra, “*El fútbol al sol y sombra*”, era um dos intertextos, entre vários, utilizados por Villoro em sua crônica sobre Moacir Barbosa. Neste decurso, pede-se aos alunos compará-las, a fim de perceber se os

¹³³ Vide Anexo 27 de nossa Tese.

dois autores retratam ao goleiro da mesma maneira. A resposta é positiva, pois o retratam como alguém que nunca foi perdoado pelo fato de não ter conseguido desviar a bola do Uruguai, no final da Copa do Mundo entre Brasil e Uruguai, em 1950. Este íterim é importante para debater com os alunos o peso, a carga que muitos jogadores, que são considerados semideuses, carregam sobre si. A extrema responsabilidade que levam diante de um campeonato como este e relembrar alguns fatos trágicos que ocorreram no futebol, devido ao fanatismo de alguns, como o do jogador colombiano Andrés Escobar que se tornou conhecido por ter feito um gol contra que ajudou a desclassificar a Colômbia em 1994, provavelmente o motivo pelo qual foi assassinado no mês seguinte em sua cidade natal.

Essa tessitura instiga aos alunos o uso da **estratégia cognitiva**, uma vez que terão que contrastar ambas as crônicas, analisando se este jogador é retratado da mesma maneira nas duas. Traz o uso da **estratégia de memória**, pois por se tratar do mesmo tema, o discente terá uma oportunidade de estar revendo as estruturas e expressões já compartilhadas para se expressar anteriormente, assim como as **estratégias afetiva e social**, sendo este tema motivacional, principalmente para os brasileiros, visto sobre a ótica de um autor uruguaio.

Em todas estas propostas recomendadas pelo *Cercanía Joven* (2013), nota-se os princípios dos diversos documentos que orientam a nossa educação, bem como das abordagens presentes no LD.

Nos documentos norteadores da Educação Brasileira, cujas vozes ecoam nesta coleção (PCNs, 1999; OCEM, 2006; PNLD, 2015), bem como das abordagens que sustentam o material (Sociointeracionismo, Abordagens plurais – apesar dos autores só mencionarem a intercultural- e Letramento Crítico), observa-se uma visão discursiva do ensino de LE, pois nestes se estimulam o desenvolvimento de outras competências que não somente a gramatical, como a competência sociolinguística. Isso traz como consequência maior valorização dos aspectos culturais inerentes a toda língua. “A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais” (BRASIL, 1998, p. 61).

Nestas propostas, observamos o principal papel da Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio, proposto pelas OCEM (2006), que é formar cidadãos críticos, engajados com seu entorno e a realidade social de outros países, pautados em princípios e valores que preparem para o exercício real a cidadania.

Lembrando que ser cidadão, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 91) envolve compreender “que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como

veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?”. Além disso, a formação de cidadãos envolve, ainda, “a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social”.

Desta forma, nesta perspectiva, o termo cidadania vai além da noção tradicional que envolvia os direitos e deveres do cidadão em relação às leis de um país. Ao valorizar a pluralidade cultural, no trabalho com a LE em estreita relação com a LM, a aprendizagem adquire um caráter político e histórico, além do caráter social já mencionado.

Fairclough (1996, p. 6) defende que “[a]s pessoas não podem ser cidadãs efetivas numa sociedade democrática se a educação as isola de uma conscientização crítica de elementos chave dentro de seus meios físico e social”. Em relação ao ensino de línguas, o autor acrescenta que “[...] uma conscientização crítica da linguagem é um pré-requisito para uma cidadania efetiva, para o direito democrático” (idem, p. 12).

Segundo Mattos, “é preciso, acima de tudo, possuir os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade (....) essas formas renovadas de cidadania requerem habilidades de pensamento crítico altamente desenvolvidas”. (MATTOS, 2011, p. 201), que a aprendizagem de uma LE pode proporcionar em parceria com a aprendizagem de outras línguas, inclusive a LM.

No MP, ainda relacionado ao tema futebol, propõe-se ao docente trabalhar com os alunos a linguagem não verbal por meio de duas fotografias¹³⁴, uma de um torcedor de River Plate frente a uma derrota e a outra da jogadora brasileira Marta comemorando o seu 48º gol em 47 jogos com a camisa da seleção brasileira, ou seja, mais uma ponte entre LM e LE, sob a perspectiva das abordagens plurais e do LC. O objetivo desta tarefa é que os alunos percebam os sentimentos, as sensações provocadas por este esporte, através da expressão das pessoas.

Ainda sobre o tema, os autores estabelecem outro elo entre os dois idiomas no MP, através da leitura de um poema de Vinicius de Moraes e sua tradução ao espanhol feita por Eduardo Langagne. Este soneto faz uma homenagem ao jogador Garrincha, que tinha as pernas tortas. Sugere-se que os alunos, em grupo, encontrem maneiras interessantes de recitar o soneto nas duas línguas.

¹³⁴ Vide Anexo 29 de nossa Tese.

Em seguida, ainda no MP, os autores propõem que os professores discutam¹³⁵ com seus alunos a tarefa de traduzir, argumentando que não é algo fácil e que muitos defendem que traduzir é trair, sendo impossível obter o mesmo texto por meio da tradução. Assim, convida-se o aluno a refletir se são dois sonetos ou o mesmo em dois idiomas, levando-o a especular sobre a tradução e a eleição das palavras.

Tanto o anexo 28 quanto o 29 induzem ao uso da **estratégia cognitiva**, haja vista o processo de análise que os alunos terão que fazer das expressões, do vocabulário, comparando as línguas e os vários significados que um signo linguístico pode assumir, dependendo do contexto, e que como isso difere de uma língua a outra, tendo em vista que o contraste de elementos da LM e da LE evidencia necessidades, dificuldades e dúvidas do alunado, ocasionando uma otimização do processo de ensino e aprendizagem. Também se faz presente a **estratégia social**, pois além do trabalho em grupo, onde se tem a colaboração dos colegas e suas contribuições, há o cultivo da cultura do outro, um diálogo entre ambas as línguas, tendo como instrumento o gênero soneto e suas respectivas peculiaridades.

Deste modo, seria interessante esclarecer que cada língua tem uma visão de mundo e que a escolha de palavras e seus significados podem mudar o sentido de um texto e que em cada cultura pode haver diversas interpretações. Além disso, os textos poéticos como o soneto, a rima e a sonoridade são muito importantes, assim, buscar na LE uma palavra que tenha o mesmo sentido, a mesma tonicidade e a mesma rima pode ser muito difícil, porque muitas vezes tem-se que optar entre manter a forma e a sonoridade ou o sentido.

Como já foi mencionado, nos capítulos anteriores, a tradução por muito tempo foi vista como a vilã, excluída de diversas abordagens, pois pensava-se que todo imput deveria ser dado na língua-alvo, a fim de evitar transferência, interferência da LM. Hoje, sabe-se que esta prática é de extrema importância, assim como outras, principalmente na aprendizagem de línguas próximas.

Os cognitivistas (Pinker, 2002, p. 339-41, por exemplo) destacam “o caráter ativo da aprendizagem da língua materna”. Lightbown e Spada (2001, p. 99) argumentam que o mesmo acontece com os aprendizes de uma segunda língua, constatando inclusive que só “1/3 dos erros cometidos por eles está relacionado à interferência da LM, e grande parte dos 2/3 restantes se devem às inferências feitas pelos aprendizes para entender como o sistema da segunda língua funciona”. Deste modo, depreende-se a importância de o professor encorajar os aprendizes de LE a assumirem mais responsabilidade pela sua aprendizagem e de ele

¹³⁵ Vide Anexo 30 de nossa Tese.

aceitar os erros tão temidos (especialmente pelo método audiolingual) como parte do processo de aprendizagem.

Entende-se, portanto, que algumas das orientações ao professor que incentivam o uso da tradução no ensino e aprendizagem de espanhol evidenciam o entendimento de que ela pode contribuir para que o aluno adquira os conhecimentos e as habilidades relativos tanto à língua materna (LM) como à LE.

Dessa forma, de acordo com Costa (1998), é possível verificar que a partir do momento em que no processo ensino-aprendizagem de uma LE é realizado o uso de atividades de tradução, o aluno passa também a conhecer melhor a sua própria língua. Esse conhecimento leva o aluno a uma abertura maior a outras línguas e culturas e aumenta a sua visão global de mundo, criando novas expectativas e ampliando o seu horizonte.

O uso da tradução em sala de aula como atividade comunicativa permite o trabalho de contraste entre as línguas de forma consciente. Isso é importante, especialmente no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como LE para falantes de língua portuguesa, pois o trabalho com a tradução pode ser um aliado para a solução de possíveis problemas de aproximação das línguas. Ao exercitar tradução, o aluno pode se conscientizar da dimensão de diferenças que existem entre os dois idiomas. Palavras aparentemente iguais podem ter significados, sentidos e pronúncias diferentes, como ocorrem com os falsos cognatos (falsos amigos) entre a língua portuguesa e espanhola, com as palavras heterogênicas, heterossemânticas e heterotônicas.

Os exercícios de tradução, além de contribuírem na conscientização da linguagem adequada para cada tipo de texto, auxiliam na formação de uma percepção da cultura da LE de forma crítica, instigando dessa forma a participação ativa dos alunos.

Nessa tessitura, observa-se uma forma de ensinar e aprender língua que faz sentido, que ultrapassa a condição de ensinar e aprender a língua apenas para fins utilitários (como passar em exames seletivos, conseguir um “bom” emprego, etc.) ou linguísticos e/ou instrumentais (língua como instrumento de comunicação). Entendemos, desse modo, fazer sentido aquilo que as OCEM (2006) apontam como objetivo do ensino de LE na educação formal, ou seja, o ensino para além de aspectos linguísticos, com objetivos educacionais, sociais e culturais, não apenas como instrumento de comunicação.

Para findar o tema futebol, outros textos literários futebolistas¹³⁶, semelhantes ao de Juan Villoro (mexicano) e Eduardo Galeano (uruguaio), são propostos, no MP, para que os

¹³⁶ Vide Anexo 31 de nossa Tese.

professores deem aos alunos, porém agora com escritores clássicos da literatura brasileira (Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues, Luis Fernando Veríssimo), com o intuito de analisar a presença do futebol na cultura e literatura brasileira, segundo a visão destes autores e seus diferentes estilos.

Apesar de pouca orientação em como fazê-lo, suscita-se, nesse quadro, o uso da **estratégia cognitiva**, já que a partir da leitura destes autores, o aluno poderá compreender os diferentes pontos de vista e compará-los com as dos escritores lidos, anteriormente, como também, buscar semelhanças e diferenças entre ambas as línguas, analisando-as contrastivamente. A **estratégia de memória**, da mesma forma, poderá ser utilizada, tendo em conta que, nesse processo, o estudante estará repassando o léxico, as expressões e regras gramaticais já apreendidas, por se tratar do mesmo tema, assim como, fazer a memória fotográfica da palavra, por meio da escritura ou repetição e relacionar as sentenças novas com as já conhecidas, agrupando-as por categorias. Por último, a **estratégia social** poderá fazer parte deste exercício, a julgar pela cultura, mais uma vez presente, porém conforme a visão de escritores brasileiros que lhe farão compreendê-la, sob diversos pontos de vista e conhecimentos de mundo.

No capítulo 5 da terceira unidade, intitulada “*Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!*”¹³⁷, cujo tema é a política, os autores propõem uma atividade a partir de fotos de políticos famosos de Argentina (Cristina Kirchner), Cuba (Fidel Castro) e Brasil (Lula), com o objetivo de trazer o gênero discurso para a pauta, já que se trata de uma prática muito comum nesse meio. Dessa maneira, observamos mais uma ponte entre LM e LE, por meio da linguagem não verbal, na perspectiva do Letramento Crítico e das Abordagens Plurais. Há uma série de perguntas referentes à imagem, porém a questão primordial é que o docente desperte no aluno o olhar sobre o tempo e o espaço desses discursos, presentes nos pés da foto, que tanto a foto de Lula, quanto a foto de Fidel são de épocas anteriores a sua posse. A partir desse fato, inferir o que se passava na época, em qual situação estava esses países, qual era a ideologia da época, etc, a fim de que percebam o caráter ideológico da linguagem. Esta atividade serviu como um pré-aquecimento para outras que estavam por vir.

Dentro deste cenário, portanto, o aluno poderá fazer uso da **estratégia cognitiva**, considerando-se a visão crítica que este fará dos discursos, bem como da **estratégia social**, pois estará aprendendo, além da sua, sobre a cultura do outro.

¹³⁷ Vide Anexo 32 de nossa Tese.

Percebe-se que o material favorece o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, favorecendo o desenvolvendo da competência comunicativa, de forma consciente e crítica, o que vai ao encontro das premissas do PNL/D/2015, pois a língua é atravessada pela história e pela ideologia; é, como aponta Guimarães (1996), um sistema de regularidades constituídas por enunciações sucessivas, ao mesmo tempo em que se transforma, em que deriva, nas palavras do autor, de modo quase imperceptível, a cada acontecimento enunciativo.

Logo, na parte de “*Vocabulario en contexto*”¹³⁸ há um exercício sobre frases de protesto, cujo objetivo é protestar frente a diversos problemas de ordem política e social ou para reivindicar direitos humanos, em que se pede ao aluno selecionar as mais impactantes.

No MP, os autores apresentam como orientação¹³⁹ para ampliar os conhecimentos dos alunos e fazê-los refletir sobre a existência e a função das frases de protesto, uma pesquisa sobre elas tanto em português quanto em espanhol, estabelecendo mais uma vez uma conexão entre as línguas, através de situações históricas vivenciadas em ambas, nos mais diversos países de fala hispânica.

Em seguida, sugerem passar aos alunos frases de protesto célebres, originárias ou traduzidas em espanhol, como as de Che Guevara, Salvador Allende e Ernesto Sábato e também alguns gritos de protesto em português, extraídos de discursos, livros e músicas, como os de Renato Russo, Chico Buarque e Clarice Lispector.

Esta esfera, juntamente com este tema, suscita o uso da **estratégia cognitiva**, considerando que o aprendiz terá que analisar estas expressões, bem como compará-las com a LM, transferindo conceitos de uma língua para a outra. Da mesma forma, o uso da **estratégia social**, tendo em conta a abertura à cultura do outro, ao seu conhecimento, com o intuito de que percebam que muitos problemas são compartilhados por eles de maneira igual, assim como, manifestados e rebelados.

Observa-se que, neste panorama, igualmente se poderia explorar a questão ideológica da linguagem, desvendando o discurso que está por detrás dessas diferentes figuras, pois no diálogo entre culturas, é fundamental entender quem sou no mundo. Conhecendo-nos, temos condições de reconhecer o outro e, nesse encontro, transformar a subjetividade em intersubjetividade, fato compartilhado pelas abordagens plurais, impossível de não ser considerado dentro deste mundo plurilíngue no qual vivemos e ensinamos.

¹³⁸ Vide Anexo 33 de nossa Tese.

¹³⁹ Vide Anexos 34e 35 de nossa Tese.

Do mesmo modo, retomamos a defesa de Gutiérrez (2005) sobre a importância da utilização dos conhecimentos de outras línguas para a aprendizagem de uma LE, em que o aprendiz “relaciona instintivamente os conhecimentos adquiridos previamente para afrontar o aprendizado dessa nova língua estrangeira” (GUTIÉRREZ, 2005, p.43).¹⁴⁰

No capítulo 6 da mesma unidade, na seção “*Cultura en diálogo: nuestra cercanía*”¹⁴¹ há uma atividade que serviu como um pré-aquecimento para outras que estão por vir, em que se apresenta três filmes que retratam a ditadura na América Latina, onde a partir da leitura das sinopses, os alunos teriam que indicar a qual país pertence, sendo que um pertence ao Brasil. “*EL año que mis padres se fueron de vacaciones*”, de 2006, sob direção de Cao Hamburger, conta a história de um menino de 12 anos, Mauro, que baixo a Ditadura Militar, no ano de 1970, somente tinha um sonho, ver Pelé jogar a Copa do Mundo no México e ser campeão. Em meio a tudo isso, seus pais foram exilados e Mauro foi viver na Comunidade de Bom Retiro, em São Paulo, cercado pelas culturas italiana e judaica.

Na parte de projetos, a coleção aborda as canções que foram censuradas na época da ditadura. Segue com Mercedes Sosa¹⁴², mostrando um disco inteiro que foi censurado e apresenta uma música de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, “Debaixo dos caracóis de seus cabelos”¹⁴³, no qual os alunos teriam que perceber, depois de contextualizada, que não se trata apenas de uma canção romântica, mas a visão desses intelectuais no momento do exílio, longe de sua pátria, família e amigos. A sugestão proposta pelos autores, não no MP, mas dentro da atividade, é que os professores investiguem o conhecimento prévio dos alunos, se estes sabem de outros cantores brasileiros que foram exilados e suas canções, sugerindo “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré e “Apesar de você”, de Chico Buarque.

As perguntas que seguem visam destacar o caráter ideológico da linguagem e despertar a consciência crítica nos estudantes. Elas instigam o aluno a desvendar cada parte da canção, com intuito de que estes percebam que a música tem uma conotação política e sentimentos de tristeza e angústia, através do conhecimento do contexto de produção, pois de acordo com Serrani (2005), sabemos que ler é propriamente muitíssimo mais e algo muito diferente de decodificar. De fato, alguém que apenas decodifica não lê, não interpreta e, assim, não compreende.

¹⁴⁰ Nossa tradução de: “[el individuo que aprende distintas lenguas] relaciona instintivamente los conocimientos adquiridos previamente para afrontar el aprendizaje de esa nueva lengua extranjera” (GUTIÉRREZ, 2005, p. 43)

¹⁴¹ Vide Anexos 36 e 37 de nossa Tese.

¹⁴² Vide Anexo 38 de nossa Tese.

¹⁴³ Vide Anexo 39 de nossa Tese.

Fato extremamente importante, pois compreendendo a língua como uma prática social, uma tarefa como esta, faz despertar no discente a importância de levar em consideração as condições de produção, o contexto histórico e social no momento de codificar o sentido do texto, pois de acordo com a concepção Sociointeracionista o ensino de LE é compreendido como atividade social, histórica e ideologicamente construída.

Esta conjuntura concita o uso da **estratégia cognitiva**, haja vista que o aluno terá que perceber, mais uma vez, a ideologia que está presente nesta época, bem como nas canções, a fim de compará-las e verificar o quanto nossas culturas se assemelham em muitos aspectos, **estratégia social**. A **estratégia de memória**, juntamente, poderá ser usada, revendo expressões, vocabulário e sentenças ministradas no exercício anterior.

Diante deste cenário, é importante que tanto o docente quanto o discente entendam que:

É a cultura, e não a língua, que define quem se dirige a quem (a questão das hierarquias socioculturais), qual o código / o registro / a gramática / os vocabulários da língua devem ser usados em cada situação cultural, quando não falar, o que pode e o que não pode ser falado: os gestos, o tom e volume da voz em cada palavra, e o ritmo que acompanha o discurso (LIMA, 2012, p. 178)

Para que isso aconteça, é preciso que o ensino da LE vá além da:

Concepção de meio de comunicação ou de mera veiculação de informações. Trata-se de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção de conhecimento, o entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas (BRASIL, 2011, p. 72).

Outro fator interessante¹⁴⁴ é quando se pede que o aluno diferencie exílio de imigração, assim, como Ditadura Militar e Regime Militar (discutido anteriormente quando se falava da Ditadura chilena), incitando o uso da **estratégia cognitiva**, podendo transferir elementos, estruturas, conceitos de uma língua a outra; a **estratégia de memória**, pois como não se trata de um conteúdo novo, o aluno poderá rever, por meio da prática, elementos já vistos e assim, compreendê-los melhor. A **estratégia social**, também se faz presente, tal qual em todo o livro, com vistas a promover o diálogo, a tolerância e o respeito entre os povos. Ambas as propostas fazem com que o aluno enxergue como a linguagem está estruturada e a que interesse ela serve. Perceber a carga semântica das palavras e o que está por detrás da adoção de um termo e não outro é sair da ignorância, é ter consciência do poder transformador

¹⁴⁴ Vide Anexo 40 de nossa Tese.

da linguagem, de que a língua pode te levar para qualquer lugar, mas sendo você o condutor, a pessoa que segurará as rédeas, ditará as regras e escolherá o melhor caminho a seguir. Orientá-los de que ser crítico implica ir além do status quo, a desconstruir o “olhar treinado” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24).

Há uma orientação¹⁴⁵ no MP, para que os alunos pesquisem sobre a ditadura na América do Sul e as manifestações artísticas atreladas a ela, sendo uma excelente oportunidade para que os discentes percebam os aspectos históricos e sociais que marcaram esta época, que foi tão dura mais ao mesmo tempo tão produtiva. Faz com que eles se conscientizem do poder transformador que a língua tem e como podemos ser agentes sociais e contribuir para a mudança de um contexto, de uma situação, de uma injustiça, de um país.

Uma abordagem que se pretende intercultural, desse modo, pressupõe também uma atitude, um modo de agir e de ser que deve orientar professores e alunos, instrutores ou aprendentes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias experiências ao construir conhecimentos com/na nova língua-cultura que estão ensinando e aprendendo (MENDES, 2004, p. 161).

É essencial fazê-los compreender a importância de fazer uso consciente, crítico e coerente da liberdade de expressão, do direito de ir e vir, de votar e informar-se do que ocorre no mundo, nos âmbitos sociais e políticos. Fazê-los enxergar que ser um cidadão responsável e consciente é substancial para garantir uma sociedade cada vez mais democrática e igualitária.

Deste modo, o LC é visto como um meio de conscientização política e mudança social a partir de uma perspectiva crítica da língua enquanto um artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e dominação (FREEBODY e LUKE, 1990; FREIRE e MACHADO, 1987; LANKSHEAR et al, 1997).

O LC não nos conduz apenas a uma abordagem metodológica que busca desenvolver a capacidade crítica dos alunos, mas também ao desenvolvimento dessa capacidade em nós professores.

A importante tarefa do docente é preparar os seus alunos para uma aprendizagem que se prolongará durante toda a vida, para que eles possam “aprender siempre”, Fernández (2004, p.431). Consideramos que a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e a correta seleção de atividades constituem um importante caminho para a aprendizagem.

¹⁴⁵ Vide Anexo 41 de nossa Tese.

Como também referem Williams e Burden (1999,p.155), “la educación es un proceso que dura toda la vida, una de cuyas finalidades es enseñar a los alumnos a enfrentarse a un mundo en constante cambio.”¹⁴⁶

Para terminar, os autores sugerem¹⁴⁷, no MP, que os professores trabalhem com seus alunos o significado da escultura moldada em concreto conhecida como ‘A Grande Mão’, de Oscar Niemeyer, localizada frente ao Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, que representa o sangue vertido pelos mártires da América Latina que combateram e deram a vida pela conquista da liberdade, sendo este um dos símbolos mais significativos do Memorial. Na sua palma, há o mapa do subcontinente americano em baixo-relevo, pintado em esmalte sintético vermelho, lembrando sangue a escorrer. Essa Mão espalmada está estendida para os povos irmãos. Sobre esse aspecto, diz Niemeyer: “Suor, sangue e pobreza marcaram a história desta América Latina tão desarticulada e oprimida. Agora urge reajustá-la num monobloco intocável, capaz de fazê-la independente e feliz”.

O objetivo dessa reflexão é que os alunos percebam o quão importante é a palavra liberdade, toda carga semântica embutida nela e quanto à opressão, a coação leva a morte do corpo e também da alma. Momento também para refletir com eles o quanto nós latinos somos irmãos, por quantos fatos comuns nossos antepassados passaram e por quantas questões lutaram. Esta última ponte une-se com a primeira, na qual se discutia sobre a palavra latino, que o Brasil, os brasileiros se incluam como latinos, pois o português deriva do latim e tem semelhanças histórica e culturais com os demais países.

Deste modo, dentro desta atividade instiga-se o uso da **estratégia cognitiva**, tendo em vista que o aluno terá que refletir sobre o significado da imagem, seu contexto histórico, a ideologia que perpassa a época e a palavra liberdade como também relacioná-la com todo conteúdo apreendido até o momento. O uso da **estratégia de memória** também é recuperado, pois como não se trata de um tema novo, muitas estruturas, conceitos, expressões e até regras poderão ser repassadas. Já, a **estratégia social** se faz presente, pela articulação das culturas, que o exercício sugere, bem como a análise da cultura de sua LM, ou seja, o despertar-se para a sua própria situação.

Nesse contexto, o ciclo se fecha e espera-se que o aluno compreenda o quão próximos somos de nossos vizinhos e dos europeus. Que a distância muitas vezes é colocada pelo preconceito, pelo pré-julgamento que fazemos do outro, pensamento este muitas vezes

¹⁴⁶ A educação é um processo ao longo da vida, um dos objetivos é ensinar os alunos a enfrentar um mundo em constante mudança.

¹⁴⁷ Vide Anexo 41 de nossa Tese.

imposto pela mídia e pelo senso comum e o quanto é relevante à alteridade nas relações sociais

Sobre este ensino Pluricultural e do LC, que envolve todo o livro analisado, faz-se necessário às palavras de Lessa (2010):

Dar visibilidade aos povos latino-americanos e suas culturas, à diversidade cultural, às narrativas e discursos não hegemônicos corresponde a uma postura ética e política do professor –contra a ideia do pensamento único de uma globalização excludente. A visibilidade da América Latina na sala de aula de E/LE pode contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-histórica dos alunos, a descolonização de saberes e o conhecimento de outras versões da história, a sensibilização e a construção de uma ética voltada para a justiça social, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, um projeto de integração latino-americana. (LESSA 2010, p. 214)

Assim, podemos verificar o quão significativo é o ensino de LE a luz do LC, das Abordagens Plurais e do Sociointeracionismo. O quanto um ensino atado a estas percepções ajudam a formar um cidadão preparado para o mundo, que saiba questionar, refletir, posicionar-se frente as mais diversas situações comunicativas, enxergando no outro a si mesmo, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade.

Podemos constatar a importância das atividades ou tarefas que instigam o uso das estratégias de aprendizagem, **principalmente a social** no desenvolvimento desta perspectiva de respeito e tolerância ao diferente, que ao mesmo tempo é tão próximo, permitindo enxergar-se e compreender-se por meio da cultura do outro. “El rendimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera aumenta con una aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje”. (CORPAS, 2007, p. 473)

A proposta de ensino de *Cercanía Joven* (2013) faz com que os alunos possam compreender e aceitar a diversidade em todas as suas práticas sociais, rompendo, dessa forma, com a hegemonia e, na diversidade, construindo um mundo mais tolerante. Assim, é na diferença entre língua(gem), culturas, letramentos, espaços, práticas sociais que se pode compreender e “estar” com o outro sem que se “aniquile” as diferenças.

Creemos que o diferencial deste material está no uso da **estratégia social**, que se faz presente em todas as propostas que relacionam LM e LE, sendo um indicador que caracteriza um ensino de línguas próximas.

A partir desta, todas as demais estratégias podem ser trabalhadas, a fim de melhorar o desempenho linguístico do aprendiz, porém a tendo como central, como se percebe em nossas análises.

Pode-se inferir que por meio da estratégia social, apercebe-se a proximidade que há entre os dois idiomas, não no quisito da forma, estrutura, porém na questão ideológica, política e geográfica que vivemos com os países de língua espanhola da América Latina.

É a esta proximidade que nós professores devemos prestar atenção e ensinar a nossos alunos, levando-os a pensar na interação que carecemos estabelecer em nosso continente, ou seja, conhecer a língua como cultura desses países próximos e contribuir politicamente para a integração da América Latina.

Este fato somente pode se materializar se optamos pelo ensino de línguas por meio das abordagens plurais e do incentivo das estratégias de aprendizagem, principalmente a social.

Uma aula de LE deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, como muitos documentos oficiais apontam, em vários níveis, tais como: local, regional, nacional e internacional.

Creemos que a proposta que o *Cercanía Joven* (2013) nos apresenta vai exatamente a este encontro, deixando a mostra que o fato de ensinar cultura não significa somente mostrar como as coisas são ou foram, mas também como elas poderiam ter sido ou que outras formas elas poderiam ter.

Considerar a LM na aprendizagem do espanhol, também é outra instância que chama a atenção neste livro e que caracteriza uma abordagem ou pré-requisitos para o ensino de línguas próximas.

As atividades propostas orientavam para um ensino de língua baseado na diversidade linguística e cultural, com uma concepção voltada na integração e na transferência, pois os alunos podiam recorrer a sua LM, seja por meio da comparação, contraste, tradução, etc.

Por esta razão, a aula de LE deve ser concebida como uma ocasião privilegiada para refletir sobre os princípios fundamentais de estrutura e de funcionamento da LM, com vistas a adquirir, progressivamente, conhecimentos que facilitarão a aquisição da estrutura e funcionamento de outras línguas.

Repensar a didática de línguas e de culturas como um espaço de ação e de compromisso constitui uma responsabilidade para as nossas sociedades contemporâneas, construídas na diversidade e na complexidade. Ensinar uma língua com um enfoque plurilíngue e pluricultural equivale a transformar, enriquecer e ampliar a coleção de práticas

linguísticas e culturais que cada aluno possui e que deve saber identificar e explorar como ator social.

Portanto, a função do professor plurilíngue deve ser de um facilitador de conhecimentos e atitudes abertas à abordagem de outras línguas e culturas, que estimula uma aprendizagem global, na qual se integram atitudes, competências linguísticas, estratégias de aprendizagem e conhecimento geral do mundo.

O acesso ao conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como aspectos socioculturais de outros povos são pontos destacados na avaliação das coleções incluídas no “Guia de Livros Didáticos do PNL D ensino médio – Línguas Estrangeiras Modernas”. Dessa forma, todos os partícipes envolvidos nesse processo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira devem possuir a consciência de que “o estudo de outra língua, e, portanto, de outra cultura, não se faz de forma desvinculada, nem descomprometida com as questões nacionais do aprendiz” (PARAQUETT, 2010, p.189).

Passaremos, a seguir, a ver mais indicadores de uma abordagem para línguas irmãs.

3.3 Indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol a brasileiros na educação básica atualmente

A partir de nossas análises, podemos afirmar que os indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o trabalho com línguas próximas (português e espanhol) no contexto pesquisado baseiam-se nas seguintes orientações:

a) Ensino de Estratégias de Aprendizagem

As orientações ao professor, tanto no Manual quanto no exemplar do professor, não sugerem diversas formas de encaminhar as atividades e abordar as dificuldades dos alunos a partir do uso de *Estratégias de Aprendizagem* apoiadas no conhecimento que os alunos já possuem em sua própria LM e, de forma menos enfatizada, na outra LE ensinada na escola (inglês).

Essas orientações não são explícitas quanto às estratégias de aprendizagem, mas pode-se inferir que, dentre as estratégias propostas, há o predomínio das **estratégias cognitiva e social**, porém a **estratégia compensatória** também aparece de forma frequente.

b) As Abordagens Plurais

Apesar dos autores do *Cercanía Joven* (2013) admitirem só o uso da **abordagem intercultural** (cuja proposta é promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, possibilitando uma inclusão social) na obra, notamos ao longo da análise o uso de outras abordagens que fazem parte das plurais, tais como a **Intercomprensão** (em propostas que incentivam o diálogo, atribuindo sentido a palavra do outro, apoiando-se nas diferenças e semelhanças, estabelecendo pontes entre as línguas); **Sensibilização à Diversidade Linguística** (cuja proposta se fez notar nos momentos de interação entre as línguas e culturas, algumas vezes com uma terceira língua, o inglês, por meio de suas semelhanças e particularidades) e **Didática Integrada das Línguas** (em propostas que tratam o ensino de línguas não como soma, porém como integração, valendo-se dos conhecimentos profundos da LM, estabelecendo pontes entre todas as línguas escolares, também observado em alguns momentos)

c) Letramento Crítico

Os autores do *Cercanía* afirmam que o livro foi pautado em cima do LC. Deste modo, averiguamos durante nossa análise a presença de várias atividades e orientações que pretendiam desenvolver a formação cidadã, promovendo a autonomia intelectual dos alunos, a partir de atividades didáticas dirigidas rumo a uma aprendizagem crítica, por meio de trabalho com os gêneros e textos autênticos, propondo uma discussão a respeito da formação humana do estudante.

Muitas atividades se propunham a expor diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, sem que fosse necessário o apagamento das diferenças, a fim de mostrar ao aluno a complexidade dos nossos entendimentos bem como a heterogeneidade das relações sociais.

Outro fato observado, diz respeito à língua enquanto discurso, materializada em diversos gêneros discursivos, cujos exercícios e orientações buscavam formar um indivíduo crítico, reflexivo, questionador, instigando-o a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção.

d) Currículo Multidimensional-Discursivo

Constatamos ao longo de nossa análise, que o livro foi estruturado a partir do modelo de currículo proposto por Serrani (2005) – Currículo Multidimensional-Discursivo- cujo objetivo é buscar comparações com a LM do aprendiz, criando espaços de reflexão tanto

sobre a língua quanto sobre elementos sócio-históricos e culturais que a constituem, levando em consideração à enunciação e as discursividades predominantes na sociedade, partindo do trio – Intercultural, Língua/Discurso e Práticas Verbais, sempre nesta interdependência, tendo como unidade o gênero discursivo, pois, segundo a autora, e concordamos com ela, a língua só acontece no discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

As análises das orientações constantes no Manual do professor e no Exemplar do Professor do LD *Cercanía Joven* (2013, VOL.1) apontam que há uma predominância de pontes entre LM e LE e sobre conteúdos culturais, apresentando um **entendimento de língua e cultura de modo integrado**, por meio das **Abordagens Plurais** e do **Letramento Crítico**, em que sobressaltá-se o uso da **estratégia social**, contribuindo para que o aluno amplie seu conhecimento sobre os aspectos culturais da língua-alvo e de sua LM, servindo o idioma como um meio de integrar-se e agir como cidadão.

Nota-se em todas as unidades o pressuposto de um **modelo de currículo** próximo àquele proposto por Serrani-Infanti (1998), em que a língua só acontece no discurso. Em primeiro lugar, há os conteúdos e contexto sócio-culturais que serão ensinados, em segundo lugar, por meio de qual gênero e só depois, em terceiro lugar, a língua como discurso (exploração da materialidade linguística, sistema fono, morfo-sintático, pertinentes a cada gênero), sempre compondo esta interdependência.

Deste modo, o trabalho sequenciado em torno a gêneros discursivos é o campo que permite incidir, em grande parte, os aspectos que as línguas compartilham como são a totalidade dos conteúdos procedimentais (procedimentos de compreensão e produção textual) e o corpus de conteúdos conceituais necessários para refletir sobre as línguas, isto é, mostrando o caminho para o tratamento integrado das línguas. Há uma preocupação com a dimensão sociodiscursiva que está por detrás de costumes, crenças e hábitos, que expressam valores culturais distintos e variáveis quando se aprende LE.

A ênfase atribuída aos processos históricos denota a preocupação com a visão de língua e linguagem como prática social, pela qual agimos no mundo, e que é coerente com as premissas dos PCNs (1998), OCEM (2006), PNLD(2015), documentos que nortearam a produção do livro, dando possibilidade do aluno agir criticamente na sua realidade, visto que parece fomentar sua visão crítica e seu posicionamento político e social.

Assim, além dessa estruturação das unidades, como foi mencionado em nossas análises, há a presença marcante de elementos das Abordagens Plurais (Intercultural, Intercompreensão, Sensibilização à Diversidade Linguística e Didática Integrada das Línguas), tendo todas elas o mesmo objetivo, de articular e inter-relacionar conhecimentos de várias línguas, usando esta capacidade intrínseca que todo falante tem para empregar e

aprender mais de uma língua, com o uso de um trabalho comparativo e contrastivo, considerando o papel que a LM exerce no aprendizado de outras línguas, rompendo com o aprendizado por disciplinas (compartimentado).

Esta abordagem se diferencia das demais (singulares) pela natureza reflexiva do trabalho com as línguas e culturas e pelo papel que a LM desempenha neste processo, ao despertar nos aprendizes a consciência e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem com a ênfase no uso de **estratégias de aprendizagem**.

Assim, favorece-se a construção de uma competência comunicativa alimentada pelos conhecimentos e experiências adquiridos durante os trajetos da biografia linguística dos alunos.

A partir de nossas análises, foi possível identificar que as orientações ao professor sobre o ensino de língua espanhola no contexto investigado enfatiza o uso de *estratégias de aprendizagem* apoiadas no conhecimento que os alunos já possuem em sua própria língua materna e, de forma menos enfatizada, na outra língua estrangeira ensinada na escola (inglês). Dentre as estratégias propostas, as orientações enfatizam mais a utilização das **estratégias cognitiva e social**, porém a **estratégia compensatória**, que auxilia o estudante a superar lacunas no aprendizado e que é apontada pelos PCNEMs (1999) como a mais importante a ser ensinada, pode ser inferida em várias das orientações ao longo do Manual do Professor, quando se orienta que o professor leve o aluno a deduzir o significado das palavras pela raiz do verbo, fazer uso de mímicas e gestos, recorrer a LM, substituir palavras desconhecidas por sinônimos ou pelo correspondente em LM, uso de frases não tão precisas e invenção de palavras novas.

Nossas análises também constataram que há orientação para utilização da **estratégia metacognitiva** no final de cada unidade *¿Lo sé todo?*¹⁴⁸, em que se pede ao aprendiz uma autoavaliação do conteúdo apreendido. Objetiva-se que o aluno descubra como aprende melhor, avaliando o seu processo de aprendizagem, verificando as atividades que mais contribuíram neste processo, pressupondo que a metacognição é um fator de destaque, pois geralmente envolve um conhecimento sobre aprendizagem e uma habilidade para empregar estratégias cognitivas inteligentes (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

Outro ressaltado é que no final de cada unidade são selecionadas provas de espanhol de vários vestibulares do Brasil¹⁴⁹, intitulada *“La lectura em las selectividades”*, *Cómo*

¹⁴⁸ Vide Anexo 42 de nossa Tese.

¹⁴⁹ Vide Anexos 43 a 46 de nossa Tese.

prepararse para superar los exámenes ¹⁵⁰, em que os autores, apesar de não constar nenhuma orientação ao professor nem no MP, tampouco no Livro do Aluno, dialogam com os discentes, ou seja, há uma orientação para estes, comentando que a temática explorada durante as unidades está presente em textos de vários exames, despertando nestes a importância do conhecimento prévio para compreendê-los bem.

Além disso, nota-se uma preocupação por parte dos autores em não querer impor o vestibular como a única salvação para a vida, senão apresentando outras opções como curso técnico, concursos ou simplesmente, a inserção direta no mercado de trabalho. O mais importante nisto tudo é o cuidado em mostrar para este indivíduo que, em qualquer âmbito no qual estiver inserido, para ser um bom profissional, tem que adquirir conhecimentos e aperfeiçoar as habilidades.

Na página 98¹⁵¹ desta seção fica claro o exposto acima, em que incita-se o uso da **estratégia memória**, pois estas provas servirão para rever o conteúdo, já exaustivamente estudado (*‘...posibilidad de un repaso efectivo de los contenidos del examen’*); o uso da **estratégia cognitiva**, tendo em vista que o discente praticará a língua em situação autêntica, raciocinando e deduzindo sobre todo o conteúdo ensinado até então (*“...hay que recordar que no existen píldoras mágicas para aprobación. Todo requiere un esfuerzo personal”*); o uso da **estratégia metacognitiva**, pois terá oportunidade de organizar e acomodar suas aprendizagens, bem como de fixar metas e objetivos, autoavaliar-se e autocontrolar-se (*“...la preparación para un examen debe comenzar lo antes posible....Esta actitud es la base para garantizarte tiempo y tranquilidad de aprendizaje.”*) e, por último, o uso da **estratégia afetiva**, pois há uma orientação ao aluno que o encoraja, motivando-o a seguir em frente, apesar de muitos fatores que navegam contra (*“ Además, es una manera de adquirir más seguridad y perder el miedo a quedarse en blanco”*.)

Na página 156¹⁵², em *“Cómo prepararse para exámenes de selección”*, os autores norteiam os alunos em como ter êxito no vestibular quando não se sabe exatamente o conteúdo que cairá. Neste ponto, eles elencam vários conselhos, nos quais se estimulam o uso da **estratégia social**, declarando a língua como forma de comportamento social, em que o conhecimento das regras de interação é essencial para que os indivíduos se engajem numa conversa e consigam negociar significados (*“Todos los tests selectivos tienen algo en común: hay que saber leer y comprender los enunciados de las actividades. Eso no significa*

¹⁵⁰ Vide Anexos 47 e 48 de nossa Tese.

¹⁵¹ Vide Anexo 47 de nossa Tese.

¹⁵² Vide Anexo 48 de nossa Tese.

solamente dominar reglas de la lengua. La gran mayoría de los tests exigen un buen manejo del lenguaje, del discurso y de la comunicación[...]conversar con personas de varias franjas etarias y áreas de actuación laboral”.); o uso da **estratégia cognitiva** é incentivada com a seguinte pergunta, *¿Cómo ampliar el manejo y la comprensión lingüística en el día a día?.* Com as seguintes orientações abaixo recomendadas pelos autores do *Cercanía Joven*, nota-se algumas técnicas e procedimentos que dizem respeito a esta estratégia (*“[...] hay que charlar, escuchar, leer [...] leer textos de varios géneros, escuchar programas diversos en la radio y ver en la televisión películas, series, entrevistas, telediarios”.*) Os autores, ao longo desta seção, continuam elencando mais alguns pareceres de como desenvolver uma competência comunicativa eficaz e neste trecho, que mostraremos a seguir, percebe-se a presença, novamente das **estratégias cognitiva, social e metacognitiva**, além dos princípios do LC: *“[...] es necesario usar efectivamente la lengua como instrumento de comunicación, información y actuación en el mundo.*(**Estratégia cognitiva, já que incita a reflexão de que usar a língua é muito mais do que saber somente suas regras, gramática, estrutura**) *Para eso, debes tener curiosidad para informarte y leer sobre lo que ocurre en tu entorno y en el mundo; buscar y obtener conocimientos diversos y ampliar el acervo cultural; mejorar tu capacidad crítica y tu interés por el lenguaje oral y escrito; [...] usar los medios de comunicación e información también por sus fines críticos y educativos;*(**Estratégia metacognitiva, pois incentiva o aluno a procurar oportunidades para praticar a língua, fixando metas e objetivos, fazendo com que planeje seu aprendizado, tenha autonomia**) *tener en cuenta el contexto histórico y social de los hechos, observando las ideologías y los discursos,*(**Estratégia cognitiva, já que incentiva o discente a pensar e refletir que a língua só acontece no discurso e que temos que refletir sobre a ideologia e o contexto histórico-social que o perpassam.**) *analizando y debatiendo con otras personas contenidos que a ti te parecieron polémicos o difíciles de comprender”*(**Estratégia social, tendo em vista que fomenta a interação com os colegas, a prática da língua com outras pessoas, que podem ser nativos ou estudantes que estejam aprendendo o espanhol**).

Em todas as atividades de elo entre ambas as línguas o que houve foi uma prática pedagógica preocupada com a construção da cidadania do aluno. “Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio.” (MENDES, 2004, p. 121).

Na atualidade, é necessário que os estudantes desenvolvam uma consciência global. Para consegui-la, deve-se trabalhar para desafiar os estereótipos culturais que existem, descobrir o que cada cultura realmente é e promover a compreensão e a tolerância entre os povos. Do ponto de vista do campo da comunicação intercultural, também convém aprender sobre os costumes estrangeiros e identificar as semelhanças e diferenças com os seus, já que muitos mal-entendidos surgem quando se pensa que todas as culturas interagem da mesma maneira. A cultura é agora vista como uma habilidade linguística. Portanto, para usar um idioma de maneira competente, também se deve ser competente culturalmente. (CELCE-MURCIA, 2007)

Nossas análises apontam que as orientações do MP posicionam o docente como guia do processo de ensino e, nesta nova concepção, o aluno é o máximo responsável pela sua própria aprendizagem, sendo, portanto, tarefa do professor, despertar a motivação e autoconfiança no aluno por meio do ensino explícito de estratégias de aprendizagem, que servirão de ferramentas para gerar a própria instrução dos alunos. Assim, os estudantes não devem ser vistos ou se ver como receptores passivos de informação. O aprendiz atual deve assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, ele deve aprender a aprender (e reaprender e desaprender, se necessário), ele deve conhecer a si mesmo em seus estilos e estratégias de aprendizado e, acima de tudo, estar ansioso para aprender e não apenas satisfeito com o que eu posso receber em uma sala de aula.

Segundo Williams e Burden (1999, p. 146), estudos sobre aprendizes de LE bem-sucedidos indicam que eles se diferenciam daqueles que não obtiveram sucesso, porque desenvolveram uma série de estratégias que são selecionadas e utilizadas de acordo com cada atividade e são adaptadas de acordo com as situações e necessidades. Com base nos estudos de aquisição de LE, Wenden (1991, p. 15) enfatiza a importância de aprender a aprender. A autora destaca a necessidade de o indivíduo se corresponsabilizar pela sua aprendizagem, porque as características individuais podem ser um forte indício da maneira mais adequada de abordar uma determinada atividade.

Seguimos, a posteriori, para as perguntas de pesquisa.

4.1.2 Estratégias de aprendizagem que relacionam língua materna (português) e língua estrangeira (espanhol)

A partir da dissertação acima, passaremos a primeira pergunta: **1)Quais estratégias de aprendizagem são propostas pelas orientações ao professor do LD analisado que relacionam LM e LE?**

Ao analisarmos as orientações do MP do LD *Cercanía Joven* (2013), voltado a alunos brasileiros, tínhamos como hipótese inicial que tais orientações estabeleceriam algum tipo de relação entre a LM e a LE. Essa hipótese inicial foi formulada a partir de nossas experiências docentes e reforçada após realizarmos um levantamento bibliográfico¹⁵³, que nos levou à constatação de que vem se constituindo, no Brasil, um corpo de conhecimento científico sobre os processos de ensino e aprendizagem do par português-espanhol.

Há uma tradição no campo do ensino de LE de abordar a proximidade entre as línguas no nível estrutural (fonético-morfológico-semântico) e atualmente já se compreende que esta proximidade pode e deve ser trabalhada, também, no nível discursivo e cultural.

Aliado a isso, as pesquisas em Linguística Aplicada tem chamado a atenção para a importância do papel do aluno no próprio processo de aprendizagem. A partir dos parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1999, p. 51), a perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras na educação assume que o aprendiz deve alcançar um nível de competência linguística que possa lhe propiciar acesso a informações fundamentais para sua formação e conscientização enquanto sujeito ativo no seu meio, por meio das estratégias de aprendizagem.

A Linguística Aplicada apontou, a partir de meados da década de 1990 e início do século XXI, para a direção de um ecletismo esclarecido (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2003), de uma era Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994, 2001,2003, 2006a, 2006b; Richards e Rodgers, 1986), na qual as escolhas didáticas não se resumem à escolha de um método único, mas podem ser feitas a partir de várias abordagens. Isso significa maior dificuldade, pois nem sempre há clareza e entendimento quanto aos procedimentos e atividades didáticas que explicitam os princípios e pressupostos teóricos das abordagens. Partíamos, portanto, do pressuposto de que uma das formas de materializar os princípios e pressupostos teóricos das abordagens mais recentes de ensino de línguas é investigar o ensino de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990).

¹⁵³ Conforme descrito em nosso capítulo metodológico, o levantamento bibliográfico focalizou pesquisas desenvolvidas sobre a temática de abordagens didáticas para o ensino e aprendizagem de línguas próximas.

Portanto, as estratégias de aprendizagem levam os alunos a se tornarem corresponsáveis pelo processo, proporcionado à possibilidade de autonomia do discente, dado que por meio de uma reflexão do uso de determinadas estratégias, não terá somente um conhecimento maior de seu próprio processo de aprendizagem, mas este fato lhe ajudará a ter uma visão de si próprio, a respeito de quais são suas potencialidades e carências. Esta peculiaridade lhe auxiliará não só no âmbito educativo, porém em todos os aspectos da vida, além de consolidar sua personalidade.

Wenden (1991, p. 13) corrobora essa posição, argumentando que o diferencial não está no método, mas no aluno. Segundo essa autora, “[o]s alunos bem-sucedidos, entretanto, aprendem a adotar estratégias ativas, incorporando monitoramento ao repertório de habilidades de aprendizagem”. Um estudo desenvolvido numa universidade brasileira busca comprovar a hipótese de que os alunos aprendem independentemente do método utilizado e do professor, uma vez que desenvolvem estratégias individuais de aprendizagem (Paiva, 1998, p. 75).

Ao pesquisarmos as orientações presentes no MP do LD *Cercanía Joven* (2013), tínhamos como pergunta inicial¹⁵⁴ identificar as estratégias de aprendizagem propostas que relacionavam LM e LE.

Os resultados de nossas análises evidenciam que as pontes estabelecidas entre LM e LE se dão realmente no nível discursivo e cultural, tendo como estrutura o modelo de currículo proposto por Serrani-Infanti (1998), cuja unidade é o gênero discursivo, ancorado pelas abordagens plurais. Estas consideram o papel que a LM exerce no aprendizado de outras línguas e trabalham de maneira reflexiva com estas e suas respectivas culturas, despertando no aprendiz a consciência dos próprios modelos de aprendizagem, ou seja, como ele aprende melhor, por meio de quais atividades, de quais técnicas. (CANDELIER, 2007).

Assim, as estratégias de aprendizagem que as atividades do livro suscitaram, na sua maioria, foram a **cognitiva** e a **social**, principalmente a social, com o intuito de abrir-se a cultura do outro e a sua, propondo laços de contraste e tolerância, cultivando a empatia entre os povos. Também há indícios da estratégia **metacognitiva**, **afetiva**, de **memória** e **compensatória**, lembrando que esta última poderia ter aparecido em qualquer atividade, já que o estudante pode compensar suas limitações fazendo uso de mímicas, gestos, recorrendo a LM, inventando palavras novas, etc e que a de memória se concretizou em alguns exercícios,

¹⁵⁴ Nossa pergunta inicial era: “Quais estratégias de aprendizagem são propostas pelas orientações ao professor do LD analisado que relacionam LM e LE?”.

cujo tema se perpetuou, levando em conta que poderia ser uma oportunidade para o aluno rever conceitos, expressões e regras.

O livro trabalha muito o aspecto social e cultural da linguagem, com temas interessantes, polêmicos, de diferentes épocas, despertando no aluno um raciocínio ideológico, trabalhando com os mais diversos gêneros, constituindo espaços específicos para cada uma das línguas – idiossincrásicas -, mas, ao mesmo tempo, contrastando as línguas, estabelecendo reflexões metalinguísticas.

Durante as atividades analisadas o aluno foi instigado a pensar, a posicionar-se, a indagar-se, por meio da língua e cultura entendidas dentro da discursividade, levando-se em conta as condições de produção, os fatores históricos, sociais e ideológicos de uma determinada época, pois de acordo com as palavras Bakhtin (1999) a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas, pelo contrário, trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto.

Através de estratégias metodológicas críticas, os autores (COIMBRA, CHAVES, SANTANA) propuseram um diálogo entre culturas (**Abordagem Intercultural**); criaram oportunidades de interação entre língua/cultura materna e estrangeira, a fim de desenvolver atitudes de complacência e aceitação em direção à diversidade linguística e cultural (**Sensibilização à Diversidade Linguística**); buscaram o que une e não o que separa, ou seja, as semelhanças – de ordem lexical, sintática, discursiva, cultural- no lugar das diferenças, aproveitando-se desta proximidade para a construção de conhecimento na LE (**Intercompreensão**); aproveitaram os conhecimentos da LM, facilitando a reflexão metalinguística, estabelecendo pontes entre LM e LE (**Didática Integrada das Línguas**); ao mesmo tempo em que instigaram o pensamento crítico dos discentes e o caráter ideológico da comunicação (**Letramento Crítico**), usando a língua como prática social, veículo para o desenvolvimento das relações pessoais e sociais entre os indivíduos (**Sociointeracionismo**).

Com esta metodologia, a aceitação e incorporação da língua-alvo se fazem de maneira imperceptível, pois esta aproxima os fatores histórico-sociais da LM da LE, levando o aluno a romper com os estereótipos, aceitando as diferentes maneiras de expressão e de comportamento. Este processo também rompe com um ensino de língua fragmentado, singular, por estruturas, levando-o a compreender que ela surge com o discurso, por meio da interação, carregada de valores de uma época, de uma geração.

Nesse sentido, os resultados alcançados com nossa pesquisa evidenciam que, no caso do ensino de línguas próximas, as estratégias que buscam levar os alunos a raciocinarem sobre

a LE ocupam um papel central, uma vez que a intercompreensão em função de elementos parecidos (ou não) explicitam alguns dos processos cognitivos da aprendizagem.

Partindo-se dos gêneros, de temas relevantes para os alunos, utilizando-se de estratégias que façam o aprendiz perceber que a LM, tão repudiada no passado, pode servir de instrumento para facilitar a aprendizagem da LE, assim como analisar contrastivamente, pode ajudar na produção linguística, evitando a transferência (estratégia cognitiva), bem como promover diálogos interculturais, fazendo com que o estudante se enxergue no outro, promovendo espaços de alteridade (estratégia social), verificando o contexto de produção destes gêneros, assim como a ideologia que os perpassa são fatores extremamente importantes para uma aprendizagem consciente e eficaz.

A estratégia metacognitiva que se instaurou no final das unidades, propiciando um exercício de autoavaliação, também contribui muito para a aprendizagem de uma LE, uma vez que é uma oportunidade para que o aprendiz se enxergue, reflexione e questione sua aprendizagem, seu processo, a tempo de planejar-se melhor ante a resolução de um problema.

A estratégia afetiva, observada na seção que trazia as provas de vestibulares, serve para encorajar o aluno, levando-o perceber que vale a pena assumir riscos, motivando-o para uma situação que provavelmente irá enfrentar, seja no aspecto profissional ou acadêmico, em que dominar uma LE fará toda a diferença neste mundo plurilíngue no qual nos encontramos.

Portanto, as estratégias de aprendizagem devem ser incorporadas à aprendizagem de todos os alunos para a obtenção de resultados melhores. Além do que, a conscientização da importância do uso destas tem um papel central no desenvolvimento da autonomia pelos alunos. Como afirma Freitas (2010):

Uma vez consciente da existência dos diversos tipos de estratégias, bem como da importância do uso das mesmas no processo de aprendizagem de uma nova língua, o aluno adquire condições e autonomia para se guiar dentro desse processo, de maneira mais eficiente, escolhendo ele mesmo, quais estratégias melhor se adequam ao seu estilo de aprendizagem, às diferentes tarefas que irá desenvolver, ao tipo de habilidade que está aprendendo, etc. (FREITAS, 2010, p. 70).

Diante de tudo isso, busca-se levar o aluno a atuar como sujeito responsável de sua aprendizagem, capaz de exercitar habilidades, conhecimentos e atitudes mediante as habilidades de compreensão e expressão na língua alvo, aperfeiçoando sua capacidade de análise e compreensão do mundo, paralelamente, com a aquisição, apropriação e ampliação do uso que se faz com a língua. Já ao docente cabe o papel de criador de ponte intercultural e “articulador de muitas vozes”, como indicam as OCEM. (BRASIL, 2006, p. 136).

Passaremos a contestação da segunda pergunta de pesquisa.

4.1.3 Indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de espanhol na educação básica

A partir dessa explanação, partiremos para a segunda pergunta: **2) Quais indicadores caracterizam especificidades de uma abordagem didática para o ensino de espanhol na Educação Básica?**

Entendendo a língua enquanto discurso e todas as peculiaridades embutidas neste, os autores conseguiram, partindo de gêneros discursivos, por meio do modelo de currículo proposto por Serrani-Infante (1998), criar um ambiente propenso para aproximar a LM da LE, de forma crítica e reflexiva, em que a cultura, fazendo uso da estratégia social, teve seu papel de destaque.

Segundo Moita Lopes (1996) os diversos e até infinitos gêneros do discurso são construções ideológicas que reproduzem as crenças, visões de mundo e relações sociais de quem os produziu, podendo agir para a transformação destas relações.

Deste modo, usando os gêneros discursivos, os autores do *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013) conseguiram transitar pelos mais diversos temas e universos, em distintos tempos e espaços, proporcionando aos alunos a reflexão de que os contextos comunicativos e a comunicação somente se realizam através deles. Que são as condições de produção que ditam o gênero, o que posso ou não dizer, o estilo de como falo ou escrevo e a maneira como eu me dirijo ao meu interlocutor.

Desta forma, através dos mais variados gêneros (mapa, música, documentos pessoais, textos literários, folhetos, notícias, crônicas, fotografias, poema, frases de protesto, sinopses de filmes), os autores (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013) puderam possibilitar que os alunos passassem pelos mais diversos temas (futebol, preconceito racial, ditadura, questões culturais, política, imigração), incentivando com perguntas propícias o pensamento crítico, questionador e reflexivo dos discentes, aguçando a (re) construção da percepção de mundo, do seu entorno e da realidade que cerca os falantes de espanhol.

Partindo dos gêneros discursivos, os autores de *Cercanía Joven* (2013) trabalharam a gramática, através do método contrastivo e muitas vezes usando a tradução, com o intuito de que os alunos percebessem que determinadas palavras adquirem valores distintos, dependendo do espaço, situações onde são pronunciadas e do quão errado seria a tradução literal, estimulando o uso da estratégia cognitiva.

O enfoque contrastivo foi usado no alfabeto, a fim de explicar as diferenças e semelhanças existentes nas duas línguas e em várias situações, os autores se valeram da proximidade entre ambas as línguas com a intenção de que os alunos reconhecessem alguns elementos verbais no gênero abordado, como por exemplo, o presente do indicativo, também, induzindo o uso desta estratégia.

Observa-se a presença de alguns exercícios mais estruturalistas (com frases soltas para preencher lacunas), mas somente após promover a conscientização linguística do aprendiz, que foi estimulado a descobrir as regularidades linguísticas de forma intuitiva, valendo-se da proximidade linguística, partindo do discurso para o levantamento e compreensão das regras de funcionamento da língua pelo próprio aluno, incentivando o uso das estratégias cognitiva e compensatória.

Nota-se que todo o conteúdo gramatical trabalhado foi por causa da necessidade do gênero, pois este pedia o entendimento de uma estrutura ou outra, de um tempo verbal, etc.

Desta forma, precisamos abordar o léxico, a sintaxe ou a gramática, com os aspectos que estão sendo destacados na unidade, de forma significativa e relevante, de acordo com o tema em questão, como acontece neste caso e o que preconizam Jordão e Fogaça (2007):

Outro assunto bastante controverso quando se fala em letramento crítico no contexto de LE é o tratamento dado à gramática. Sugerimos que a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos (JORDÃO E FOGAÇA, 2007, p. 96)

De acordo com a leitura do texto Conhecimentos de Espanhol, integrante das OCEM (BRASIL, 2006), a ênfase que se deu, e ainda se dá, aos exercícios estruturais não cabe mais na visão abrangente que se propõe para o ensino de línguas. Conforme essa visão deve-se pensar o ensino da gramática voltado para sua dimensão discursiva, ou seja, a gramática em uso. Assim lê-se no documento: “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” (BRASIL, 2006, p. 152).

O discurso se realiza na prática social através da infinidade de gêneros textuais que se manifestam nos enunciados produzidos pelos sujeitos em seus contextos sócio-históricos. Portanto, é necessário que o professor de espanhol, que deseja trabalhar com a linguagem de

maneira significativa e transformadora faça uso em sala de aula dos diversos gêneros do discurso sejam primários ou secundários, só assim estaremos vivenciando a prática social no contexto escolar podendo então refletir e estabelecer formas de ação sobre ela.

Nesse sentido, respondendo à 2ª pergunta de pesquisa, nossas análises evidenciam uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas da seguinte maneira. Trabalhando as línguas (LM e LE, de forma integrada) por meio dos gêneros (Currículo Multidimensional-Discursivo), alicerçada pela abordagem Sociointeracionista e pelo Letramento Crítico, tendo como suporte as Abordagens Plurais, juntamente com as Estratégias de Aprendizagem, principalmente a social. Todo este conjunto ou preceitos são responsáveis pelo surgimento de uma abordagem mais atualizada e adequada às convenções das orientações e parâmetros curriculares, facilitando a aprendizagem de línguas próximas.

Primeiro, porque o **LC** busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade. Ele encoraja o aluno a pensar por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações significativas. Conduzindo o aprendiz a fazer uso da **estratégia social**, lembrando que esta tática evidencia “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas”. (OXFORD, 1990, p.14) Assim, o conhecimento das regras de interação é de suma importância para que os indivíduos se engajem numa conversa e consigam negociar significados. Desta maneira, a prática do LC mostra-se um excelente caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade.

Segundo, porque as **Abordagens Plurais** (Abordagem Intercultural, Intercompreensão, Sensibilização à Diversidade Linguística e Didática Integrada das Línguas), têm como fio condutor o **apoio da LM**, as pontes que se podem estabelecer entre ambas as línguas, por meio das diferenças e semelhanças, com um trabalho contrastivo, sendo estas trabalhadas de forma integrada, estabelecendo sempre um diálogo entre as culturas, já que o componente cultural é uma das partes que forma a competência comunicativa. Neste sentido, a adoção de uma perspectiva intercultural, aprender língua como cultura (Mendes, 2007), para o ensino de línguas, que tome a noção de gênero como eixo norteador, será capaz de alcançar a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo contemporâneo.

O que estamos sugerindo como uma proposta de ensino intercultural segue o caminho trilhado por Mendes (2004):

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais (MENDES, 2004, p.360).

Na mesma direção, documentos oficiais apontam para a relevância de um trabalho pedagógico que valorize o respeito à diversidade linguística e cultural, como preconizam as OCEM (2006):

O fundamental [...], em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural, ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006, p.137).

Deste modo, uma perspectiva intercultural, aliada ao esforço de aproximar práticas escolares e práticas sociais, pode ser um caminho teórico-metodológico interessante na busca de abordagens mais adequadas no processo de ensino/aprendizagem de línguas próximas. Ainda segundo Mendes (2004):

Pensar em uma perspectiva que se propõe intercultural não é apresentar elementos culturais no material didático meramente como entretenimento, focalizando-se estereótipos ou conteúdos descontextualizados. O importante, como já discutimos, é selecionar diferentes amostras de linguagem (textos de variados gêneros, orais e escritos, inclusive os multimodais; imagens e figuras; situações reais de interação etc.), buscando-se assegurar que os exemplares selecionados sejam representativos das mais diversas situações sociais de uso da linguagem: cada texto selecionado (em seu sentido amplo) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. (MENDES, 2004, p.371)

Terceiro, o fato de despertar no aluno a consciência linguística e metalinguística, sublinhando as similaridades e as diferenças, é de extrema valia, já nos primeiros momentos de contato com a LE. No livro, os autores utilizaram o enfoque contrastivo para abordar questões de cunho fonético-fonológico (trabalhando o alfabeto, a ausência do ç/ss, o som do ã), semântico (trabalhando com os heterossemânticos) e na discursividade (trabalhando a tradução no poema, a fim de que os alunos assimilassem como a tradução, muitas vezes, pode

mudar o sentido das coisas e que dependendo do gênero, há eleição de uma palavra por outra, para não comprometer a sonoridade). Sabemos da importância da língua e da cultura maternas nesse processo de contato, que nunca poderá ser desconsiderada. Pelo contrário, devemos tirar proveito do conhecimento que o aprendiz possui de sua LM, pois esta serve como filtro, fonte de hipóteses e modelo para o aprendizado de LE, sendo as estratégias de aprendizagem, como já vimos, um caminho facilitador e eficiente em todo este árduo processo que é aprender uma língua.

Deste modo, tanto as Abordagens Plurais quanto às Estratégias de Aprendizagem preconizam o uso da LM na aprendizagem da LE, sendo que esta última dá para ser ensinada.

Vários estudos destacam que a maneira mais adequada de ensiná-las é de forma explícita durante as aulas (Cohen, 1990; Larsen-Freeman, 2003; Hsiao e Oxford, 2002). Especialmente se estas estiverem diretamente relacionadas à(s) atividade(s) que os alunos estão realizando. Nesse sentido, parece interessante que o professor eduque os alunos para usá-las principalmente nos momentos em que eles sentirem dificuldades para completar uma determinada tarefa ou quando ocorrerem falhas na comunicação.

O fato de que o docente inclua o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem como conteúdo básico em sua programação de aula, favorecerá que o aluno adquira consciência de suas próprias capacidades, dispondo de habilidades suficientes para saber como administrar e otimizar sua aprendizagem.

Tudo isso poderá resultar alunos competentes e com gosto por aprender, dado que conhecerão os caminhos adequados para alcançar o máximo de rendimento, o que garantirá resultados favoráveis e, por conseguinte, alunos mais motivados.

Diante do exposto, necessitamos da implementação de um novo paradigma de ensino-aprendizagem, no qual o aluno adquira uma maior autonomia e responsabilidade em todo o processo, encontrando junto do docente o apoio necessário ao desenvolvimento e ao enriquecimento desse percurso de aprendizagem. Recordamos as sábias palavras de Fernández (2001) a este respeito:

Si la inercia de una enseñanza normativa y de transmisión de saberes deja paso a la clase como taller donde se ensaya con diferentes estrategias para construir el aprendizaje de la lengua y de la comunicación, el proceso será siempre más motivador y personal y el resultado más estimulante; para ello es necesario confiar en la capacidad del aprendiz, delegar y darle su responsabilidad, llevar a cabo un entrenamiento específico siempre que haga

falta y proporcionarle los instrumentos de aprender a aprender. Así podrá aprender siempre¹⁵⁵. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 431)

Pensar o ensino do espanhol tendo como ponte a LM, nunca em minha experiência docente havia presenciado. Nunca fui apresentada a um material que contemplasse essa visão.

Ao longo de minha formação sempre presenciei a LM sendo excluída de todo processo, embora intuíamos que isso fosse impossível. Sempre relutei por não traduzir nada e não deixar que o aluno assim o fizesse. Quão pobre eu pensava!! Como educadora senti uma grande satisfação e surpresa ao analisar o *Cercanía Joven* (2013), pois creio que esta ponte facilita a aprendizagem, rompe com qualquer rechaço em aprender o idioma do outro, tendo em vista que te aproxima do teu, fazendo-te repensar as visões de mundo, fazendo-te enxergar outras possibilidades, outras perspectivas, construindo e reconstruindo seus valores e pensamentos, resgatando fatos até então impensados, fazendo-te ver que o idioma do outro, a história do outro também é tua, elas se entrelaçam. Que este outro não está tão distante.

Não estou aqui para defender meu objeto de análise, até porque todo LD é limitado e, com relação ao MP, temos muito que evoluir. Entretanto, o resultado de nossa pesquisa pode e deve salientar que um modelo metodológico, como observado, proporciona muitas vantagens frente a vários exemplos que estudamos, podendo servir de exemplo, sendo um caminho eficaz para o ensino/aprendizagem de línguas próximas.

Diante do exposto, recordando um pouco a fundamentação teórica de nosso trabalho, há documentos e autores que compartilhem da mesma opinião, cujas vozes se fizeram presente no *Cercanía Joven* (2013).

As OCEM (2006) aconselham a recorrer a LM quando julgar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender a LE, usando a Análise Contrastiva, a fim de contrapor língua e discurso envolvido, como também, pensar nas relações interculturais.

Coracini e Serrani (2005) recomendam buscar comparação com a LM do aprendiz, criando espaço de reflexão tanto sobre a língua quanto sobre elementos sócio-históricos e culturais que a constituem.

Fanjul (2012), González (2008) e Durão (2004) preconizam estabelecer os pontos que determinam a aproximação e o distanciamento entre as línguas, valendo-se da Linguística Contrastiva, estabelecendo um contraste entre língua e discurso.

¹⁵⁵ Se a inércia de um ensino normativo e transmissão de conhecimento dá lugar à aula como uma oficina onde é testada com diferentes estratégias para construir a aprendizagem da linguagem e da comunicação, o processo será sempre mais motivador e pessoal e o resultado mais estimulante. Para isso, é necessário confiar na capacidade do aprendiz, delegar e dar a ele sua responsabilidade, realizar um treinamento específico sempre que necessário e fornecer-lhe os instrumentos para aprender a aprender. Dessa forma, poderá sempre aprender.

Eres Fernández (2003) nos orienta que devemos apoiar-nos na LM para assinalar os pontos convergentes e divergentes, fazendo uso da Língua Contrastiva e que a tradução é um bom caminho para a aprendizagem.

Boéssio (2003) diz que devemos criar consciência linguística nos aprendizes, sublinhando as similaridades e as diferenças estruturais, assim como os falsos amigos, por meio da Gramática e Tradução, priorizando o uso da LM no ensino da LE.

Como pudemos relembrar, são vários os autores que apoiam esta causa, sendo este, ao que parece, um caminho eficaz para o aprendizado de línguas próximas.

É essencial entender que a aprendizagem ou aquisição de uma língua corresponde a um fenômeno muito complexo que passa indubitavelmente por estratégias de transferência e interferência, entre outras formas de apropriação e interiorização de informação. No entanto, muitos outros fatores de âmbito psicossocial, como, por exemplo, o grau de motivação, a curiosidade, o ambiente da sala de aula e a relação com os outros intervenientes, interferem também na aprendizagem de uma língua estrangeira, por isso a importância das estratégias de aprendizagem.

Assim, quanto aos materiais didáticos comercializados no país, é preciso considerar em que medida eles contemplam a realidade nacional, regional e local, isto é, até que ponto apresentam a LE – no nosso caso o Espanhol – como um idioma genética e tipologicamente próximo do Português, posto que a (relativa) proximidade existente entre ambas as línguas, paradoxalmente, facilita a aprendizagem ao mesmo tempo em que pode ser causadora de interferências ou mesmo de mal-entendidos.

Neste sentido, O'Malley e Chamot (1990) chama a atenção ao tratamento integrado das estratégias de aprendizagem para a aquisição de uma LE, apontando, além disso, a necessidade de dispor de material adequado, que incentive o uso destas e o desenvolvimento de um currículo, cuja instrução seja baseada nestas estratégias e a conscientização de sua importância, neste processo, por parte dos docentes.

O caminho que os autores do *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013) encontraram para codificar esta coleção foi muito feliz, na medida em que ajuda a formar o aluno de forma integral, fornecendo subsídios para tirá-lo da ignorância opressora, fazendo-os perceber o caráter ideológico da linguagem, por meio de uma compreensão intercultural, com os mais variados gêneros discursivos, com atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e com tarefas que despertam a consciência linguística do aprendiz.

Observa-se que o caminho adotado pelos autores, apesar de seguir as orientações para o Ensino Médio, também daria para ser aplicado em outros contextos, para outras faixas etárias, fazendo as possíveis adaptações.

Para terminar, vale relembrar uma citação de Revuz (1998, p. 217), que resume tanto o que os documentos norteadores da educação trazem, quanto às abordagens plurais e as estratégias de aprendizagem. É preciso considerar que o aluno “[...] já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...].” Portanto, a importância da língua e da cultura maternas nesse processo de contato com a língua e cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsideradas.

Passamos, na próxima seção, para as limitações e contribuições da pesquisa.

4.2 Limitações e possíveis contribuições da pesquisa

A originalidade desta pesquisa consiste no fato de analisarmos as orientações presentes no Manual do Professor, fato pouco explorado até o momento, apresentando como uma possível contribuição, indicadores que caracterizam uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas, para que repensemos nossa prática e possamos dar novos rumos a outros estudos e encaminhamentos em nossa sala de aula.

Nossas limitações são várias. Não comparamos esta coleção com outra que tenha sido aprovada pelo PNLD, tampouco fomos para a sala de aula analisar o uso das estratégias pelos alunos e seu incentivo por parte dos professores, fatores estes, que poderão ser usados em pesquisas futuras.

Parece pertinente que os professores de LE compreendam que todos os seres humanos são diferentes e possuem características distintas (Brown, 2000, p. 112). Tal fato se reflete nas formas variadas que as pessoas têm de aprender. Partindo dessa perspectiva, argumenta-se que os estilos de aprendizagem podem determinar quais são as Estratégias de Aprendizagem mais adequadas a serem utilizadas pelos indivíduos a fim de “solucionar problemas” em contextos específicos. De acordo com Rubin (1987, p. 15), “presume-se que haverá vários caminhos para o sucesso, dependendo do estilo individual de aprendizagem”. Com isso, depreende-se que não existe melhor estratégia para realizar determinada atividade, pois além de se considerar a especificidade da mesma, deve-se levar em consideração o perfil do aluno e que habilidades (compreensão oral, fala, escrita e leitura) estão sendo trabalhadas ou enfatizadas.

Dessa forma, um dos principais entraves na implementação de uma abordagem baseada nas estratégias de aprendizagem e nas abordagens plurais, lembrado que estas andam juntas, é o despreparo do professor para perceber as variantes expostas acima, seja por uma má formação, pelas condições de trabalho, salas lotadas, falta de motivação, escolha inadequada do material, falta de leitura de resultados de pesquisa em Linguística Aplicada e, também, a falta de disposição dos estudantes em se tornarem corresponsáveis pela aprendizagem de LE. Nesse sentido, um trabalho de conscientização sobre o fato de os processos de ensino e aprendizagem serem interdependentes e de só poderem ser bem-sucedidos por meio da colaboração de ambas as partes, professor e aluno, pode ser uma possível alternativa.

Como muitas vezes se torna difícil perceber a maneira como cada aluno aprende, tendo em vista o estilo de aprendizagem de cada um, sua crença em aprender que acaba revelando sua abordagem, faz-se necessário que o professor ensine o caminho aos seus alunos, deixando com que estes percebam o que pode beneficiá-los ou não.

Porém, o que não podemos deixar de ressaltar, é a importância das estratégias metacognitiva, afetiva, social e cognitiva, cabendo, estas, em qualquer contexto, independente do estilo de aprendizagem de cada indivíduo. A primeira faz toda a diferença entre os alunos bem-sucedidos e malsucedidos, servindo de termômetro da aprendizagem, fazendo com que o aluno perceba seus pontos positivos e o que ainda precisa melhorar durante o processo; a segunda servindo para motivá-los, fazendo-os perceber como podem se beneficiar por meio de uma aprendizagem bem sucedida, seja na esfera acadêmica, pessoal ou profissional; a terceira, fazendo com que percebam a importância do conhecimento das regras de interação dentro de um discurso, ficando sensível a cultura do outro e a sua própria, servindo para romper com os rótulos e estereótipos que a sociedade impõe e a última, permitindo que a LM sirva de base, suporte, instrumento, porto seguro, facilitando a aprendizagem da LE, permitindo com isso, analisá-las contrastivamente, compará-las, traduzi-las e transferir palavras, conceitos e estruturas de uma para outra, sem peso na consciência, mas verificando o quanto tudo isso facilita e acelera o aprendizado.

Nessa tessitura, lembramo-nos do critério eliminatório 26, do PNLD/2015, a fim de verificar se este livro o contempla e de qual maneira: “Promove atividades que levem a novas formas de integração entre LM e LE e as demais formas de conhecimento” (BRASIL, 2013, p.47-48).

A nosso ver, essas novas formas de integração ou pontes entre o par português/espanhol se consolidam, como bem explicitamos, por meio das abordagens plurais juntamente com as estratégias de aprendizagem, mostrando-se um caminho eficiente e seguro para a aprendizagem de línguas próximas e que também estão concatenadas com as macroestratégias que refletem os princípios do Pós-Método, de acordo com Kumaravadivelu (1994), promovendo o desenvolvimento da consciência cultural do aprendiz, maximizando as oportunidades de aprendizagem, contextualizando o insumo linguístico, oportunizando o desenvolvimento da consciência linguística e fomentando a autonomia do aluno.

Como bem foi dito, houve uma grande surpresa ao analisar esta obra. Claro que partíamos da hipótese que a tradição no ensino de LE de abordar a proximidade entre línguas no nível estrutural havia mudado, mas nunca pensávamos nesta ponte tão grande com a LM, a partir da discursividade e da cultura. Como bem dissemos, há lacunas que precisam ser corrigidas, porém os avanços foram muitos, graças às orientações de vários programas como o PNLD (2015), as OCEM (2006) e os PCNs (1998). Segundo Paraquett (2010),

Ainda há muito que se fazer, pois mesmo essas obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para uma educação crítica, em vez de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecido por muitos autores. Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático. (PARAQUETT, 2010, p. 389)

Assim, o MP pode ser uma excelente ferramenta de apoio e estudo para o docente. Este, quando bem escrito e elaborado, pode servir de base para que o docente reflita sobre sua prática, por meio de leituras atualizadas, resultados de pesquisa, a fim de questionar-se sobre novos rumos neste processo. Deste modo, no PNLD/2015 lemos:

[...] o livro deve contribuir para que o professor organize sua prática, encontre sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postula e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola. O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões

de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2013, p.2, 17)

Algo que não podemos deixar de comentar é que é possível perceber uma idealização da educação brasileira, baseada nestes programas. Tais documentos estão recheados de expressões como: “garantia dos direitos fundamentais do cidadão”; “acesso de todos aos bens culturais produzidos pela humanidade”; “formação integral do homem”; “princípio da liberdade”; “ideais de solidariedade”; “pleno desenvolvimento do educando”; “preparo para o desenvolvimento da cidadania”; e “qualificação para o trabalho”. O que cada uma destas expressões realmente podem significar vai muito além do que o LD pode oferecer. Programas como o PNLD colocam um peso muito grande sobre “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado” (PAIVA, 1998, p. 36), ofuscando a necessidade de políticas que combatam problemas tão ou mais sérios do que garantir um LD nas mãos de cada aluno de escola pública.

Sabemos que no Brasil, além dos baixos salários e do desprestígio que os professores sofrem, falta capacitação para os docentes, pois muitos saem com pouca competência comunicativa dos cursos de graduação, sem falar nestas faculdades de “fim de semana”, que são verdadeiras empresas de educação, que oferecem curso de Letras com habilitação em espanhol, oferecendo o mínimo para quem o busca, garantindo uma péssima formação. Sem contar que muitos quando saem da graduação não conseguem dedicar-se a uma pós-graduação, não chegando a ter contato com as metodologias de pesquisa, presença em congressos, muitas vezes pela carga horária exaustiva.

Outro fato observado e motivo de muito aborrecimento é a desvalorização que o professor de espanhol sofre no Brasil. Por todos os lugares em que passei, percebi e sofri este constrangimento, pois no inconsciente das pessoas há o fato, criado pelo senso comum, que o espanhol é uma língua fácil, que não precisa um estudo formal, marginalizando o estudo da língua e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Da mesma ideia compartilha Eres Fernández (2017) quando diz:

Tomando uno de los aspectos más generales, puedo decir que la falsa idea que todavía está presente en diferentes ámbitos de que “el español es fácil” o “el español se parece mucho al portugués” quizás tenga un inmenso peso negativo no solo para los estudiantes, que no se dedican a aprenderlo como sería de esperar, sino para la sociedad en general que no valora debidamente el estudio formal de ese idioma. (ERES FERNÁNDEZ¹⁵⁶, 2017, p. 2)

¹⁵⁶ Marcoele Revista de Didáctica ELE - issn 1885-2211 – núm. 25, julio - diciembre 2017. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres Fernández. Disponível em: <http://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>

Ainda, sobre o ensino de LE, Serrani (2005) comenta:

A área de ensino de língua estrangeira em outros lugares do mundo não ocupa o lugar institucionalmente secundário que podemos encontrar em nosso contexto. Sustento essa caracterização considerando o número de horas de aula, o montante de recursos destinados para a formação docente, para viagens de alunos e professores a países onde se fala a língua estudada etc. E é justamente o ensino de língua estrangeira que muito visivelmente diz respeito ao outro, a alteridades de muitos tipos. (SERRANI, 2005, p. 5)

Apesar deste contexto desanimador, seguimos acreditando que as condições docentes melhorem e que a população, assim como as pessoas que cuidam da educação no Brasil, possa olhar a disciplina de Língua Espanhola e seus professores, tirando a máscara imposta justamente por esta sociedade que foi moldada pela ignorância opressora, ignorância esta que o ensino desta língua, como apresentamos em nossa análise, pode romper, ajudando a máscara cair.

Acreditamos que a melhor saída para o ensino-aprendizagem de línguas próximas, como o português e o espanhol, é uma metodologia centrada no contraste, na conscientização linguística, no desenvolvimento de uma competência plurilíngue, nas estratégias de aprendizagem e na reflexão do nosso papel e do outro enquanto sujeitos pertencentes a mundos diferentes, com valores e costumes diferentes, mas ao mesmo tempo tão próximos, tão simples de ser visto, ser notado, apreendido e valorizado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB / 96) orienta a constituição de uma escola inserida no mundo contemporâneo, o que significa transformar o contexto escolar em um espaço de experiências que fortaleçam a compreensão de que somos, ao mesmo tempo, diferentes e iguais; que somos múltiplos e únicos; que temos nossas identidades culturais ao mesmo tempo em que nos reconhecemos como seres híbridos, uma vez que somos constituídos, historicamente, por muitas etnias.

Falar do mundo contemporâneo significa falar em globalização, em hibridismo e em multiculturalismo. Em outras palavras, significa entender que o mundo em que vivemos assume, finalmente, a diversidade para e na unidade. É necessário entender que somos diferentes, que nossas diferenças são nossas marcas de identidade, para entender, finalmente,

Tomando um dos aspectos mais gerais, posso dizer que a falsa ideia que ainda está presente em diferentes áreas do "espanhol é fácil" ou "o espanhol é muito semelhante ao Português" pode ter um imenso peso negativo, não só para os alunos, que não se dedicam a aprendê-lo, como seria de esperar, mas para a sociedade em geral que não valoriza devidamente o estudo formal dessa língua.

que falamos de algum lugar. Estamos, então, "localizados", temos nossas características étnicas.

Em outras palavras, uma escola contemporânea é aquela baseada em uma política multicultural, focando nas práticas democráticas da vida social e, ao mesmo tempo, respondendo a qualquer manifestação separatista ou excludente.

É a escola que deve, formalmente, ensinar e aprender a compartilhar uma cultura. Melhor dito, compartilhar culturas. Isso significa que os currículos escolares devem ser projetados para esse propósito. Daí a importância dos PCNs, um documento que tenta orientar o ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva multicultural. A discussão aqui proposta é superficial, mas acusa o monopólio e sugere multiplicidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Ed., 2000.
- ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. **Revista brasileira de formação de professores**, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponível em: < [http:// www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157](http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157)>. Acesso em: 30 out. 2017.
- ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
- ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. Belém: **Revista MOARA** n°42, jul/dez, 2014. p.117-126.
- ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. **Revista Internacional d'humanitats**, v. ano XX, p. 75-88, 2017.
- ALEXOPOULOU, A. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Revista Nebrija De Lingüística Aplicada**, (9), p. 1–8, 2010.
- ALFORD, J. **Learning language and critical literacy: adolescent ESL students.** Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29. 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, p.13-22, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Unicamp. São Paulo: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). A. R. M. Simões; A. M. Carvalho; L. Wiedmann (Orgs.). **Português para falantes de espanhol/ for Spanish speakers.** Campinas: Pontes, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Campinas: Pontes, p.33-37, 2007
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Quatro estações no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2012
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso.** Campinas: Mercado da Letras, 2013.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002.

ALLWRITE, R. L. What do we want teaching materials for? In: **ELT Journal**, 36 (1), 5-19, 1991.

ÁLVAREZ, M. A. G.; YOKOTA, R.; GONZÁLEZ, N. T. M. Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido de los aprendices para situarse del otro lado del espejo. In: **2º Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2002, São Paulo. *Hispanismo 2002*. São Paulo: Humanitas/ ABH, v. I p. 259-268, 2002.

ANTHONY, E.M. **Approach, Method and Technique**. English Language Teaching, vol.17, 1963.

ANDRADE, ANA ISABEL; ARAÚJO E SÁ, MARIA HELENA; MOREIRA, GILLIAN E SÁ, CRISTINA (2007). **Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE**. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017

ANDRADE, A.; MELO-PFEIFER, S.; SANTOS, L. Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilíngues. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. al (org.). **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro, Po: CIDTFF - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2009.

ANDREOTTI, V. O. **A postcolonial reading of contemporary discourses related to the global dimension in education in England**. 2006. 229 f. Tese (Doutorado) -University of Nottingham, Inglaterra, 2006.

ANJOS-SANTOS, L. dos; CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 257-282, 2011.

ANTICH DE LEÓN, R. et al. **Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

ARAÚJO E SÁ; DOWNING; MELO-PFEIFER; SÉRÉ; VELA DELFA; **A intercompreensão em línguas românicas: conceitos práticas, formação** (pp. 228–300). Aveiro: Oficina digital. www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf 2009

ARCOS PAVÓN, M. E. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiante brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella**. Tesis Doctoral presentada a la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>, 2009. Acesso em: 23/01/2017.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BACHMANN, S. La traducción como medio de adquisición del idioma. In: **Actas III. Congreso Internacional Expolingua**. Madrid: Fundación Actilibre, p. 13-25, 1994.

BAILEY, K. The best-laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: Baley, K. & Nunan, D. (org.) **Voices from the language classroom**. New York: Cambridge University Press, p. 15-40, 1996.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARALO, M. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE**. In: Lobato, J.S. et al. (Orgs). Carabela, n.47. Madrid: Sgel, p.5-36. , 2000.

BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (Orgs). **Formação de professores de espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H. & BASSO, E. A. (Orgs.) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira em Diferentes Idades**. São Carlos: Claraluz, 2008.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.

BEACCO, J. C.(Org.) **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg, Fr: Conseil de l'Europe, 2007. Version intégrale.

BELISARIO, G. L. **La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe e pluricultural en el estudiante de E/LE**. 221f. 2004. Dissertação (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2004.

BENNETT, M. **Basic concepts of intercultural communication: Selected readings**. 2011.

BEZERRA, H. G. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. Educ. Pesquisa. [online]. 2011, vol.30, n.3, pp. 471-502.

BOÉSSIO, C. P. D. **Espanhol e português: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo.** Comunicação ao II FILE - Fórum Internacional de Língua Estrangeira. Pelotas, UCPEL e UFPEL, 2001.

BOÉSSIO, C. P. D. Uma proposta para o ensino de línguas próximas. P. 81 - 92 In: LEFFA, V. J. (Org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas, Educat, 2003.

BOÉSSIO, C. P. D. **Ensino de línguas próximas para crianças – necessidade da reflexão.** Caderno de Letras. N°10. 2004. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/09/Caderno-de-Letras-10-vol-1.pdf> Acesso em: 23. nov. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Unicamp, 2000.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.** Brasília, DF: MEC. 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n.9394,** dez.1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil) Brasil, a. CXXXIV n. 248, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural.** Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. **Lei 11.161,** 5 de ago. 2005, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, P. 87- 156. 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015: Ensino Médio,** 2013, Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 jul. 2016.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRIONES, A. I. Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva. **Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español**, 59-68, 2000.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2005.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 2000.

BUENO, L. **A imagem do professor nos manuais para o professor de livros didáticos.** Caleidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 85-87, jul./dez. 2004.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, C. O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **Anais do I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira.** PUC, Rio de Janeiro – RJ, 2007.

CALADO, S. dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. **RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera**, vol. 1, junho de 2016.

CALVO CAPILLA; RIDD. **A tradução como atividade contrastiva e de conscientização...** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. **Revista Intercambio.** vol. VI, São Paulo, 1997. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antteriores/06index.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

CANDELIER, M.et al (Coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles.** Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 2007.

CARAP. **Quadro de Referências para Abordagens Plurais.** Disponível em: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2007_enligne.pdf Acesso em 20/09/2017.

CARRINGTON, M. **A Língua Materna Revisitada através de práticas de Intercompreensão**. Dissertação [Mestrado] - Universidade de Aveiro, 2011.

CAROLA C.; ALBUQUERQUE COSTA, H. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. **Revista Moara**, nº 42, Estudos Linguísticos, p. 99-116, jul/dez de 2014.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2007.

COELHO, L. PEREIRA D.; MESQUITA, P. C. de. Língua, cultura e identidade: Conceitos intrínsecos e interdependentes. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

CORPAS, M.D. **Evaluación del Nivel de Inglés que Consigue el Alumnado al Final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**. Granada, Universidad de Granada, tesis doctoral en documento electrónico, 2007.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. **Aproximación a la literacidad crítica**. Dossiê: Letramentos em Contextos Educativos, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>> Acesso em: 04 março 2017.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CASSIANO, C. C. F., **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-2007)**. Tese doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade da PUC/SP, 2007.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas, SP: [s.n] (Tese de doutorado).], 2002.

CELANI, M. A. A (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy** Reading Online, v.4, n.9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HR EF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CHAVAGNE, J. P. A intercompreensão entre línguas vizinhas. In: **Jornada da Sociedade Francesa de Tradução**, 2006, Lyon: Uclly.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

CHENOLL, A. El español invisible: aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugués y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. **El Español Como Lengua Extranjera en Portugal: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas**, 2, 2016.

COHEN, A. D. **Language Learning: insights for learners, teachers, and researchers**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**. Porto: Asa Editores, 2001.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor**. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor**. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor**. 3º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

CONTRERAS, M. **As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas** - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, p. 33-43, 1999.

CORDER, S. P. «The Significance of Learners Errors», **International Review of Applied Linguistics**, vol. V, 4, pp. 161-170, 1967.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. 2012, **RBLA**, Belo Horizonte. v. 12 nº 4. p. 911 -932.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. 2000. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p.173- 180, 2009.

COSTA, N. I. **Producing a teacher's guide**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

COSTA VAL, M. G. Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país. In: **25ª Reunião Anual da ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias** - Caderno de Programação e Resumos. Caxambu: ANPED, p. 239, 2002.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: **O Texto: leitura e escrita**. Organização e revisão técnica da tradução: Charlotte Galves, Eni P. Orlandi, Paulo Otoni. 3. Ed. rev. Campinas-SP: Pontes, 2002.

COSTE, D. MOORE, D. ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires**. Version révisée. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L., Implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, T. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, p. 105-119, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L., **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-epistemológico pra estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, p. 3-12, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L.; BEATO-CANATO, A. P. Análise do livro didático de língua estrangeira moderna no PNLD (2011): reflexões necessárias. **Avaliação no ensino-aprendizagem de Línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões** Kátia Bruginski Mulik; Mirian Sester Retorta (orgs). Ed. Pontes, p. 187- 212, 2014.

CUBILLO, P.C. KEITH, R.C. SALAS, M.R. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v.5, n.1, 2005.

CUMMINS, J. **Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters**. Working Papers on Bilingualism 19, 121-129, 1979.

CUNNINGSWOTH, A.; KUSEL, P. Evaluating teachers' guides. **ELT Journal**, 45(2), p. 128-139, 1991.

DAHER, C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANA, V. L. A. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação brasileira no âmbito do PNLD**. Eutonomia, Recife, v. 11, n. 1, p. 407-426, jun. 2013. Disponível em: <www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.Php/EUTOMIA/article/.../224>. Acesso em: 26 set. 2016.

DEGACHE, C. **Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão**. São Paulo: Curso de Pós-graduação, Universidade, 2012.

DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2008). **La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción.** Didáctica. Lengua y Literatura 21, 117-141

DREW, W. et al. **Como motivar os alunos de hoje.** São Paulo: Saraiva, 1990. 112p.

DUBOC, A. P. M. & FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. In: **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.** Revista X, vol.1, 2011.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: Patrícia de Oliveira Lucas; Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 245-280.

DURÃO A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Editora UEL, 1999.

DURÃO, A. B. A. B., **O componente cultural na sala de aula de espanhol como língua estrangeira: menos teoria e mais prática,** UERJ, 2002.

DURÃO, A. B. de A. B.; ANDRADE, O. G. **Problemas de ensino / aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2004.

DURÃO, A.B.; OLIVEIRA, M.A. Niveles de interferência interlingüística del portugués en el aprendizaje del español. CELLIP, X, 1996. **Anais do Seminário do CELLIP X,** 1997, p.447-452.

ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA, S. **A gramática normativa do português no estudo das línguas afins: o imperativo em português e espanhol,** Universidade de Taubaté Departamento de Ciências Sociais e Letras. Disponível em: www.unitau.br/scripts/prppg/.../agramaticanormativa-N2 2002.pdf, 2002. Acesso em: 23 jan. 2017

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto.** Español y portugués en España y América, Montevideo, Arca, 1992.

ERES FERNÁNDEZ, G. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos,** São Paulo, v. 10, p. 59-80, 2001.

ERES FERNÁNDEZ, G. Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **Signum. Estudos de Linguagem,** Londrina, v. 6/2, p. 101-118, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, G. Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. **Revista redELE,** Espanha, v. Cero, p. 10, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, G. Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores. **Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**, v. 1, p. 286-291, 2017a.

ERES FERNÁNDEZ, G.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias Motivacionais para Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

ERES FERNÁNDEZ, G.; MORENO, F. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. ENTREVISTA CON FRANCISCO MORENO Y GRETTEL ERES FERNÁNDEZ. **MarcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE – NÚM. 25, JULIO - DICIEMBRE 2017b**.

ESCOBAR, A. La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE. In: PATO, E.; DOBAO, A.F. (Orgs). **La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec**. Montréal: Université de Montréal/Tinkuy 7, 2007.

ESPIGA, J. W. Problemas de fonología en la adquisición de español por brasileños. Comunicação ao I SENALE - **Seminário Nacional de Linguagem e Ensino**. Pelotas, UCPel, 1997.

ESPIGA, J. W. Interferências do português no aprendizado de língua espanhola. Comunicação ao II SENALE - **Seminário Nacional de Linguagem e Ensino**. Pelotas, UCPel, 1999.

ESPIGA, J. W. Interferência e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de Fonologia. In: MATZENAUER-HERNANDORENA, C.L. (Org.). **Aquisição de Língua materna e de língua Estrangeira - aspectos fonológicos** Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 1996a.

FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical Language Awareness**. England: Longman Group United Kingdom, p. 1-29, 1996b.

FANJUL, A. P. “Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. **Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito de español en Brasil**.” Em: Quo Vadis Romania?, v. 39. Univ. de Viena, p. 100-114, 2012.

FANJUL, A. P. **Espanhol e português brasileiro**. Estudos comparados. Co-organizadora: Neide M González. São Paulo: Parábola, 2014a.

FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (orgs.) **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

FERNÁNDEZ, A.L.da R. **Interface Português/Espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2001.

FERNANDEZ, C.M. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD.** Londrina, Tese de Doutorado, 2014.

FÉRNANDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid, Edelsa, 1997.

FERRAZ, O. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: ALVES, L. BARROS, D. OKADA, A. (Org.) **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso.** Salvador: EDUNEB, 2009.p. 143-164.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 39-48.

FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. Madrid: **Revista de estudios literarios.** Universidad Complutense de Madrid, 2005. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>. Acesso em: 22 maio 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, L. M. A., **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas.** Tese (Doutorado em Letras Neolatina), Rio de Janeiro: URFJ, 2010.

FRIAS, M. J. **Língua materna- Língua estrangeira, uma relação multidimensional.** Lisboa: Porto, 1992.

GAJO, L. De la DNL à la DNL.Principes de classe et formation des enseignants.In :**Enseignants de DNL et de LV: à armes égales?** Université de Génève 4/2009.

GARCÍA, C. M., «**Conocerse para respetarse: Lengua y cultura, ¿elementos integradores?**», Espéculo, Universidad Complutense de Madrid www.um.es/especulo, 2000.

GAYNOR, B. An evaluation of the teachers' guide for Eigo Note. In: **Hokkaido Language Studies**, no 9, 75-91, 2011. Disponível em: <<http://www3.muroran-it.ac.jp/hlc/2011/06Gaynor.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GEARING, K. Helping less-experienced teachers of English to evaluate teachers' guides. **ELT Journal**, Volume 53/2, 122- 127,1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 252p., 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, H. A. Repensando a linguagem da Escola. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 33-41, 1997a.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 157-164, 1997b.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- GOOD, J. R. P. **Discovering a method for analysis and development of teachers' guides' contribution to lesson content**. Tese (Doutorado em Ensino de Língua Inglesa), Essex, Inglaterra, 2003.
- GONZÁLEZ, N.T.M. A questão do ensino do espanhol no Brasil. **Perspectiva**; R. CED, Florianópolis, 7 (13):74-90, jul/dez. 1989.
- GONZÁLEZ, N. M. **Portugués Brasileño y Español: lenguas inversamente asimétricas**. Signos Ele, v. 1, p. 1, 2008.
- GONZÁLEZ, N. T. M.; KULIKOWSKI, M. Z. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuário Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília-DF, v. 9, p. 11-19, 1999.
- GONZÁLEZ PÉREZ, R. **Tipología textual y coherencia discursiva, Estudios sobre el texto: nuevos enfoques y propuestas**. Coord. Penas M. Azucena, e Rosario González, Madrid, 207-222, 2007.
- GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado da Letras, 2013.
- GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de LE: lugar de interpretação? In: CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, p. 79-92, 1999.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. Effective evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1981. HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.
- GUTIÉRREZ M. A. **Alfabetización Digital: algo más que ratones y teclas**. Barcelona: Gedisa, 2005.

HAWKINS, E. Modern Languages in the Curriculum. In Perren, G. (Ed.), **The Space Between: English and Foreign Languages at School**. Londres: CILT, 1974.

HAWKINS, E. W. **Foreign language study and language awareness**. *Language Awareness*, v.8.3, n. 4, p. 124-142, 1999.

HIGUERAS, M. **Favorecer el aprendizaje del léxico**. *Boletín de Asele*, n.23, p.13-18, 2000.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HEMSLEY, M. **The evaluation of teacher's guides: design and application**. *English Language Teacher Education and Development*, Coventry, v. 3, n. 1, p. 72-81, 1997.

HÖFLING, E. M., Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro didático. In: **Educação & Cultura**, ano XXI, n. 70, Abril/2000.

HORIKAWA, A.Y.; JARDILINO, J.L. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**. *Revista Lusófona de Educação*, 2010,15, 147-162. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a11.pdf> Acesso em: 06 abr de 2018.

HSIAO, T-Y. & OXFORD, R. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. In: **The Modern Language Journal** v.86, p. 368-383, 1998.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, 23, special issue: Problems of bilingualism edited by I.M. Nomara, p. 8-28, 1967.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1973.

JORDÃO, C. M. **Uma breve história da leitura no século xx, ou de como se podem calar as nativas**. *Revista de Letras*, v. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/clarisse5.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Rev.Línguas e Letras – estudos linguísticos** vol. 8, nº 14, p. 79-105, 1º sem. 2007.

JORDÃO, C. M. **O que todos sabem ... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual**. *Revista Crop*, 12/2007. Disponível em: www.fllch.usp.br/dlm/ingles/crop. Acesso em: 18 abril 2018.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (org.), **Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, p. 121- 132, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. In: **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** New York: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practices in Second Language Acquisition.** New York: Pergamon, 1982.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

KULIKOWSKI, M.Z.; GONZÁLEZ, N.M. Español para brasileños: sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuário Brasileiro de Estudos Hispánicos.** Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, v.9, p.11-19,1999.

LADO, R. 1957. **Linguistics Across Cultures:** Applied Linguistics for Language Teachers. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, US, 1957.

LAJOLO, M. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies:** changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**, v.18-2, Oxford: Oxford University Press, p. 141-165, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236, 1988.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.** Campinas/ SP: Pontes Editores, 2010, p. 17-27.

LESSARD-CLOUSTON, M. **Vocabulary Learning Strategies for Specialized Vocabulary Acquisition: A Case Study.** Paper to be presented at the 3rd Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF '98) at Aoyama Gakuin University, Tokyo, 1997.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. How languages are learned. **Oxford:** Oxford University Press, 2001

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008

LOZANOV, G.; GATEVA, E. **The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual.** New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1983.

LLOBERA et al. **Competência comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 159p., 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAGNUS, S. P. F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira:** um estudo "Q". 2005. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

MATTOS, A. M. A. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:** Novos Letramentos, Globalização e Cidadania. 2011. 248 f. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo:** lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135- 158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

MATTE BON, F. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. **Actas del IX Congreso Internacional de Asele**, 2007.

MAREP **Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas**, 2008. Disponível em: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical literacy:** Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2009.

MENDES, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN).** Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas

estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender LE em alunos de escola pública. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis: Vozes, v.85, n.2, p.188 - 200, 1991.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, p. 31-50, 2013.

MORAES, M. R. S. **Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MORENO, F. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. **REALE** n.1, p.107-135, 1994.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **El español en Brasil**. Centro virtual Cervantes. Anuário 2000. Disponível em<http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

MORENO C.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 1. ed. Madrid: SGEL - Sociedad General Española de Librería, S.A., v. 1. 374p., 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, E. V. X. de. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência**. Dissertação de Mestrado. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 1992.

NARDI, F. S. de. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

NATEL, T. B. T. **O ensino de espanhol para brasileiros: proximidade lingüística, atitude e motivação**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

NIEVES FERNÁNDES, A. L. da R. **Interface Português/Espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

NOBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do Gênero à leitura dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino – Língua e Interação em Contexto de Ensino), Campina Grande - PB, 2008.

NOGUEIRA, A. C. O. O “**Manual do Professor**”: constituição e implicações no letramento do professor e na sua prática escolar. Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Natal - RN, 2011. Disponível em <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20\(IFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20(IFRN).pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

NORTON, B. **Critical literacy and international development**. Critical Literacy: Theories and Practices, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

NUNAN, D. Second language teaching and learning. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilinguismo no Brasil**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>>. Acesso em: 12/12/2017.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVERAS, A. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2000.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlândia no ensino de línguas próximas. **An. 2. Congr. Bras. Hispanistas** Oct. 2002

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 191-231.

OTTONELLO, M. B. La interlândia del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. S. (orgs). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

O’MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **How to teach learning strategies**. Arlington, Va.: Second Language Learning, p.121-22, 1989.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R. L. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 77-86.

PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul., p. 73-88, 1998.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2004.

PARAQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva de GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811>. Acesso em: 24 out. 2016.

PARKINSON de SAZ, S.M. **La lingüística y la enseñanza de las lenguas**. Teoría y práctica. Madrid, Empeño 14, 1980.

PEREIRA, A.L.; DIAS, R. D. B.; SANTOS, M.G. As relações de poder nas relações entre gêneros: O livro didático como instrumento de legitimação e ou contestação de discursos ideológicos que circulam socialmente. In: **Revista pensar e agir**, vol. 1, Anais do II Seminário PIBIC-CNPQ, 2011.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. “**Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da Linguagem**”, 1997.

PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, p. 195-210, 2004.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. **A formação de professores de línguas: novos olhares – vol. I**. Campinas: Pontes Editores, p. 31-48, 2011.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001. Portal do Ministério da Educação (MEC). PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668> Acesso em: 06 jul. 2016.

PRABHU, N. S. There is no best method—why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. **Salto para o Futuro**. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, p. 213-230, 1998.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, 2015. Disponível em:<<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, Porto Alegre, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

RIOS, E. R. C. **Intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem**: contribuições para a produção de textos. 2005. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

RIVERS, W. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975. 397p.

ROCHA, M. C. **Estratégias de aprendizagem e o aluno adulto no curso de letras**: sua utilização na habilidade de compreensão oral de LE. 2002. 345f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Unesp, São José do Rio Preto, 2002.

RODRIGUES, J. H. P. **A proximidade tipológica entre o português e o espanhol e o seu relevo para a prática e para o ensino da tradução**. Disponível em:http://webs.uvigo.es/h06/weba573/persoal/henr/artigo_maio.pdf Acessado em abril de 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 95-121, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, A. A. C.; BASSO, E. A. As estratégias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma abordagem teórica. In: **III EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. Campo Mourão, PR: FECILCAM, 2008a.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée**. Paris: Hatier-Credif, 1980." Canadian Modern Language Review, 38(2), p. 374

RUBIN, J. What the „good learner' can teach us. **TESOL Quarterly**, n. 9,p.41-51, 1975.

RUBIN, J. Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner Strategies in Language Learning**. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.

RUBIN, J. Using multimedia for learner strategy instruction. In: OXFORD, R. L. (ed.), **Language learning strategies around the world**: cross-cultural perspectives. (Technical Report # 13). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. p. 151-156

RUIZ, U. (2008). **La reflexión metalingüística desde varias lenguas**. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura 47, 33-45.

SALABERRI RAMIRO, S. El libro de texto: selección y explotación. In: BELLO, P. et al. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos**. Madrid: Santillana, 1990. Cap. 5, p. 109-123.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 1993. 163p.

SÁNCHEZ PÉREZ, A **Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, A **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A, 2009.

SANTOS, A. R. dos, **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva, Síntesis**, Madrid, 1993.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

SAVIGNON, S. J. Beyond communicative language teaching: what's ahead? **Journal of Pragmatics**, v. 39, p. 207-220, 2007.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/ aprendizagem de espanhol LE no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Madrid: Consejería de Educación y Ciencia; Embajada de España en Brasil, p. 33-38, 1998.

SELINKER, L. (1972). **La Interlengua**. Tradutora: Juana Liceras. In: LICERAS, J. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, 1992.

SERRANI-INFANTE, S. **Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas**. Revista Letras, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17, 1998.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo. Leitura. Escrita. Campinas: Pontes, 2005. 142 p. pt. 1, cap.1-2, p. 11-46.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p.127-172.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-40, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SIMARD, C. **Éléments de didactique du français langue première**. Bruselas: De Boeck, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. P. 63-82.

SOARES, R. P. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo**. Brasília- DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1414/1/TD_1307.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, 01–10, novembro 2006.

STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner?**, Canadian Modern Language Review, 34, 304-318, 1975.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching** (edited posthumously by Patrick Allen & Birgit Harley). Oxford: Oxford University Press, 1992.

SVALBERG, A. M-L. **Language awareness and language learning**. Language Teaching, v. 40, p. 287-308, 2007.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. In: **Linguagem e (Dis)curso**, v. 9, n. 2, Tubarão, SC, Aug., 2009.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. 2012, **RBLA**, Belo Horizonte. Vol.12 nº 4. p. 971 a 996.

TAKEUCHI, N. La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje Del español. **Revista Letras (133)** p. 181-185, 1984

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. **Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM**. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, jul./dez. 2011.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008.

TOZONI-REIZ, M. F. C., A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento.** Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 111-148, 2010.

ULSH, Jack L. **From Spanish to Portuguese.** Washington, D.C.: Foreign Service Institute, 1971.

UNESCO. **Informe mundial sobre la cultura 2000-2001: diversidad cultural, conflicto y pluralismo.** Madrid: Mundi-Prens, Ediciones UNESCO, 2001

VALLE ARIAS et al. Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v31,nº3,1999.

VAN EK, J.A. **The Threshold Level for modern language learning in schools.** London, Longman, 1976.

VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

VEGA, C. G. La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. **Encuentro Revista de investigaciones e innovación en la clase de idiomas**, n. 13-14, p. 90100, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10017/982>. Acesso em: 21 maio 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 219-232.

VILAÇA, M.L.C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>> Acesso em: 13 nov. 2016.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 15 maio 2017.

VILAÇA, M.L.C. **Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

VILLALÓN, C.; TASSARA, G.; MORENO F., P. La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile. In: ÁLVAREZ, Dolores; CHARDENET, Patrick; TOST, Manuel, (Dir.). **L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes.** Paris: Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie, 2011.p. 191-209.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WENDEN, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**: planning and implementing learner training for language learners. New York – York College: Prentice Hall, 1991.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in: **language learning**: beyond the basics. In: *System*, 27, p. 435-441, 1999.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (eds) **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice Hall, 1987.

WERNER, K. C. G. **As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa**. *Linguagem em (Dis) curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psicología para profesores de idiomas**: Enfoque del constructivismo social. 1ª. Edición. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: Bruno, F. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005.

ANEXOS:

ANEXO 1- EL MUNDO HISPANOHABLANTE!VIVA LA PLURALIDAD!.....	215
ANEXO 2- EL MUNDO HISPANOHABLANTE: !VIVA LA PLURALIDAD!.....	216
ANEXO 3- MP: EL MUNDO HISPANOHABLANTE: !VIVA LA PLURALIDAD!.....	217
ANEXO 4 - EL MUNDO HISPANOHABLANTE: !VIVA LA PLURALIDAD!.....	218
ANEXO 5 - CULTURA LATINA:¡HACIA LA DIVERSIDAD!.....	219
ANEXO 6 - CULTURA LATINA:¡HACIA LA DIVERSIDAD!.....	220
ANEXO 7 - COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OUTRO.....	221
ANEXO 8 - OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES.....	222
ANEXO 9 - GRAMÁTICA EN USO.....	223
ANEXO 10- RED (CON)TEXTUAL.....	224
ANEXO 11 - TEJIENDO LA COMPRENSIÓN.....	225
ANEXO 12 - EL APODO.....	226
ANEXO 13- CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA/GUANTANAMERA.....	227
ANEXO 14 - CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA/AQUARELA DO BRASIL.....	228
ANEXO 15 - LITERATURA Y ESPACIO URBANO.....	229
ANEXO 16- LITERATURA Y ESPACIO URBANO.....	230
ANEXO 17 - LITERATURA Y ESPACIO URBANO.....	231
ANEXO 18 - REFLEXIÓN 4: A PENSAR EN LOS TIPOS DE VIAJEROS Y TURISTAS.....	232
ANEXO 19 - REFLEXIÓN 4: A PENSAR EN LOS TIPOS DE VIAJEROS Y TURISTAS.....	233
ANEXO 20 - REFLEXIÓN 4: A PENSAR EN LOS TIPOS DE VIAJEROS Y TURISTAS.....	234
ANEXO 21 - MUNDO FUTBOLERO: ¡FANÁTICOS DESDE LA CUNA!.....	235
ANEXO 22 - CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA.....	236
ANEXO 23 - CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA.....	237
ANEXO 24- EL HOMBRE QUE MURIÓ DOS VECES.....	238
ANEXO 25- EL HOMBRE QUE MURIÓ DOS VECES.....	239
ANEXO 26- REFLEXIÓN 1: ELEMENTOS DE LA CRÓNICA.....	240
ANEXO 27- INTERTEXTUALIDAD.....	241
ANEXO 28- PROYECTO 2: LITERATURA Y FÚTBOL/HISTORIA DEL ESTADIO MARACÁN.....	242
ANEXO 29- PROYECTO 2: LITERATURA Y FÚTBOL/TRADUCCIÓN DEL POEMA DE VINICIUS DE MORAES.....	243
ANEXO 30- REFLEXIÓN SOBRE TRADUCCIÓN.....	244
ANEXO 31- INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DEL FÚTBOL EN LA CULTURA LITERATURA BRASILEÑAS.....	245
ANEXO 32- DISCURSO: ¡CON MIS PALABRAS ENTRARÉ EN LA HISTORIA!.....	246
ANEXO 33- FRASES DE PROTESTA.....	247
ANEXO 34- GRITOS DE PROTESTA EN PORTUGUÉS A PARTIR DEL DISCURSO.....	248
ANEXO 35- GRITOS DE PROTESTA EN PORTUGUÉS A PARTIR DEL DISCURSO.....	249
ANEXO 36- LA DICTADURA EN EL CINE LATINOAMERICANO.....	250
ANEXO 37- LA DICTADURA EN EL CINE LATINOAMERICANO.....	251
ANEXO 38- MÚSICA DE MERCEDES SOSA CENSURADA.....	252
ANEXO 39- MÚSICA: DEBAIXO DOS CARACÓIS DE SEUS CABELOS.....	253
ANEXO 40- DICTADURA MILITAR/EXILIO X INMIGRACIÓN.....	254
ANEXO 41- ANÁLISIS DE LA ESCULTURA MÃO DE OSCAR NIEMEYER.....	255
ANEXO 42- AUTOEVALUACIÓN.....	256
ANEXO 43- LA LECTURA EN LAS SELECTIVIDADES.....	257
ANEXO 44- LA LECTURA EN LAS SELECTIVIDADES.....	258
ANEXO 45- LA LECTURA EN LAS SELECTIVIDADES.....	259
ANEXO 46- LA LECTURA EN LAS SELECTIVIDADES.....	260
ANEXO 47- CÓMO PREPARARSE PARA SUPERAR LOS EXÁMENES.....	261
ANEXO 48- CÓMO PREPARARSE PARA SUPERAR LOS EXÁMENES.....	262

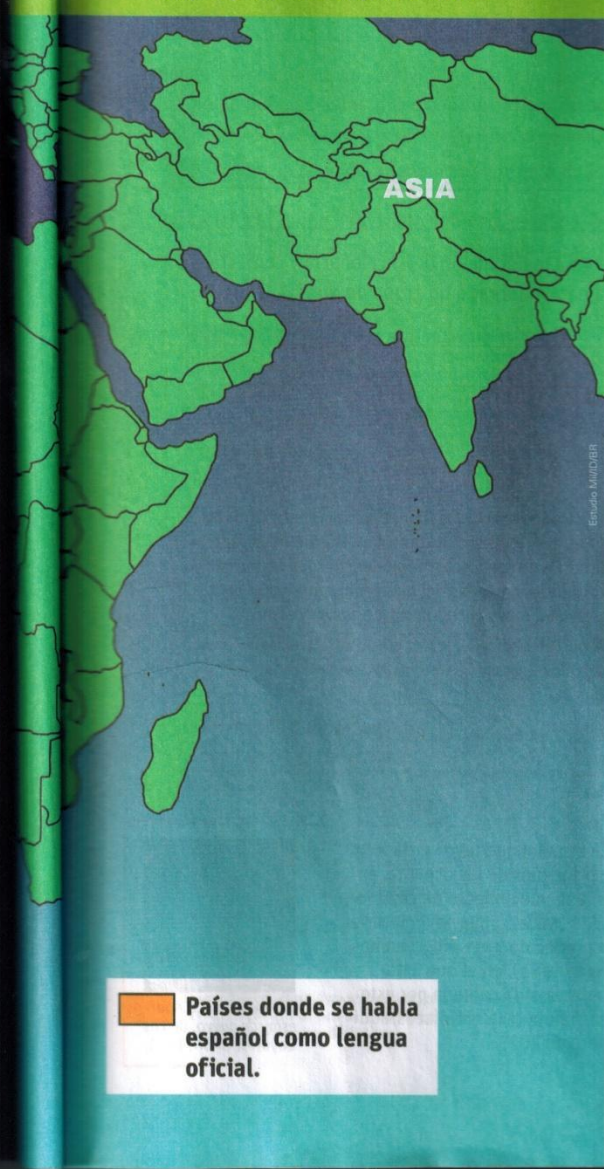


ANEXO 2- EL MUNDO HISPANOABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!

En esta unidad:

- conocerás los países hispanohablantes;
- reflexionarás sobre las culturas de los países hispanohablantes;
- escucharás las canciones “300 kilos”, “Guantanamera” y “Visa para un sueño”;
- verás muchas fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes;
- aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;
- usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte y tipos de alojamiento; aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español;
- producirás folletos turísticos tras leer algunos cuentos del libro *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

- **Transversalidad:** Pluralidad cultural
- **Interdisciplinariedad:** Geografía



Países donde se habla español como lengua oficial.

¡Para empezar!

1. Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. En algunos países, el español no es el único idioma oficial. En Paraguay, por ejemplo, el español comparte el status de idioma oficial con el guaraní.
 Contesta oralmente:
 - a) ¿En qué continentes se ubican estos países? Continentes americano, europeo y africano.
 - b) ¿Qué países hispánicos pertenecen a:
 - América del Sur? Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.
 - América Central? Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Honduras, Panamá y Puerto Rico.
 - Europa? España.
 - África? Guinea Ecuatorial.
 - América del Norte? México.
2. Según el informe de Instituto Cervantes 2012, en el escenario mundial, el español tiene más de 495 millones de hablantes. En la clasificación por países en espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español? Marca por qué es importante para ti aprenderlo y coméntalo oralmente con tus compañeros. Brasil ocupa el segundo lugar con 5.000.000. Además, es la tercera lengua más utilizada en la red.
 - Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.
 - Leer periódicos, páginas web, poesía, cómics y otros textos en español.
 - Viajar por los países donde el español es el único idioma oficial o uno de ellos.
 - Escuchar canciones y comprenderlas.
 - Ver películas sin subtítulos.
 - Conocer y reflexionar sobre otras culturas.
 - Acercarse a las costumbres y a los paisajes de los países vecinos.
 - Comunicarse con hispanohablantes por teléfono, correo electrónico, chat o personalmente. Respuestas personales.

PARTE 2 – Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades

En esta sección se comentan y se amplían las actividades presentes a lo largo del libro del alumno.

Unidad 1 El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

■ PARA EMPEZAR (pp. 10 y 11)

El profesor puede preparar una presentación con fotos de lugares del mundo hispánico para enriquecer la actividad. Se puede también hacer una actividad de reflexión sobre el contexto de la enseñanza de la lengua española en Brasil, que ha experimentado muchos cambios, utilizando cuestiones de reflexión, tales como: ¿Por qué se puede considerar el idioma español una de las grandes lenguas de comunicación internacional de la actualidad? Aproximadamente, ¿cuántas personas hablan español en el mundo como lengua materna o como segunda lengua? ¿En qué medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes?

Es interesante introducir el tema comentando con los alumnos por qué crece en Brasil el interés por estudiar otras lenguas y hacerles pensar en la importancia de dicho fenómeno respecto al español y su relación con las políticas lingüísticas.

Uno de los objetivos de la enseñanza es hacer que los alumnos piensen críticamente sobre la sociedad de la que forman parte, por lo que esta sección les propicia no solo un momento de (re)conocimiento de los países hispanohablantes, sino también un espacio de reflexión acerca de la importancia de aprender español en la sociedad brasileña. Para ello, se puede pensar en la relación de Brasil con los países donde se habla este idioma, tanto a nivel económico como cultural. Por poner un ejemplo, en muchas regiones de Brasil se producen contactos intensos entre hispanohablantes y brasileños, tanto en las regiones fronterizas como en las grandes ciudades brasileñas, ya sea personalmente, por teléfono, por internet...

Para reflexión, se les pueden proponer también otras cuestiones: ¿Qué tipo de contacto existe entre estas personas en la frontera brasileña? ¿Qué lo motiva? ¿Qué importancia tiene el idioma en la comunicación entre ellos tanto desde la perspectiva de los hispanohablantes como desde la de los brasileños? ¿De qué manera conocer el idioma del otro puede acercarnos a él? Pensando en Brasil en el ámbito del continente americano, ¿qué importancia tiene que sus habitantes hablen español?

Capítulo 1 – Cultura latina: ¡hacia la diversidad!

■ ESCUCHA (pp. 12 a 19)

Esta unidad es bastante lúdica y atractiva, ya que con ella se les da a los alumnos la bienvenida al español. Además de la canción "300 kilos", que se trabaja en esta sección, se pueden utilizar otras canciones que presenten el vocabulario de países y nacionalidades y remitan a la(s) cultura(s) latinoamericana(s) como forma de introducir a los alumnos, poco a poco, en el universo tan multicultural de los países hispanohablantes. Ejemplos de canciones que se pueden lle-

var a clase para trabajar con las culturas hispánicas: "Clan-destino" (Manu Chao), que trata de la inmigración; "Canción con todos" (Mercedes Sosa), que aborda la importancia de la unión de los países suramericanos; "Ella y él" (Ricardo Arjona), que cuenta en versos la historia de una pareja formada por una cubana y un norteamericano que se juntan por amor aunque haya entre ellos muchas diferencias (como por ejemplo, las nacionalidades y las ideologías distintas).

Más allá de presentar dichas culturas, es importante que los alumnos reflexionen sobre de qué forma se habla de ellas, qué representaciones hacen de sus pueblos y cómo su cultura se representa en ellas. Es importante reflexionar, además, sobre la representación de Brasil como país o de cada una de sus regiones sobre sí mismas o en relación con las demás.

Después de la actividad de escucha, se puede trabajar con un video del grupo Los Coyotes cantando la canción "300 kilos" para que los alumnos sepan quiénes son los músicos del grupo y cómo se presentan artísticamente. Está disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=4j2H1eEzUHQ>> (acceso el 30 de abril de 2013).

Se utiliza el título de la canción, el nombre del grupo que cantaba su versión original y un bingo en el que los alumnos tienen que escribir nombres de países hispanohablantes para contextualizar la canción. La corrección de las preguntas de la primera parte es una breve exposición de ideas, en las que no hay una respuesta correcta escrita, puesto que componen una etapa de elaboración de hipótesis. La corrección del bingo se hará mediante la primera audición de la canción.

Además de la comprensión textual, en la subsección *Comprendiendo la voz del otro* se puede abordar el tema de la inmigración teniendo presente la existencia de dicho fenómeno en diversas regiones de Brasil.

En la subsección *Oído perspicaz*, es muy importante explicarles a los alumnos las principales variaciones lingüísticas en la pronunciación de algunas letras y dígrafos en español, como por ejemplo la y, la ll, la z. Se les puede explicar también que en español no existe ç ni el dígrafo ss. Para saber más sobre el tema de la variación lingüística en el español, se puede acceder a las páginas web <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm> y <<http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-93/23-1-Abad.pdf>> (accesos el 30 de abril de 2013).

Además, en el enlace <<http://revistaescuela.abril.com.br/fundamental-2/jogo-memoria-espanhol-espanol-variantes-linguisticas-638573.shtml>> (acceso el 30 de abril de 2013), hay un juego sobre algunos vocablos que se difieren en países hispanohablantes, como, por ejemplo, frutilla (en Chile) y fresa (en España). Conviene aclararles, sin embargo, que algunas de las palabras que se mencionan como propias de un país muchas veces se utiliza también en otros. Es el caso de frutilla, que no se utiliza solamente en Chile, y de fresa, que tampoco se dice solamente en España.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 17)

El trabajo con el léxico de nacionalidades desarrollado en esta subsección se puede ampliar con el visionado de una videoclase disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=10Qz1AYzsOI>> (acceso el 30 de abril de 2013), en la que se escuchará la pronunciación del nombre de algunos países en español y sus respectivas nacionalidades en masculino y

CAPÍTULO

1

Cultura latina: ¡hacia la diversidad!

- Género textual: Letra de la canción "300 kilos"
- Objetivo de escucha: Identificar los países hispanohablantes
- Tema: El mundo latino

> Escucha

> ¿Qué voy a escuchar?

1. El título de la canción que vas a escuchar es "300 kilos". ¿Por qué? Formula hipótesis.

Se espera despertar curiosidad en los alumnos para que se sientan motivados a escuchar la canción.

2. La versión original de esta canción la cantaban Los Coyotes, un grupo de rock español exitoso en los años ochenta. ¿Conoces a otros grupos o cantantes que tengan el español como lengua materna?

Se espera que alguien cite nombres como Maná, Jarabe de Palo, Sui Generis, Shakira, Alejandro Sanz, Enrique Iglesias, Manu Chao, Tháfa, Rebeldes, etc.

3. ¿Qué significa la palabra coyote? Mira la definición del diccionario y contesta: ¿por qué se habrá elegido esta palabra para nombrar a un grupo de rock?

Los grupos de rock generalmente eligen nombres impactantes, que remitan a cuestiones importantes o polémicas.

A pesar de ser un grupo español, Los Coyotes llevaban el nombre de un animal típico de América, además de hacer referencia a las personas que atraviesan a los inmigrantes ilegales en la frontera México-EE.UU.

coyote

1 nombre masculino. Mamífero cánido parecido al lobo, pero de menor tamaño, orejas más largas, hocico agudo y pelaje gris castaño (blancuzco en las partes inferiores); es muy veloz, se alimenta de roedores y pequeños animales que caza de noche, y vive salvaje en las praderas y estepas del norte y el centro de América: *los coyotes son animales muy fecundos, con partos de hasta catorce cachorros.*

2 nombre común Méx. Persona que se dedica a ejercer como intermediario para acelerar trámites o sortear escollos legales: *desde Tijuana puedes cruzar la frontera con la ayuda de un coyote.*

Vox. Diccionario general de la lengua española. 2. ed. Barcelona: Larousse, 2009.



Los Coyotes son un grupo de rock español que tuvo verdadero éxito a finales de los años setenta y principios de los ochenta, en la época de la llamada Movida Madrileña, movimiento de cambio y liberación cultural e ideológica surgido tras el gobierno dictatorial de Francisco Franco en España. Han producido y vendido muchos discos, entre ellos *Aquí estoy de nuevo* (1983), en el que está incluida la canción "300 kilos". Si quieres oírla cantada por este grupo, puedes acceder al sitio: <<http://lafonoteca.net/discos/aqui-estoy-de-nuevo>>. Acceso el 18 de enero de 2013.



Carátula del CD *Aquí estoy de nuevo*, de Los Coyotes. GASA, 1983.

Avance

> **Escuchando la diversidad de voces**

- En la letra de la canción aparecen los nombres de 12 países hispanohablantes. ¡Jugaremos al bingo! ¿Quién acertará más? Escribe con bolígrafo en la tarjeta qué países crees que se nombran en la canción: **Los alumnos pueden consultar el mapa con el que trabajaron en las primeras páginas de esta unidad, si lo desean.**

Es importante verificar si los alumnos rellenan la tarjeta con bolígrafo, pues no será posible borrar los nombres de los países mientras se escucha la canción. También es necesario verificar la ortografía. Una manera de evitar errores es escribir en la pizarra los nombres de los 21 países hablantes de español como idioma oficial.

- Escucha la canción y señala en tu tarjeta de bingo los países que se nombran.
- Para verificar quién ha ganado el bingo, escucha la canción una vez más y completa los espacios con los nombres de los países que faltan.

300 kilos

Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina... Países como

En la letra de la canción aparecen nombres de países y de ciudades que no son hispanohablantes. Para corregir el bingo, considerar solamente los países hispanohablantes, cuyos nombres están en los espacios que los alumnos rellenan al escuchar la canción.

Perú
Guatemala Honduras
Chile Chile
Cuba
El Salvador
México México
Nicaragua Nicaragua

Disponible en: <<http://www.coveralia.com/letras/los-coyotes---300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos. También queremos recordar a Puerto Rico Venezuela Colombia Ecuador Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires... 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos. 300 kilos de pueblos hermanos todos sudamericanos, todos pueblos latinos.



VOCABULARIO DE APOYO

Gallego: persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España.

Latino: se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín. En la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española.

Sudamericano: persona que nació en algún país de América del Sur. El uso de ese término en la canción es una licencia poética.

> **Comprendiendo la voz del otro**

1. La canción se titula "300 kilos". Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?


Funciona como sinónimo de "millones" en el habla coloquial. Se hace referencia al número de latinos en la década de los ochenta, cuando se compuso la canción.

2. ¿Qué significa llamar "latino" a un país?

Significa que son países que comparten semejanzas culturales con los que hablan la lengua española, originada del latín. El latín era la lengua hablada por los antiguos romanos, en el Lacio. De ella, derivan las actuales lenguas románicas o neolatinas: español, portugués, francés, catalán, italiano, gallego, entre otras.

3. ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?

Porque también son países latinos. Esto es, su lengua, el portugués, deriva del latín y su cultura se asemeja a la cultura hispanoamericana.

4.  Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:

"300 kilos de pueblos latinos/todos pueblos hermanos,/todos sudamericanos".

¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?

¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión "todos sudamericanos" en el estribillo?

Este uso no es ingenuo ni se trata de un equívoco. El yo poético tiene la intención de marcar semánticamente la cercanía cultural de esos pueblos, al considerarlos todos latinos, hermanos y metonímicamente "sudamericanos". Los versos "300 kilos de pueblos latinos/todos pueblos hermanos,/todos sudamericanos" expresan que los pueblos latinos tienen un origen cultural común y, por eso, son pueblos hermanos. Además, se enfatiza la importancia de América del Sur en este contexto como una región agregadora.

5. En la canción se especifican algunos centros latinos.

a) ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?

Los centros latinos de Nueva York, el centro venezolano de Estocolmo y el centro gallego de Buenos Aires. Cumplen el papel de mostrar como la cultura latina se difunde y se relaciona con otras culturas en el mundo a causa de las olas migratorias.

El uso de la expresión "todos sudamericanos" constituye una licencia poética. En esta canción, el compositor la emplea como una metonimia, es decir, como una figura de lenguaje que consiste en la ampliación del ámbito significativo de uno o más términos. Al afirmar que todos los países citados son pueblos latinos, hermanos y "sudamericanos", el yo poético nombra el todo (conjunto de países de diversos continentes que hablan lenguas neolatinas) por una parte (América del Sur). Por lo tanto, aunque muchos de los lugares citados en la canción (países, ciudades, barrios) no se ubiquen geográficamente en América del Sur, para el autor es posible considerarlos "todos sudamericanos" a causa de su cercanía histórica y cultural.

A quien no lo sepa

El término **Latinoamérica**, según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia Española, "engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)". También según el diccionario, "para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico **Hispanoamérica**, o, si se incluye Brasil, país de habla portuguesa, el término **Iberoamérica**".

Disponible en: <<http://ema.rae.es/dpd/?key=latino>>. Acceso el 4 de febrero de 2012.

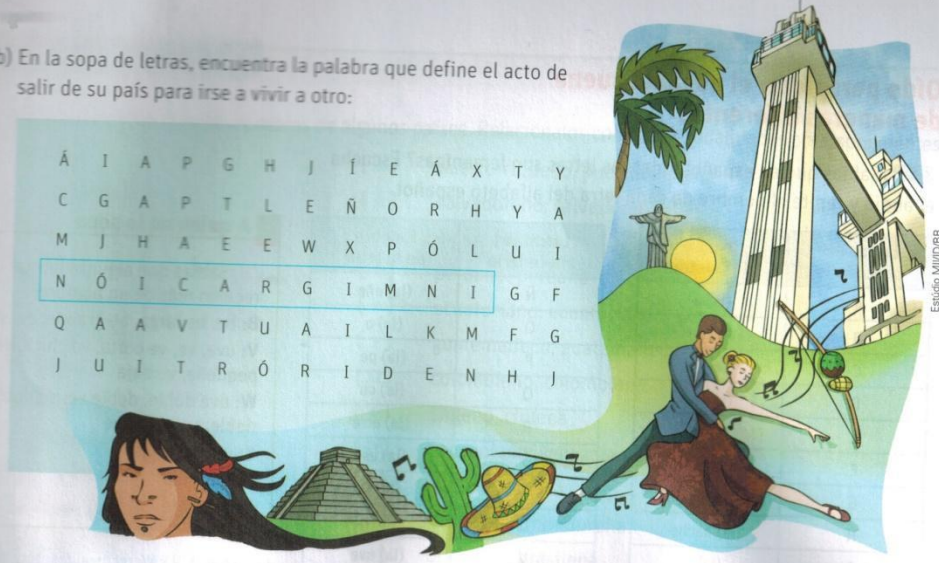
El "mundo latino", por lo tanto, comprende los pueblos que hablan idiomas neolatinos o románicos (italiano, español, portugués, francés, rumano, catalán, gallego, entre otros). El término "lengua románica" o "lengua romance" hace referencia a la ciudad de los antiguos latinos (hablantes de la lengua latina), Roma (sede del Imperio Romano, responsable de la expansión del latín en Europa).



ANEXO 7 - COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

b) En la sopa de letras, encuentra la palabra que define el acto de salir de su país para irse a vivir a otro:

Á	I	A	P	G	H	J	Í	E	Á	X	T	Y
C	G	A	P	T	L	E	Ñ	O	R	H	Y	A
M	J	H	A	E	E	W	X	P	Ó	L	U	I
N	Ó	I	C	A	R	G	I	M	N	I	G	F
Q	A	A	V	T	U	A	I	L	K	M	F	G
J	U	I	T	R	Ó	R	I	D	E	N	H	J



6. El grupo Los Coyotes inician su carrera en la época de la llamada Movida Madrileña, cuando terminó el período franquista en España. Ese movimiento tuvo varios ámbitos de expresión artística, como la música, la pintura, la fotografía y el cine. Una de las características del rock propuesto por ese grupo musical era la incorporación de ritmos latinos a sus canciones. Pensando en ese contexto histórico cultural, ¿por qué un grupo español incluía ritmos latinos a su producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino? Señala la respuesta más adecuada.
- a) Marcar la necesidad de afirmar el nacionalismo español.
 - b) Defender la unión entre los pueblos de culturas latinas. **x**
 - c) Menospreciar Europa respecto a América del Sur.
 - d) Criticar las políticas que facilitan la inmigración.

7. En la letra de la canción, aparece el verbo **recordar** en dos versos:
 "Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil..."
 "También queremos **recordar** a Puerto Rico, Venezuela, Colombia..."

- a) Si se lo cambiara por el verbo **citar**, ¿el sentido sería igual? Justifica tu respuesta.
- El sentido no sería igual. Cuando se hace la opción por el verbo recordar, significa que es necesario que los países nombrados en la canción salgan de la condición de olvido y se vean como importantes naciones para recordar. Simplemente citarlos significa solamente mencionarlos y no incluiría la idea de traerlos a la memoria e incluirlos en el discurso.

b) Señala la opción en la que aparece un sinónimo del verbo **recordar**:

I. olvidar II. acordarse **x** III. omitir IV. despertarse

8. ¿Qué otros nombres de países podríamos recordar en la canción? ¿Por qué?

Se espera que los alumnos citen otros países que forman parte de la cultura latina.

El grupo Los Coyotes surge en la época de la Movida Madrileña, movimiento contracultural de los años 1980 en Madrid, tras el franquismo. En el sitio electrónico <<http://lab.rtve.es/la-movida/>> (acceso el 1 de febrero de 2013) encuentras informaciones sobre los orígenes del movimiento, los conciertos, los grupos musicales y la estética. Los primeros versos de la letra son: "esto es una canción que va dedicada a (...) la cultura latina", lo que justifica la letra **b** como verdadera, defendiendo la unión entre los latinos, pues son pueblos hermanos. La letra **a** está incorrecta, pues no se trata de un nacionalismo español, sino de eliminar las barreras culturales entre los países. La letra **c** está incorrecta, ya que se hace un homenaje a América del Sur, sin menospreciar otros continentes. La letra **d** también está incorrecta, porque se citan los centros migratorios como importantes para la difusión de la cultura latina.

Anexo 4

> **Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes**

1. 2 ¿Sabías que en español todas las letras son femeninas? Escucha el audio y repite el nombre de cada letra del alfabeto español.

Letras del abecedario	Nombre de la letra	Letras del abecedario	Nombre de la letra
A	(la) a	Ñ	(la) eñe
B	(la) be	O	(la) o
C	(la) ce	P	(la) pe
D	(la) de	Q	(la) cu
E	(la) e	R	(la) erre
F	(la) efe	S	(la) ese
G	(la) ge	T	(la) te
H	(la) hache	U	(la) u
I	(la) i	V	(la) uve
J	(la) jota	W	(la) uve doble
K	(la) ka	X	(la) equis
L	(la) ele	Y	(la) ye
M	(la) eme	Z	(la) zeta
N	(la) ene		

A quien no lo sepa

¿Sabías que algunas letras reciben más de un nombre?
B: be, be larga, be grande, be alta
V: uve, ve, ve corta, ve chica, ve pequeña, ve baja
W: uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve
Y: ye o i griega
I: i, i latina
R: erre, ere

Las letras **B, V y W**, reciben, respectivamente los nombres **be, uve y uve doble**. La **Y** y la **I** también reciben el nombre **i griega e i latina** respectivamente. La **R** puede tener doble denominación en función de su valor fonológico. Actualmente, **CH** y **LL** ya no se consideran letras, sino dígrafos.

a) ¿Qué letra del alfabeto español no existe en portugués?

La letra eñe (ñ).

b) 3 Ahora escucha estas palabras fijándote en el sonido de la letra ñ:

año - cariño - señor - uña - ñoqui

¿Hay algún sonido semejante en portugués? ¿Cuál(es)?

Es muy probable que el alumno conteste que el dígrafo **nh** del portugués produce un sonido semejante al de la **ñ** en español.

2. ¡Deletreando! Estás hablando con un hispanohablante por teléfono, pero él no comprende tu nombre. Deletráselo como en el ejemplo siguiente:

Pedro: pe - e - d - erre - o

3. ¡Para repasar! Deletrea las palabras a continuación:

México - Chile - España - Venezuela

4. Escribe la letra junto a su nombre. Ejemplo: cu → q

- a) equis → x
- b) ye → y
- c) uve → v
- d) uve doble → w
- e) hache → h
- f) zeta → z

1 • El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

Gramática en uso

El presente de indicativo y los verbos *ser* y *estar*

1. En la letra de la canción aparecen cinco verbos en presente de indicativo.

a) Identifícalos y escríbelos a continuación.

es - va - entran - recordamos - queremos.

Se espera que los alumnos consigan reconocer esos verbos por sus conocimientos de lengua materna sobre el presente de indicativo. Aunque algunas formas sean distintas, hay semejanzas entre el español y el portugués.

b) El compositor de la letra de la canción eligió usar los verbos en presente de indicativo. Si hubiera empleado los verbos en pasado (Esto **fue** una canción...) o futuro (Esto **será** una canción...), ¿el efecto de sentido sería el mismo? Justifica tu respuesta.

No. Se sabe que hay varios usos del presente, de los tiempos pasados y del futuro de indicativo en español. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos intenten diferenciar la idea más general de los usos del presente, pasado y futuro y puedan, a partir de la temática de la canción, discutir que si se usasen los verbos en pasado, daría la idea de algo que ocurrió y que no se observaría más. En el futuro, serían planes o hipótesis. El uso del presente expresa en la letra, entre otras cosas, algo que se quiere afirmar que existe: la unión entre los pueblos latinos.

c) En el primer verso de la canción ("Esto es..."), se usa el verbo *ser* para hacer referencia a:

() un estado pasajero. (**x**) una característica que se considera fija.

d) Lee las siguientes frases.

1. Somos latinos. 2. Estamos latinos.

¿Qué frase expresa la idea de que un grupo de personas, en determinado momento, adquirió características que señalan una latinidad? ¿Qué marca lingüística determina eso? **La frase 2. El verbo *estar*.**

2. El verbo *ser*, dependiendo del contexto, puede expresar cosas diferentes. Por tus conocimientos lingüísticos del portugués y de mundo, intenta relacionar los ejemplos con los usos de este verbo:

- | | |
|----------------------|--|
| a) Ser + origen | (f) ¿No me reconoces? Soy yo, Marina. |
| b) Ser + profesión | (b) ¿Sos profesora? |
| c) Ser + pertenencia | (d) Somos cinco hermanos. |
| d) Ser + número | (g) Mañana es domingo. |
| e) Ser + lugar | (e) ¿La fiesta es en el club? |
| f) Ser + identidad | (a) ¿Eres de Colombia? |
| g) Ser + fecha | (c) Esta casa es mía. |

¡Ojo!

Se puede usar también el verbo *estar* con fechas, lugares y profesiones:

- **Estar + fecha** – nos sitúa temporalmente en una fecha exacta:

¡Estamos en enero!

- **Estar + lugar** – expresa el lugar donde se localiza algo o alguien:

*Todos ya **están** en el cine.*

Distinto de *ser + lugar*, que da las coordenadas espaciales de un suceso o acontecimiento:

*El accidente **fue** en la calle Callao.*

- **Estar + profesión** – indica que la persona está temporalmente realizando aquella labor:

***Estoy** de profesor sustituto hasta que Pablo vuelva de las vacaciones.*

> **Tejiendo la comprensión**

1. ¿Qué datos se encuentran en los documentos? Complétalos en la tabla. Los que no figuren, déjalos en blanco.

Documentos	I. Cédula de Identidad (Chile)	II. Visa (Estados Unidos)	III. Pasaporte (Colombia)
Nombre	Bruno	Felicia	Juan Pablo
Apellidos	Faligot	Villar Romero	Pérez González
Fecha de nacimiento	9/9/1979	5/5/1981	01/01/1975
País de nacionalidad	Chile	México	Colombia
Lugar de nacimiento	—	—	Bogotá
Destino	—	Estados Unidos	—
Sexo	Masculino	Femenino	Masculino
Número del documento	16.666.789-H	D108191	A0123456
Fecha de expedición	3/11/2009	7/8/2008	15/7/2010
Fecha de vencimiento	9/9/2019	6/8/2018	15/7/2020

2. De los documentos leídos, ¿cuál es específico para identificación en el país de nacimiento?

La cédula de identidad.

3. De los documentos leídos, ¿cuál se usa para viajar a otra ciudad o país?

Todos, dependiendo del país. En los países de Mercosur, por ejemplo, la cédula de identidad es suficiente para entrar. En Estados Unidos se necesitan pasaporte y visa. En algunos países de Europa solo se necesita el pasaporte.

Es frecuente que en español el primer apellido sea el paterno y el segundo, el materno. En algunas culturas, es común que las mujeres cambien sus apellidos y adopten el del marido. En Brasil, actualmente, el marido también puede adoptar el apellido de su esposa.



El español alrededor del mundo

La cédula de identidad tiene otros nombres dependiendo del país. En Argentina, España y Perú se llama Documento Nacional de Identidad (DNI); en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Uruguay y Venezuela reciben el nombre de Cédula de Identidad (CI); en Chile, además de cédula, también se lo conoce como Carnet o Carné de Identidad (CI). En Colombia y Ecuador se utiliza la denominación Cédula de Ciudadanía (CC); en El Salvador, Documento Único de Identidad (DUI); en Guatemala, Documento Personal de Identificación (DPI); en Panamá, Cédula de Identidad Personal (CIP), y en el Paraguay, Cédula de Identidad Civil. En Honduras se lo conoce simplemente como Tarjeta de Identidad, mientras que en México recibe un nombre muy distinto al de los demás países, Clave Única de Registro de Población (CURP), y en la República Dominicana se llama Cédula de Identidad y Electoral (CIE), porque también sirve para votar.

Estudio MINDR

ANEXO 12 - EL APODO

b) Encuentra en el soponcio de letras la palabra que en español significa *sobrenome*.

Y A I F G J S J
 T A U G F H N I
 X H P A M N O N
 A R O E K E P O
 E P P F L D D D
 I Ñ E D I L P E
 J E W L A R R R
 H L E L L E Ñ E
 G T E T T I T R
 P P A U V T D T
 A A H I A I Ñ O
 I G J N A U C U
 A C M M Q J H J



c) Concierta las letras y encuentra la palabra española que significa *apellido*:

P O A O D Apodo.

d) Para decir la fecha de nacimiento, es necesario saber los nombres de los meses del año en español. Completa el criptograma. Las vocales A, E, O ya se conocen. Los meses del año aparecen en orden.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
15	9	18	13	2	12	22		17	23		20	25	4	10	8		3	16	7	24	19			21	26

E N E R O F E B R E R O M A R Z O
 2 4 2 3 10 12 2 9 3 2 3 10 25 15 3 26 10


A B R I L M A Y O J U N I O
 15 9 3 17 20 25 15 21 10 23 24 4 17 10


J U L I O A G O S T O
 23 24 20 17 10 15 22 10 16 7 10

S E P T I E M B R E O C T U B R E
 16 2 8 7 17 2 25 9 3 2 10 18 7 24 9 3 2

N O V I E M B R E D I C I E M B R E
 4 10 19 17 2 25 9 3 2 13 17 18 17 2 25 9 3 2

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

 Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, "Guantanamera". Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los "Versos sencillos", del poeta cubano José Martí.

1.  Escucha la canción:



Guantanamera

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es un **ciervo** herido
Que busca en el monte amparo

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Por los pobres de la tierra
Quiero mis versos dejar
Por los pobres de la tierra
Quiero yo mis versos dejar
Porque el arroyo de la sierra
Me complace más que el mar

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Disponible en: <<http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/>>. Acceso el 20 de septiembre de 2012.

a) ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:

Guajira: Es un canto popular de los campesinos de Cuba. La palabra guajiro(a)

designa al campesino de Cuba.

Es importante señalar que existe una palabra en español que significa lo mismo que guajiro(a): campesino(a). Sin embargo el término guajiro, en el contexto de la canción, designa al campesino de Cuba, especialmente el de Guantánamo.

Guantanamera: persona natural de Guantánamo, en Cuba.

b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

Son versos que se refieren a la naturaleza y a su amor por las cosas del campo, los

paisajes de su tierra natal. "Yo soy un hombre sincero / de donde crece la palma /

Porque el arroyo de la sierra / Me complace más que el mar /Que busca en el monte

amparo".



José Fernández Díaz, "Joseíto", (1908-1979) fue un músico y compositor cubano. Su gran éxito es la canción "Guantanamera", basada en los versos originales del poeta cubano José Martí.

Anexo 8

2. 7 En Brasil también hay canciones que expresan el amor por la tierra. Ary Barroso, en 1939, popularizó la canción "Aquarela do Brasil". Escúchala y señala las palabras que para ti son representativas de tu país y que se podrían representar en una acuarela.

Aquarela do Brasil

Brasil	Toda canção do meu amor	Brasil, Brasil
Meu Brasil brasileiro	Quero ver a Sa Dona, caminhando	Pra mim, pra mim
Meu mulato inzoneiro	Pelos salões arrastando	Esse coqueiro que dá coco
Vou cantar-te nos meus versos	O seu vestido rendado	Onde eu amarro a minha rede
Ô Brasil, samba que dá	Brasil, Brasil	Nas noites claras de luar
Bamboleio que faz gingar	Pra mim, pra mim	Brasil, pra mim
Ô Brasil do meu amor	Brasil	Ah, ouve essas fontes murmurantes
Terra de Nosso Senhor	Terra boa e gostosa	Onde eu mato a minha sede
Brasil, Brasil	Da morena sestrosa	E onde a lua vem brincar
Pra mim, pra mim	De olhar indiferente	Ah, este Brasil lindo e trigueiro
	Ô Brasil, samba que dá	É o meu Brasil, brasileiro
Abre a cortina do passado	Bamboleio, que faz gingar	Terra de samba e pandeiro
Tira a Mãe Preta, do serrado	Ô Brasil, do meu amor	Brasil, Brasil
Bota o Rei Congo, no congado	Terra de Nosso Senhor	Pra mim, pra mim
Deixa, cantar de novo o trovador		
A merencória luz da lua		

Disponible en: <http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&cid=34>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

A quien no lo sepa

En el sitio <<http://www.arybarroso.com.br/>> encuentras informaciones sobre la vida y la obra del compositor brasileño Ary Barroso (1903-1964), como fotos, artículos de prensa y homenajes de la radio CBN divulgadas en 2003 por el centenario de su nacimiento.

Respuesta personal. Se espera que los alumnos digan *samba, coco, rei congo, mãe preta*, entre otras imágenes. También se recomienda el uso de un diccionario de portugués para verificar el significado de algunas palabras importantes para la comprensión.

- a) Explica al resto de la clase qué palabras te parecieron propias de Brasil.
 b) En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar. ¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones? Escribe un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina.



Brendon Hauser/Science Factor/Corbis/Liaison

Pie de foto: Respuesta personal. Sugerencia: Guantanamera:
 "el arroyo de la sierra / me complace más que el mar"



David Housheer/Corbis Images

Pie de foto: Respuesta personal. Sugerencia: Aquarela do Brasil: "Esse coqueiro que dá coco." "Onde amarro minha rede / Nas noites claras de luar"

Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno

Tema: Los espacios en los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.
Etapas: El proyecto se organizará en seis etapas: sensibilización, contextualización, reflexiones, investigación, planeamiento y acción.
Textos de lectura: Cuentos "Viajes", "Tristeza del cronopio" y "Terapias", de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.
Objetivos: Conocer textos literarios sobre la temática de los viajes y elaborar folletos turísticos.
Interdisciplinaridad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) Literatura, Arte, Geografía y Lengua Portuguesa.
Países: Relacionaremos Brasil con Argentina.

Sensibilización

1. Mira la imagen de al lado. Es la tapa de un libro escrito por el arquitecto y escritor de ficción mexicano Federico Martínez Reyes, que decidió juntar dos de sus pasiones en la obra *Entre muros y palabras*.
- a) Se espera que los alumnos contesten que la imagen remite a las relaciones entre la literatura y el espacio urbano. La tapa alude a la relación entre los "muros" y las "palabras", tanto por el título de la obra como por la figura de alguien preso entre unas paredes de palabras insertadas en un escenario típicamente urbano (una escalera gris con pasamanos negros, que puede llevar a un edificio, plaza, parque o avenida de una ciudad, probablemente grande y moderna).
- b) Respuesta personal. Se esperan respuestas como, por ejemplo, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.
- c) Respuesta personal. Se esperan respuestas como Machado de Assis y Río de Janeiro; Jorge Amado e Ilhéus; Fernando Pessoa y Lisboa; James Joyce y Dublín; Pablo Neruda y Santiago; etc. En caso de que los alumnos no conozcan ninguno, es importante llevarles esas informaciones.
- a) Reflexiona: qué espacio concreto de esta imagen se relaciona con la literatura: ¿el urbano o el natural? ¿Qué elementos te permiten afirmarlo?
- b) En la sinopsis de *Entre muros y palabras*, se lee "Libro de cuento corto y minificción que aborda, entre otros, el tema de los lugares e imaginarios arquitectónicos". (Disponible en: <www.amazon.com/ENTRE-MUROS-PALABRAS-ANTOLOGIA-Spanish/dp/1419651668>. Acceso el 9 de octubre de 2012).
- ¿Leíste algún libro como el de Federico Martínez Reyes, esto es, uno en el que el espacio sea muy importante para la historia? ¿Cuál?
- c) ¿Te acuerdas de algún autor que se hizo notable por hablar de una ciudad, su paisaje y sus monumentos arquitectónicos en sus libros? ¿Cuál(es)?



A quien no lo sepa

En la literatura, el espacio urbano cumple variadas funciones. Puede ser un escenario o el propio protagonista de la historia. Se lo describe, muchas veces, como un espacio concreto, ubicado geográficamente; otras veces como un espacio imaginario o psicológico. Así como el tiempo es el "cuando" en la literatura, el espacio es el "donde".

2. Observa estas tres fotografías y contesta:

- a) ¿Qué tipo de arte se expresa en las imágenes? ¿Crees que guarda alguna relación con la literatura? *La escultura. Los alumnos deberán elaborar hipótesis sobre quiénes son (si son pintores, políticos, escritores, etc.). En las próximas actividades, los alumnos descubrirán que se trata de estatuas de famosos escritores, cuyos nombres descubrirán en las próximas actividades, por lo que no hace falta decirse en este momento.*
- b) ¿Sabes quiénes son estas personas y en qué ciudad están? Son reconocidos escritores de las lenguas portuguesa y española. Sigue las pistas y completa las fichas con el nombre de cada escritor y la ciudad donde están localizadas estas esculturas en su homenaje.



Fernando Pessoa (Lisboa)



Federico García Lorca (Madrid)



Carlos Drummond de Andrade (Río de Janeiro)

Esta actividad puede hacerse en parejas. Así, los alumnos pueden compartir sus conocimientos del mundo.

El escritor representado en la primera foto y el de la tercera están entre los más grandes de la lengua portuguesa.

La estatua del escritor español está en la capital de España.

El primer escritor representado está en la capital de Portugal y es de ese país.

La tercera estatua está en la ciudad que era capital de Brasil antes de la construcción de Brasilia.

Uno de estos escritores se llama "Carlos".

El nombre de pila del segundo escritor es "Federico" y el segundo apellido del tercero es "de Andrade".

"Drummond" es uno de los apellidos de ese escritor.

El nombre de pila del escritor portugués es "Fernando" y su apellido es la palabra **persona** en portugués.

Los apellidos del escritor español son García Lorca.

- c) En tu ciudad o estado, ¿hay escultores que hayan representado en estatuas a algún escritor?

¿Por qué crees que se representa a estos escritores en el espacio público?

Respuesta personal. Se hacen esas estatuas como homenaje a alguien que contribuyó para divulgar las bellezas y la cultura a través de las palabras. Ellos forman parte del cotidiano de la ciudad, como si viviesen todavía en estos lugares públicos.

■ GRAMÁTICA EN USO (pp. 37 a 39)

Una buena propuesta para repasar el uso de los verbos en presente de indicativo en español es trabajar en clase con la canción "Corazón sin cara", de Prince Royce (norteamericano, hijo de inmigrantes dominicanos). Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=fQw5zeaMPBk>> (acceso el 30 de abril de 2013).

■ HABLA (pp. 40 a 43)

La actividad disponible en <http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_a23d2248-7a08-11e1-813e-ed15e3c494af/index.html> (acceso el 30 de abril de 2013) sirve de ampliación para conocer las funciones de la policía fiscal y aduanera. Antes de usarla en clase, se debe tener en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos y adaptarla, si hace falta.

■ GRAMÁTICA EN USO (p. 41)

Conviene enfatizar que los pronombres interrogativos deben ir acentuados y entre signos de puntuación en el comienzo y en el final cuando introducen frases interrogativas directas: "¿Qué haces aquí?". En las interrogativas indirectas, los interrogativos también van acentuados: "Ella me preguntó **cuándo** voy a su casa". Otros ejemplos:

Pregunta directa => ¿**Quién** eres tú?

Pregunta indirecta => Me preguntó **quién** era yo.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (pp. 42 y 43)

Una sugerencia para mejor aprovechamiento didáctico del trabajo con el vocabulario de transportes y alojamientos es formar grupos y pedir a los alumnos que hagan un itinerario para un paseo, pensando en la manera de ir a cada lugar y en donde alojarse.

■ CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA (pp. 44 y 45)

Para saber más sobre la construcción histórica del concepto de nacionalismo y reflexionar críticamente sobre el sentimiento nacionalista se puede buscar informaciones en la página web <http://web.cua.uam.mx/csh/ebook/pdf/Template_CS3XCarballido.pdf> (acceso el 30 de abril de 2013).

■ PROYECTO 1 – LITERATURA Y ESPACIO URBANO: LAS PALABRAS QUE EMANAN DEL ENTORNO (pp. 52 a 61)

Los cuentos de Julio Cortázar suelen gustarles mucho a los alumnos por su estilo diferente, contemporáneo, lúdico y por su lenguaje irónico y juguetón. En esta selección, el espacio urbano surge como un espacio concreto, ubicado geográficamente, pero lleno de emociones y sentimientos, con una faceta también imaginaria y psicológica. Por ello, se puede proponer un trabajo interdisciplinario con los profesores de Literatura, Arte y Geografía, a fin de que los alumnos comprendan la importancia del espacio en las narrativas artísticas o no artísticas para construir, describir y caracterizar los mundos diversos dentro del gran mundo (el individual, el afectivo, el social, el institucional) que conforman nuestras vivencias.

El profesor puede aprovechar la discusión sobre espacio literario, social y geográfico para que los alumnos piensen sobre su contexto inmediato (familia, casa, escuela, barrio, ciudad, estado/provincia, región, país) y las relaciones interpersonales que se producen en ellos (afectividad, conflictos,

simetrías y asimetrías, identidades, etc.). Es importante que los alumnos reflexionen sobre los modos de ser, de estar y de actuar en los espacios que frecuentan en su día a día y en los que les gustaría conocer/estar/frecuentar.

Etapas de realización del proyecto: ¿cómo desarrollarlo de manera interdisciplinaria?

En la sensibilización se propone observar la tapa/portada del libro *Entre muros y palabras*, del mexicano Federico Martínez Reyes y las esculturas de escritores canónicos. El objetivo es empezar la discusión sobre la manera en que la literatura está presente en los espacios. Se les pueden enseñar a los alumnos otras imágenes o pedirles que observen en el entorno de sus casas y de la escuela si existen imágenes que los remitan al mundo literario. En Brasil, hay muchas esculturas de autores famosos de la literatura brasileña en las ciudades. Un ejemplo concreto es la del escritor bahiano Jorge Amado en el bar *Vesúvio*, uno de los espacios que aparecen en sus obras literarias, como *Gabriela cravo e canela*.

En la contextualización se lee una breve biografía de Julio Cortázar y se observan distintas tapas del libro *Historias de cronopios y de famas*. Es importante que los alumnos lean informaciones sobre el escritor, tales como dónde y cuándo nació y qué libros suyos obtuvieron éxito. Además, se puede verificar la importancia de la obra, ya que fueron muchos los libros, incluso de editoriales diferentes. Las imágenes de la tapa remiten a los varios cuentos presentes en el libro. Los alumnos pueden hacer hipótesis sobre qué tipo de historias encontrarán en los cuentos que leerán. Por último, se escucha un fragmento de entrevista que se hizo al autor sobre la escritura de la obra *Historia de cronopios y de famas*. Tras oír la entrevista, se sugiere la realización de una lectura colectiva, con pausas para explicar posibles dudas de los alumnos.

En la reflexión se propone la lectura de tres cuentos presentes en el libro *Historia de cronopios y de fama*: "Viajes", "Terapias" y "Tristeza del cronopio". En esos cuentos aparecen los personajes cronopios, famas y esperanzas. Es muy importante que los alumnos sepan describirlos psicológicamente: cómo son, qué les gusta hacer y qué características los distinguen. Se proponen reflexiones sobre el espacio urbano en esos cuentos. Si se trabaja de forma interdisciplinaria, el profesor de Literatura Brasileña puede trabajar con alguna obra en que el espacio urbano sea una constante como escenario de la ficción. Como se sugirió anteriormente, se pueden leer obras del escritor Jorge Amado y conocer los espacios de la ficción y de la realidad que figuran en la ciudad de Ilhéus, Bahía. Como forma de contextualización, el profesor de Geografía podrá ubicar esa ciudad, hablar sobre sus entornos geográficos, sobre la agricultura del cacao, y otras informaciones relevantes. Asimismo, en las clases de lengua española, se explora el espacio urbano de la ciudad de Buenos Aires, tan presente en los cuentos leídos de Cortázar.

En la fase de investigación, los alumnos deben acceder a los sitios electrónicos indicados para informarse sobre la obra analizada. Además, se recomiendan algunos sitios web donde encontrarán folletos turísticos. La propuesta del proyecto es desarrollar folletos turísticos bilingües que describan espacios de visitación de la ciudad donde viven y que los relacionen con los tipos de viajeros: aquellos que se parezcan a los cronopios, a los famas o a las esperanzas. Es muy importante la actuación del profesor de lengua portuguesa, ya que se propone un folleto bilingüe. Se pueden

preparar talleres de traducción en los que los profesores de lenguas trabajen conjuntamente. Si en la escuela los alumnos también estudian lengua inglesa, se puede producir un folleto turístico trilingüe: portugués, español e inglés.

En la etapa de planeamiento, es importante aclarar los procedimientos. Se sugiere el trabajo en tríos. Sin embargo, dependiendo de la cantidad de alumnos, se puede proponer otro tipo de organización. Es muy importante que el profesor oriente la realización de cada uno de los pasos. Se pueden concertar fechas para el cumplimiento de cada uno. En lo que respecta al lenguaje, los alumnos probablemente tendrán dificultad para escribir en lengua española. Por eso, se propone un texto descriptivo, en el que podrán usar el presente de indicativo, ya estudiado en la unidad 1. Es importante revisar el texto en español antes de la traducción al portugués.

En la etapa de acción, el objetivo es publicar los folletos, o sea, ponerlos en circulación para que otras personas los lean. Lo ideal es presentar el proyecto en algún evento de la escuela. Por eso, es fundamental planear el inicio de su realización, teniendo en cuenta que el proyecto puede realizarse a lo largo de la unidad. Así, los alumnos tendrán tiempo para prepararlo bien y sentirse seguros para presentarlo.

Unidad 2 El arte de los deportes: ¡salud en acción!

■ PARA EMPEZAR (pp. 62 y 63)

Se puede iniciar la unidad hablando con los alumnos sobre el título de la unidad "El arte de los deportes: ¡salud en acción!": ¿por qué se puede considerar el deporte un arte? Se debe comentar con el grupo que van a reflexionar sobre salud y deporte y que, para ello, deberán observar atentamente las imágenes introductorias de la unidad. Es importante fijarse en cada uno de los carteles para verificar su mensaje, que es: el deporte y su importancia en la búsqueda de una vida más sana. En la versión digital del periódico *El País* <elpais.com>, hay una entrevista al psiquiatra Néstor Szerman sobre la relación entre el deporte, las drogas y la adicción. Es una buena lectura para informarse sobre el tema. Al trabajar con la entrevista, se puede proponer primeramente la lectura del título e iniciar una conversación sobre ello.

"Un porcentaje de deportistas acaba en la adicción"

CARLOS ARRIBAS Madrid 5 JUN 2006

Néstor Szerman, psiquiatra con diván en Madrid, es especialista en patología dual, aquella en la que el paciente sufre simultáneamente un problema de adicción a las drogas y una enfermedad mental —sin presuponer si una lleva a la otra, si viceversa o si ambas se desarrollan independientemente— y como tal ha tratado a algunos deportistas. Desde esa práctica, se ha convertido en un experto en el dopaje, en la componente adictiva del dopaje, de una práctica que se inicia para mejorar el rendimiento en las competiciones deportivas y que en algunos casos deriva en una adicción incontrolable.

Pregunta. ¿Se puede considerar el dopaje una conducta adictiva?

Respuesta. El abuso de sustancias que mejoran el rendimiento y la apariencia en el deporte es una preocupación social y un problema complejo. En 2005, en Estados Unidos, el Instituto Nacional de Abuso de Drogas presentó en el Congreso un informe que dejaba claro que

esas sustancias que mejoran el rendimiento y la apariencia, cuando son usadas de forma inapropiada, se convierten en drogas peligrosas, en el sentido de que alteran el crecimiento de los adolescentes en una edad muy vulnerable. Alteran las características sexuales, tanto en mujeres como en hombres, masculiniza a las mujeres...

"La gente que se engancha es gente con problemas psíquicos. Son personas frágiles que necesitan de mayor afecto, cariño"

"Durante una época, en el deporte, el dopaje era la regla. La conciencia social respecto al problema es un fenómeno muy reciente"

"Muchos comienzan su carrera deportiva sin estar desarrollados mentalmente, una paradoja porque coincide con el momento de mayor fortaleza física"

P. ¿Pero todas las sustancias son iguales?

R. Estamos hablando de la principal droga, que son los esteroides anabolizantes. Además, pueden tener consecuencias médicas serias. Ataques cardíacos, enfermedades cerebro-vasculares, cáncer de hígado, alteraciones hepáticas, enfermedades cardiovasculares...

Y, a nivel psíquico, son drogas que producen alteraciones a nivel emocional. La principal droga de abuso son los esteroides [sustancias sintéticas de las hormonas masculinas] anabolizantes. Conocidos desde hace mucho tiempo, fueron sintetizados en los años 30 del siglo pasado y fueron usados para tratar enfermedades de falta de hormonas. Pero pronto se vio que mejoraban el rendimiento del sujeto. Son anabolizantes porque mejoran la masa muscular, disminuyen la cantidad de grasa... Cuando se descubrió esto, comenzó su utilización en el deporte. El ejemplo fue la RDA, que sometió a sus deportistas a la utilización sistemática de anabolizantes esteroides. A partir de ahí comienzan a ser utilizados por algunos deportistas de élite, que descubren las mejoras evidentes que se consiguen con el uso. Pronto las leyes internacionales deportivas lo descubren y empiezan a prohibirlos. Pero entonces comenzaron a ser utilizados con técnicas que impedían que fueran detectados.

P. ¿Y su consumo continuado lleva a la adicción?

Reflexión 4: A pensar en los tipos de viajeros y turistas

Mira las siguientes opciones turísticas. Seguramente los cronopios intentarán divertirse en los dos viajes y a las esperanzas les dará igual viajar o no... Ahora, piensa: ¿cuál de esos paquetes de viaje agradecería más a un fama? Márcalo con una cruz (X) y justifica tu respuesta.

El fama va a preferir viajar con rutas, paseos y circuitos bien planeados, por eso preferirá hacer un paquete de viaje. La otra opción, que es viajar como mochilero, sin destino o sin planear las rutas, los días y los paseos dejará al fama muy disgustado, pues no va a sentirse a gusto en la ciudad si algo no sale bien.

Disponibles en: <http://rincondelmochilero.blogspot.com.br/>. Acceso el 2 de abril de 2013.



Disponibles en: <http://planearviajes.com.ar/index.asp>. Acceso el 2 de abril de 2013.



Si en la escuela hay un profesor de Artes (que sepa sobre Fotografía y sus técnicas), sería interesante hacer la actividad conjuntamente. Es importante que los profesores de Geografía y de Lengua Portuguesa también trabajen en conjunto. El de Geografía puede proponer un trabajo de campo en la ciudad, en los espacios públicos, y el de Lengua Portuguesa puede trabajar con la escritura de la versión en lengua materna, mientras que el de español va a trabajar con la versión en la lengua extranjera.

Investigación

- <<http://www.youtube.com/watch?v=tMYxOyQGVDM>> Trabajo filmico del máster de Teoría y Práctica del proyecto de Arquitectura en la UPC, disponible en *YouTube*. Trata de cómo viajan los cronopios y los famas.
- <<http://nuevaliteratura.com.ar/descargas/Historia%20De%20Cronopios%20Y%20De%20Famas%20-%20Julio%20Cortazar.pdf>> Libro *Historias de cronopios y de famas*, disponible en línea, con todos los cuentos de esta obra de Julio Cortázar.
- <<http://turismodecantabria.com/descubrela/folletos-turisticos>> Se encuentran modelos de folletos turísticos para visualizar distintas formas de ese género textual. (Accesos el 29 de enero de 2013).

Planeamiento

Ahora les toca a ustedes. En tríos, van a producir un folleto turístico bilingüe que describa los lugares de visitación de la ciudad donde viven.

Los productos que se confeccionarán... un folleto turístico con los tipos de paseos que agradecerían a viajeros que se asemejan a los famas, a los cronopios y a las esperanzas.

Los materiales que se necesitarán... una computadora con internet para buscar y bajar los textos y las fotografías turísticas que se pueden descargar gratuitamente (hay muchas que ya están permitidas); una impresora con tinta; guías turísticas de la ciudad; cámara fotográfica (si se quiere, en lugar de seleccionar fotografías, sacar las fotos de los espacios públicos); diccionario bilingüe portugués/español.

Paso a paso...

Primer paso: organizarse en tríos e informarse sobre los sitios turísticos de la ciudad donde viven. Se puede hacer una investigación en la Secretaría de Turismo o en la página *web* de la municipalidad. Esta fase es de investigación y conocimiento de la temática.

Segundo paso: caracterizar a los famas, a los cronopios y a las esperanzas y contestar: ¿qué tipo de lugares visitarían estos personajes en tu ciudad? Pensar en lo que ustedes saben sobre esos personajes y lo que se hace en cada uno de esos sitios turísticos.

Tercer paso: seleccionar a dónde van a ir esos viajeros cuando lleguen a la ciudad de ustedes, describiendo en pocas palabras lo que se puede hacer en ella. Utilicen este espacio para escribir un borrador con algunas ideas para el folleto:

Todos los viajeros tienen algo de los personajes de Cortázar

Lugares y paseos que agradarán...

... a los famas: _____

... a los cronopios: _____

... a las esperanzas: _____

Cuarto paso: seleccionar fotografías bien significativas que describan los lugares elegidos y buscar la ubicación de esos sitios (calle o avenida, barrio...), si posible con un pequeño mapa.

Quinto paso: elaborar una introducción explicando para qué tipos de viajeros está pensado el folleto turístico (describir las costumbres de esos personajes ficticios presentes en *Historias de cronopios y de famas*). No se olviden de que el folleto es bilingüe: portugués y español.

Sexto paso: montar el folleto organizándolo según los tipos de viajeros y sus características y describir los sitios que van a visitar.

Séptimo paso: conversar con el grupo sobre cómo reaccionarían los tres personajes (cronopios, famas y esperanzas) en tu ciudad y tomar nota de las consideraciones de todos. Como opción de cierre, el grupo puede aventurarse a leer todo el libro *Historias de cronopios y de famas* e inspirarse para escribir un minicuento a la manera de Cortázar sobre el viaje de los famas, los cronopios y las esperanzas a la ciudad retratada en el folleto.

Lenguaje...

En nuestro proyecto se recomienda el uso del presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) a la hora de producir los textos, de los verbos **haber** y **estar** y del vocabulario referente a los lugares y espacios públicos.

Repaso...

Antes de la producción final, es bueno revisar, con la ayuda del profesor, todo lo que está escrito, a fin de corregir los errores.

Acción

Ahora, a distribuir los folletos turísticos en la escuela. Se puede presentar el proyecto en algún evento escolar ante los demás alumnos y visitantes.

CAPÍTULO

4

Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!

- Género textual: Entrevista
- Objetivo de escucha: Comprender los asuntos principales de la entrevista
- Tema: Fútbol

Escucha

¿Qué voy a escuchar?

1. Observa estas portadas de revistas de algunos países hispanohablantes.




Ahora contesta:
 ¿Qué deporte está en evidencia en todas estas portadas? ¿Qué palabras e imágenes te llevaron a descubrirlo?

El fútbol. Los nombres de las revistas hacen referencia a palabras que se usan en ese deporte. Además, hay imágenes de jugadores en la cancha. Estos son los nombres de las revistas y donde circulan o circulaban: *Futbol Total* (México), *Golazo* (Paraguay) y *Marca* (España). Se puede preguntar qué revistas hay en Brasil sobre fútbol.

2 • El arte de los deportes: ¡salud en acción!

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

1.  Escucha la narración de un gol muy comentado en Brasil durante la fase de clasificación a las semifinales de la Copa Libertadores 2012.

¡Gooooooooooooooooooooooooooooooooooooo!

¡De Boca, de Boca, de Boca!

45 minutos, la empujó el pelado Silva para marcar el empate y la clasificación.

¡Boca 1, Fluminense 1!

En el final de la noche, como más nos gusta.

El pelado Silva, con el corazón.

Lo dejó bajo el techo de piolas.

Boca del pobre niño que siente frío, llovizna y barro.

Boca de los villeros, meta pan duro y mate cocido.

Boca de los sin lecho, de los sin techo, de los vencidos.

Boca de las **hazañas**, de las quimeras, de los milagros.

Boca, traé la Copa de los rogados, te la pedimos

Que si traés la Copa, ya no seremos tan excluidos.

Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=jPdRBFbDM>.

Acceso el 20 de septiembre de 2012.

A quien no lo sepa

¿Sabías que puedes escuchar radios hispánicas en vivo en tu casa? La narración emocionada es de Walter Saavedra, en la Radio Mitre. Para escuchar Radio Mitre en vivo, basta acceder a http://reproductor.cienradios.com.ar/player/Mitre_AM790; para seguir el twitter: <https://twitter.com/radiomitre>; para seguir el facebook: www.facebook.com/radiomitre. Accesos el 2 de octubre de 2012.

- a) ¿Qué equipos están jugando?

Boca Juniors y Fluminense.

- b) ¿Cuál es el resultado final?


Boca Juniors 1 x Fluminense 1

- c) Como pudiste notar, hay una gran emoción al narrar el gol de clasificación del Boca Juniors. ¿Cómo lo define el narrador Walter Saavedra?

Como un equipo de niños pobres, sin techo.


- d) ¿Sabes de qué país es ese equipo?

Es de Argentina, más específicamente de Buenos Aires. Nació en el barrio La Boca.

2. El barrio La Boca es actualmente un sitio turístico de la ciudad de Buenos Aires. Observa cuatro fotos de ese barrio: 



ANEXO 23 - CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA

Ahora observa fotos de otros tres barrios de Buenos Aires: 

Recoleta



Palermo



San Telmo




¿Qué notas de diferente en el barrio La Boca al compararlo a estos otros tres Barrios de Buenos Aires?

En La Boca se nota una gran profusión de colores. Esta es una marca de ese barrio, que lo distingue de otros barrios también turísticos y muy visitados de la capital argentina.

Muchos equipos brasileños de fútbol también emocionan a narradores e hinchas de Norte a Sur del país.

a) Relaciona las columnas:

Equipo	Ciudad / Estado
(1) Paysandu 	(3) Goiânia, Goiás
(2) Vitória 	(5) Porto Alegre, Rio Grande do Sul
(3) Vila Nova 	(2) Salvador, Bahia
(4) Flamengo 	(1) Belém, Pará
(5) Grêmio 	(4) Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

b) ¿De qué equipo eres hincha? ¿Conoces su historia (el barrio en que nació, detalles sobre su escudo y su estadio...)? Busca datos sobre tu equipo y compártelos con tus compañeros.

Respuesta personal. En el sitio <http://www.campeoesdefutebol.com.br/hist_clubes.html> (acceso el 29 de abril de 2013)

Hay informaciones sobre varios equipos de fútbol de Brasil.

Lectura 1

1. Vas a leer la crónica de Juan Villoro, presente en el libro *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Formula hipótesis: ¿Quién es ese hombre que murió dos veces? ¿Cuál es la causa de las muertes?

El objetivo es hacer que los alumnos intenten, antes de la lectura, formular hipótesis sobre el título. No se esperan respuestas correctas, sino ideas hipotéticas. La foto de la página siguiente les puede ayudar. Es interesante escribir en la pizarra las hipótesis para después chequearlas.

2. Lee la crónica "El hombre que murió dos veces", de Juan Villoro, considerado el *crack* de la literatura futbolística mundial. Tu objetivo en la lectura es descubrir los motivos de las dos muertes del personaje.

El hombre que murió dos veces



En ocasiones, el tiempo del futbolista se cumple tan cabalmente en la cancha que su vida fuera de ella semeja una borrosa posteridad. El reloj de la reputación siempre se ajusta al de la biología.

El 8 de abril de 2000 murió Moacir Barbosa, primer portero negro de la selección brasileña. Unas 30 personas se acercaron a velar el ataúd cubierto por la bandera del desaparecido equipo Ypiranga. Poco antes de que el féretro fuera trasladado al cementerio, un directivo del Vasco de Gama llevó una bandera del club de la franja ne...

En un país donde los futbolistas alcanzan el rango de semidioses, Moacir Barbosa fue despedido como un fantasma. Poco importó que el portero hubiera contribuido a darle cinco títulos de la liga de Rio y un título de Sudamérica al Vasco de Gama. La tragedia se cifró en un instante del que no podría recuperarse.

La escena ocurrió el 16 de julio de 1950. El recién inaugurado Estadio Maracanã reunió a doscientos mil fanáticos — para la final de la Copa del Mundo entre Brasil y Uruguay. De acuerdo con el reglamento de entonces, el equipo sede le bastaba un empate para levantar el trofeo. Los periódicos de Brasil ya tenían listos los titulares del día siguiente con desaforados vítores para la oncena verde amarilla. Por su parte, Jules Rimet, inventor de los mundiales, llevaba un discurso en el que elogiaba la destreza de los futbolistas cariocas y la calidez de su público. Aquellas palabras no abandonaron el bolsillo de Rimet.

Más de medio siglo después, millones de brasileños recuerdan el partido. Incluso quienes no lo vieron conocen el episodio que paralizó a un país. Brasil comenzó ganando, con un gol de Friaça, y la torcida pensó que los suyos conquistarían la primera copa de su historia.

Cuando Schiaffino anotó para Uruguay, el gozo se mitigó sin apagarse del todo: el empate disminuyó la emoción pero bastaba para que Brasil saliera campeón. Un lance de muerte decidió el partido: Ghiggia lanzó un tiro cruzado y Moacir Barbosa, guardameta curtido ante las roscas más sofisticadas del planeta, vio el balón ir en pos del balón. La subjetividad de los héroes no siempre tiene que ver con la realidad. El último hombre de Brasil tocó la pelota y se desplomó con alivio en el pasto sagrado de Maracanã. Estaba seguro de haber desviado el tiro de Uruguay. El silencio lo devolvió a un país de espanto donde lo observaban doscientos mil espectadores mudos. La pelota estaba en las redes. Uruguay se había puesto 2 a 1.

En la película que narra la vida de Rey Pelé, éste es el momento en el que el joven león se lanza sobre el radio y lo golpea entre sollozos. Brasil perdía en su propia cancha, contra todos los pronósticos. La historia de Pelé iba a ser, en buena medida, la historia de una enmienda. Sus más de mil goles estarían destinados a corregir el que no pudo detener Moacir Barbosa.

En su relato "Un minuto de ausencia", François Bott recuerda el triste lance de Luis Arconada, guardameta de la selección española en la final de la Copa Europea de Naciones de 1984. Aunque la Francia de Platini era clara favorita, la victoria llegó de un modo inverosímil, con un disparo que hubiese sido atajado en el patio de cualquier escuela. Como si en esa jugada cumpliera la profecía de su nombre Arconada dejó pasar una pelota tibia que solo por error podía ser importante.

El drama de Barbosa fue distinto; no cometió una pifia evidente como Arconada: se despistó ante el destino. Creyó hacer lo correcto y de pronto volvió a un mundo que lo veía como un villano.

ANEXO 25- EL HOMBRE QUE MURIÓ DOS VECES

El protagonista del cuento de Bott es Antoine Mercier, portero curtido en lances difíciles que fracasa ante una jugada simple. ¿Qué sucede? En el momento clave de su carrera, el solitario del equipo hace lo que suelen hacer tantos porteros: piensa de más, se distrae, revisa su vida en cámara lenta. Durante un dichoso lapso de abstracción deambula por sus recuerdos como por un laberinto, se aísla del entorno, tal vez inferior pero más urgente, en el que debe detener una pelota. El tiro enemigo no lleva mucho peligro dentro, pero él está inmerso en su "minuto de ausencia".

Al igual que Mercier, Barbosa cayó dentro de sí mismo antes de caer en el césped. Curiosamente, su felicidad no se debía a recordar, como su colega francés, un grato episodio sentimental, sino a la infundada creencia de haber hecho lo correcto. Su tristeza se vio agravada por la dicha que la había precedido. Moacir Barbosa fracasó en su estado de perfecta ilusión, y luego lo supo, y fue peor. "Toda una carrera y toda una vida destrozadas por un minuto de ausencia", escribe François Bott a propósito de su protagonista.

El trágico portero de Maracanã siguió jugando hasta 1962, y aún obtuvo varios títulos con el Vasco de Gama. En una pieza magistral del periodismo deportivo, escribió Eric Nepomuceno: "Fue siempre un arquero eficaz, elegante, ágil, un cuerpo elástico que se dirigía con rápida precisión a la pelota. Pero cometió el peor de los fallos: no logró atrapar la pelota decisiva". Por su parte, Eduardo Galeano lo recuerda de este modo en "El fútbol a sol y sombra": "a la hora de elegir el arquero del campeonato, los periodistas del Mundial del 50 votaron, por unanimidad, al brasileño Moacir Barbosa. Barbosa era también, sin duda, el mejor arquero de su país, piernas con resortes, hombre sereno y seguro que transmitía confianza al equipo". Sin embargo, el prestigio entre los especialistas no pudo devolverle el cariño de la fanática.

Los prejuiciosos que nunca faltan lo acusaron de carecer del temple de los jugadores blancos. El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre.

Barbosa se jubiló con una pensión de 85 dólares mensuales que luego le mejoró el Vasco de Gama. Durante noches sin número soñó con el gol del desastre y padeció toda clase de humillaciones públicas. En una ocasión, una mujer lo señaló en la calle y le dijo a su hijo pequeño: "Ese es Barbosa, el hombre que hizo llorar a un país".

En 1993 la televisión inglesa rodó un documental para preparar el ambiente del Mundial de Estados Unidos. El equipo de grabación quiso que Barbosa visitara a la selección brasileña, pero el entrenador, Mario Lobo Zagallo, le negó la entrada para impedir que el embajador de la mala suerte contagiara su desgracia a sus muchachos. Cuando lo interrogaron acerca de este incidente, Barbosa miró a una cámara con ojos desolados y dijo que en Brasil la condena máxima por un crimen era de 30 años. En un país sin cadena perpetua solo él estaba condenado de por vida.



Moacir Barbosa, en 1973.



El portero Moacir Barbosa, en 1950.

Acervo do jornal Folha de S.Paulo/Folhapress

Clotilde, la esposa de Barbosa, murió en 1997: Moacir la sobrevivió tres años, tiempo suficiente para comprobar el tamaño de su soledad. Finalmente, a los 79 años, el guardameta cayó por última vez.

La primera muerte de aquel hombre había ocurrido medio siglo antes, en la soleada cancha de Maracanã. Recuperemos el trance en la imaginación: Ghiggia lanza su tiro cruzado y el arquero va en pos de la pelota. Sus manos tocan el esférico y lo desvían levemente. Congelemos para siempre la estirada de Moacir Barbosa. Un joven portero negro está en el aire; siente el contacto con la pelota y cree que ha salvado a los suyos. Es feliz. Está ahí, aislado en el silencio de lo que aún no se decide, en el instante en que merece que lo recordemos.

VILLORO, Juan. El hombre que murió dos veces. In: BOCCANERA, Jorge. *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2002. Disponible en: <<http://www.manquepierda.com/blog/barbosa-el-hombre-que-murio-dos-veces-de-juan-villoro/>>. Acceso el 16 de octubre de 2012.

Anerced

Reflexión 1: Elementos de la crónica

1. La crónica es un género narrativo que trata de temas de la actualidad o narra hechos históricos en secuencia temporal. Se diferencia de una noticia del periódico por su falta de exactitud en las informaciones. Lo más importante es cómo el cronista analiza los hechos, cómo colorear el relato, mostrándoles a los lectores su punto de vista desde un ángulo singular. A partir de esas informaciones, ¿cómo Juan Villoro transforma la "noticia" de la muerte de Moacir Barbosa?

A partir de la noticia de la muerte física de Barbosa, Juan Villoro, a través de su mirada subjetiva, muestra otra tragedia: muerte de alma, cuando todo Brasil lo "mató" nada más por no haber defendido la pelota en el Mundial en 1950.

2. En la etimología de la palabra crónica está la referencia a Cronos, dios griego del tiempo. En la crónica de Villoro se narran acontecimientos en algunas fechas. Rellena la siguiente tabla con los hechos:

8 de abril de 2000	Muerte de Moacir Barbosa
16 de julio de 1950	Final de la Copa del Mundo en Maracanã
Hasta 1962	Barbosa continuó jugando
En 1993	Zagallo prohibió a Barbosa de hablar con los jugadores
En 1997	Muerte de Clotilde, la mujer de Barbosa

3. Además del tiempo, se visualizan algunos espacios en la crónica. ¿Cuáles son los espacios que marcan las dos muertes de Barbosa?

El cementerio en que Barbosa fue sepultado y el estadio Maracanã.

4. ¿Qué personajes hay en la crónica además de Barbosa? Cita por lo menos cuatro.

Pelé, Eduardo Galeano, Clotilde, Ghiggia, Zagallo, Eric Nepomuceno, Schiaffino, Friaça.

Reflexión 2: Efectos de sentido

1. ¿Por qué Moacir Barbosa murió dos veces? ¿Qué muertes son esas?

La primera muerte fue en 1950, el día en que no logró desviar la pelota y Brasil perdió el Mundial de Fútbol. Esta muerte es metafórica, en sentido connotativo, ya que nadie lo quería más. La segunda muerte fue en 2000, cuando realmente lo enterraron.

2. Explica la siguiente afirmación del narrador: "El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre".


Es que muchas personas, prejuiciosas, dijeron que el problema estaba en su color, en su sangre negra. Ese tipo de pensamiento refleja el racismo, crimen que todavía existe en Brasil y en varios países, desgraciadamente.

Reflexión 3: Intertextualidad

1. El autor Juan Villoro cita otros textos en su crónica. ¿Cuáles? ¿Con qué intención lo hace?

La película del rey Pelé, el relato "Un minuto de ausencia", de François Bott, y el libro *El fútbol a sol y sombra*, de Eduardo Galeano. Su intención es intensificar y dar énfasis al problema vivido por Moacir Barbosa.

2. Dada su importancia en la historia del fútbol brasileño, muchos aficionados a la literatura y al fútbol escribieron sobre el arquero Moacir Barbosa. A comparar la crónica de Juan Villoro y la de Eduardo Galeano.

Barbosa 

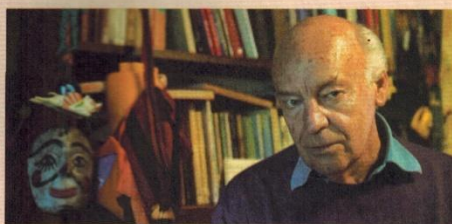
A la hora de elegir el arquero del campeonato, los periodistas del Mundial del 50 votaron, por unanimidad, al brasileño Moacir Barbosa. Barbosa era también, sin duda, el mejor arquero de su país, piernas con resortes, hombre sereno y seguro que transmitía confianza al equipo, y siguió siendo el mejor hasta que se retiró de las canchas, tiempo después, con más de cuarenta años de edad. En tantos años de fútbol, Barbosa evitó quién sabe cuántos goles, sin lastimar jamás a ningún delantero. Pero en aquella final del 50, el atacante uruguayo Ghiggia lo había sorprendido con un certero disparo desde la punta derecha. Barbosa, que estaba adelantado, pegó un salto hacia atrás, rozó la pelota y cayó. Cuando se levantó, seguro de que había desviado el tiro, encontró la pelota al fondo de la red. Y ese fue el gol que apabulló al estadio de Maracaná y consagró campeón al Uruguay.

Pasaron los años y Barbosa nunca fue perdonado. En 1993, durante las eliminatorias para el Mundial de Estados Unidos, él quiso dar aliento a los jugadores de la selección brasileña. Fue a visitarlos a la concentración, pero las autoridades le prohibieron la entrada. Por entonces, vivía de favor en casa de una cuñada, sin más ingresos que una jubilación miserable. Barbosa comentó:

—En Brasil, la pena mayor por un crimen es de treinta años de cárcel. Hace 43 años que yo pago por un crimen que no cometí.

GALEANO, Eduardo. *El fútbol a sol y sombra*. 3. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2010. p. 101.

Eduardo Hugues Galeano nació en Montevideo en 1940. Su obra, comprometida con la realidad latinoamericana, indaga en las raíces y en los mecanismos sociales y políticos de Hispanoamérica. (Adaptado de: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galeano.htm>>. Acceso el 9 de noviembre de 2012.)



El escritor Eduardo Galeano, en 2010.

3. ¿De qué manera Galeano retrata a Moacir Barbosa? ¿Es semejante a como lo hace Villoro?

Lo retrata de la misma manera, como alguien que nunca fue perdonado por el hecho de no haber logrado desviar la pelota.

Lo consideraban culpable por la derrota de Brasil desde el Mundial de Fútbol celebrado en Brasil en 1950.

ciudad escasa para pintar toda la vivienda de un mismo color, se aprovechaba hasta la última gota, por lo tanto, se pintaba primero los marcos hasta agotarla, para pasar luego a las paredes y pintar hasta donde alcanzara. Además, las líneas horizontales eran y son una característica de La Boca, largos tabloneros superpuestos en las casas de madera y la acanaladura de las chapas. [...]

Disponible en: <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/barrios/buscador/ficha.php?id=15>>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

En esta misma dirección electrónica se comenta también el surgimiento del barrio La Boca. El texto a continuación también puede leerse en alto y comentarse en clase:

Este emblemático barrio debe su nombre a que es precisamente en esta zona en donde se encuentran las bocas del Riachuelo, en donde sus aguas desembocan en el Río de la Plata. Muchos historiadores coinciden en señalar que La Boca es el lugar en donde Pedro de Mendoza fundó la ciudad de Santa María de los Buenos Aires, en 1536. Durante varios años, la boca del Riachuelo fue el puerto natural de Buenos Aires, pero debido a problemas tales como la poca profundidad de las aguas, los bancos de arena y las considerables crecientes y bajantes, entre otros, el puerto se trasladó más hacia el norte de la Ciudad.

Donde hoy se asienta el barrio de La Boca era una zona hostil, pantanosa, desolada y con periódicas inundaciones. Pero, a fines del siglo XIX comenzó a instalarse allí una pujante y creciente comunidad italiana con preponderancia de origen genovés que, poco a poco, fueron dándole vida y personalidad al barrio. Con el tiempo se fueron incorporando otros grupos de inmigrantes, españoles, griegos, alemanes y algunos dispersos grupos de franceses y sajones.

[...] La Boca se caracterizó por ser un barrio de habitantes divertidos, ruidosos y melancólicos. Hablaban el dialecto xeneixe, el de los genoveses, como si estuvieran en su tierra. Eran muy trabajadores y solidarios, llegaron a formar numerosas instituciones de apoyo comunitario, editaron diarios y fundaron clubes deportivos y culturales. Dada su gran sensibilidad para el arte, en el barrio han nacido cantores, músicos, poetas y artistas plásticos, muchos de los cuales han ocupado lugares significativos en el sentir popular.

Disponible en: <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/barrios/buscador/ficha.php?id=15>>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

■ PROYECTO 2 – LITERATURA Y FÚTBOL: LOS PIES QUE INSPIRAN LAS MANOS (pp. 102 a 111)

En este proyecto, es importante que el profesor procure informarse más sobre el fútbol si no conoce mucho el tema o no es aficionado a ese deporte. Es bueno también que proponga un trabajo interdisciplinario con los profesores de Literatura y Educación Física. De este modo, podrán participar en las discusiones sobre la importancia sociocultural del fútbol en diversos países del mundo (incluso en Brasil), contribuyendo a la reflexión acerca de la configuración de ese deporte como rasgo cultural, una especie de herencia de identidad vinculatoria que integra a personas de las más variadas edades, reli-

giones, clases sociales, etc. en un mismo grupo: la hinchada.

El profesor puede hacer hincapié en las conductas deportivas (saber perder y ganar, tener perseverancia, buscar objetivos, alcanzar metas) para discutir la importancia de la "deportividad" en las conductas diarias: las reglas y normas, la cortesía, el trabajo en equipo, el foco y el entrenamiento, etc., que son igualmente importantes en varias esferas de la vida.

Etapas de realización del proyecto: ¿cómo desarrollarlo de manera interdisciplinaria?

En la sensibilización, se expone una imagen en que dos artes se relacionan: la literatura, a partir de la pluma, objeto que posibilita la escritura; y el fútbol, a partir de la pelota, necesario para el desarrollo de un partido. Se les puede preguntar a los alumnos de qué forma creen que esos dos artes pueden imbricarse.

En la contextualización, se propone la lectura de una breve biografía de Juan Villoro, autor de la crónica que se leerá. Es importante que los alumnos sepan que ese escritor es actual y escribe en varios periódicos hispánicos importantes. En el periódico brasileño *Folha de São Paulo* se puede leer un texto suyo traducido por Paulo Werneck, sobre el jugador argentino Lionel Messi. Está disponible en <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/04/1265580-messi-um-manual-de-instrucoes.shtml>>. (Acceso el 21 de abril de 2013). Sobre la temática de la crónica que se leerá se puede ver el reportaje *El día que Brasil lloró*, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=6pMmRFKXZf0>> (acceso el 22 de abril de 2013) para verificar cómo la final del mundial de fútbol de 1950 fue considerada una tragedia nacional.

Otra actividad que se propone es conocer otros libros escritos por el escritor mexicano Juan Villoro. Aquellos a quienes les guste su escritura podrán ampliar su repertorio y empezar a leer otras obras. Se les puede preguntar a los alumnos cuáles de los tres libros tiene como foco el fútbol. El libro *Dios es redondo trae* narrativas que suscitan la pasión por ese deporte.

En la etapa de lectura, los alumnos leerán la crónica "El hombre que murió dos veces", presente en el libro *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Si se realiza un trabajo interdisciplinario, el profesor de la asignatura Educación Física durante sus propias clases o participando en la clase de español podrá explicar quién fue el portero Barbosa y contextualizar el Mundial de Fútbol de 1950, diciendo qué equipos participaron, dónde ocurrió el partido final y quién la ganó. También se pueden llevar a cabo otras propuestas, como hacer un trabajo sobre la historia del estadio Maracaná hasta los tiempos actuales con su reforma para el Mundial de 2014 o abordar la historia del fútbol, a fin de saber cuándo y dónde surgió, cuándo llegó a Brasil y quiénes podían jugarlo. Se sabe que, al inicio, el fútbol era un deporte de élite y los pobres, muchos de ellos de origen afrodescendiente, sufrían prejuicio y, por lo tanto, no lo practicaban. Otra sugerencia es proponer un trabajo de campo para observar un partido de fútbol de la ciudad y fotografiar todo lo que se ve en el estadio: la pasión y la expectativa de los hinchas, las jugadas de los delanteros, el grito de gol para una posible muestra del trabajo interdisciplinario: lengua española (escritura de los pies de foto) o la escritura de una breve crónica adecuada al nivel de los alumnos, y educación física (con las fotografías y la contextualización del partido).

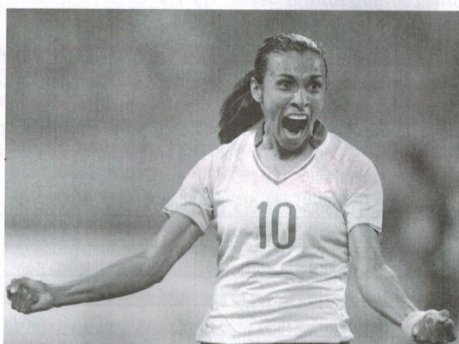
ANEXO 29- PROYECTO 2: LITERATURA Y FÚTBOL/TRADUCCIÓN DEL POEMA DE VINICIUS DE MORAES

Como sensibilización, se puede proponer la siguiente actividad:

1. Transforma en palabras las emociones que te causan estas fotografías, pensando en lo que ellas tienen de poético.



Hincha de River en derrota ante Belgrano. Foto: Emiliano Lasalvia



Marta conmemora su 48º gol en 47 juegos con la camisa de la selección brasileña. Foto: Agencia/EFE

En la primera foto se ve a un hincha angustiado porque su equipo está cayendo ante el equipo rival y la segunda es la conmemoración extasiada de la jugadora de fútbol Marta, mostrando sus venas, sus ganas y su felicidad. Se espera que los alumnos hagan una lectura de lo que hay de poético en las fotos, notando la tristeza en la primera y la alegría en la segunda.

El profesor de Literatura Brasileña podría trabajar la temática del fútbol en textos literarios de autores brasileños, como Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues, Luis Fernando Veríssimo y Vinicius de Moraes. Para ampliar la actividad de lectura, se sugiere asimismo un trabajo con el poema "O anjo das pernas tortas", de Vinicius de Moraes:

2. Vas a leer un poema de Vinicius de Moraes y su traducción al español hecha por Eduardo Langagne. Este soneto hace un homenaje a un jugador de fútbol brasileño muy famoso, que tenía las piernas torcidas. ¿Lo conoces? Mira su foto:



Arquivo do jornal O Estado de S. Paulo/AE

3. La clase va a organizarse para la lectura del soneto en portugués y en español. En grupos, van a pensar una manera interesante de recitarlos. Ojo: hay que consultar las palabras en el diccionario y verificar su pronunciación. Hay un diccionario virtual en que se puede escuchar el sonido de las palabras en caso de duda <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>. Acceso el 25 de abril de 2013.


O anjo das pernas tortas

A um passe de Didi, Garrincha avança
Colado o couro aos pés, o olhar atento.
Dribla um, dribla dois, depois descansa
Como a medir o lance do momento.
Vem-lhe o pressentimento; ele se lança
Mais rápido que o próprio pensamento.
Dribla mais um, mais dois; a bola trança
Feliz, entre seus pés - um pé-de-vento!
Num só transporte a multidão contrita
Em ato de morte se levanta e grita
Seu unísono canto de esperança.
Garrincha, o anjo, escuta e atende: - Gooooo!
É pura imagem: um G que chuta um O.
Dentro da meta, um L. É pura dança!

El ángel de las piernas chuecas
A un pase de Didi, Garrincha avanza
El cuero junto al pie y el ojo atento.
Dribla a uno y a dos, luego descansa
Como quien mide el riesgo del momento.
Tiene un presentimiento, así se lanza
Más rápido que el propio pensamiento.
Dribla uno más, dos más, la bola alcanza
Feliz entre sus pies, los pies del viento.
La lleva, así la multitud contrita
En un acto de muerte se alza y grita
En unísono canto de esperanza.
Garrincha, el ángel, oye y dice: ¡ooooo!
En la imagen la G chuta en la O.
Dentro del arco entonces la L danza.


Disponibles en: <<http://circulodepoesia.com/nueva/2010/06/angel-de-piernas-torcidas-de-vinicius-de-moraes/>>. Acceso el 25 de abril de 2013.

Vinicius de Moraes nació en Rio de Janeiro, Brasil, el 19 de octubre de 1913. Es un poeta muy reconocido mundialmente tanto en la literatura como en la música, ya que escribió muchas letras de canciones. Murió en 1980.



Arquivo do jornal O Estado de S. Paulo/AE

Eduardo Langagne nació en la Ciudad de México, México, el 21 de diciembre de 1952. Es escritor y poeta mexicano. Entre otros premios, obtuvo el Premio de Poesía Aguascalientes en 1994. Ha publicado literatura para niños y jóvenes y conducido programas radiofónicos de difusión cultural.



Tatiana MuñozNocimney/AFP

4. ¿A quién se hace homenaje en el soneto?
Al jugador brasileño Garrincha.
5. El soneto es un poema de forma fija compuesto por 14 versos. ¿Cómo esos versos se organizan en las estrofas del poema de Vinicius de Moraes?
Son dos estrofas de cuatro versos cada y dos estrofas de tres versos cada.
6. En la traducción al español, ¿se mantiene dicha estructura?
Sí. Eduardo Langagne continúa con la misma estructura.
7. ¿Y las rimas? Señala con colores distintos en los poemas las palabras que enfatizan la sonoridad del soneto.

Aunque

8. ¿Se podría decir que en el soneto se narra un gol de Garrincha? Explica con elementos de cada estrofa:

1ª estrofa	Los dribles de Garrincha con la pelota en los pies.
2ª estrofa	Continúa en la cancha con sus dribles.
3ª estrofa	La multitud ve lo que Garrincha hace con los pies y se levanta y grita.
4ª estrofa	Garrincha mete el gol.

9. Traducir no es para nada una tarea fácil. Incluso hay gente que defiende que traducir es traicionar, o sea, que no es posible obtener el mismo texto por medio de la traducción: ¿son dos sonetos o es el mismo en dos idiomas? ¡A reflexionar sobre la traducción y la elección de las palabras!

Esta es una cuestión polémica. El objetivo es discutirla con los alumnos y verificar sus puntos de vista a partir de la actividad y de sus conocimientos previos sobre el tema. Es interesante mostrarles que cada lengua es una visión de mundo. Sin embargo, la elección de las palabras y sus significados cambian el sentido y en cada cultura puede haber diversas interpretaciones. Además, en los textos poéticos como el soneto, la rima y la sonoridad son muy importantes: buscar en la lengua extranjera una palabra que tenga el mismo sentido, la misma tonicidad y la misma rima puede ser muy difícil, por lo que a veces hay que optar entre mantener la forma y la sonoridad o el sentido.

10. En las parejas a continuación, señala qué palabras o expresiones te parecieron distintas de las del texto original en portugués. ¿Qué cambios de sentido se produjo?

• Como a medir o lance do momento.	• Como quien mide el riesgo del momento
• Dribla mais um, mais dois; a bola trança	• Dribla uno más, dos más, la bola alcanza
• É pura imagem: um G que chuta um O	• En la imagen la G chuta en la O
• Dentro da meta, um L. É pura dança!	• Dentro del arco entonces la L danza.

ANEXO 31- INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DEL FÚTBOL EN LA CULTURA Y LITERATURA BRASILEÑAS

En la primera, se tradujo *lance* como *riesgo*. El sentido cambia, pues cuando se opta por esta palabra se expresa peligro que no está presente en la palabra *lance* en portugués. En la segunda, *trança* se tradujo como *alcanza*. El significado también es distinto, pues alcanzar no transmite idea de trenza, del entramado que es la característica más emblemática del jugador Garrincha. Sin embargo, era necesario buscar una palabra que mantuviese la rima. En la tercera, se optó por retirar el adjetivo *pura* delante de los sustantivos *imagen* y *danza* a causa de la sonoridad. Otros cambios se hicieron en la traducción, se puede discutir eso con los alumnos y hacer una encuesta: ¿les parece que traducir es traicionar?

Para la investigación, se propone que los alumnos accedan a páginas *web* que presenten otros textos literarios de Juan Villoro y Eduardo Galeano sobre el fútbol. Se puede ampliar la lista con la presencia del profesor de Literatura Brasileña, con sugerencias de textos literarios de Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues, Vinicius de Moraes y Luis Fernando Veríssimo. Hay un excelente artículo intitulado *Um bate-bola entre futebol e história da literatura brasileira*, de Andréya García da Paixão Morgado, en que se explica la presencia del fútbol en la cultura y literatura brasileñas.

Disponible en <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/018.pdf>. Acceso el 22 de abril de 2013.

En la fase de planeamiento, es necesario seguir todos los pasos. Se sugiere un trabajo en grupos, en que cada uno se ocupe de determinadas tareas. Es muy importante que el profesor oriente la realización de cada uno de los pasos. Se pueden concertar fechas para la entrega de cada propuesta de trabajo. En cuanto al lenguaje, es importante auxiliar a los alumnos a la hora de hacer el resumen de los datos biográficos de los autores para que no copien sin más. Hay que señalar que el uso de las comillas y de las referencias es necesario cuando se cita *ipsis litteris*. Los alumnos usarán los tiempos pretéritos de indicativo en la escritura de las biografías. A lo largo de la unidad 2, se estudiaron los tiempos pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito indefinido. Es importante hacer el repaso y revisar el texto en español antes de publicación de la antología.

En la etapa de acción, el objetivo es publicar la antología, es decir, ponerla en circulación para que otras personas la lean. Lo ideal es presentar el proyecto en algún evento de la escuela. Por eso, es fundamental que se planee el inicio de su realización. Como se trata de una antología, se sugiere donarla a la biblioteca de la escuela. No es necesario finalizar la unidad 2 para empezar a desarrollarlo: puede llevarse a cabo concomitantemente.

Unidad 3 El mundo es político: ¡que también sea ético!

■ PARA EMPEZAR (pp. 112 y 113)

Se debe iniciar la unidad proponiendo a los alumnos una discusión del título de la unidad (*El mundo es político: ¡que también sea ético!*): ¿Qué piensas sobre la política? ¿Por qué se puede decir que el mundo es político? ¿Qué significa ser ético? Además, para ayudar en la reflexión sobre como el ser humano actúa y como debería actuar en el mundo, se puede solicitar que los alumnos observen con atención las escenas de la película *El gran dictador*, de Charles Chaplin, en las que aparece el personaje Hynkel, un dictador, jugando con el globo terráqueo como si fuera una simple pelota de juguete. Sería interesante que los alumnos vieran la famosa escena del globo terráqueo, disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=67gsKbp-Wz0>> (acceso el 1º de mayo de 2013). Se sugiere también la lectura del argumento de la película y la observación de la carátula:

Disponible en: <<http://www.guadadespierta.org/el-gran-dictador>>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

(...) Al final de la Primera Guerra Mundial un soldado del ejército de Tomainia, al salvar la vida del oficial Schultz en su avión, sufre un accidente y pierde la memoria, permaneciendo en un hospital por 20 años. Cuando, todavía amnésico, escapa del hospital, regresa a su ciudad, donde abre de nuevo su antigua barbería ubicada en el Ghetto. Los tiempos han cambiado. El país es gobernado por el dictador Hynkel, y existe una brutal discriminación contra los judíos.

Una de las jóvenes del Ghetto, la bella Hannah, defiende al barbero cuando es acosado por miembros de las fuerzas de seguridad de Hynkel. Ambos se enamoran y deben sufrir los atropellos de la dictadura, aunque tienen el respiro de tener la protección de Schultz, que reconoció al barbero, y de un corto periodo de paz con los judíos mientras Hynkel trata de conseguir financiamiento de un banquero judío para sus ambiciones de dominación global.

El rechazo del préstamo por parte del banquero judío motiva la reanudación de la opresión en el Ghetto, Schultz cae en desgracia por encarar su falta de humanidad al dictador y de ocultarse con los judíos. La persecución produce que el barbero y Schultz sean enviados a un campo de concentración.

Hynkel decide invadir Osterlich, pero la intromisión del líder de Bacteria, Napaloni, le obliga a invitarle y ser diplomático con él, aunque todo desemboca en una ridícula guerra de comida y pasteles entre los dos dictadores.

Hannah y las personas del Ghetto huyen hacia Osterlich, pero al poco se inicia la invasión desde Tomainia. Entonces, al escapar el barbero y Schultz, Hynkel será detenido por error por sus propias tropas, por su gran parecido con el barbero, y este será tomado por Hynkel y conducido a dar un discurso sobre el inicio de la conquista del mundo.

CAPÍTULO

5

Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!

- Género textual: Discurso político
- Objetivo de lectura: Identificar a quiénes se dirige Allende
- Tema: Dictadura chilena

> Lectura

> Almacén de ideas

1. Observa la foto de tres famosos políticos de Latinoamérica que gobernaron sus países en épocas distintas e históricamente recientes:

Lula, en São Bernardo do Campo Brasil, 13 de mayo de 1979
Presidente de Brasil (2003-2011)



Fidel Castro, en el campamento militar de Columbia, Cuba, 8 de enero de 1959
Presidente de Cuba (1976-2008)



Cristina Kirchner, en Rosario, Argentina, 27 de febrero de 2012
Presidenta de Argentina (2007-2015)

3 ■ El mundo es político: ¡que también sea ético!

Anexo 2

Vocabulario en contexto

- En el discurso de Allende, aparecen las siguientes frases:
 "¡Viva Chile!
 ¡Viva el pueblo!
 ¡Vivan los trabajadores!"
 ¿Qué expresan?
 () Reclamación.
 (x) Exaltación.
 () Exigencia.
- Muchos discursos ocurren en las calles como forma de protestar frente a diversos problemas de orden social o de reivindicar derechos. Lee las siguientes frases de protestas y selecciona las que te parezcan más impactantes. Después, en parejas, di en qué situaciones usarías las frases seleccionadas.
Esta actividad tiene como objetivo sensibilizar a los alumnos sobre la función de las frases de protesta.
 () "El pueblo unido jamás será vencido"
 () "No hay caminos para la paz. La paz es el camino"
 () "Nunca más"
 () "Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir"
 () "No somos antisistema, el sistema es antinosotros"
 () "Sin pan no habrá paz"
 () "¡Basta!"
 () "Pueblo, escucha: métete a la lucha"
 () "La tierra no es herencia de nuestros padres, sino un préstamo de nuestros hijos"
 () "Fuerza, compañeros, que la lucha es dura pero venceremos"
 () "La paz no se logra con la guerra"
 () "Lo más atroz de la gente mala, es el silencio de la gente buena"



A quien no lo sepa

La palabra **protesta** tiene varios sinónimos que pueden utilizarse según la intención del hablante y el contexto: reclamación, exigencia, petición, demanda, alboroto, tumulto.

En vez de eso, el barbero da un discurso exhortando a la humanidad a dejar la mecanización del hombre, a las dictaduras, a la discriminación, y recuperar la humanidad: "Lo lamento mucho, pero no quiero ser dictador. No quiero conquistar ni gobernar a nadie. Deseo ayudar a todos, judíos, gentiles, blancos o negros... Nuestra sabiduría nos ha hecho cínicos, nuestra inteligencia nos ha hecho duros y malos. Pensamos demasiado y sentimos poco. Más que maquinaria necesitamos bondad y ternura... ¡Soldados, en nombre de la democracia, unámonos!".

Aplaudido por la multitud, habla para sí: "¿Me escuchas Hannah? Donde quiera que estés, ¡mira hacia lo alto, Hannah!".

Hannah, en su casa, arrasada de nuevo por los invasores, dirige la mirada al cielo con esperanza, y sobre ese rostro se cierra la pantalla. (...)

Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/El_gran_dictador>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

A partir del discurso del barbero se puede hablar de los valores en las relaciones personales, sociales y laborales y preguntar a los alumnos si el discurso se aplicaría a nuestros días. La escena del discurso también puede utilizarse en la sección de *Lectura* (pp. 114 a 127), donde se hablará de discursos. Para saber más sobre esta película estadounidense de 1940, se recomienda la disertación de maestría sobre Charles Chaplin, disponible en la web: <http://www.anhembri.br/publica/media/dissertacao_edmundo_washington_lobassi.pdf>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

Capítulo 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!

■ LECTURA (pp. 114 a 127)

Los alumnos van a leer un discurso político de despedida y estudiar un período histórico de Chile (la dictadura militar). Para trabajar con este capítulo, es necesario buscar más información sobre la historia reciente de Chile, antes del golpe y en el período de la dictadura. Para saber más sobre ese asunto, se sugieren los siguientes sitios web: <http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_index/index.html> (acceso el 1º de mayo de 2013), <<http://www.memoriachilena.cl/>> (acceso el 1º de mayo de 2013), <<http://www.er.uqam.ca/nobel/r27020/id27.htm>> (acceso el 1º de mayo de 2013).

En la subsección *Almacén de ideas*, antes de la lectura, se realizan indagaciones (en la actividad 3) que estimulan a los alumnos a que realicen el juego de las hipótesis para, luego, verificar, en la subsección *Tejiendo la comprensión*, después de la lectura (en la actividad 1), quién acertó. Esta es una buena estrategia para que los alumnos quieran leer el texto y buscar la respuesta.

En la corrección de las actividades poslectura (subsección *Tejiendo la comprensión*), es importante volver al texto, releerlo y, en cada actividad, señalar qué elementos presentes en el discurso permiten la formulación de una respuesta más adecuada.

En la actividad 9 de la subsección *Tejiendo la compren-*

sión, los alumnos leerán parte de una noticia del periódico chileno *El Mercurio*. A continuación, puedes leer la parte final, con los comentarios de los expertos en la pericia balística. El profesor puede leer el texto para los alumnos o, en caso de que le parezca mejor, comentar las informaciones con ellos.

[...] Una herida mortal, dos balas

El médico español Francisco Etxeberria, quien participó de los exámenes tanatológicos tras la exhumación de los restos de Allende realizados en mayo pasado, expresó que "estamos en condiciones de poder asegurar que se trata de una muerte violenta de explicación médico legal suicida y para ello no tenemos absolutamente ninguna duda".

Junto con ello, explicó que en las pericias no se encontró evidencia de la versión respecto a que en el cuerpo del jefe de Estado habían ocho proyectiles. "Nosotros no encontramos ninguna evidencia de esa versión y por lo tanto no lo compartimos. Había solo una herida", sostuvo.

Otro de los médicos sostuvo que las pericias realizadas fueron complejas, pero que fue "enteramente satisfactorio, porque nos permitió establecer con certeza la forma y la causa de muerte que se había establecido en forma oficial en 1973".

El perito balístico de Scotland Yard, David Pryor, explicó que en el cuerpo existe el registro de dos balas en un solo evento. "El arma estaba en posición automática (fusil AKA) y en ese tipo de situación ese tipo de arma dispara diez balas por segundo. No hay ninguna evidencia de una tercera persona. Es una herida con una o dos balas. Hay dos cartuchos de la misma arma, pero solo se encontró una bala", aseguró.

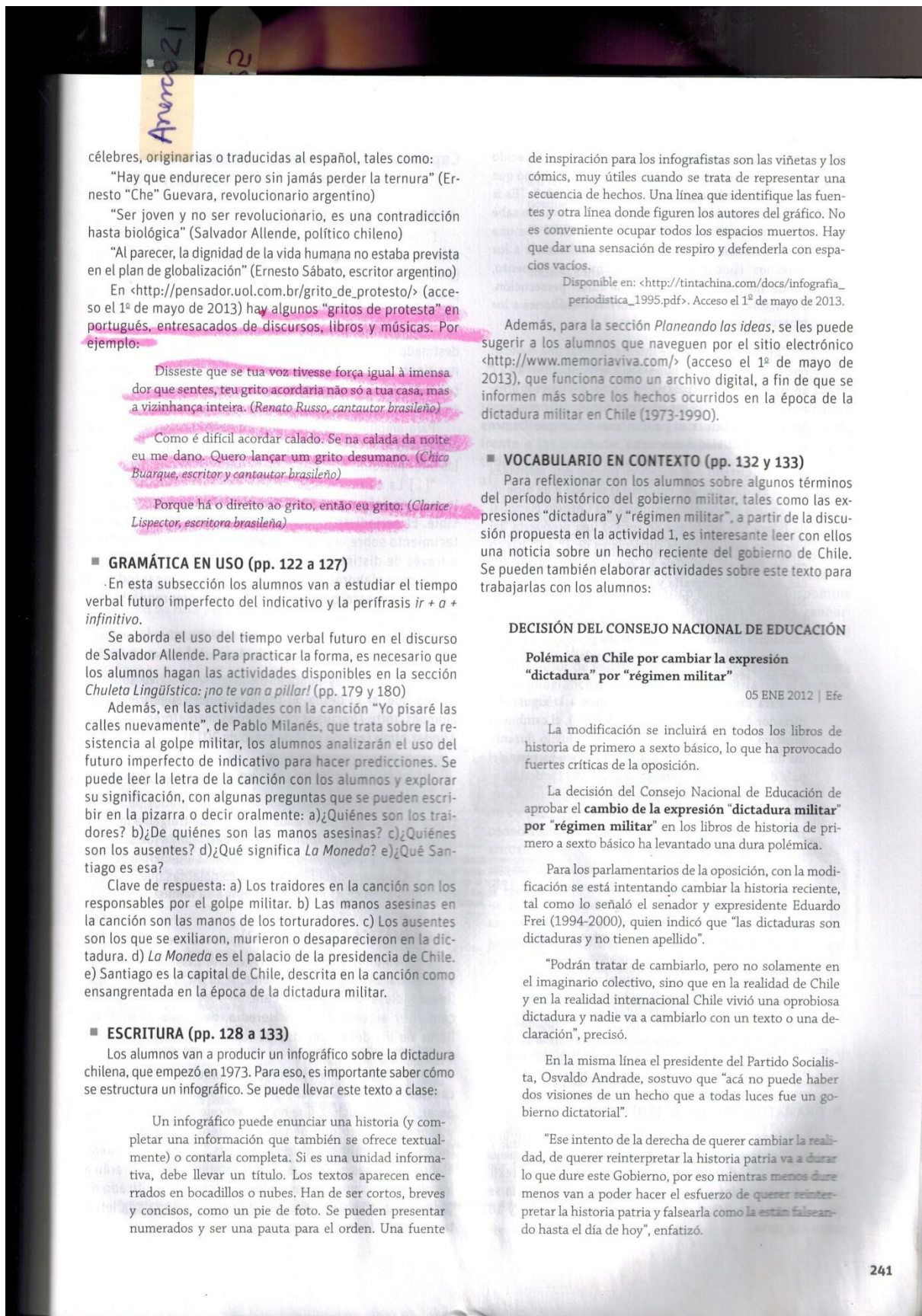
Disponible en: <<http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/07/19/493382/sml-confirma-version-oficial-ex-presidente-salvador-allende-se-suicido.html>>. Acceso el 1º de mayo de 2013.

Como actividad interdisciplinaria con Arte (Cine), se puede trabajar la escena del discurso final del barbero (Chaplin), en la película *El gran dictador*, en la que se manifiesta en contra de la esclavitud y a favor de la libertad. Esta escena, con subtítulo en español, está disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=3cFTJ9q5ztk>> (acceso el 1º de mayo de 2013). Los alumnos deberán analizar de qué manera el asunto del discurso de la escena se acerca al contenido del discurso de Allende.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 121)

Los alumnos van a reflexionar sobre la existencia y la función de las frases de protesta. Se les puede aclarar que en el mundo, hay mucha gente famosa por sus frases de protesta impactantes. Como actividad de ampliación, se puede invitarlos a que investiguen en internet algunas frases de protesta famosas en español y en portugués, como en las sugerencias de las páginas web a continuación.

En <<http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=874>> (acceso el 1º de mayo de 2013), se encuentran algunas frases



célebres, originarias o traducidas al español, tales como:

"Hay que endurecer pero sin jamás perder la ternura" (Ernesto "Che" Guevara, revolucionario argentino)

"Ser joven y no ser revolucionario, es una contradicción hasta biológica" (Salvador Allende, político chileno)

"Al parecer, la dignidad de la vida humana no estaba prevista en el plan de globalización" (Ernesto Sábato, escritor argentino)

En http://pensador.uol.com.br/grito_de_protesta/ (acceso el 1º de mayo de 2013) hay algunos "gritos de protesta" en portugués, entresacados de discursos, libros y músicas. Por ejemplo:

Disseste que se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes, teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira. (Renato Russo, cantautor brasileiro)

Como é difícil acordar calado. Se na calada da noite eu me dano. Quero lançar um grito desumano. (Chico Buarque, escritor y cantautor brasileiro)

Porque há o direito ao grito, então eu grito. (Clarice Lispector, escritora brasileira)

■ GRAMÁTICA EN USO (pp. 122 a 127)

En esta subsección los alumnos van a estudiar el tiempo verbal futuro imperfecto del indicativo y la perífrasis *ir + a + infinitivo*.

Se aborda el uso del tiempo verbal futuro en el discurso de Salvador Allende. Para practicar la forma, es necesario que los alumnos hagan las actividades disponibles en la sección *Chuleta Lingüística: ¡no te van a pillar!* (pp. 179 y 180)

Además, en las actividades con la canción "Yo pisaré las calles nuevamente", de Pablo Milanés, que trata sobre la resistencia al golpe militar, los alumnos analizarán el uso del futuro imperfecto de indicativo para hacer predicciones. Se puede leer la letra de la canción con los alumnos y explorar su significación, con algunas preguntas que se pueden escribir en la pizarra o decir oralmente: a) ¿Quiénes son los traidores? b) ¿De quiénes son las manos asesinas? c) ¿Quiénes son los ausentes? d) ¿Qué significa *La Moneda*? e) ¿Qué Santiago es esa?

Clave de respuesta: a) Los traidores en la canción son los responsables por el golpe militar. b) Las manos asesinas en la canción son las manos de los torturadores. c) Los ausentes son los que se exiliaron, murieron o desaparecieron en la dictadura. d) *La Moneda* es el palacio de la presidencia de Chile. e) Santiago es la capital de Chile, descrita en la canción como ensangrentada en la época de la dictadura militar.

■ ESCRITURA (pp. 128 a 133)

Los alumnos van a producir un infográfico sobre la dictadura chilena, que empezó en 1973. Para eso, es importante saber cómo se estructura un infográfico. Se puede llevar este texto a clase:

Un infográfico puede enunciar una historia (y completar una información que también se ofrece textualmente) o contarla completa. Si es una unidad informativa, debe llevar un título. Los textos aparecen encerrados en bocadillos o nubes. Han de ser cortos, breves y concisos, como un pie de foto. Se pueden presentar numerados y ser una pauta para el orden. Una fuente

de inspiración para los infografistas son las viñetas y los cómics, muy útiles cuando se trata de representar una secuencia de hechos. Una línea que identifique las fuentes y otra línea donde figuren los autores del gráfico. No es conveniente ocupar todos los espacios muertos. Hay que dar una sensación de respiro y defenderla con espacios vacíos.

Disponible en: http://tintachina.com/docs/infografia_periodistica_1995.pdf. Acceso el 1º de mayo de 2013.

Además, para la sección *Planeando las ideas*, se les puede sugerir a los alumnos que naveguen por el sitio electrónico <http://www.memoriaviva.com/> (acceso el 1º de mayo de 2013), que funciona como un archivo digital, a fin de que se informen más sobre los hechos ocurridos en la época de la dictadura militar en Chile (1973-1990).

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (pp. 132 y 133)

Para reflexionar con los alumnos sobre algunos términos del período histórico del gobierno militar, tales como las expresiones "dictadura" y "régimen militar", a partir de la discusión propuesta en la actividad 1, es interesante leer con ellos una noticia sobre un hecho reciente del gobierno de Chile. Se pueden también elaborar actividades sobre este texto para trabajarlas con los alumnos:

DECISIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Polémica en Chile por cambiar la expresión "dictadura" por "régimen militar"

05 ENE 2012 | Efe

La modificación se incluirá en todos los libros de historia de primero a sexto básico, lo que ha provocado fuertes críticas de la oposición.

La decisión del Consejo Nacional de Educación de aprobar el cambio de la expresión "dictadura militar" por "régimen militar" en los libros de historia de primero a sexto básico ha levantado una dura polémica.

Para los parlamentarios de la oposición, con la modificación se está intentando cambiar la historia reciente, tal como lo señaló el senador y expresidente Eduardo Frei (1994-2000), quien indicó que "las dictaduras son dictaduras y no tienen apellido".

"Podrán tratar de cambiarlo, pero no solamente en el imaginario colectivo, sino que en la realidad de Chile y en la realidad internacional Chile vivió una oprobiosa dictadura y nadie va a cambiarlo con un texto o una declaración", precisó.

En la misma línea el presidente del Partido Socialista, Osvaldo Andrade, sostuvo que "acá no puede haber dos visiones de un hecho que a todas luces fue un gobierno dictatorial".

"Ese intento de la derecha de querer cambiar la realidad, de querer reinterpretar la historia patria va a durar lo que dure este Gobierno, por eso mientras menos dure menos van a poder hacer el esfuerzo de querer reinterpretar la historia patria y falsearla como la están falseando hasta el día de hoy", enfatizó.



País: Brasil
 Año: 2006
 Dirección: Cao Hamburger

DVD - LICENCIA DE ALQUILER Y/O VENTA 194-77-32-55

En 1970, Brasil y el mundo parecen que están boca abajo, pero las preocupaciones de Mauro, un niño de 12 años, no tienen nada que ver ninguna relación con el régimen militar que controla el país. Su mayor sueño es ver a la selección de fútbol ganar su tercer campeonato mundial. De repente, Mauro es separado de sus padres y llevado a vivir a la extraña pero divertida comunidad de Bom Retiro, un distrito en Sao Paulo que es el hogar de entre otras culturas la comunidad judía e italiana de la ciudad.

CONTENIDOS ADICIONALES

Acceso directo a escenas
 Subtítulos en castellano

Portugués 5.1 Dolby Digital 5.1
 Castellano
 Castellano

EL AÑO QUE MIS PADRES SE FUERON DE VACACIONES
 DIRECCION: CAO HAMBURGER. PAIS: BRASIL. AÑO: 2006.
 REPARTO: RICHEL DELSAS (MAURO), DANIELA PIEPITZ (DANIELA), GERMANO HAUT (SHLOMO), RAFAEL BOUTERQUE (PETER), CARO BLAT (PAULO), SIMONE SPOLARINI (MAMÁ), GUARDO MOREIRA (DANIEL), OLIVIA CASTRO (SHEILA), RODRIGO DOS SANTOS (EDGAR), MARIN CLAUDIO GALPAIN, BRASILEL MANTOVANI, ANNA BRUNETTI Y CAO HAMBURGER.
 PRODUCTOR: FABIANO GULLANE Y CAO HAMBURGER. MÚSICA: BETO VILLARES.
 EDITOR: ADRIANO GOLDMAN. MONTAJE: DANIEL NETZKE. PRODUCTOR EJECUTIVO: CÁSSIO AMARANTE. PRODUCTORA: CRISTINA CARABO.

SOLO PARA DVD'S NO PROTEGIDOS CON ANTI-COPY

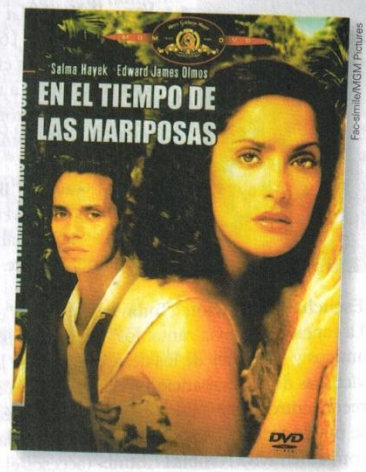
0 00000 00000 0

Harra la verdadera historia de las hermanas Mirabal, consideradas auténticas heroínas en la República Dominicana, pues apoyaron un intento revolucionario para derrocar al cruel dictador Trujillo. El 25 de noviembre de 1960, los cuerpos de las tres hermanas Mirabal se encontraron en el fondo de un acantilado en la costa norte de la República Dominicana. Reseñado como un fatal accidente por la prensa oficial, la muerte de las hermanas, conocidas como las Mariposas, se encargó de mantener el legado de la familia, su feroz ofensiva contra el régimen de Trujillo. Su lucha comenzó cuando Minerva rechazó las propuestas, indecorosas del dictador, lo que llevó al asesinato de su padre, Patria, otra de las mariposas, organizó la oposición.

METRO-GOLDWYN-MAYER PRESENTA A PHOENIX PICTURES/BARNSTORM FILMS
 EN ASOCIACION CON VENTAROSA PRODUCTIONS SALMA HAYEK EDUARDO
 JAMES OLMO'S MIA MAESTRO
 DEMIAN BICHR "IN THE TIME OF BUTTERFLIES" PILLAR PADILLA WITH LUME CAVALAZO AND
 MARCO ANTHONY
 MUSIC BY VAN DYKE PARKS EDITED BY EVA GARDOS DIRECTOR OF PHOTOGRAPHY
 XAVIER PEREZ GROBET
 EXECUTIVE PRODUCERS HELEN BARTLETT TONY BILL SALMA HAYEK MIKE MEDAVOY
 BASED ON THE BOOK BY JULIA ALVAREZ TRILBY BY JUDY KLASS & DAVID KLASS
 DIRECTED BY MARIANO BARROSO

CONTENIDO ESPECIAL
 Acceso directo a escenas - Selección de Idiomas
 Trailers de estrenos - Biografía del director

Approx. Feature Run Time: 1 hour 32 minutes - Color - 2000 - 1002507



País: _____
 Año: 2000
 Dirección: Mariano Barroso

2. Planea junto con tu clase una muestra de cine con un ciclo de debates en el que se proyecte alguna de estas películas: ¿cuál de ellas te gustaría ver? **Respuesta personal.**

2. Como puedes observar, en el poema aparecen muchas veces los conectores porque y por.

“... te quiero **porque** tus manos trabajan por la justicia”

“te quiero **porque** tu boca sabe gritar rebeldía”

“si te quiero es **porque** sos mi amor mi cómplice y todo”

“y **por** tu rostro sincero”
“**porque** sos pueblo te quiero”

“te quiero **por** tu mirada que mira y siembra futuro”

“y **porque** amor no es aureola”
“y **porque** somos pareja”

a) ¿Qué función tienen los conectores destacados?

- Expresar duda.
- Marcar oposición.
- Indicar causa.

b) Infiere: ¿por qué el poeta optó por repetir porque y por? *Para matizar que versa sobre las causas que lo llevan a querer al ser amado.*

Escucha: Letra de canción

Es una actividad para averiguar el conocimiento previo del alumno sobre el tema. Puede ser que sepan el nombre de canciones como “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré; “Apesar de você”, de Chico Buarque, entre otras.

1. La melodía para el poema “Te quiero” la compuso Alberto Favero. Hay varias versiones de diversos cantantes, siendo las más clásicas las de Nacha Guevara y de Sandra Mihanovich. Con el poema musicalizado, Benedetti burla el filtro de la censura para llevar un mensaje al público que en la época comprendió perfectamente la dimensión política de la canción. Sin embargo, en la dictadura, muchas canciones fueron censuradas. Mira la portada de un CD de Mercedes Sosa (1935-2009) con canciones que no se podían escuchar. ¿Conoces alguna canción brasileña que fue censurada en la dictadura militar?

Respuestas personales.



2. **19** Vas a leer la letra y oír la canción “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo y Roberto Carlos. ¿Sabes de qué trata la canción? ¿Estaría equivocado decir que se trata de una canción con contenido romántico?

ANEXO 39- MÚSICA: DEBAIXO DOS CARACÓIS DE SEUS CABELOS

Anexo 24

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos

(Erasmão Carlos / Roberto Carlos)

Um dia a areia branca	Uma história pra contar
Seus pés irão tocar	De um mundo tão distante
E vai molhar seus cabelos	Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
A água azul do mar	Um soluço e a vontade
	De ficar mais um instante
Janelas e portas vão se abrir	Você anda pela tarde
Pra ver você chegar	E o seu olhar tristonho
E ao se sentir em casa	Deixa sangrar no peito
Sorrindo vai chorar	Uma saudade, um sonho
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos	Um dia vou ver você
Uma história pra contar	Chegando num sorriso
De um mundo tão distante	Pisando a areia branca
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos	Que é seu paraíso
Um soluço e a vontade	
De ficar mais um instante	
As luzes e o colorido	Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Que você vê agora	Uma história pra contar
Nas ruas por onde anda	De um mundo tão distante
Na casa onde mora	Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
	Um soluço e a vontade
Você olha tudo e nada	De ficar mais um instante
Lhe faz ficar contente	
Você só deseja agora	
Voltar pra sua gente	
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos	

Disponível em: <<http://letras.mus.br/roberto-carlos-erasmo-carlos/396894/>>. Acesso el 26 de septiembre de 2012.

a) ¿Qué dicen los versos acerca de esa persona que se encuentra en un lugar distante y no está feliz?
Su sueño es volver para su lugar de origen, esto es, para su casa.

b) ¿Los versos explicitan los motivos por los cuales esa persona se encuentra distante de casa?
No, solo dicen que está lejos y desea volver.

c) Esta canción fue producida durante la dictadura militar brasileña, época en que muchos intelectuales y artistas tuvieron que salir de Brasil y vivir en el exilio en otros países. Conociendo esa información, ¿es posible decir que se trata únicamente de una canción romántica? ¿Es posible hacer una lectura diferente de la canción?
Conociendo el contexto de producción se pueden agregar más sentidos a la letra de la canción, como por ejemplo que esos sentimientos de tristeza y vacío ocurren en el exilio, ya que la persona de la que se habla, además de estar lejos de su familia y cultura, no puede volver cuando quiera.

167

PROYECTO 3

Anexo

d) ¿Qué significa exilio? ¿Qué diferencia existe entre exilio e inmigración? Busca esas dos palabras en un diccionario monolingüe.

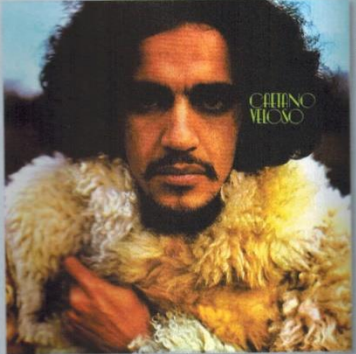
El exilio es una condición en la cual el sujeto no puede volver, pues quienes están en el poder en su país no lo quieren allá. La persona se ve como un desterrado; en la inmigración, la persona puede volver y, en la mayoría de las veces, optó por salir en busca de mejores condiciones de vida.

e) Si supieses que el autor del texto en cuestión tenía en mente a una persona específica (esto es, que la canción es un homenaje) y si supieses que esa persona a quien la letra se refiere es el poeta y compositor Caetano Veloso, ¿qué otros significados ganaría la canción para ti?

La canción gana una connotación más política y se aleja de una visión de amor entre parejas.

f) Mira la foto de Caetano Veloso cuando estuvo exiliado en Londres durante la dictadura militar brasileña. ¿Cómo interpretas ahora los versos “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos / Uma história pra contar / De um mundo tão distante / Debaixo dos caracóis dos seus cabelos / Um soluço e a vontade / De ficar mais um instante”?

La interpretación pasa a ser que Caetano, que tiene el pelo largo y rizado, está exiliado y triste en otro país.



g) Teniendo en cuenta que Caetano Veloso es de Bahía, un estado brasileño con varias playas maravillosas, ¿qué sentido pasan a tener los versos “Um dia a areia branca / Teus pés irão tocar / E vai molhar seus cabelos / A água azul do mar”?

Se pasa a interpretarlos como la posibilidad de que Caetano regrese a casa algún día y pueda pisar nuevamente en las arenas blancas de su tierra natal y bañarse en el mar de Bahía.

A quien no lo sepa

- Erasmo Carlos, Roberto Carlos y Caetano Veloso son cantautores brasileños. Erasmo Carlos es de Rio de Janeiro, capital, y en la adolescencia montó una banda musical con Tim Maia y Roberto Carlos, que es considerado el rey de la música brasileña. Roberto Carlos es de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, y lideró el primer movimiento de rock nacional brasileño, conocido como “Jovem Guarda”. Caetano Veloso es de Santo Amaro da Purificação, Bahía, y participó en la década de 1960 del movimiento llamado Tropicália, responsable de la renovación musical en Brasil.
- Se puede escuchar la canción “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos” en www.youtube.com/watch?v=DzjXvEPzxLM (acceso el 21 de septiembre de 2012).

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (pp. 146 y 147)

En esta subsección se presentan a los alumnos una serie de términos del derecho electoral. Para saber más términos relacionados con el proceso electoral, el profesor puede acceder a la página *web* a continuación, así como puede recomendarla a los alumnos: <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/358/GLOSARIO_DE_DERECHO_ELECTORAL.pdf> (acceso el 1º de mayo de 2013).

■ GRAMÁTICA EN USO (pp. 148 y 149)

Los alumnos van a estudiar los comparativos de inferioridad, superioridad e igualdad para utilizarlos en su producción oral, esto es, para fundamentar sus argumentos en el debate. Para ayudarles, conviene orientarlos a que hagan las actividades de la sección *Chuleta Lingüística: ¡no te van a pillar!* (p. 182) sobre este tema.

■ CULTURAS EN DIÁLOGO: NUESTRA CERCANÍA (pp. 152 y 153)

En esta sección se trabaja con algunas sinopsis de películas que tratan de la dictadura latinoamericana. Hay que explicarles a los alumnos que una sinopsis de película es una versión abreviada de la trama en cuestión y su objetivo principal es presentarle al espectador los elementos principales del filme. La sinopsis no puede contar el desenlace de la película y, si está en la carátula de un DVD, va a ser elogiosa, para que las personas tengan ganas de verla.

■ PROYECTO 3: QUIERO DECIR TU NOMBRE, ¡LIBERTAD!: LA NARRATIVA Y LOS VERSOS QUE INSPIRAN CANCIONES (pp. 160 a 169)

En este proyecto, es importante que el profesor se prepare previamente sobre el tema de las dictaduras en América del Sur y las manifestaciones artísticas en esa época. Resulta interesante proponer un trabajo interdisciplinario con los profesores de Historia, Literatura y Arte/Música, para que contribuyan al desarrollo didáctico de los aspectos históricos y sociales que marcaron las manifestaciones artísticas y la cultura como un todo en los países latinoamericanos.

El profesor puede hacer que los alumnos comprendan la importancia de hacer uso consciente, crítico y coherente de la libertad de expresión, del derecho a ir y venir, a votar y a informarse de lo que ocurre en el mundo, en los ámbitos sociales y políticos. Ser un ciudadano responsable y consciente es esencial para garantizar una sociedad cada vez más democrática e igualitaria.

Etapas de realización del proyecto: ¿cómo desarrollarlo de manera interdisciplinaria?

En la sensibilización se presentan cuatro imágenes que remiten a la ausencia de libertad o a su búsqueda. Se les puede preguntar a los alumnos qué otras imágenes les hace recordar esa temática. Si se hace un trabajo interdisciplinario con Historia, se puede mostrar también la imagen de la escultura *Mão*, de Oscar Niemeyer, ubicada frente al Memorial da América Latina, en la ciudad de São Paulo. ¿Qué representa la palma de la mano, con un mapa, color rojo, de América Latina? Estas reflexiones son importantes antes de la lectura de los textos literarios en estudio.

En las etapas de lectura, reflexiones y escucha, los profesores de Literatura, Español, Arte e Historia podrán ampliar el proyecto con un trabajo de lectura de todo el libro *Primavera con una esquiña rota*, del escritor uruguayo Mario Benedetti. El profesor de

Literatura podrá trabajar las especificidades narrativas del texto literario. El profesor de Historia podrá explicar la historia de la dictadura uruguaya, a fin de contextualizarla y compararla con la dictadura militar brasileña. En la página *web* <<http://pt.calameo.com/read/0014160456fd4ccb88d22>> (acceso el 12 de junio de 2013) hay un trabajo hecho por alumnos de un colegio de Bogotá específicamente sobre la narrativa literaria de esa novela de Benedetti, en la que se habla del tipo de narrador, de los personajes, se comenta el argumento y la sitúan en los movimientos literarios. Se puede leer toda la obra en español en la dirección electrónica <http://www.infocentro.gob.ve/_galeria/archivo/2/documento_694_Benedetti-Mario-Primavera-Con-Una-Esquiña-Rota.pdf> (acceso el 25 de abril de 2013). El profesor de Arte podrá explicar qué manifestaciones artísticas en la música latinoamericana existían en los años de la dictadura militar y su importancia como movimiento de lucha a favor de la libertad de expresión. Se sugiere que el profesor de Artes/Música de la escuela elija en conjunto con el profesor de Español y el de Historia seis canciones con esa temática, organice a los alumnos en grupos para que cada uno estudie la letra de la canción y presente cómo se la puede considerar una forma de protesta.

En la etapa de investigación se propone que los alumnos accedan a páginas *web* que presenten canciones censuradas en la época de la dictadura. Sería importante que los alumnos las escucharan para elegir las que más les llamaron la atención para la producción del repertorio musical.

En el planeamiento es necesario seguir todos los pasos. Se sugiere el trabajo en grupos, en que cada uno se ocupe de determinadas tareas. Es muy importante que el profesor oriente la realización de cada uno de los pasos. Se pueden concertar fechas de cumplimiento y entrega de cada propuesta de trabajo. En cuanto al lenguaje, es importante auxiliar a los alumnos a la hora de hacer el resumen de los datos biográficos de los autores para que no haya copia. Hay que señalar que el uso de las comillas y de las referencias es necesario cuando se cita *ipsis litteris*. Los alumnos usarán el pretérito perfecto simple, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido, aprendidos a lo largo de la unidad 2 en la escritura de las biografías. En la unidad 3 se estudió la expresión del futuro mediante la perífrasis de futuro ir a + infinitivo y del futuro imperfecto, además del significado de las palabras *todavía* y *aún*, los cuantificadores *muy* y *mucho* y los comparativos de igualdad, inferioridad y superioridad. Los alumnos podrán hacer uso de todo ese contenido estudiado en la escritura y la presentación del proyecto. Es importante revisar el texto en español antes de la publicación del producto final del proyecto.

En la etapa de acción el objetivo es publicar el repertorio, el librito y la tapa del CD, o sea, ponerlos en circulación para que otras personas los lean. Lo ideal es presentar el proyecto en algún evento de la escuela. Por eso, es muy importante planear el inicio de su realización. No es necesario finalizar la unidad 3 para empezar a desarrollarlo. Es posible hacerlo concomitantemente.

■ Claves de corrección de las producciones de texto

Estas claves orientativas se han elaborado con el objetivo de auxiliar al profesor a evaluar los aspectos más importantes de la producción escrita de los alumnos según el género y las pautas propuestas en la sección *Escritura* de cada unidad. El profesor puede ajustarlas a sus necesidades reales y utilizarlas como parte de una evaluación progresiva.

¿Lo sé todo?

Lectura	¿Qué significa DNI?	¿Para qué sirven los documentos?	¿Qué documento es necesario para entrar en los países del Mercosur?
Escritura	¿Para qué sirve una postal?	¿Qué tipo de informaciones se escriben en una postal?	¿Qué formas de saludos y despedidas puedo usar en una postal?
Escucha	¿Quiénes son Los Coyotes?	¿Qué significa el título de la canción "300 kilos"?	¿Reconozco el sonido de las vocales y consonantes en español?
Habla	¿Qué tipos de preguntas se hacen en la aduana o inmigración?	¿De qué manera trato al entrevistador en la aduana: formal o informalmente?	¿Sé pronunciar las letras del alfabeto español?
Gramática	¿Qué verbos conozco en el presente de indicativo?	¿Qué pronombre de tratamiento uso para un habla formal? ¿Y para una informal?	¿Sé contar hasta el cien en español?
Vocabulario	¿Qué medios de transporte conozco en español?	¿Qué tipos de alojamiento sé nombrar en español?	¿Qué significa la palabra apellido ? ¿Y apodo ?
Cultura	¿Sobre qué habla la canción "Guantanamera"?	¿Qué significa guajiro ?	¿Qué temática está presente en la canción "Aquarela do Brasil"?
Reflexión	¿Qué significa ser latinoamericano?	¿Respeto las diferencias y me intereso por otras culturas?	¿Qué significa para ti hablar español?

¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...



Ver... La culpa es de Fidel, película de Julie Gravras
A través de la narración de una niña de 9 años, la historia pasa en los años 1970. La calma familiar se deteriora debido a los cambios políticos y la noticia de detención y muerte de un tío distante. Eso y un viaje que hace a Chile con sus padres le muestran una rica comprensión del mundo.



Leer... Guantanameras, de Dolores Soler Espiauba
Este libro cuenta la historia de dos hermanas gemelas que fueron separadas en la niñez. Una se va a vivir a los Estados Unidos con su madre y la otra se queda en Cuba con su padre.



Escuchar... "Clandestino", canción de Manu Chao
"Clandestino" es la canción título de un compacto de Manu Chao de 1998, en la que se critica el tratamiento **dispensado** a los inmigrantes ilegales que salen del sur hacia el norte en busca de una vida mejor. Se puede ver el **show** con esta canción en <www.youtube.com/watch?v=MNzaFK1HIro> (acceso el 19 de octubre de 2012).

Navegar... Mercosur <www.mercosur.int/> (acceso el 20 de septiembre de 2012).

En el sitio de Mercosur se lee todo tipo de información sobre el bloque económico de América del Sur. Se encuentran los documentos oficiales, los tratados, las **resoluciones**...

1. El mundo hispanohablante: viva la pluralidad!

La lectura en las selectividades

¿Sabías que la temática de los viajes y el turismo está presente en textos de exámenes de acceso a diversas universidades en Brasil? Conocer las características culturales de los países hispanohablantes y también sus relaciones políticas y comerciales, como las que se establecen por medio del Mercosur, es tener conocimiento previo para comprender bien los textos y leerlos con más destreza. ^{1. La suma correcta es 06. Las alternativas 01 y 08 son incorrectas. EE.UU. no contribuyó a la unidad latinoamericana, sino que siempre aplicó implacablemente}

A continuación encontrarás cinco modelos de pruebas de selectividad seriada. ^{“el viejo principio de dividir para reinar”. Además, no son (solamente) los intelectuales los que afirman la unidad, que está naturalmente presente, entre otras cosas, en la historia común y, en gran medida, en el idioma.}

¿Sabes qué es *vestibular seriado*? También conocido como *Processo Seletivo Seriado (PSS)*, es un método de selección que difiere del *vestibular* tradicional, pues se realiza mientras el estudiante todavía cursa la enseñanza media. Algunas universidades (públicas y privadas) adoptan dicho sistema, que consiste en la realización de pruebas durante los tres años de la enseñanza media y la suma de las calificaciones al final. Los modelos de pruebas que tienes a continuación son ejemplos entresacados de universidades que **implementaron** el *vestibular seriado*. Los modelos 1 y 2 son del SAEM (*Sistema de Avaliação do Ensino Médio*), que se instauró a partir de 1998 en la UFSC (*Universidade Federal de Santa Catarina*); el modelo de prueba 3 pertenece al PAS (*Programa de Acesso Seriado*) de la UFS (*Universidade Federal de São João del-Rei*); los modelos de prueba 4 y 5 pertenecen al PAS de la *Universidade de Brasília* (UnB-DF).

Modelo de Prueba 1

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2000.
 Disponible en: <http://antiga.coperve.ufsc.br/provas_ant/2000-2B.pdf>
 Acceso el 15 de octubre de 2012.

Latinoamericano

Yo entiendo por latinoamericano el hecho de que, por detrás de las diferencias perceptibles que hay entre los países de América Latina – el color de la piel, las diferencias idiomáticas creadas por la existencia subterránea de las lenguas indígenas detrás del español –, al pasearme por ellos siempre he tenido un sentimiento de unidad profunda, de unidad por debajo. Hay una América Latina a pesar de todas las tentativas artificiales que se han hecho siempre para separarnos: el viejo principio de dividir para reinar, que Washington aplica implacablemente, los nacionalismos locales fomentados casi siempre por gobiernos de tipo militar – la famosa cuestión de si los argentinos son, finalmente, mejores que los chilenos o los chilenos mejores que los ecuatorianos –.

Pese a todo eso, yo siento una unidad que no puedo explicar racionalmente. Y la vivo. Es decir en cualquier país de América Latina yo estoy tan en mi casa como en la Argentina: si vivo en La Habana o en Panamá es exactamente como si viviera en Buenos Aires. Pero la verdadera diferencia empieza cuando desembarco en París o en Estocolmo.

Cortázar insiste:

—No es una unidad por encima, voluntaria, de intelectuales, sino por debajo. Yo creo que es algo que tiene que ver con lo **telúrico**, con la **desmesura** geográfica, con la **historia común**: la conquista, la independencia. Y, finalmente, hay esa unidad idiomática en la que **no se piensa lo suficiente**: hablamos todos español. Claro, está el Brasil ahí.

Pero así como yo en Portugal no entiendo una palabra, en São Paulo o en Río de Janeiro entiendo el portugués perfectamente. Y con España también estamos muy cerca, después de las diferencias radicales del principio, cuando la Independencia.

Creo que latinoamericanos y españoles tenemos divergencias mentales con frecuencia, distintas maneras de ver cosas, pero no es nada que nos separe: al contrario, es materia de discusión: un buen antagonismo intelectual. Las diferencias, en los últimos tiempos, han sido artificiales. Pero, por ejemplo, cuando después de la guerra española vino a América Latina ese otro gran éxodo, el contacto fue fabuloso. Entrevista de Julio Cortázar, Cambio 16, 13/4/1981.

Escribe la suma de las proposiciones verdaderas.

1. De acuerdo con el texto *Latinoamericano*, se puede afirmar que:

01. históricamente los Estados Unidos contribuyeron a la unidad de América Latina.
02. la diferencia racial no es un factor de división en América Latina.
04. existe una unidad entre los latinoamericanos que está por encima de los nacionalismos exacerbados.
08. solamente los intelectuales, por su carácter cosmopolita, sienten una unidad entre los países latinoamericanos.

2. Señala la(s) proposición(es) donde la palabra subrayada esté **correcta**.

01. Brasil es tan grande, que hay que ir de una ciudad a otra siempre de avión.
02. En Florianópolis no hay metro, así que hay que ir en autobús a la Universidad.
04. Los niños que viven en el campo van a la escuela en bicicleta.
08. En los pueblos, las personas suelen ir al trabajo a pie.
16. En las grandes capitales, lo mejor es moverse de coche. ^{2. Las alternativas 02, 04 y 08 son correctas y suman 14. La preposición en se usa delante de los medios de transporte. Antes de las palabras pie y caballo va la preposición a.}

7. Las alternativas 01 y 32 son correctas y suman 33. El foco del cuarto párrafo es redefinir cuestiones del Mercosur y resolver los puntos conflictivos. No se dice nada sobre Nigeria, importación de vinos ni integración de otros países.

La lectura en las selectividades

7. En el cuarto párrafo se dice que Argentina pretende:
- 01. resolver los puntos conflictivos con Brasil.
 - 02. integrar otros países al Mercosur.
 - 04. importar vino brasileño.
 - 08. separar las cadenas productivas de Argentina y Brasil.
 - 16. mejorar el comercio del Mercosur con Nigeria.
 - 32. redefinir el Mercosur.
8. En los últimos cuatro párrafos, se habla de las negociaciones entre el Mercosur y la Unión Europea. A este respecto, señala la(s) proposición(es) **correcta(s)**.
- 01. Uruguay buscó a Brasil para tratar el asunto.
 - 02. La Unión Europea quiere exportar más productos agrícolas al Mercosur.
 - 04. La Unión Europea quiere seguir limitando la importación de leche y carne.
 - 08. El canciller uruguayo dice que el país está más interesado en los negocios con China.
 - 16. El acuerdo del Mercosur con la Unión Europea será firmado en diciembre de este año.
 - 32. El canciller uruguayo cree que todo se va a resolver a corto plazo.



Disponible en: <http://klap-agencia.blogspot.com/2010_09_01_archive.html>. Acceso el 22 de agosto 2011.

9. El objetivo de estos anuncios es:
- a) valorar al Perú y su creatividad nacional a través de Inca Kola.
 - b) vender el producto Inca Kola a varios países del mundo.
 - c) informar que Inca Kola es una bebida internacional.
 - d) mostrar que Inca Kola combina con cualquier comida.
9. El objetivo del anuncio es subrayar la importancia del origen peruano del producto entre sus principales cualidades.
10. En el eslogan publicitario de Inca Kola, presente en los dos últimos anuncios, "Nuestra creatividad conquista el mundo", el posesivo destacado se refiere a la creatividad:
- a) peruana.
 - b) japonesa.
 - c) indiana.
 - d) china.
10. Nuestra se refiere a la nacionalidad peruana, ya que el anuncio es de una bebida de Perú.

Modelo de Prueba 3

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), 2011-12.
 Disponible en: <www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/avestibular/PAS/ED2011_2M1/area00_t2.pdf>. Acceso el 15 de octubre de 2012.

Las cuestiones se refieren a los anuncios de abajo.



8. Las alternativas 01 y 04 son correctas y suman 05. La UE no facilita el comercio: "el bloque del viejo continente no quiere mejorar su propuesta de acceso a mercados y persiste en restringir los productos lácteos y las carnes avícola y bovina"; No se habla de China; El canciller "Reconoció que la solución no estará en el corto plazo."

1 • El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

un continente desconocido por los europeos que lo llamaron de Nuevo Mundo, América. Con el objetivo de evitar conflictos entre Portugal y España un tratado fue firmado dividiendo las tierras en dos regiones para ser exploradas donde cada uno tenía derechos exclusivos para reclamar las tierras descubiertas. Finalmente en 1498 una expedición portuguesa comandada por Vasco da Gama logró el sueño de llegar a India navegando alrededor de África abriendo comercio directo con Asia.
 Disponible en : <www.es.wikipedia.org> (con adaptaciones).

Juzgue los siguientes ítems de acuerdo con el texto arriba.

- Portugal y España firmaron un acuerdo donde se dividían los derechos de explotación de las nuevas tierras.
- La Era de los Descubrimientos ocurrió entre el final del siglo quince hasta el siglo diecisiete.
- Al querer llegar a Asia, Cristóbal Colón, en cambio, llegó a América.
- Al final del siglo XV Vasco da Gama llegó a Asia por la ruta del oeste.

Modelo de Prueba 5
 Universidad de Brasilia (UnB-DF), 2009.
 Disponible en: <http://www.cespe.unb.br/pas/provas/provasinfo/P1_2009_1.pdf>. Acceso el 15 de octubre de 2012.

El mapa de Iberia se asemeja a la piel de un toro, tirante como un tambor, recorrida por los senderos dejados por los hombres y mujeres cuyas voces y gestos, nosotros, en la América española, percibimos débilmente. El corazón de la identidad española comenzó a latir hace 25,000 o 30,000 años, en las cuevas de Altamira. Los primeros españoles se agruparon cerca de las entradas, protegiéndose del frío y de las bestias feroces. Las imágenes dejadas en las cuevas nos muestran: son los primeros íconos de la humanidad. Entre ellas se encuentra una imagen de fuerza y ferocidad de un bisonte. El toro se transforma, con el pasar del tiempo, en símbolo del poder y de la vida.

El primer matador (torero) es el héroe nacional asturiano Teseo, vencedor del minotauro. Hércules, su contemporáneo, lleva la mitología del toro a España donde mba el rebaño de toros rojos pertenecientes al gigante con tres cuerpos, Gerión, y los regresa a Grecia.

Hércules es el símbolo de la cabalgada de pueblos que han llegado a las playas de España desde la más remota antigüedad. Los primeros iberos dieron forma al cuerpo y alma, no sólo de España, sino de los que somos sus descendientes en el Nuevo Mundo.

Ellos llegaron hace más de tres mil años, dándole a toda la península su nombre duradero. También dejaron su propia imagen del toro guardando los caminos del ganado, protegiendo una ruta que nos lleva hasta el primer gran lugar común de España, la plaza de toros. Pero un lugar común representa eso, un sitio de encuentro, un espacio de reconocimientos, un lugar que compartimos con otros. ¿Qué es lo que se encuentra y reconoce en la plaza de toros? El propio pueblo, empobrecido, rural, aislado en medio de una geografía dura y distante. Es en la plaza de toros donde el pueblo se reúne. El domingo es el día de las dos ceremonias con sentido sacrificial: la misa matutina, la corrida vespertina. La misa, una corrida iluminada por el sol y la corrida de toros, una misa de luz y de sombras, teñida por el inminente crepúsculo.
 Carlos Fuentes. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 19-23 (con adaptaciones).

Bisonte: mamífero artiodáctilo, parecido al toro, con la parte anterior del cuerpo muy abultada, cubierto de pelo áspero.
Gerión: en la mitología griega Gerión era un monstruoso gigante con alas.

12. Según las ideas desarrolladas en el texto, es correcto concluir que: *Se trata de la importancia de las corridas de toro para el pueblo español.*

- la idea más importante de la lectura es la variedad de pueblos que entran a la Península Ibérica y forman al pueblo español y consecuentemente al de la América Hispana. (F)
- el texto trata sobre el origen, desde la mitología griega, de las corridas de toros en España y la importancia de las mismas para el pueblo. (V)
- Iberia es el primer nombre dado a lo que hoy se conoce como España y Portugal. (V)
- Teseo y Hércules son los primeros toreros de España. (F) *Solamente Teseo.*
- la misa y la corrida de toros son símbolos de vida y muerte. (V)
- la historia del pueblo español comenzó hace tres mil años. (F) *Hace 25,000 ó 30,000 años.*

11. La respuesta a está correcta, ya que en el texto se afirma que "Con el objetivo de evitar conflictos entre Portugal y España un tratado fue firmado dividiendo las tierras en dos regiones para ser exploradas donde cada uno tenía derechos exclusivos para reclamar las tierras descubiertas". La b está incorrecta, pues el inicio de la Era de los Descubrimientos ocurrió a partir de principios del siglo XV. La letra c está correcta: "En cambio llegó a un continente desconocido por los europeos que lo llamaron de Nuevo Mundo, América". La letra d está incorrecta, pues se navegó alrededor de África.

La lectura en las selectividades

¿Sabías que la temática de las drogas y de los deportes se hace presente en textos de selectividades diversas en Brasil? Así que tener este conocimiento previo es importante para comprender bien los textos y leerlos con más destreza.

> Cómo prepararse para superar los exámenes

Además del *vestibular* y del *Enem*, un profesional necesita hacer algunas pruebas de selección en su vida, con varios objetivos: ingresar en una empresa, ejercer una función pública, acceder a un cargo más alto, etc.

Antes que nada, hay que recordar que no existen píldoras mágicas para aprobación. Todo requiere un esfuerzo personal. Por eso, la preparación para un examen debe comenzar lo antes posible, esto es, desde que se inician las clases o cuando se tiene alguna (aunque sea mínima) pretensión de hacer la prueba. Esta actitud es la base para garantizarte tiempo y tranquilidad de aprendizaje y la posibilidad de un repaso efectivo de los contenidos del examen. Además, es una manera de adquirir más seguridad y perder el miedo a quedarse en blanco.

A continuación encontrarás 3 modelos de pruebas de selectividad.

Modelo de Prueba 1

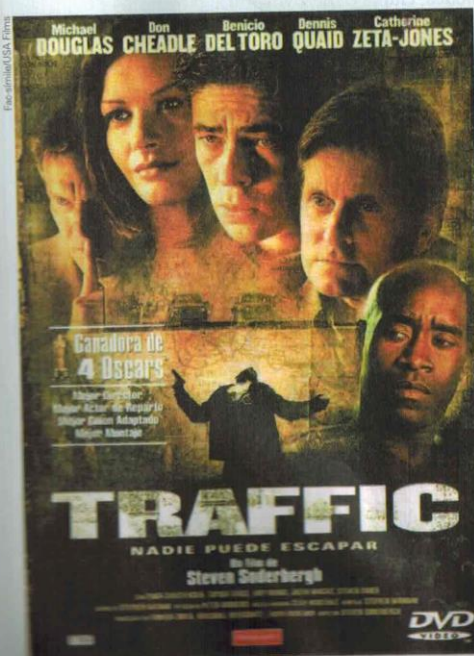
Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2004.

Disponible en: <www.nc.ufpr.br/provasdownload/Prova1dia.doc>
Acceso el 15 de octubre de 2012.

El infierno de la adicción

Una epifanía americana: Quizás la forma de ganarle a las drogas es hacer más por sus víctimas.

Por Susan H. Greenberg



En el filme *Traffic*, que acaba de estrenarse en los cines, Michael Douglas hace el papel del juez Robert Wakefield, un conservador nombrado zar de las drogas de Estados Unidos. Durante un viaje a la frontera mexicana para recaudar información, Wakefield comienza a ver cuán complejo es realmente el tráfico de drogas ilegales. Policías locales honestos como Javier Rodríguez Rodríguez (Benicio Del Toro) podrían resistir la tentación de aceptar sobornos, pero no pueden poner fin a la corrupción entre quienes los rodean, y quienes están por encima de ellos. A la par que crecen los temores acerca de su nombramiento, Wakefield se hace cada vez más consciente de que su propia hija adolescente es adicta al crack. Cerca del final de la cinta, durante su primera conferencia de prensa oficial, el zar de las drogas se desvía de un discurso preparado y lanza un discurso improvisado sobre la futilidad de la lucha contra las drogas. "No veo cómo puede alguien librar una guerra contra su propia familia", dice, renunciando a su cargo. Unas escenas más tarde, él y su esposa aparecen junto a su hija en una reunión de adictos: "Vinimos a escuchar", dice él.

Difícilmente esa sea la actitud que el mundo espera del zar estadounidense de las drogas. Después de todo, las prisiones de ese país están llenas de narcodelinquentes. El país ha gastado miles de millones de dólares en atacar el problema desde sus raíces: los productores de coca en Latinoamérica, los cultivadores

Los nombres a, b, c y d son falsos porque Wakefield está encargado de combatir las drogas (no el soborno), no comanda el narcotráfico. Wakefield no es un juez que acepta participar en una película, sino un personaje de la película.

La lectura en las selectividades

¿Sabías que la temática de las dictaduras militares se hace presente en textos de varios exámenes de selectividades en Brasil? Así que tener este conocimiento previo es importante para comprender bien los textos y leerlos con más destreza.

> Cómo prepararse para exámenes de selección

¿No sabes a qué curso superior o técnico quieres ingresar? O entonces, ¿no decidiste si deseas o no presentarte a un concurso? ¿No sabes si quieres o no cursar una facultad o continuar los estudios? Pues aun así tienes que prepararte para ser un buen profesional, pues en todas las áreas laborales hay que adquirir conocimientos y perfeccionar habilidades. Una pista más para tu preparación:

¿Cómo tener éxito en diversos tipos de exámenes sin saber al cierto su contenido? Todos los test selectivos tienen algo en común: hay que saber leer y comprender los enunciados de las actividades. Eso no significa solamente dominar reglas de la lengua. La gran mayoría de los tests exigen un buen manejo del lenguaje, del discurso y de la comunicación. ¿Cómo ampliar el manejo y la comprensión lingüística en el día a día? Es muy sencillo: hay que charlar, escuchar, leer, esto es, es necesario usar efectivamente la lengua como instrumento de comunicación, información y actuación en el mundo. Para eso, debes tener curiosidad para informarte y leer sobre lo que ocurre en tu entorno y en el mundo; buscar y obtener conocimientos diversos y ampliar el acervo cultural; mejorar tu capacidad crítica y tu interés por el lenguaje oral y escrito; leer textos de varios géneros (noticias, artículos, reportajes de periódicos y revistas variados, libros de diversos asuntos, novelas, historietas, viñetas, etc.); escuchar programas diversos en la radio y ver en la televisión películas, series, entrevistas, telediarios, etc.; usar los medios de comunicación e información también por sus fines críticos y educativos; tener en cuenta el contexto histórico y social de los hechos, observando las ideologías y los discursos, analizando y debatiendo con otras personas contenidos que a ti te parecieran polémicos o difíciles de comprender, etc.; ir al cine, al teatro, al museo; asistir a eventos culturales; conversar con personas de varias franjas etarias y áreas de actuación laboral. En fin, de esa manera, lograrás un buen desarrollo de la competencia interpretativa y un manejo más eficaz de la lengua oral y escrita.

A continuación encontrarás 3 modelos de pruebas de selectividad.

Modelo de Prueba 1

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR), 2005/1.
Disponível em: <http://www.unicentro.br/vestibular/provasanteriores/provas_20051.pdf>. Acesso el 8 de noviembre de 2012.

Neruda vive

"Aquí solo hay una cosa peligrosa para ustedes, la poesía". Enfermo ya de muerte, Pablo Neruda (1904-1973), de cuyo nacimiento hoy se cumplen cien años, les dijo esa rotunda frase a los soldados que allanaron y saquearon su casa de Isla Negra pocos días después del golpe de Pinochet. Fue el inicio de uno de los más ignominiosos sucesos de la historia moderna y del que Chile lentamente fue recuperándose tras el retorno de la democracia en 1989. La muerte le ahorró el sufrimiento de casi dos décadas de brutal dictadura, pero le zafó de ser testigo del desprestigio y humillación en los que ha acabado cayendo el general Augusto Pinochet por sus delitos contra los derechos humanos.

Mientras la proyección y la salud del ex dictador se deterioran, la imagen del premio Nobel de Literatura de 1971 se agranda. Treinta años después se le rinde sincero homenaje, como el que organizamos la semana pasada varios cantantes españoles en el Fórum de Barcelona. Y

se reconoce validez de su poesía heterogénea, incluso aquella que empleó como arma política. Comunista hasta el final, Neruda se ahorró presenciar la descomposición de toda la arquitectura marxista, la desaparición de la Unión Soviética y de todos los signos de una doctrina que él profesó; en definitivo, la evidencia de sus errores. Pero su denuncia de la injusticia y su solidaridad con los humillados y ofendidos no son ideales trasnochados en un mundo donde la distancia entre los más y menos favorecidos se agranda.

Veinte poemas de amor, quizá su obra lírica más conocida, sigue siendo tan impactante en edades maduras y adolescentes como cuando la escribió. Neruda fue viajero, amante, vividor, subjetivo, pero también realista. "El poeta que no sea realista va muerto. Pero el poeta que solo sea realista va muerto también", afirmaría en una ocasión y lo evocaría en muchas de las líneas de *Confieso que he vivido*, su autobiografía, escrita poco antes de la muerte.

Embajador en París durante el gobierno de la Unidad Popular del presidente Allende (1970-1973), el escritor chileno admiró España, su segunda patria, donde vivió en los años treinta como cónsul en Barcelona y Madrid. Le marcó nuestra Guerra Civil.

1. La alternativa correcta es la letra c. Se puede comprobarlo en la frase "Enfermo ya de muerte, Pablo Neruda (1904-1973), de cuyo nacimiento hoy se cumplen cien años...". Además, la fecha de publicación del texto es 2004, esto es, cien años después del nacimiento del poeta chileno.