



ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2014

Maria Francisca da Silva¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a coerência dos pressupostos teóricos nos textos e atividades de leituras propostos no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Partiu do pressuposto de que os textos e atividades estão de acordo com as diretrizes propostas pelo Edital do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) 2014, atendendo aos anseios de professores e especialistas no ensino de línguas que almejam materiais didáticos que subsidiem a prática docente e promovam a aprendizagem. Essa pesquisa contempla o uso da técnica de análise de textos com foco nos parâmetros para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, desse modo, é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas.

Palavras-chave: PNLD 2014, Leitura, Livro Didático, Ensino de Espanhol

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la coherencia de los textos teóricos y las actividades de lectura propuestos en el libro didáctico para el noveno año de la escuela primaria. He partido de la suposición de que los textos y las actividades están en conformidad con las directrices propuestas por el de PNLD 2014, teniendo en cuenta los deseos de los profesores y los especialistas en la enseñanza de idiomas, que tiene como objetivo en relación a los materiales didácticos que apoyan la práctica de la enseñanza y promuevan el aprendizaje. Esta investigación incluye el uso del análisis variados de textos,

¹ CV: Doutoranda em Letras Neolatinas Espanhol - UFRJ, Mestre em Letras Neolatinas - UFRJ, Esp. em Língua e Literatura portuguesa e Gestão do trabalho Pedagógico – UNINTER, formada em Letras/ Espanhol – UFRJ, Profa. Assistente da UFMA em 2013, atuando no Campus de São Bernardo – Curso linguagens e Códigos, com experiência tanto como docente quanto como Coordenadora Pedagógica na rede pública estadual em Roraima desde 1997 a 2012. e-mail: masilva8@yahoo.com.br

centrados en los parámetros para formar ciudadanos participativos, conscientes, creativos y críticos en una sociedad cada vez más compleja, por lo que es necesario para llevar a los estudiantes a desarrollar múltiples habilidades cognitivas.

Palabras-claves: PNLD 2014, Lectura, Libro Didáctico, Enseñanza de Español

Abstract

This article aims to analyze the consistency of theoretical assumptions in the texts and readings of activities proposed in the textbook of 9th grade of elementary school. I started from the assumption that the texts and activities comply with the guidelines proposed by the National Program Notice Textbook (hereinafter PNLD) 2014, meeting the teachers' concerns and experts in language teaching that aims learning materials that support the teaching practice and promote learning. This activity includes the use of text analysis technique focusing on parameters to form participative citizens, conscious, critical and creative in an increasingly complex society, thus we must take students to develop multiple cognitive abilities.

KEYWORDS: PNLD 2014, Reading, Textbook, Spanish Teaching

1 Introdução

O livro didático é um dos recursos mais recorrentes nas escolas públicas para ensino de língua estrangeira. Diante desta afirmativa, a pesquisa partiu da preocupação em relação ao uso deste livro didático e sua intervenção na ação docente, de modo a explicitar um olhar crítico sobre a coerência entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção “Formación en Español” e sua aplicação efetiva no livro didático de Espanhol Língua Estrangeira, dirigido aos professores e alunos. Essa temática é relevante no ensino de espanhol, pois possibilita compreender as relações intrínsecas de identificação no processo de aquisição e ensino de línguas ao proporcionar reflexões sobre como se procede de modo mais eficiente à interação entre teoria/material didático e como estes elementos se efetivam na prática didática entre professor/aluno/língua estrangeira.

O fazer pedagógico no ensino de línguas subtende várias questões na ação educativa do professor, suas convicções e principalmente o material didático – pedagógico disponível, que reafirma ou não suas ações frente ao grupo de alunos de língua estrangeira. Destaca-se assim, a relevância e ênfase dada ao processo de elaboração de materiais didáticos que realmente sejam suporte ao professor, tanto

pela oportunidade didática de melhor desempenho em suas funções (principalmente, em função da realidade brasileira, em que o livro didático ainda é a única fonte de material em língua estrangeira em boa parte das escolas públicas) quanto pela possibilidade de ampliação de usos desse recurso para o processo de aprendizagem, para que esse professor tenha êxito em suas atividades docentes.

Neste contexto, a pesquisa destacará uma abordagem teórica sobre o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014, em suas diretrizes gerais para elaboração de material didático e as concepções de língua e ensino postulados pela coleção em seu conjunto de textos e atividades em processo de análise.

A preocupação que se coloca atinge diretamente a necessidade de análise de materiais didáticos produzidos e veiculados nas escolas. Tal pesquisa influi na prática docente e no reflexo dessa ação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em se tratando de ensino, sabemos a importância dada à relação entre o que poderia ser aprendido, em sala de aula com apoio do material didático e o que a instituição e o profissional poderão contribuir para ampliar as possibilidades de uso desse recurso de modo adequado. Essa situação causa em alguns casos problemas, dificultando o ensino e, por conseguinte, prejudicando o grupo de alunos.

Apresento inicialmente alguns conceitos constantes no aporte teórico que fundamenta esta análise e, em seguida, as interpretações de alguns excertos propostos no Livro Didático - doravante LD, manual do professor referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção "Formación en Español" adotada para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - 2014, escolhida para corpus da pesquisa

Durante a pesquisa me utilizei de conceitos de língua, leitura, gênero discursivo e os parâmetros dispostos no edital do PNLD 2014 relacionados ao processo de ensino de espanhol língua estrangeira. Alguns desses conceitos serão apresentados no quadro teórico transcrito a seguir.

2 Quadro Teórico

O quadro teórico que subsidiou a análise e compreensão do *corpus* foi fornecido pela concepção de língua, leitura, gênero discursivo, sequência didática propostos pela coleção e revisitados com apoio de autores como Coracini (2007), Kleiman (2002), PNLD 2014, entre outros autores citados nesta pesquisa.

2.1 Concepção de Língua e leitura

O conceito de língua foi modificado de acordo com a evolução dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Desse modo, a concepção de língua apresentou as seguintes variações no decorrer do tempo, isto é, uma ideia de língua – gramática para língua – interação, destacando alguns aspectos que ainda hoje são recorrentes nas salas de aula de línguas.

A seguir, apresento uma sinopse de concepções de leitura que permeiam a prática educativa no ensino de língua constante no material didático em análise.

A leitura entendida como processo instantâneo de decodificação advém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o texto é definido como fonte única de sentido. Essa concepção é apresentada por Kato (2007), quando afirma que nesse processo a leitura é compreendida somente como leitura oral da palavra, decodificação de letras em sons e a associação destes com o significado da palavra.

Nessa perspectiva, a língua é considerada um código, um instrumento de comunicação com função informacional, um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, um sistema de representação de ideias, transparente, que não considera a história nem o contexto social. O texto ganha existência própria (CORACINI, 2007, p.14) independente do sujeito leitor e da situação de enunciação: o leitor seria um receptor de um saber contido no texto. Kato (2010), ao realizar um panorama dos modelos de leitura, relata que nesta perspectiva concebe o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, devendo ser maneira mais clara possível o conteúdo. Nesse contexto, como o grau de compreensão obtido pelo leitor depende das características textuais (Kato, 2010, p), tenta-se adaptar o texto ao leitor de maneira a respeitar suas limitações relacionadas à proficiência em leitura possibilitando um processamento completo do texto.

Com o surgimento da concepção cognitivista, na qual se estabelece a abordagem descendente (top-down) de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitos estudos sobre leitura com base nas teorias da cognição, nos quais surgem a partir da Psicolinguística² que buscam descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá a aprendizagem da leitura.

² Estudo dos processos psíquicos que suscitam o entendimento sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento. (KATO, 2010)

Essa abordagem do texto é considerada assimétrica, já que faz uso intensivo e dedutivo de informações não – visuais, cuja direção é do macro para microestrutura (KATO, 2007, p.50) e da função para forma. Nessa perspectiva, o leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto, através de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza de muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada ou ascendente. Observamos que é bastante explorado o uso do conhecimento prévio adquirido no contexto de práticas sociais do que pela análise dos elementos existentes no próprio texto.

Em confronto com essa concepção, surge o conceito de leitura relacionado à interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, elaborando o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. Acrescento assim, a afirmação que valoriza a inter-relação entre os envolvidos no processamento da leitura - “A leitura se processa na interação texto-leitor ou numa vertente mais recente, autor-texto-leitor.” (CORACINI, 2007, p.13)

Diante desse pressuposto interacional, Kleiman (1992) argumenta sobre os direcionamentos dados aos conhecimentos necessários para compreensão do texto, isto é, a ativação do conhecimento prévio “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” (KLEIMAN, 1992, p.13)

Nesse sentido a leitura é considerada interativa, pressupondo que sem o uso do conhecimento prévio não haverá compreensão textual. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento implícito já incorporado pelo indivíduo durante seu processo de formação. Essas estruturas são desde a pronúncia, o vocabulário, as regras da língua e principalmente o uso do português nas diversas situações comunicativas.

Esse conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, no qual, o processamento corresponde ao agrupamento das palavras em unidades significativas constituindo frases. O processo de segmentação está relacionado à organização que o leitor faz ao associar sujeito e verbos descontínuos construindo a compreensão do texto. Assim como, o conhecimento linguístico (KLEIMAN, 1992), o conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio necessário à compreen-

são textual. O conhecimento textual perpassa pela identificação dos diversos tipos de textos, e de formas de discurso; nessa caracterização encontramos os textos narrativos, expositivos, descrição.

Conforme Kleiman (1992), citando Koch (2006), ao revisitar o conceito de língua na concepção interacional destaca a importância dos sujeitos que interagem no ato de linguagem e suas implicações no momento da construção da rede de sentidos, como destaque, a seguir:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédico), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

No processo de leitura e interpretação, Kleiman (1992) aborda a importância dos *objetivos e expectativas de leituras* suscitadas no leitor de modo a promover seu envolvimento no processo de leitura e compreensão. Os objetivos e expectativas direcionam para as necessidades individuais do leitor promovendo o esforço para recriar o sentido do texto através da coerência textual. Esse trabalho de recorrência aos objetivos significa a prática de leitura orientando os educandos na real atividade a ser desenvolvida.

Alguns objetivos de leituras são os processos de “scanning” ou avistada pelo texto, “skimming” ou desnatamento através da leitura seletiva de parágrafos. A capacidade de estabelecimento de objetivos é conhecida por estratégia *metacognitiva* – controle e regulamento do conhecimento, assim como, propiciam a formulação de hipóteses sobre o texto como vias a testá-las e comprová-las. (KLEIMAN, 1992)

Outro destaque direciona para as estratégias usadas no momento do processamento do texto. Diante dessa questão, Kleiman (1992) afirma que às estratégias de processamento do texto são adquiridas tanto através de elementos extralinguísticos quanto intralinguísticos. Os aspectos intralinguísticos referem-se à coesão e a estrutura do texto – aspectos formais referentes à estrutura textual. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor.

Ancorada no conceito de cognição, a leitura é apresentada em seu processo de interação a distancia entre o leitor e autor através do texto. Essa interação é propiciada pelas marcas deixadas pelo autor como marcação temática, quadro referencial (modalização textual), à ideia e opinião (adjetivação, nominalização). Kleiman (1992) afirma que no processo de leitura, o leitor proficiente sabe como buscar as marcas deixadas pelo autor.

De acordo com essa abordagem da leitura, o texto se constitui por unidades de significação no momento da leitura, não se relacionando como uma atividade de mera decodificação pelo leitor, conceito este que permeia muitas das aulas de ensino de língua.

Nesta pesquisa, o foco do ensino pautado numa concepção de leitura que privilegia a interação autor-leitor-texto (CORACINI, 2007), constitui-se um subsídio importante no que concerne à aquisição tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, como veremos a seguir nas concepções de leitura.

Nessa visão, a língua é vista como um sistema de mediação e de interação entre o sujeito e o mundo, pautada na abordagem sócio-interacionista desenvolvida na década de 80. A concepção de aprendizagem pressupõe um processo consciente que possibilita a metacognição e a metalinguagem, no qual o aluno é um sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem e encontra-se em permanente interação no grupo de aprendizes. A seguir, apresento contribuições de Bakhtin para a noção de gênero textual.

2.2 Gênero Discursivo

A coleção destaca que elaborou o material didático a luz dos conceitos de Bakhtin. Bakhtin (2003) apresenta a definição de gêneros a partir da relação do emprego da língua em forma de enunciados (1997, p.261), com foco em três elementos indissociáveis - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, denomina que cada enunciado (oral e/ou escrito) elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denomina gênero do discurso (p.262).

Bakhtin (2003) afirma que a comunicação verbal na língua é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Nesse sentido, o autor de um determinado gênero discursivo expressa as suas marcas autorais no seu estilo de escrita como reflexo da sociedade contemporânea em que está inserido. Para Bakhtin (1997, p.356), os enunciados sempre possuem destinatários, por isso, os autores das

produções verbais esperam sempre uma compreensão responsiva de seus interlocutores.

Na perspectiva bakhtiniana, todos os indivíduos se comunicam socialmente por meio dos gêneros discursivos. Dessa forma, uma interação social que envolva a linguagem, em qualquer época, é constituída por outros discursos sócio-historicamente construídos. Sob tal consideração, os gêneros discursivos são constituídos por uma “dialogicidade interna”. (BAKHTIN, p. 357)

Esta dialogicidade materializa-se sob duas vertentes nos gêneros do discurso: de uma forma mostrada, por meio de referências explícitas à voz social ou de uma maneira que se relaciona ao já-dito discursivo, à “memória discursiva”. (FARACO, 2009, p. 59) Neste último caso, até mesmo quando se acredita estar criando algo inédito, há a presença de um ou vários discursos que, possivelmente serviu ou serviram de base ou inspiração. Muitas vezes isso acontece inconscientemente.

De uma maneira geral, os gêneros desenvolvem-se rapidamente, originando outros, de acordo com as necessidades sociais. Assim, surgem novas formas com novas funções na sociedade. Eles devem ser considerados parte constitutiva da sociedade, pois estão inseridos na cultura e na história, são dinâmicos e de complexidade variável.

Na sequência, discorro sobre os parâmetros do PNLD em consonância com as legislações educacionais vigentes.

2.3 Programa Nacional do Livro Didático

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, realizou uma chamada aos editores que tivessem interesse no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio.

O Guia do Livro Didático PNLD Língua Estrangeira 2014, ampliou o direcionamento para o material didático a ser utilizado pelos alunos em todo o país, constitui-se como um marco no ensino de Língua Estrangeira, pois a cada nova edição se intensifica os critérios de seleção de material didático, com foco na qualidade do material.

No que se refere à escolha dos livros, o MEC exigiu das editoras que seguissem critérios específicos no que tange, conforme edital aos seguintes aspectos:

- 2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- 2.1.2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 2.1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 2.1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos ;
- 2.1.5 Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada no *Manual do Professor*;
- 2.1.6 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), foi observado se a obra continha os seguintes critérios elencados abaixo:

- 1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria 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 (orais e escritos), 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. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;
- 6. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- 7. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;

8. 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;
9. promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
10. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem, características da oralidade;
11. 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);
12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;
13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
14. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
15. 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 o prazer de conhecer produções artísticas;
16. 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;
17. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
18. 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;

19. 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;
20. articula o material oferecido na mídia digital que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do aluno;
21. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental.

No que se refere ao Manual do Professor, o edital aponta as seguintes diretrizes:

1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção.
3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras;
4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção;
5. 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, seus possíveis suportes e contextos de circulação;
6. 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;
7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;

8. concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do ensino fundamental;
9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;
10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do ensino fundamental, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam.

As ideias arroladas demonstram a preocupação do Edital de seleção do livro didático quanto ao que poderia eliminar a coleção em questões, como: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Como observo nos critérios acima elencados em relação aos 21 (vinte um) itens exigidos na coleção dos alunos, existe uma preocupação com os aspectos discursivos do texto a serem desenvolvidos entre os alunos pelos docentes, que utilizarem esse material.

Destacam que o uso da coleção, em sala de aula, deve privilegiar o desenvolvimento de mais capacidades de compreensão escrita. As atividades podem ser complementadas com questões de pré-leitura que demandem levantamento de hipótese e ativação de conhecimento prévio, pois algumas coleções não apresentam esse recurso. Portanto, como se pode observar nos materiais para análises enviados para as escolas disponível no site do MEC, as obras indicadas e oferecidas para as escolas, incluem e oferecem textos que nem sempre são explorados nem se consideram suas especificidades, o que faz com que sejam subaproveitados. É importante que sejam garantidas ao aluno a experiência de leitura e a dimensão do prazer, envolvidas no processo de aprendizagem de outra língua.

Diante do exposto, é necessária a atenção dos professores no sentido de análise do material didático a ser utilizado pela escola. Nessa perspectiva, essa pesquisa trará uma contribuição expressiva que auxiliará o docente na análise desses materiais.

3 Análise dos Dados

O processo de pesquisa com uso do estudo de caso serviu para identificar as abordagens teóricas propostas pelo livro da Coleção do PNLD 2014 dirigido aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta análise, identifico o recurso utilizado pela Coleção buscando caracterizar o processo de atividades didáticas disponibilizado no material do aluno e sua relação com os pressupostos teóricos.

Inicialmente, exponho uma análise mais ampla do livro em questão, em seguida, procederei aos recortes textuais escolhidos para análise nesta pesquisa.

O volume 4, referente ao **9º ano do Ensino Fundamental, da coleção apresenta uma organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica**. Verifico que quase todos os textos presentes na obra são oriundos de fontes autênticas de países hispânicos. A grande maioria dos textos em língua espanhola foram publicados, originalmente, em revistas ou sites espanhóis e hispano-americanos, o que indica certa preocupação da obra em reunir um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes do idioma, não privilegiando apenas a variedade linguística hispânicas de um único país.

A coleção, em sua apresentação, afirma que leva em consideração os documentos oficiais como a LDB e os PCN, com o desenvolvimento progressivo das habilidades de comunicação e recepção, aspectos que envolvem a compreensão e expressão oral escrita, assim como, outras habilidades que integram o processo educativo.

No tocante à apresentação do volume 4, a coleção trata a noção de língua a partir de pressupostos de língua-interação, adotando como fundamento, a definição proposta por Bakhtin (2003,p.8). Diante da abordagem exposta, a coleção assume o compromisso de tratar as variantes linguísticas do espanhol mediante a adoção de alguns dos aspectos do espanhol falado nas Américas, com uma matiz comum a todos esses países.

O livro inicia as unidades com uma proposta de atividade a ser desenvolvida no final de cada unidade, um objetivo a ser concretizado à medida que se efetiva o processo de atividades propostas na

unidade. Inicia-se com atividade de conhecimento prévio sobre os temas em questão, focaliza a formação de alguns aspectos culturais das Américas e da Espanha sob a perspectiva de elementos que remetem a aspectos da literatura, pessoais e turísticos. Com isso, apresentam textos que ajudam a pensar a diversidade étnica e cultural latino-americana.

O volume 4 dividi-se em quatro unidades e estão assim discriminadas: Unidad 1 — Héroes de allá y de acá: D. Quijote y Martín Fierro; Unidad 2 — Dulce Dulcinea; Unidad 3 — Las aventuras quijotesas de allá y de acá; Unidad 4 — D. Quijote y Martín Fierro revisitados. Assim, estão organizadas em torno de aspectos distintos entre si que denotam sequência progressiva de assuntos para o ensino de espanhol língua estrangeira no Brasil ou de temas transversais que propiciam a discussão interdisciplinar de aspectos relativos à formação dos alunos para a cidadania e a formação da consciência crítica, conforme pressupostos dos documentos oficiais. Os temas abordados e os atores sociais visibilizados pela maioria dos textos presentes aí enfocam, no entanto, com grande ênfase aspectos da vida adulta, porém considerando a relevância de seus interlocutores mais frequentes na escola, a saber, os (pré-) adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental ao tratar assuntos como amor, amizade, turismo. Sendo assim, considero que os temas, embora sejam adequados para o público a que se direcionam, poderiam ser mais específicos quanto às problemáticas motivadoras para os alunos-leitores desta faixa etária.

A obra apresenta variedade de gêneros escritos, a exemplo: conteúdo teórico, reportagem turística, postal, narrativa – fragmento de conto e cordel. Destaco que em todos os casos citados, predomina a utilização da linguagem verbal com apoio do visual. Há também no volume o predomínio de textos exclusivamente não-verbais, tais como as imagens colocadas nas páginas iniciais de cada capítulo, bem como as fotografias e ilustrações que aparecem relacionadas aos textos verbais.

Existem também textos verbo-visuais em que a imbricação de linguagens é constitutiva do próprio gênero. Os gêneros escritos foram muito privilegiados pelo volume, principalmente pelos constantes recortes textuais em todos os capítulos.

O livro apresenta textos que circulam em diferentes esferas. Poucos dos textos trazidos pela obra são retirados de publicações impressas, porém, a maioria dos textos são oriundos de sites da internet ou autores autênticos de obras em destaque.

No volume analisado, nota-se que os textos veiculam de modo correto e preciso informações e procedimentos. Quanto aos conceitos, são pouco explorados principalmente no que se refere a elementos gramaticais, pois o foco encontra-se em elementos importantes da cultura hispânica, relacionando com a cultura brasileira.

A seguir, prosseguirei a análise dos textos selecionados para verificação mais elaborada do tratamento de atividades dado no LD.

3.1 Análise dos Textos por Unidade

A coleção indica de modo bastante explícito sua escolha teórico-metodológica pelo trabalho concentrado com a habilidade de compreensão leitora, conforme manual do professor, do volume 1, p.4) a partir da comunicação e recepção (método comunicativo – simulacro de diálogos), embora haja também, em menor número, atividades pertinentes ao desenvolvimento das demais habilidades. Ao longo do volume, há atividades de pré-leitura, com ênfase na fase de leitura o que contempla efetiva interação texto-leitor (Kleiman, 2002) e de pós-leitura destacadas pela obra. A título de exemplo, verifiquem-se as seguintes atividades, apresentadas a seguir.

A Unidade 1 trata sobre heróis da literatura hispânica que foram verdadeiros ícones do imaginário nacional, para o encaminhamento de atividades relacionados à construção da própria identidade do aluno. Então, a obra sugere ao professor que o tratamento dado ao enfoque de personagens da literatura seja importante para formação de identidade (Manual do Professor, p.27), que segundo a coleção foi tratada desde o 6º ano, com atividades de construção de blog, biografia pessoal e diálogo com o exterior. Na sequência, apresento como a coleção abordou tal processo de construção de conhecimento pelos alunos.

Assim como nos textos da Unidade 4, a obra trata da composição de aspectos pertinentes a peculiaridades do texto, já que o mesmo trata de texto literário e não literário presente em várias esferas sociais. No livro do aluno, a Unidade 1 começa com pesquisa sobre as personagens (D. Quijote y Martín Fierro) com questionamentos que ativarão o conhecimento prévio a partir de outras leituras. Essa atividade aparece na seção “Calentando el motor”, propondo que antes de proceder à leitura se observe imagens e busque dados sobre elas. Chamo a atenção para o fato que esse encaminhamento supõe que tal estratégia seja encaminhada em local com acesso a internet, realidade não presente em muitas das escolas brasileiras, que sequer possuem aparelhos tecnológicos para uso dos professores.

A seguir, apresento o fragmento inicial dos textos sobre a leitura de Cervantes “El Quixote por sus lectores” publicado em revista e realizado por várias pessoas em países diferentes, com questões a serem respondidas. Essa postura marca a postura contemplada nos critérios do Edital do PNLD 2014, isto é, seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, 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.

Marcelo Estefanell (Uruguay, 1951)

Editor gráfico y escritor

Descubrió al famoso hidalgo en la cárcel, mientras cumplía condena por su militancia en el grupo Tupamaros. Maravillado por su espíritu de la obra, en 2003 cometió el “atrevimiento” de retomar el personaje en su libro “Don Quijote de la cancha”. [...]

RLN, la revista de La Nación, 26 de diciembre de 2004.



Os questionamentos referentes às entrevistas são perguntas com respostas de localização implícita no texto. Sugere um leitor que necessita realizar inferências sobre conteúdo/forma/contexto do texto para compor significado, e por fim, conhecimento. Tal situação complementa uma abordagem dinâmica de leitura para construção da consciência de leitor participante e remete ao proposto por Orlandi (2012) ao revisitar alguns sentidos dados à leitura, com destaque na perspectiva discursiva – “(...)o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem)” (p.14). Assim como, lança mão de conceitos de sujeito, construção de sentido envolve “(...) os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico, ou seja, as condições de produção, conforme Pêcheux (1969) (apud Orlandi, 2012) constituem o sentido da sequência verbal produzida” (p.22), dentre outros ponto como: que não se pode dissociar o conceito de leitura “(...)a leitura é questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (p.45); que o sujeito-leitor se construiu historicamente (p.65-66); e, finaliza com indagações de como agir na escola em relação à formação do sujeito (leitura parafrástica – leitura polissêmica). Tais conceitos são perfeitamente observáveis na seção “Explorando el texto”, com a exploração de exercícios que comprovam o caráter social da leitura e a inter-relação de aspectos culturais da literatura hispânica e brasileira, como visto a seguir.

Explorando el texto

1. Tomando como base la afirmación de Ítalo Calvino de que "un clásico es un libro inagotable, una obra que nunca acaba de decirnos todo aquello que tiene que decir", explica con tus palabras qué es una obra clásica.

Obra clásica es una obra que puede ser releída por personas de distintas generaciones y de distintos países,

porque cada uno puede aprovechar alguna lección.

2. En el artículo escrito por Sergio Sotelo, el autor afirma que la Revista ha convocado a un grupo de lectores de Cervantes. ¿A qué revista se refiere?

A la Revista de La Nación (RLN), que es el suplemento dominical del diario La Nación.



Fotografía tirada cerca de 1896.

3. Machado de Assis (Brasil, 1839-1908) calificó la obra "El ingenioso hidalgo D. Quijote de La Mancha" de Cervantes como "una obra escrita con la pluma del humor y la tinta de la melancolía". Señala la alternativa que explica adecuadamente la frase del autor brasileño.

a) La historia de D. Quijote revela un personaje divertido y melancólico.

10 diez

1. Aparte de ser profesionales vinculados al área de literatura, ¿en qué coinciden los cinco lectores de D. Quijote?

Todos son lectores adictos del Quijote.

2. Arellano y Tizón tuvieron el primer contacto con la obra de Cervantes cuando eran adolescentes. ¿Cómo consideran esa experiencia de lectura?

Positiva e motivadora.

3. Según Zhencai, ¿por qué necesitamos héroes como D. Quijote?

Porque cree que la sociedad actual solo desea bienes materiales y hace falta gente que tenga ideales humanistas como D. Quijote.

4. Teniendo en cuenta la opinión de Jorge Edwards, corrige las alternativas incorrectas:

- a) D. Quijote es el ejemplo de personaje que supera a su creador.
- b) Cervantes inventó otros personajes muy interesantes.
- c) Por muy real que parezca D. Quijote, no es sino una proyección de Cervantes.
- d) El personaje D. Quijote es el retrato de una persona conocida de Cervantes.
- e) La creación de D. Quijote revela la genialidad de Cervantes.

a) D. Quijote no supera a su creador, pues todos los personajes que inventó Cervantes son proyecciones

suas. b) El personaje D. Quijote no es el retrato de algún conocido de Cervantes, sino un reflejo de la personalidad de su autor.

9 nueve

5. Teniendo en cuenta las afirmaciones de los cinco lectores de D. Quijote, ¿cuáles de las siguientes alternativas son correctas?

Na questão 5, destaco que o aluno necessita atenção em conhecer as opiniões dos leitores, interagindo com as informações obtidas e, posteriormente, expondo através da escolha de respostas em formato de alternativas corretas e incorretas. Como dito, implica uma interação do aluno com os textos e não fica no nível explícito de localização de informações da obra.

O volume 4 explora distintas estratégias de leitura. Destaco os seguintes exemplos e citações da atividades demonstrada acima: localização de informações explícitas, conforme pergunta 2; localização de informações implícitas, conforme pergunta 1, e, ao observar todos os capítulos destaco que há uma intenção de expor localização de informação implícita; levantamento de hipóteses ; produção de inferência; compreensão detalhada, conforme pergunta 4; compreensão global, conforme pergunta 3. Tais questões são contempladas pelo Edital do PNLD 2014, nos critérios arrolados números 7 e 8:

"7. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;

8. 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;”

Edital 2014

Desse modo, a obra quase propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que faz o estudante refletir, a partir do conto, na importância do Estatuto da Criança e Adolescente para assegurar os direitos e deveres dessa faixa etária, propondo pesquisa na escola.

De acordo com Gonzalez (2010) ao trazer à tona a discussão sobre como propiciar no processo de ensino de línguas atividades que conjuguem a complexidade do processo de compreensão e as marcas identitárias e sócio-culturais em línguas consideradas próximas. Gonzalez propõe, em linhas gerais, análises linguísticas que levantem questionamentos sobre o processo didático de encaminhamentos didáticos equivocados no pensar sobre fatos linguísticos, que segundo González só poderão ser resolvidos a partir da materialidade linguística e dos processos de construção de sentidos, conforme Bakhtin (apud González, 2010).

3.2 Análise dos textos de outra unidade

A unidade 4 propõe a elaboração de um poema em cordel. A partir desse objetivo inicial se estruturam as atividades de leitura a seguir. A atividade de pré-leitura é realizada através de imagens - que mostram tanto a obra de Cervantes quanto a produção de cordel no Brasil e de poema de autor Argentino - solicitando que se ponha informações já consolidadas nas demais unidades sobre as imagens, para apropriação do tema cordel, Cervantes e Martin Fierro. O livro apresenta o tema acompanhado de encaminhamento de pré-leitura sem sugestão de respostas prévias, o que pressupõe um processo de ativação do conhecimento prévio, com possível interação leitor-texto. Observo o tratamento com pressuposto interacional, no qual Kleiman (1992) argumenta sobre os direcionamentos dados aos conhecimentos necessários para compreensão do texto, isto é, a ativação do conhecimento prévio “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” (1992, p.13). Em seguida, apresenta texto biográfico e propõe a atividade de leitura propostos na p.102 na qual destaca o tema de “Aventuras biográficas” que leva a encaminhamentos diversificados sobre a temática.

Nas indicações para o professor, a obra sinaliza de modo geral para o objetivo central que é a apropriação do poema de cordel para produção e apresentação, não propõe atitude específica para a ati-

vidade de leitura/audição do texto, possibilitando um trabalho mais livre do professor. Essa postura metodológica indica que os encaminhamentos de níveis de leitura (pré – leitura, leitura e pós-leitura) serão executados pelo professor. A seguir, observa-se o texto informativo retirado de revista espanhola, conforme consta na referência oferecida.

Aventuras biográficas

Texto 1

Cervantes, entre las armas y las letras
"Aunque no escaseen los datos documentales que permiten trazar la biografía de Cervantes, es tal el interés que siempre ha despertado toda la referente al gran escritor que se ha derrochado mucho ingenio y mucha fantasía para llenar las lagunas de información ciertas y refutaciones."

Como advierte Martín de Riquer, es una de las ediciones más recomendables del Quijote, la vida del más universal de los autores en lengua castellana bien podría componer un trepidante novelón de aventuras. Nacido en Alcalá de Henares, en el seno de una familia acostumbrada a las estrecheces económicas, Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616) pretendió hacer carrera militar antes de dedicarse finalmente por el oficio de las letras. Como soldado, guerreó en la famosa batalla de Lepanto, en 1571. La mala fortuna quiso que el navío en el que viajaba en barco a España, el mediterráneo fuera apresado por piratas turcos y conducido como prisionero a Argel. Allí permaneció cautivo durante cinco años, hasta que el pago de varios rescates hizo posible su liberación. A partir de 1582 trabajó como poeta. Mientras tanto, hacía ya tiempo que el escritor venía escribiendo. Pero el éxito solo llegó con la publicación, en 1605, de la primera parte del Quijote. Según cuenta Martín de Riquer, el 10 de junio de ese año, durante la celebración de los festejos reales, se organizó en



As informações pertinentes à composição e estrutura textual constam no manual de professor e no livro do aluno o que torna evidente na obra a concepção baktiniana língua-interação proposta na abordagem teórica, com referência as questões, o exercício número um com apoio de alternativas a serem revisadas, sugere afirmativas de localização explícita e implícita no texto, explorando a interação leitor- texto, isso pressupõe que o aluno precisa ter lido o texto para responder a questão.

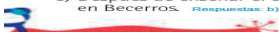
As proposições são apresentadas ou como afirmativas a serem validadas ou questões discursivas, o que sugere uma apropriação do texto pelos alunos. Como se pode observar no fragmento destacado abaixo:

3. Según el texto, ¿cuál es la frase que confirma la información de que la escuela no le sirvió mucho para su carrera de poeta?

"Se os dez meses de escola que frequentou não lhe ensinaram 'a conta de dividir', os folhetos de cordel foram-lhe coram 'o gosto pela 'palavra escrita'."

4. Según el texto, es correcto afirmar que:

- a) J. Borges aprendió con su amigo Ariano Suassuna a escribir poesías en cordel.
 b) Cuando publicó su primer poema de cordel, J. Borges no se había iniciado en el arte de xilografía.
 c) El tema a que se dedica J. Borges es la cultura nordestina.
 d) El reconocimiento de la producción artística de J. Borges en el exterior se debe a su tema regionalista.
 e) Después de enseñar el oficio a sus hijos, J. Borges se jubiló y se fue a vivir en Becerros. *(Respostas: b); c); d).*



Tais atividades propiciam a interação e estimulam, em muitos casos, o reconhecimento de funções sócio-comunicativas e de marcas de regularidades enunciativas do gênero a que pertence o texto lido, como exemplificado nas p.113,114. Ressalto que a questão dos gêneros discursivos é uma das diretrizes teóricas abordadas no manual do professor. O exercício da p.107 faz uma retomada dos textos biográficos, o que representa e/ou sugere uma abordagem com as possibilidades de composição de tais textos, contribuindo para a

observação dos aspectos em comum dos textos e foco em detalhes para a compreensão durante a leitura.

1. Al examinar los datos biográficos de Cervantes, de J. Borges y de J. Hernández, es posible notar que los tres:
 - a) recibieron una buena formación escolar.
 - b) su obra fue reconocida en vida.
 - c) son escritores del siglo XIX.
 - d) ejercieron otros oficios además de escribir textos literarios.
 - e) pasaron por momentos económicos difíciles en su vida. *Respuestas: b); d).*
2. A continuación, corrige las respuestas equivocadas del fondo anterior
 - a) Es cierto con respecto a J. Hernández. Sobre Cervantes no se sabe y es falso sobre Borges, él fue a la escuela por apenas 10 meses.
 - b) Sólo Hernández es del siglo XIX. Cervantes lo fue de los siglos XVI y XVII y Borges de los siglos XX y XXI.
 - c) Es cierto con respecto a Cervantes y a Borges. No se sabe nada sobre Hernández; por lo que dice el texto, él nació en una familia acaudalada.

As atividades ressaltam a noção de gêneros discursivos constituídos por uma “dialogicidade interna”, conforme Bakhtin, que sugere uma inter-relação entre os textos lidos. Isso também ocorre pelo uso social dos textos veiculados no livro, isto é, são biografia de nomes importantes da cultura hispânica e brasileira.

Percebo que as atividades leitura e pós-leitura encontram-se distribuídas durante toda a unidade, explorando adequadamente as suas especificidades, como sugerido na p.114 ao propor a elaboração de um cordel a partir das leituras realizadas.

4. Con base en todas las informaciones anteriores creen un poema de cordel, siguiendo las siguientes orientaciones:
 - a) Discutan y escojan un asunto de las aventuras de Don Quijote o de Martín Fierro, adaptándolas a la realidad de su región. Por ej.: ¿Qué le pasaría a un Don Quijote gaucho?
 - b) Relaten el episodio con sencillez;
 - c) Revisen el texto producido, poniendo atención a la rima y a la cantidad de versos de cada estrofa;
 - d) Elaboren la ilustración: con ayuda de su profesor(a) de artes, o de un especialista, organicen un taller de xilografías para incluirlas en el poema. En caso de que no sea posible organizarlo, sustituyan este tipo de ilustración por otro.
 - e) Piensen en el mejor título, respetando el tema escogido.
 - f) Preséntenlo en clase con el fondo musical apropiado.
 - g) Cuando todos los grupos hayan acabado de producir el poema de cordel, expónganlo de forma tradicional, en cordeles.

114 ciento catorce

Tal atividade estimula o trabalho em equipe com o intuito de estender questões apresentadas pelo texto, além de ampliar o horizonte de informação do leitor, com vistas à reflexão sobre o processo de produção textual. No manual do professor, a coleção acrescenta que o professor poderá buscar apoio interdisciplinar com outros professores com o de Artes e música.

Percebo que os encaminhamentos cumprem com as diretrizes do PNLD 2014, ao articular a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta no livro do aluno, assim como, sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, ampliando as possibilidades de compreensão tanto pelos professores quanto pelos alunos, conforme critérios arrolados anteriormente.

“No que se refere ao Manual do Professor, o edital aponta as seguintes diretrizes:

1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção.
3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras; (...)
10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do ensino fundamental, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam.”

EDITAL 2014

Em relação ao tratamento da linguagem, a unidade 4 executa, mediante ação do professor, o envolvimento dos alunos com os significados propostos, corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que afirmam que uma das funções do ensino de línguas é o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem. Nessa perspectiva, o material didático aliado a ação efetiva do professor propiciará o uso da linguagem ao envolver escolhas de possibilidades e significados através dos quais os indivíduos se apropriarão e agirão sobre o mundo que o cercam, reconstruindo-o.

4 Considerações finais

As marcas textuais e as atividades do volume analisado permitem destacar dois fatos relevantes: 1. A concepção de língua, como visto no livro didático remete a um ensino como processo de interação; 2. De acordo com a visão bakhtiniana, se o enunciado exige

uma posição responsiva do interlocutor (neste caso – leitor/texto), talvez uma didática da compreensão leitora voltada para aspectos da textualidade (marcas discursivas, imagens, meio de produção, contexto), seja a chave para atividades produtivas no que se refere à compreensão por parte dos alunos e/ou aos enunciados discursivos produzidos por eles para significarem os textos lidos (gêneros discursivos) – dado presente nos materiais analisados.

Diante do exposto nos textos e atividades analisados acima, constatamos a importância do material didático que são enviados as escolas de todo o país para o ensino de leitura em Espanhol língua estrangeira e a constante necessidade de observação por parte dos docentes de como são tratados tais encaminhamentos didáticos em sala de aula. Sinalizo para a dificuldade de compreensão textual dos alunos pelo viés da falta de elementos discursivos dos próprios docentes para encaminhamentos que suscitem a discussão daquilo que se lê e dos vários sentidos que a leitura pode proporcionar a cada leitor.

A carência de conhecimentos e/ou formação sobre as concepções de gêneros discursivos e de aspectos inerentes a sua abordagem didática inviabiliza uma ação docente eficaz, efetiva o que é privilegiado pela coleção em análise subsidiando o professor na ampliação desses conhecimentos através de apoio teórico atualizado. Se mantém uma prática múltipla de leitura, com apoio de tantas pesquisas sobre a eficácia de tais métodos, editado por especialistas que estudam e produzem sobre tais questões de linguagem em uso. Desse modo, a coleção em análise demonstra a preocupação em atender ao constante no Edital de seleção do livro didático quanto ao que poderia eliminar a coleção em questão, como: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Outra reflexão é a tomada de posição que o profissional de línguas assume frente aos desafios de aprender e ensinar outra língua, lidar com o estranhamento da língua do outro e motivar os aprendizes a também sentirem prazer em conhecer outros modos de dizer, de viver e conviver.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura do. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.
- _____. **Editais do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD** 2014. Brasília, 2011.
- CORACINI, Maria José. O sujeito tradutor – entre a “sua” língua e a língua do outro. In: **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 197-208.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia. **La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis**. USP.
- KATO, Mary A. (2007) **No mundo da escrita: uma perspectiva psicológica**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de textos**. 12ª. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- _____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 2ª. ed. São Paulo: Pontes, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9ª ed., São Paulo: Editora Cortês, 2012.
- SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**. 2ª edição: Pontes Editores, Campinas –SP, 2010.
- VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. **Formación en español lengua y cultura dramatización**. 9º ano: manual do professor. Curitiba: Base Editorial, 2012.