

UNIVERSIDADE FEEVALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARA NELISE FERREIRA CORRÊA

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM OLHAR SOBRE A
ORALIDADE NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA***

NOVO HAMBURGO

2020

MARA NELISE FERREIRA CORRÊA

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE
NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Rosemari Lorenz Martins

Coorientadora: Profa. Dra. Lovani Volmer

NOVO HAMBURGO

2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Corrêa, Mara Nelise Ferreira.

Ensino de língua espanhola : um olhar sobre a oralidade no livro *Sentidos en Lengua Española* / Mara Nelise Ferreira Corrêa. – 2020.

127 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientador: Prof.^a Dr.^a. Rosemari Lorenz Martins; Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Lovani Volmer”.

1. Língua Espanhola. 2. Livro didático. 3. Oralidade. I. Título.

CDU 806.0

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

Dedico este trabalho a Deus, fonte criadora inesgotável de sabedoria; ao meu marido Fernando, uma presença constante de verdadeiro amor; às minhas filhas Jade e Sophia, pelo carinho e conforto, e aos meus filhos Fernando e Douglas, pela presença ao longo do período de elaboração deste trabalho. A todos os meus amigos que acompanharam esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela presença sentida ao enfrentar os momentos mais difíceis na árdua tarefa da construção do conhecimento. À família, principalmente ao meu amor Fernando, companheiro eterno, por sempre demonstrar amor e confiança e por me fazer lembrar de que eu conseguiria chegar ao final desta jornada, obrigada pela grandeza de viver ao seu lado. Ao meu pai, Manoel, fonte inspiradora. Às minhas filhas queridas, Jade e Sophia, pelo amor incondicional e eterno a mim dedicado, que me fortalecia ao ouvir “eu te amo, mamãe! ”. Aos meus filhos, igualmente queridos, Douglas e Fernando, que, mesmo distantes fisicamente, se mostraram tão presentes. À minha irmã e amiga Débora, por todos os momentos de alegria e companheirismo, pela ajuda e pelos conselhos, e que, nos momentos de minha ausência, soube dar colo de mãe às minhas filhas.

Sou grata a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras pelos dois anos de convivência, que lecionaram as disciplinas obrigatórias e não obrigatórias, que proporcionaram meios de acrescentar conhecimentos, os quais foram essenciais, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual em minha profissão como professora.

De modo especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins, por sua bondade e paciência no decurso deste trabalho, sempre se mostrando disposta em me ajudar, e à Prof.^a Dr.^a Lovani Volmer, pela atenção e pelo apoio durante o processo de definição e orientação.

À Feevale, pela oportunidade de realização do curso.

Meus agradecimentos aos colegas de profissão, professores do IFPA, que entenderam e apoiaram minha decisão de cursar este mestrado. À minha colega de mestrado que muito me auxiliou nesta empreitada, a Professora Fabiana Wentz, por suas valiosas contribuições. A todos as pessoas que participaram desta pesquisa, que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este estudo tenha prosperado.

Agradeço também ao estado do Rio Grande do Sul, essa parte do Brasil de beleza singular, à cidade de Novo Hamburgo, que me acolheu e me permitiu experiências sensoriais inesquecíveis, marcadas pelo gosto no

paladar proporcionado pelo chimarrão, pelo churrasco, pela cuca etc. A cada um dos vários cenários que visitei, meu cordial apreço.

As línguas são fascinantes.
Não há aspectos delas que não nos
maravilhe [...]. Mudam constantemente no
eixo do tempo, e estas mudanças não se
dão nem para melhor, nem para pior; as
línguas não melhoram, mas também não
decaem – elas simplesmente mudam.

(Carlos Alberto Faraco, 2016)

RESUMO

Atualmente o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, de modo geral, ainda está apoiado em livros didáticos, que, quase sempre são importados, e que acabam sendo vistos, por grande parte dos professores, como uma metodologia de ensino de línguas. Assim, os manuais orientam a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. E, embora muitos desses livros venham acompanhados de materiais audiovisuais ou com indicação de páginas na internet, o que acaba predominando nas aulas em que são usados é o texto escrito e, junto com ele, a gramática da língua. Dessa forma, a oralidade, tão importante para a comunicação e um dos aspectos que todo aprendiz de uma língua adicional deseja desenvolver, fica, mais uma vez, relegada a um segundo plano. É nesse contexto que se desenvolve este trabalho, que tem como objetivo avaliar a presença de atividades de oralidade em um livro didático de espanhol para o ensino médio produzido no Brasil. Para tanto, em um primeiro momento, fez-se uma revisão sobre o percurso da Legislação do ensino de LE no Brasil, sobre a oralidade no ensino de LE e sobre metodologias de ensino de LE, para, na sequência, direcionar o olhar sobre o livro didático *Sentidos en lengua española* volume 3, com o intuito de verificar em que medida ele propõe o trabalho com a oralidade. A análise do livro mostrou que ele apresenta um total de 38 atividades que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da oralidade: 22 com ícone de fala e 16 sem essa indicação. Todavia, na parte *Habla*, aparecem apenas três das 38 atividades que podem ser realizadas apenas oralmente. Assim, o livro parece deixar a oralidade em segundo plano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Espanhola. Livro Didático.

Oralidade.

RESUMEN

Actualmente, la enseñanza de idiomas extranjeros en Brasil, en general, todavía se encuentra apoyada en los libros didácticos, que, casi siempre son importados, son vistos por la mayoría de los maestros como una metodología de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, los manuales guían la elección de los contenidos para trabajar en el aula y las habilidades que los alumnos deben desarrollar. Y, aunque muchos de esos libros vienen con materiales audiovisuales o con indicación de sitios web, lo que predomina en las clases en que se usan es el texto escrito y, junto con él, la gramática de la lengua. Así, la oralidad, tan importante para la comunicación y uno de los aspectos que todo aprendiz de una lengua adicional se quiere desarrollar, queda, una vez más, relegada a un segundo plano. Es en ese contexto que tenemos la intención de desarrollar este trabajo, cuyo objetivo es evaluar la presencia de actividades orales en libro didáctico de español para la escuela secundaria producido en Brasil. Por lo tanto, en primero, se hizo una revisión del camino de la legislación de la enseñanza de LE en Brasil, sobre la oralidad de la enseñanza de LE y sobre las metodologías de enseñanza de LE, para, en la secuencia, dirigir posteriormente la mirada sobre el libro didáctico *Sentidos en lengua española* volumen 3 para verificar en qué medida propone el trabajo con oralidad. El análisis del libro arrojó que presenta un total de 38 actividades que se pueden utilizar para el desarrollo de la oralidad: 22 con icono de discurso y 16 sin esta indicación. Sin embargo, en la parte *Habla*, hay tres de las 38 actividades que solo pueden realizarse oralmente. Así, el libro parece dejar la oralidad en un segundo plano.

PALABRAS-LLAVE: Enseñanza de la Lengua Española. Libro Didáctico.
Oralidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ENEM	Exame Nacional de Cursos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFPA	Instituto Federal do Pará
LA	Língua Adicional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MAL	Método Áudio Lingual
MD	Método Direto
ML	Método de leitura
MTG	Método Tradução e Gramática
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Unidades do Livro Didático <i>Sentidos en Lengua Española</i>	65
Figura 2 – Organização do livro.....	68
Figura 3 – Página de abertura da unidade 1 “¡A reír, que todavía es gratis!”	72
Figura 4 – <i>En foco</i>	75
Figura 5 – <i>Lee: Ya lo sabes</i>	79
Figura 6 – <i>Lee: Reflexiona e Comprendiendo el género</i>	81
Figura 7 – <i>Lee: Comprendiendo el género</i>	84
Figura 8 – <i>Lee: Comprendiendo el género; Escucha: Entrando en matéria</i>	86
Figura 9 – <i>Escucha: Oídos bien puestos e Más allá de lo dicho</i>	91
Figura 10 – <i>Escucha: Comprendiendo el género</i>	92
Figura 11 – <i>Proyecto</i>	94
Figura 12 – <i>Proyecto e Escribe</i>	95
Figura 13 – <i>Habla</i>	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Resumo dos Métodos de Ensino de LE.....	53
QUADRO 2	Resumo Comparativo do Pós-método de LE.....	58
QUADRO 3	Atividades de oralidade na unidade 1.....	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ENSINO DE LE NO BRASIL.....	20
2.1. BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	21
2.2. A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A EXCLUSÃO DO ESPANHOL.....	26
2.3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E AS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS	29
3. ENSINO DE L2 E ORALIDADE	34
3.1. FALA E ESCRITA	35
3.2. AS AULAS E O PAPEL DO PROFESSOR DE LE	40
3.3. O LUGAR DA ORALIDADE NA AULAS DE ESPANHOL.....	45
4. METODOLOGIA DE ENSINO DE LE.....	50
4.1. OS MÉTODOS DE ENSINO DE LE.....	50
4.2. O PÓS-MÉTODO E O ENSINO DE LE	58
5. UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i>.....	62
5.1. O LIVRO DIDÁTICO DE LE NA PERSPECTIVA DO PNLD/PNLEM.....	63
5.2. A ORALIDADE NO LIVRO <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i> VOL. 3.....	64
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – PÁGINA 12.....	117
ANEXO B – PÁGINAS 13, 14 E 15.....	118
ANEXO C – PÁGINAS 18 E 19.....	121
ANEXO D – PÁGINAS 25, 26, 27 E 28	123

ANEXO E – PÁGINAS 30 E 31127

MEMORIAL

Há pouco mais de vinte anos, iniciava minha carreira acadêmica no curso superior em Letras pela Universidade da Amazônia (UNAMA), no qual me graduei em Letras com habilitação em Espanhol em 1999. No ano seguinte, comecei a atuar como professora de Língua Espanhola em duas escolas particulares, permanecendo lá por dois anos.

Nessas escolas, era solicitado que elaborasse o conteúdo programático da disciplina em questão e, entre erros e acertos, preparava todo o material didático de apoio (apostila) para trabalhar com as turmas. Após esse tempo, assinei contrato válido por dois anos como professora temporária para atuar na disciplina de Língua Espanhola em uma escola municipal, no Município de Outeiro, no Estado do Pará, onde permaneci por um ano e meio.

Nesse período, foi a primeira vez que me foi requerido trabalhar com livro didático de Língua Espanhola em sala de aula. Essa experiência possibilitou-me um grande aprendizado. Fui tateando, na tentativa de encontrar soluções para alguns problemas que eu vivenciava em sala, procurando adequar os assuntos segundo os interesses da maioria dos alunos, para tornar as aulas mais interativas, o que fez com que amadurecesse profissionalmente.

Ainda nessa época, percebi que precisava aprimorar meus estudos e me inscrevi no curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual, oferecido pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas do centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará. Esse curso propiciou-me conhecimentos especializados na minha área profissional, com o intuito de aprender a relacionar teoria e prática no cotidiano escolar.

Em meados de 2003, prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) para o cargo de professora de espanhol e fui chamada em 2005 para a capital Belém. Atuei durante quatro anos e meio com realidade igual à que vivi na escola municipal. Em 2009, fiz concurso para o Instituto Federal do Pará (IFPA). Fui aprovada e nomeada no final daquele ano para a carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), onde estou atualmente como titular da disciplina de Português/Espanhol, no campus Belém. Esse período de docência, desde minha formação até hoje, constitui

um celeiro de experiências com respeito ao ensino e aprendizado de línguas, especialmente da Língua Espanhola.

A motivação para realizar esta pesquisa como professora de espanhol deve-se ao meu interesse pela análise e produção de materiais didáticos de Língua Espanhola para o ensino médio, com intuito de conhecer quais as estratégias metodológicas adotadas pelo Livro Didático de Língua Espanhola para aproveitar melhor o livro e oferecer aos educandos a possibilidade de um aprendizado mais completo nesse idioma, como também compor alternativas que possam ajudar a encontrar soluções para preencher as lacunas que surgem em sala de aula, sobretudo em relação ao livro didático (LD). O LD constitui uma importante ferramenta didática que a maioria dos professores utiliza para ministrar o conteúdo programático de Língua Estrangeira (LE).

Ao pesquisar e encontrar o Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Feevale, e a linha de pesquisa *Língua e Literatura: reflexões sobre a linguagem*, percebi que havia encontrado o que buscava. Então, participei da seletiva do Programa em junho de 2018 e, uma vez aprovada, mudei-me de Belém do Pará para o Município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul.

O Mestrado Profissional em Letras ajudou-me a ampliar meu entendimento em relação ao ensino de línguas. Proporcionou-me um olhar mais atencioso no que concerne às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando ao aprender um idioma, especialmente, um estrangeiro, de modo que os conhecimentos obtidos durante o curso me possibilitarão aplicá-los de forma proveitosa em sala de aula.

No que diz respeito à pesquisa, busquei analisar as atividades de oralidade propostas na primeira unidade do Livro Didático de Língua Espanhola, da Coleção *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

1. INTRODUÇÃO

O panorama recente da educação no Brasil, que apresenta mudanças na grade curricular, inclusive no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira na escola regular, foca o ensino da língua inglesa. Todavia, algumas comunidades, por razões específicas, como fronteiras com países de língua espanhola ou por serem regiões que receberam ou ainda recebem imigrantes de países que falam outras línguas, com o propósito de manter tradições, como ocorre na região Sul do Brasil, por exemplo, que recebeu muitos imigrantes alemães e italianos, ou mesmo visando a relações comerciais com outros países, preferem ensinar, em suas escolas, outra língua adicional, como ocorre em Belém/PA, onde são ministradas aulas de espanhol, tanto na escola pública como na particular. Em função disso, este trabalho tem como tema o ensino de língua espanhola no Ensino Médio.

Com base nesse tema, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: como são propostas as atividades de oralidade no livro didático de espanhol da coleção *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, selecionado pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD), do Ensino Médio, de 2018. A escolha desse livro didático decorreu do fato de a pesquisadora estar familiarizada com ele, em razão de a escola em que trabalha – Instituto Federal do Pará (IFPA) - tê-lo adotado para a disciplina de Língua Espanhola. Além disso, este livro está na relação dos livros selecionados pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD), do Ensino Médio, de 2018. Ainda, estabeleceu-se, como objetivo geral, verificar como se dá a proposição do desenvolvimento da oralidade no livro didático *Sentidos en Lengua Española*, volume 3. E, como objetivos específicos, (i) definir oralidade; (ii) compreender a importância da oralidade para o ensino de língua estrangeira¹; (iii) fazer um levantamento das atividades de oralidade apresentadas pelo livro didático em estudo; (iv) propor atividades de oralidade adicionais às apresentadas pelo livro em estudo.

¹ Destaca-se que, neste trabalho, em função de seu foco, não será feita distinção entre aquisição e aprendizagem de segunda língua. Tampouco será feita distinção entre as terminologias segunda língua (L2), língua adicional (LA) e língua estrangeira (LE), termos que poderão ser usados como sinônimos.

Para responder à questão de pesquisa e atender aos objetivos, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro, traz-se a introdução do trabalho, apresentando o tema, a questão de pesquisa, os objetivos, a estrutura do trabalho e justificativa para sua realização. No segundo, apresenta-se uma revisão sobre a legislação educacional do Brasil no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, enfocando a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa e as políticas linguísticas brasileiras. No terceiro capítulo, discorre-se sobre o ensino de segunda língua e a oralidade, enfocando a relação fala e escrita e o lugar da oralidade em aulas de Língua Espanhola. No quarto capítulo, faz-se um apanhado sobre metodologias de ensino de língua estrangeira, abordando diferentes métodos e dando destaque ao pós-método. E, no quinto capítulo, são feitas considerações a respeito do livro didático *Sentidos en Lengua Española – Volume 3*, Editora: Richmond, São Paulo / 1ª ed., ano 2016, no que tange à presença de atividades de promoção da oralidade e a proposição de atividades adicionais de desenvolvimento da oralidade. Para tratar da presença de atividades que podem promover a oralidade, apresenta-se, inicialmente, um panorama geral desse volume. Na sequência, dá-se destaque ao capítulo 1, apresentando as atividades do livro, discutindo-as e complementando-as com sugestões adicionais. E, paralelamente ao levantamento das atividades referentes à oralidade no livro em estudo, apresentaram-se algumas atividades que podem complementar o desenvolvimento dessa competência discursiva.

Este trabalho justifica-se uma vez que o livro didático constitui uma importante ferramenta didática usada pela maioria dos professores de línguas adicionais. Na verdade, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, de modo geral, ainda está apoiado em livros didáticos, quase sempre importados. A escolha desses livros, com frequência, decorre de decisões administrativas, mas a responsabilidade de usá-los em sala de aula é atribuída aos professores, os quais acabam considerando esses livros, muitas vezes, como uma metodologia de ensino de línguas. Isso acontece, com frequência, por causa da escassez de recursos didáticos disponíveis na escola, como acesso à internet, sala de informática, revistas direcionadas a essa temática, jornais importados, sala de recursos multimídia para assistir a filmes e vídeos em LE

etc., mesmo em um momento em se pode ter acesso a uma infinidade de materiais na internet.

Assim, o que se percebe é que os manuais acabam por orientar a forma como são conduzidos os conteúdos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dentro de sala de aula. E, embora muitos desses livros venham acompanhados de recursos variados, como, audiovisuais ou de páginas na internet, o que acaba predominando nas aulas em que são usados é o texto escrito e, junto com ele, o estudo da estrutura da língua: a gramática.

Dessa forma, o que se observa é que a oralidade, tão importante para a comunicação e um dos aspectos que todo aprendiz de uma língua adicional deseja desenvolver, fica relegada a um segundo ou terceiro plano.

Nessa perspectiva, embora se saiba da importância da integração entre as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) no ensino de línguas, o foco desta pesquisa é a habilidade oral, até porque, apesar de muitos estudos já terem sido realizados sobre essa temática, perguntas como *por que os alunos, na maioria das vezes, saem da escola sem saber falar a língua adicional que estudaram?* ainda não foram plenamente respondidas.

2. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ENSINO DE LE NO BRASIL

O Brasil, desde sua formação histórica, sempre manteve contato com línguas estrangeiras, principalmente com a língua portuguesa, a qual era empregada na educação e em documentos oficiais, considerada como língua oficial. Com o Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 que regulamentava e promovia a educação primária e secundária no país, foi criada em Niterói, em 1835, a primeira escola normal do país. Assim, a língua estrangeira, como disciplina, passou a fazer parte da grade curricular, assegurada por meio de aparatos jurídicos publicados em nível nacional. A análise de tais documentos atesta que o ensino de Língua Estrangeira (LE) sempre foi uma constante no país, em maior ou menor grau (RODRIGUES, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio homologada pelo executivo e aprovada no legislativo em 2018 é o novo projeto pedagógico educacional a ser adotado no Brasil. Esse documento propõe mudanças na estrutura escolar, afetando o ensino de língua portuguesa e estrangeira, o que significa uma nova forma de portar-se diante da educação como um todo (BNCC, 2018). Em função disso, procura-se, neste capítulo, traçar uma breve trajetória do ensino de línguas até a atual referência (BNCC), bem como compreender as políticas linguísticas direcionadas para o contato linguístico entre a língua portuguesa e a língua espanhola faladas nas fronteiras geográficas do Brasil, segundo a concepção de Calvet (2002) e (2017), que justifica a importância da permanência do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras.

Dessa forma, apresenta-se, neste capítulo, na seção 2.1, uma breve trajetória do ensino de língua estrangeira no Brasil. Na seção 2.2, discute-se a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e a exclusão do espanhol na grade curricular do Ensino Médio; e, na seção 2.3, as políticas linguísticas brasileiras, dando destaque ao contato entre o Português e espanhol nas fronteiras.

2.1. BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Para que se possa entender o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - traz sobre o ensino de língua estrangeira, faz-se necessária uma breve apresentação a respeito da trajetória educacional referente ao ensino de língua estrangeira no Brasil, fazendo referência aos documentos oficiais no que concerne a esse ensino. Para tanto, será feita breve análise histórica do ensino de língua estrangeira em território nacional a partir da legislação federal, buscando evidenciar o tratamento dado ao ensino da língua espanhola no decorrer do tempo, a fim de que se possa entender o lugar que ocupa atualmente.

Um ano após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, houve a reforma educacional de Francisco de Campos, cuja proposta determinava a retirada da frequência livre, a aplicação do regime seriado obrigatório, com o propósito de preparar o aluno para cursar uma universidade, e a formação integral do adolescente. Essas não foram as únicas alterações. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, houve mudanças quanto ao conteúdo e às metodologias de ensino². Dessa forma, até 1942, o Brasil, segundo Rodrigues (2012), tinha documentos legais referentes ao ensino de línguas estrangeiras, os quais indicavam de que modo as línguas ofertadas deveriam ser ensinadas bem como a carga horária a elas destinada. A importância dada a esse ensino consta na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema, na qual está disposto o que segue:

- Francês: 4 anos no Ginásial e 2 anos no Científico ou 2 anos como opção no Clássico (a opção se fazia entre francês e inglês);
 - Inglês: 3 anos no Ginásial e a mesma condição do francês no Científico e no Clássico;
 - Espanhol: 1 ano no Científico e no Clássico;
 - Latim: 4 anos no Ginásial e 3 anos no Clássico (ausente no Científico);
 - Grego: 3 anos no Clássico (ausente no Ginásial e no Científico).
- (RODRIGUES, 2012, p. 24).

² Cabe destacar que o Método Direto foi o primeiro a ser adotado no Brasil, como consta no livro “O ensino das línguas vivas”, publicado pelo professor Carneiro Leão em 1935.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 20 de dezembro de 1961, modificou o que constava na Lei de 1942 em relação às línguas estrangeiras, posto que retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do Ensino Médio. Assim, o latim foi retirado do currículo, salvo em algumas exceções; o francês ou foi retirado do currículo ou teve sua carga horária reduzida; e o inglês permaneceu sem grandes mudanças. Cabe salientar que, por meio da LDB, foi criado o Conselho Federal de Educação, ao qual se atribuiu, conforme consta no artigo 35, parágrafo 1º:

indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (LDB, 1961).

Sendo assim, as decisões referentes ao ensino de LE ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação, que puderem agir conforme julgassem necessário ou não o estudo de determinada língua na grade curricular.

Além disso, a alínea b do Artigo 40 da referida Lei concedeu autonomia às instituições de ensino, as quais poderiam ofertar até duas disciplinas optativas, no intuito de completar o currículo para o curso ofertado. Com esse entendimento, o ensino de línguas estrangeiras passou a ser considerado curricular e opcional. Concomitantemente a essa situação, observou-se o crescimento da rede particular de ensino e seu interesse na oferta de tais disciplinas (DAY; SAVEDRA, 2015; RODRIGUES, 2012; SILVA; SOARES, 2012).

Embora tenha havido uma tentativa de retorno à oferta de tais disciplinas na LDB/71, ela manteve a indeterminação do texto da LDB/61 no que diz respeito às línguas estrangeiras. O documento dispõe acerca da eletividade do ensino de línguas estrangeiras, mas não descreve quais línguas deveriam ser ofertadas, nem o tempo de ensino destinado a elas, como feito até 1942 (DAY, 2012; RODRIGUES, 2012; SILVA; SOARES, 2012).

Segundo Leffa, isso pesou desfavoravelmente para o ensino de línguas, bem como

a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional, que provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria 'dada por acréscimo' dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 14).

Nesse contexto, o ensino de LE ficou reduzido a uma aula por semana em várias instituições de ensino, sendo desprestigiada, desvalorizada.

Já na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976, há, em sua composição textual, um sentido de obrigatoriedade para o ensino de "Língua Estrangeira Moderna" no 2º grau, bem como a recomendação de aplicação no 1º grau. As línguas clássicas foram excluídas de tal documento, embora se preservasse o indicativo de obrigatoriedade no referido documento. Isso não tornou o ensino de LE oficial, mas resgatou parcialmente o prestígio retirado.

Com a Lei 9394/96 (LDB), as línguas estrangeiras voltaram a figurar no currículo com caráter obrigatório, representando uma reavaliação positiva e um realinhamento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O § 5º, do Artigo 26 da referida Lei, instituiu a aplicação de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

Segundo esse documento, a comunidade escolar elegeria qual língua deveria ser ofertada, desde que respeitadas as limitações da instituição local (DAY, 2012). Dessa forma, essa Lei trouxe como novidade a autonomia para o ensino de línguas estrangeiras, a respeito da qual Rodrigues (2012) comenta que,

a partir da observação da legislação educacional brasileira da segunda metade do século XX, podemos concluir que, pouco a pouco, o currículo escolar, com oferta de várias línguas 'clássicas' e 'modernas', se transforma num currículo fechado em torno de uma única oferta, com a previsão do ensino de apenas uma língua estrangeira (e 'moderna'). Ademais, o fragmento 'escolha da comunidade escolar' se constitui num sintagma a partir do qual se legitima o fato de que, na realidade do funcionamento cotidiano das escolas, é o estabelecimento ou o próprio Estado os que detêm a

decisão final sobre qual língua estrangeira que se ensina/aprende na escola. A comunidade escolar' não é, na maioria dos casos, efetivamente consultada (RODRIGUES, 2012, p. 27).

Sendo assim, embora a Lei determinasse que a língua estrangeira deveria ser obrigatória e que a escolha da língua a ser ensinada (espanhol, inglês, alemão, etc.) poderia ser feita pela comunidade, nem sempre isso ocorreu, passando a maior parte das escolas a incluir, no Ensino Fundamental, o inglês. No Ensino Médio, segundo essa Lei, deveriam ser ofertadas duas línguas estrangeiras modernas, uma obrigatória e outra de caráter opcional, o que também manteve o inglês na grade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1998), criados e posteriormente aprovados pelo Conselho Federal de Educação, em 1997, foram apresentados às escolas não como currículo, mas como aporte educacional para a construção do programa curricular de cada instituição. No bojo de seu texto, apresentavam orientações para o ensino das disciplinas da base comum e traziam, como grande novidade, cinco Temas Transversais, constituindo um material de consulta para a melhoria do ensino. No que tange à questão da obrigatoriedade do ensino de LE, foi mantido o texto da LDB/96.

No tocante à língua estrangeira, a orientação do documento traz uma abordagem centrada apenas na habilidade de leitura. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (1999),

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM (PCNLE, 1999, p. 20).

Desse modo, os PCNs restringiram o estudo de língua estrangeira à compreensão leitora. Ainda conforme esse documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições

existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras, 1999, p. 21).

Ao justificar a ênfase dada à habilidade de leitura, o documento apoia-se nas condições proporcionadas pelo governo e em sua posição confortável frente a essa realidade ao adotar tal medida, o que evidencia a impossibilidade de se trabalhar outras habilidades em salas com aproximadamente 40 estudantes. É de se admirar que tenha sido publicado pelo próprio MEC, uma vez que reconhece suas mazelas. Ademais, não demonstra preocupação em reverter a situação com propostas de ampliação e melhoria dos ambientes escolares, até porque não é uma condição unicamente da escola pública, pode-se entender que a valorização da leitura no ensino do idioma está institucionalizada por documentos que norteiam esse ensino. Enfim, uma valorização educativa como um todo.

Ainda concernente à língua estrangeira, tal documento afirma que,

no Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (PCN, 1998, p. 20).

É notável como está claramente expressa a tratativa para essa questão. Além de ser preconceituosa, desfaz a igualdade de direito apregoada pela Constituição Federal, quando, no Artigo 205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com a Lei 11.161/2005, o ensino de língua espanhola no Ensino Médio ganhou espaço e respeito, pois, conforme o texto, tornou-se obrigatória sua implementação a partir de 2010 nas escolas públicas e particulares do país. Tal lei provocou uma mudança no cenário nacional quanto à oferta de curso de licenciatura com habilitação em língua espanhola, justamente para atender a demanda das escolas que precisavam se adequar e à época apresentavam escassez de profissionais nessa área.

Com a implantação da Lei 13.415/2017, o ensino da língua inglesa foi tornado obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, por meio da revogação expressa do dispositivo referente ao §5º, do artigo 26, da Lei 9394/96, que dava a possibilidade de escolha da língua estrangeira. Assim, considerando a revogação da Lei 11.161/2005 e a aprovação, em seu lugar, da Lei 13.415/2017, claramente o ensino da língua espanhola sofreu modificação, porquanto a Lei 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola pelas escolas, foi retirada do documento jurídico.

Essa realidade continua inalterada, mesmo com a aprovação, em 2018, da BNCC, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, a qual se tornou referencial teórico para a educação no Brasil (BNCC, 2018). As orientações quanto ao ensino de LE são encontradas na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º no item “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”. Nesse momento, a comunidade escolar perde, oficialmente, o direito à escolha da língua adicional que pretende estudar. Além disso, a instrução indica que, quando ofertadas outras línguas, a preferência deve ser dada para a língua espanhola, mas esse ensino não é obrigatório.

A disposição dessa lei quanto ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente no que se refere à obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, é trabalhada na seção seguinte.

2.2. A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A EXCLUSÃO DO ESPANHOL

No mundo globalizado no qual vivemos, há grande facilidade de atravessar distâncias para estabelecer contato com outras culturas e idiomas, o que permite acesso a saberes variados, qualquer que seja a área do conhecimento (matemática, história filosofia, biologia etc.). Toda troca de saberes requer, contudo, a utilização de uma língua para a transmissão de ideias, conceitos, teorias, pensamentos a respeito do conhecimento. Assim, dominar uma segunda língua é de fundamental importância para o indivíduo.

Nesse contexto, o ensino de língua estrangeira na escola proporciona ao aluno a possibilidade aprender uma língua adicional como meio de acesso a outras culturas, histórias e saberes e um povo. O domínio de uma segunda língua, segundo Schlatter e Garcez (2009), permite ao aprendiz conhecer diferentes realidades culturais de modo a poder criticar e/ou modificar sua própria. Isto é, as aulas de língua estrangeira ampliam os horizontes dos alunos, tornando-os sujeitos proativos, especialmente, no momento histórico pelo qual estamos passando. Nunca se viu tamanha interação entre os indivíduos no mundo todo. O mundo está aberto à socialização. E, nessa gama de socialização, encontram-se muitas oportunidades para praticar o conhecimento de uma segunda língua.

Atualmente os dois idiomas considerados os mais populares/falados no mundo são o inglês e o espanhol. O alcance mundial – seja social, educacional ou profissional – que esses idiomas oferecem é bem visível. Dessa forma, amplia-se seu campo de aprendizagem.

Cabe destacar que, na maioria das vezes, é na escola que o aprendiz tem seu primeiro contato com uma língua estrangeira. Sendo assim, seu ensino, como o de outras disciplinas, deveria ser função da escola, como propunham os PCNs (PCN, 1998, p.19), quer seja na pública ou na particular. Entendemos que o papel da escola seja essencial para que esse direito seja garantido na vida do aluno, visto que a Educação é um direito de todos, visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição Federal de 1988). Os PCNs propunham, ainda, que

a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCN, 1998, p.19).

Aprender uma segunda língua resulta em benefícios emocionais, tal como a melhora das funções cognitivas e o desenvolvimento da criatividade. Todavia, é preciso que o aluno não só saiba ler e escrever, mas também comunicar-se em outra língua. Dessa forma, tais habilidades devem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Vale ressaltar que o aprendizado de uma LE no currículo do aluno é considerado como muito importante, pois entende-se, conforme diziam os PCNs, que “a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica e profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira” (PCN, 1998, p. 11), uma vez que essa aprendizagem possibilita sua futura inserção no mercado de trabalho, um dos motivos pelos quais não pode ser ignorado, considerando que é de domínio público a importância do inglês e do espanhol na vida profissional dos brasileiros. Ser fluente em uma língua estrangeira é uma forma de abrir espaço em empresas multinacionais e/ou grandes corporações, as quais exigem como requisito básico para a contratação o domínio de uma segunda língua, especialmente a língua inglesa, o que não deixa margem para dúvidas quanto à forte influência global que ela exerce, principalmente na área econômica.

Além disso, muitas das inovações tecnológicas das quais dispomos apresentam orientações (os manuais) nessa língua. É também fato que, em um mundo cada vez mais competitivo, com inovações tecnológicas acontecendo em ritmo acelerado, a redução das distâncias culturais, anteriormente difíceis de serem aproximadas, é cada vez mais rápida. Desse modo, o aprendizado de uma língua estrangeira é prioritário no currículo dos futuros profissionais que terão que lidar com tantas transformações. Seu ensino deve integrar a educação formal, pois conhecer uma língua estrangeira faz parte da construção da cidadania. Talvez esse tenha sido o entendimento para a oferta obrigatória da língua inglesa na BNCC (2018).

Mas qual o espaço deixado para a língua espanhola na escola, considerando-se que se deve levar em consideração as questões geográficas marcadas pelas zonas de fronteira e suas relações comerciais? A instrução normativa indica *status* preferencial ao espanhol, dado sua aproximação territorial/cultural, mas não a torna obrigatória. Caso a escola possa oferecer uma segunda língua, a prioridade deve ser dada à língua espanhola. Todavia, como o indicativo é de não obrigatoriedade, ela acaba excluída do currículo escolar. E o direito do aluno de escolha do idioma que deseja cursar não é levado em conta.

Vê-se tal situação como um desrespeito tanto ao direito de escolha por parte do aluno como também de ignorância das características geográficas existentes em alguns estados brasileiros que fazem fronteira com países de fala castelhana, bem como suas semelhanças linguística com a língua portuguesa, predicados que ampliam o interesse pelo aprendizado desse idioma.

Assim, quem decide o que é adequado, em muitas ocasiões por conveniência política, são as autoridades que administram as políticas de ensino, os detentores do poder. Eles aplicam ou vetam leis sem a preocupação com as necessidades ou os desejos dos envolvidos nas questões: a população. Isso gera tensão e ressentimento entre os poderes do estado e os interessados pela língua e por sua manutenção na grade curricular da escola. Enfim, o poder público toma decisões sem consultar o povo e os estudiosos da língua.

A forma como são conduzidas as políticas linguísticas brasileiras em relação ao ensino de língua portuguesa e espanhola nas fronteiras será discutida na seção a seguir.

2.3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E AS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS

Para Calvet (2002), as línguas sofrem intervenções ao longo do tempo em suas estruturas internas, tanto por acordos ortográficos oficiais como pelo contato com outras línguas. Então, quando o assunto é políticas linguísticas, o pensamento é fazer correlações com leis e normas e aplicá-las à língua no meio social. De certo modo, esse pensamento faz sentido, pois as políticas linguísticas são meios de organizar para representar a língua social e historicamente. Contudo, em relação a sua abrangência, as definições para a política linguística diversificam quanto às características e teorias.

Conforme Calvet (2007, p. 11), cabe à política linguística a tomada de decisões relacionadas à língua e à sociedade como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Essas ações caracterizam nacionalmente a sociedade, pelas práticas linguísticas com aval

das políticas em favor do ensino de línguas, sendo comportamentos linguísticos um complexo “de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades das línguas e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p. 65).

Nesse sentido, as políticas linguísticas constituem propostas apresentadas à comunidade de falantes cuja intenção é manter relações entre língua e sociedade, no que concerne a lugares e formas da língua em uso. Segundo Calvet (2002), são resultantes de circunstâncias sociais da comunicação reforçadas por ações de poder e controle. Assim, os políticos, ao se apropriarem de resultados e propostas apresentados pelos linguistas, estudam-nos e decidem quais devem ser aplicados, sem a participação dos linguistas no processo.

De outra maneira, Calvet (2002) classifica a gerência de plurilinguismo de duas formas, *in vivo*, referente às práticas sociais, e *in vitro*, considerado como laboratório linguístico. Nesse último,

os linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, preposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (CALVET, 2002, p. 146).

Segundo Calvet (2002), essas formas resultam em conflitos, uma vez que o Estado detém o poder em oficializar uma língua não aceita pelo povo. Isso pode ocorrer em razão das tomadas de decisões acontecerem sem a anuência dos falantes.

Dito isso, a política linguística brasileira procura tornar a língua portuguesa a mais homogênea possível, principalmente em relação à escrita. Tal controle reside em evitar que os falantes escrevam como falam, o que provavelmente aconteceria se não houvesse essa supervisão, pois as variedades linguísticas de cada região se tornariam línguas distintas. Entretanto, a concepção dada por Calvet (2007) pode conduzir ponderações a respeito das línguas que não a oficial do país e que estão presentes no currículo e/ou na cultura escolar de uma sociedade, o que demonstra ser essa a situação do ensino da língua espanhola no Brasil.

Calvet (2002; 2007) declara que tais conflitos concernentes às ações de planejamento linguístico em algumas situações não são pesquisados pelas políticas linguísticas, de modo que as políticas linguísticas brasileiras implementaram modificações sem a preocupação com as implicações político-sociais. Isso ocorreu nas legislações para as línguas indígenas e para a língua estrangeira, especialmente a espanhola, em razão das dificuldades de sua inclusão na grade curricular das escolas brasileiras.

Com a criação do Mercosul, houve a necessidade de uma política voltada para o ensino de espanhol, o que fez com que as políticas linguísticas brasileiras dessem prioridade ao ensino de espanhol como língua estrangeira e fosse inserido na grade curricular das escolas. Mesmo com a força de Lei dessa política, o ensino da língua espanhola no Brasil não se consolidou. Percebe-se que precisava de políticas de investimentos de sustentação que levassem em conta que ela é uma língua usada nas fronteiras brasileiras, daí a necessidade de estudá-la como língua estrangeira nas escolas do Brasil.

Nesse contexto, a língua espanhola prevalece no território sul-americano e nas fronteiras com o Brasil se trava o contato linguístico com o português brasileiro, o que resulta na mistura de línguas entre o português e o espanhol, e pela proximidade entre os idiomas, o uso do *portunhol* e do *espanhês* tornou-se “um falar de solidariedade e de intercâmbio comercial” (RIBEIRO, 2015, p. 151).

As fronteiras geográficas tornam as línguas de aproximação, pois perdem o senso nacionalista, transformando-se em língua enunciativa de fronteira, por meio das quais as interações deixam de ser determinadas por contextos nacionais ou internacionais, isto é, elas “se distribuem segundo uma organização própria, enunciada nas línguas ou sobre as línguas, nesse espaço de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66). Normalmente, uma das formas de interação frequentes entre os falantes de fronteiras é o encontro de pessoas que vivem nas cidades fronteiriças, onde existem comércio ou feirinha, como, por exemplo, a ponte da amizade (fronteira entre Brasil e Paraguai). Nesse ambiente, em razão da relação que se estabelece entre vendedor/consumidor, consumidor/consumidor, forçosamente, eles desempenham práticas sociodiscursivas, o que favorece essa relação.

As políticas linguísticas não levam em consideração a importância do ensino de língua espanhola no Brasil. A Lei nº 13.415/2017 revogou a obrigatoriedade de as escolas ofertarem o ensino de espanhol. Essa Lei foi incorporada à proposta da atual BNCC (2018) e tem provocado manifestações contrárias, por parte de professores e estudantes dos cursos de Letras e estudantes do Ensino Médio, os quais reivindicam a garantia de obrigatoriedade do ensino de espanhol na rede pública e particular do país, como forma de integração cultural e linguística na América do Sul.

O Brasil é o único país sul-americano cujo idioma difere dos demais países que compõem essa área geográfica. Fazendo fronteira: ao norte, com Suriname, Guiana, Guiana Francesa e Venezuela; a noroeste, com Colômbia; a oeste, com Peru e Bolívia; a sudoeste, com Paraguai e Argentina; e, ao sul, com Uruguai. Assim, as fronteiras geográficas perdem o espaço singular para tornarem-se identidades nacionais, razão de convivência pelas trocas contínuas das línguas em contato.

Cabe destacar que o Brasil, nos últimos anos, por razões políticas, tem recebido muitos imigrantes venezuelanos que foram conduzidos para se estabelecerem em diversos estados, como Manaus, Belém, São Paulo, Brasília, Curitiba entre outros, o que levou o governo brasileiro a adotar políticas públicas que garantissem direitos a esses refugiados. Assim, o Governo Federal e a Organização Internacional para Migrações (OIM) lançaram, em 2019, “uma cartilha com orientações sobre direitos humanos a venezuelanos acolhidos no Brasil no âmbito das iniciativas de resposta humanitária a esses cidadãos” (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Para Rosana Baeninger, pesquisadora do Núcleo de Estudos da População (NEPO) da Universidade de Campinas (UNICAMP), essa situação deve ser acompanhada pelo Governo Federal de modo a proporcionar mais garantias de direitos aos imigrantes venezuelanos.

No processo de interiorização, a presença do estado e de outros atores institucionais, como Acnur, o Fundo de Populações das Nações Unidas, as instituições que recebem esses imigrantes nas cidades, têm um ponto importante que é justamente a garantia dos direitos humanos.

Dentre os direitos garantidos pelo processo de interiorização está a oferta de vaga gratuita nas escolas públicas aos filhos dos refugiados. Conforme defende Baeninger, “isso faz muita diferença para o próprio mercado brasileiro. Para que seja também um ponto de cidadania, de direitos, ele [imigrante venezuelano] tendo educação, ele consegue se inserir”.

Nessa perspectiva, o Centro de Idiomas do Instituto Federal do Pará/campus Belém (IFPA) é um exemplo de ações que visam atender demandas dessa natureza. Os imigrantes venezuelanos, enquanto alunos da Instituição, e por estarem em situação de vulnerabilidade social, preenchem ainda o requisito para receber meia passagem e merenda escolar, auxílios esses que compõe o rol da política de assistência ao educando.

Acredita-se que, em razão das mudanças legislativas quanto ao ensino do espanhol, a implementação total dessas garantias, especialmente na área educacional, fica seriamente comprometida, uma vez que, com a aprovação da nova BNCC, o ensino da língua espanhola perdeu espaço na grade curricular. Nesse sentido, qualquer capacitação que esse refugiado venha a receber em território nacional só reforça a missão do Centro de idiomas, que deve servir como um elo facilitador da aprendizagem de um curso profissionalizante, podendo esse ser dentro da instituição ou fora dela.

Por fim, cabe registrar que nesse capítulo discorreu-se a respeito das Leis Educacionais referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil até a atual BNCC (2018) para o Ensino Fundamental e Médio. Além disso, discutiu-se acerca da polêmica obrigatoriedade do ensino de língua inglesa que envolve tal documento bem como sobre a importância da permanência do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras. Na sequência, aborda-se o ensino de línguas e a oralidade, mais especificamente, a relação entre oralidade e escrita, a função do professor de LA e o lugar da oralidade nas aulas de espanhol.

3. ENSINO DE L2 E ORALIDADE

O ensino da língua pressupõe que o professor trabalhe uma educação linguística, empregando o domínio da expressão (fala e escrita) e da compreensão (audição e leitura) que constituem a comunicação humana. (STROPPIA, 2002). Assim sendo, as aulas devem contribuir para o aprendizado das quatro habilidades necessárias para o processo de comunicação. Nesse sentido, Richards (2006) ressalta que a comunicação é um processo holístico e geralmente requer o uso de várias habilidades ou modalidades linguísticas.

Mediante o exposto, existe uma maneira de trabalhar as habilidades como um todo, ou seja, integrar essas quatro habilidades no ensino de L2. Por exemplo, a modalidade oral inclui as habilidades compreensão auditiva e a fala, enquanto a modalidade escrita, habilidades de leitura e escrita. Além disso, os áudios de escuta reproduzem situações da habilidade da fala, da interação e da pronúncia, enquanto a leitura traz subsídios para a escrita (HINKEL, 2010).

Nessa perspectiva, não se admite distinguir essas quatro habilidades, uma vez que elas não são subdivididas (HINKEL, 2010). Conforme esse estudioso, a integração das habilidades é eficaz; portanto, recomenda que o professor use essa estratégia em sua sala de aula o máximo possível.

Vale ressaltar que, de um lado, se encontra a compreensão auditiva e a leitura, as quais constituem habilidades receptivas, visto que permitem a assimilação de informações e de estruturas linguísticas. Por outro lado, por meio da fala e da escrita, os alunos produzem textos orais e escritos, configurando habilidades produtivas. Desse modo, tanto as habilidades produtivas quanto as receptivas complementam-se de várias maneiras.

Segundo Gómez (2004), a oralidade é uma das atividades de comunicação mais eficientes para o desenvolvimento da linguagem. O ato comunicativo possibilita o processamento, a transmissão e a troca de informações com um ou mais interlocutores. Essa destreza promove outra necessária ao diálogo, a prática da compreensão auditiva, porque na linguagem falada, enquanto um sujeito fala, o outro ouve para ter condições de interagir com sua resposta.

Gómez (2004) aponta que, para desenvolver a oralidade na escola, as aulas precisam integrar habilidades de produção, como falar e escrever, com as habilidades receptivas ouvir e ler. Essas habilidades geralmente não aparecem isoladamente, mas acompanhadas por uma ordem não fixa, o que indica a necessidade de se trabalhar diferentes combinações, contemplando as quatro habilidades: falar, escrever, ouvir e ler.

Ainda conforme Gómez (2004), a habilidade oral pode ser aprimorada de várias maneiras. O aluno pode responder oralmente às atividades de compreensão auditiva e, em seguida, escrever sua própria resposta do que compreendeu no áudio, depois o professor entrega o texto escrito para ele ler. Pode, também, escutar uma palestra e fazer anotações a respeito do que ouviu para depois socializar, resumidamente, com os colegas e com o professor o que compreendeu oralmente e ressaltar os pontos mais importantes do que ouviu.

Os teóricos pesquisados sugerem a integração das quatro habilidades, já que, de acordo com Richards (2006), a comunicação é um processo holístico e requer o uso de todas as habilidades simultaneamente, pois, quando se escreve, há a leitura do que foi escrito, o que pode ser comentado oralmente e, conseqüentemente, ocorre a fala.

Neste estudo, foca-se a oralidade. Assim sendo, aprofunda-se, na seção que segue, o entendimento da relação entre fala e escrita.

3.1. FALA E ESCRITA

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), a distinção entre a fala e a escrita, na maioria das vezes, recebe tratamento ingênuo, com uma continuidade preconceituosa com relação à oralidade. Por essa razão, é importante levar em conta a produção textual falada e escrita, observando o funcionamento da língua em sociedade. Importante ressaltar que as pessoas falam e ouvem muito mais que escrevem, no entanto, essas práticas não possuem o mesmo tratamento como valores sociais.

Nessa perspectiva, sabe-se que a escola tem a responsabilidade pelo ensino da leitura e escrita, procurando estimular o uso da língua em diferentes situações de uso. Como a criança chega à escola exercendo domínio razoável e eficientemente da língua materna, o ensino da língua deve começar a partir de sua competência oral para então ensinar outras habilidades linguísticas uma vez que,

a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Diante do exposto, esses autores apresentam alguns pontos que contrapõem às concepções frequentes relacionadas à fala e à escrita. Eles especificam algumas premissas nas quais concordam:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Essas premissas apresentam a noção de que fala e escrita compõem duas formas de funcionamento da língua, não dois sistemas linguísticos como outros autores pensaram. Mesmo sem recurso acadêmico, a fala não carece de alterações e correções. Ela disponibiliza um nível de correção gramatical bem alto, ainda que, no senso comum, se pensar o inverso, a questão está em confundir variação linguística com incorreção.

Tanto as práticas linguísticas quanto atividades discursivas realizam-se por meio de textos orais ou escritos, servindo-se de semiologias de outras áreas como auxílio na fala com gestos e olhares e na escrita com imagens e gráficos. Dessa forma, as práticas discursivas possuem variadas ordens simbólicas que superam os recursos linguísticos. Dessa maneira, entende-se que toda atividade discursiva se justifica na fala e na escrita. Cotidianamente, as pessoas falam com outras pessoas, contam histórias, piadas, casos, fazem

telefonemas, comentários de notícias, fofocas, entre outros. Também escrevem bilhetes, cartas, *e-mails*, fazem anotações, redigem atas, preenchem formulários, se correspondem por mensagens pelo aplicativo *Whatsapp* no celular e muitas outras atividades escritas (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

Ainda, conforme os autores,

a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Além disso, a língua contribui para a formação de identidades sociais e individuais, considerando o ser humano em várias dimensões da comunicação. A língua não insere naturalmente as pessoas em uma cultura, mas o produto de uma história construída através da linguagem.

Para Marcuschi e Dionísio (2007), a defesa em favor do ensino oral não significa que ele tenha mais privilégios que o da escrita, pois ambas desempenham um papel importante e não competem entre si. Cabe à escola levar à sério a linguagem oral, sem, contudo, aconselhar um tipo de oralidade melhor, ou mesmo tentar aproximar oralidade com escrita, por serem modalidades distintas. Isso ocorre porque a variação linguística é comum em todas as línguas, sendo normal e natural.

A relação entre oralidade e escrita ocorre de forma tênue e passam pelos gêneros textuais. Nesse sentido, a melhor maneira de ver a relação fala e escrita é percebê-la através de uma sequência de textos orais e escritos, que incluem atividades de leitura ou produção. De acordo com Marcuschi e Dionísio,

esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas. Esses não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 17).

Normalmente, esses gêneros não são orais originalmente, mas foram escritos e oralizados, então divulgados ao público por meio da oralidade.

As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas. Essas atividades se dão, na fala, em tempo real, o que acarreta diferenças com a escrita, em razão da natureza do processamento [...] *As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, com as mesmas marcas na fala e na escrita. Mas essas ações ocorrem em ambos os casos com marcas e estratégias específicas, pois uma das características centrais da língua é ser uma atividade interativa* (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, p. 17).

Tais textos, mesmo em situação formal, recebem marcas de oralidade do interlocutor que está discursando, porque, apesar da cautela para falar uma língua padrão, a oralidade é diferente da escrita e não há coincidência entre as duas modalidades.

Nesse sentido, Magalhães (2007) atesta que a oralidade não se concentra apenas no aprendizado diário de línguas, ela abrange variados gêneros com os quais a escola pode trabalhar. Esses gêneros podem ser empregados dentro e fora da sala de aula, podem ser debates, diálogos, entrevistas etc., e estão relacionados ao processo da fala, uma vez que o falante é um ser social.

Portanto, cabe à escola empenhar-se em trabalhar a língua falada e a língua escrita, sem privilegiar uma em detrimento da outra. A escola deve socializar as diferentes situações da prática da comunicação. Dessa maneira, a interação social reconhece que todas as atividades humanas envolvem a utilização da língua, em todas os campos sociais, do cotidiano ao formal. As estruturas sociais,

determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas quanto os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 2003, p. 42).

Ou seja, a interação verbo-social é realizada por meio de atos de fala que se adaptam a determinadas formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, sócio-historicamente determinadas, como os gêneros do discurso, por exemplo. Conforme Marcuschi e Dionísio,

é impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala. Todos os parâmetros linguísticos são relativos e podem em algum momento aparecer em ambas. Não existe alguma característica ou algum traço linguístico na fala ou na escrita (uma forma linguística) que possa marcar com absoluta segurança a delimitação entre ambas as modalidades (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, p. 18).

Fala e escrita são modalidades diferentes, ambas seguem o mesmo sistema linguístico, pois não existem dois sistemas em uma mesma língua, sendo um para fala e outro para a escrita. A diferença entre elas está relacionada à forma como é utilizada, a escrita ocorre através da ortografia e a fala através da sonoridade. Segundo Marcuschi, a oralidade é uma prática social,

se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia-a-dia. [...] A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos como ainda veremos, em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego (MARCUSCHI, 2010, p. 39-40).

Em relação à fala, aparenta não ser planejada por ocorrer de forma espontânea, natural, diferentemente da escrita que usa meios materiais e tecnológicos para se expressar, manifestar, escrever, já a fala usa apenas o aparelho fonador existente em cada falante. Contudo, o falante carece de ter uma organização para emitir sua fala.

O certo é que há níveis de planejamento diferentes numa e noutra modalidade. Mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano linguístico que pode ser observado. Todo o funcionamento linguístico, por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planejamento, pois, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa. (MARCUSCHI, 2007, p. 62).

Ademais, conforme Marcuschi, “as línguas não são apenas código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Para Bakhtin (2003, p. 282), por exemplo, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo”. Mesmo em um bate papo relaxante e descontraído, “nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Essa definição tem como base a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Bakhtin (2003) argumenta que a língua é dialógica e interativa, o que mostra que aprender uma língua significa não apenas aprender palavras e regras gramaticais, mas implica aprender seu significado cultural e a maneira como falante entendem e interpretam a realidade e a si mesmos. Portanto,

fica claro que, no início da vida escolar, os alunos já possuem competência discursiva e linguística com base nas interações diárias (incluindo as atividades escolares). Isso também ocorre nas interações entre alunos e professores no que concerne às práticas escolares, que contribuem de modo relevante para a construção e a apropriação dos conhecimentos. No entanto, isso não capacita os estudantes a elaborarem os gêneros orais no âmbito público. Nesse sentido, é preciso cautela, porque

estudar a fala não é apontar variações linguísticas, como ocorre em muitos livros didáticos, pois elas ocorrem em todos os níveis da língua: fonológico, morfosintático, semântico, estilístico, pragmático; nem a colocar em oposição à escrita, como ocorreu por longo tempo e ainda ocorre. Estudar a fala é verificar seus procedimentos de formulação textual estritamente ligados ao tempo e à proximidade física dos falantes (realização canônica) (NERY, 2003, p. 30).

De qualquer forma, quando se refere a gêneros orais e gêneros escritos não há uma relação dicotômica, em razão da existência de uma relação contínua entre ambos, uma vez que os gêneros orais sustentam os gêneros escritos e vice-versa. Esses tipos são interdependentes e cada tipo verbal tem como premissa a escrita. Portanto, para cada gênero escrito praticado na escola, pressupõe-se um oral. É por isso que há uma diferença na formatação desses gêneros, pois um é audível e não visível, enquanto o outro é visível e não audível em um entrelaçamento contínuo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para finalizar este item, cabe destacar que tudo o que foi dito sobre as características da fala e da escrita e sobre a relação entre essas duas modalidades da língua serem partes importantes para o ensino de línguas, pois o almejado objetivo é pelo domínio das quatro habilidades linguísticas na prática social comunicativa. Sendo assim, uma vez que fazem parte do currículo de língua materna, devem também estar presentes nas aulas de LE, levando-se em conta a importância de cada uma delas. A seguir, discute-se acerca das aulas de LE e o papel do professor nesse contexto.

3.2. AS AULAS E O PAPEL DO PROFESSOR DE LE

O professor dentro de sala de aula é responsável pelo processo de aquisição da língua estrangeira, uma vez que, junto com ela, vem sua música, dança, gastronomia, arte etc., possibilitando ao aluno alcançar modos

diferentes de ver e interpretar a realidade. Por conseguinte, os educandos tornam-se participantes do discurso e da aprendizagem, isto é, eles devem construir sentido e significado na língua em aquisição (MARTINS, 2005).

Segundo Almeida Filho (2001), é indispensável ao professor de língua estrangeira ter compreensão do seu significado para o mundo, e que algumas vezes ela é falada em mais de um país. O inglês, por exemplo, é uma língua falada em muitos países, à qual todos têm acesso livre para aprender e ampliar esse conhecimento.

Nesse sentido, pode-se citar Almeida Filho, que valoriza a sala de aula como um espaço de construção de conhecimentos:

[...] a sala de aula, por sinal, deve ser um espaço para reflexão e troca de diferentes pontos de vista, de diferentes modos de ler o mundo. Pensando nas trocas realizadas em tal espaço, imaginamos que, ao mesmo tempo em que o trabalho docente influi no modo como os estudantes estrangeiros encaram a sua aprendizagem, as colaborações dos estudantes, por sua vez, contribuem para a reorientação das ações realizadas nesse espaço e, mais especificamente, da prática docente. O simples fato de sabermos que um estudante, ao retornar para seu país de origem, provavelmente jamais será a mesma pessoa, após ter imergido numa cultura que não a sua, podendo adquirir assim outra maneira de enxergar-se e de perceber o mundo, é um dos pontos que nos leva a imaginar o quanto tais mudanças, de fato, são possíveis (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 128).

Richter (2000), por sua vez, destaca uma abordagem interacionista que consiste em uma maneira de o estudante aprender naturalmente uma segunda língua (L2). Nesse caso, o professor disponibiliza as estruturas apontadas como corretas, no momento apropriado, e, concomitantemente, interage por meio da oralidade com os estudantes. Dessa forma, o aluno compartilha com os colegas e com o professor.

Importante considerar, ainda, que, segundo Richards (2006) existe um conjunto de conceitos que podem ser aplicados ao ensino de línguas estrangeiras: como os alunos aprendem um idioma; os tipos de atividades que promovem a aprendizagem e os papéis dos professores e alunos em uma aula. O autor ressalta que,

embora a competência gramatical seja uma dimensão importante no aprendizado, de línguas claramente não abrange tudo o que o aprendizado de uma língua envolve, pois é possível dominar as regras de formação de sentenças em uma língua e ainda não conseguir utilizar a linguagem para uma comunicação significativa (RICHARDS, 2006, p. 3).

A comunicação significativa é entendida como tendo as seguintes habilidades de comunicação, tais como:

- saber como usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber quando utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação falada);
- saber como produzir e entender diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação) (RICHARDS, 2006, p. 4).

Ao usar a competência comunicativa para aprender um idioma, toma-se como base a interação entre o estudante e os usuários do idioma, promovendo a criação de interações com significado e propósitos bem definidos, negociando o significado à medida que o aprendiz e seu interlocutor sejam capazes de se entender. É necessário, nesse sentido, que o professor use *feedback* para que seus alunos entendam como está seu processo de uso do idioma ao longo de sua aquisição, tendo a atenção voltada à linguagem que se ouve (*input*) e a tentativa de introduzir as novas formas no uso da competência comunicativa, em seu processo de aquisição. Além do que, é essencial procurar descobrir experiências em formas de expressão verbal distintas (RICHARDS, 2006).

De acordo com Krashen (2003), no que concerne ao *input* para a aprendizagem de uma nova língua, o aprendiz precisa de grande quantidade de *input* compreensivo no idioma-alvo, o que implica a compreensão do que o aluno ouve e lê. Esse expediente supõe que um ambiente com baixa preocupação ajude o *input* compreensivo a construir a competência linguística do estudante. Segundo o autor, as atividades em grupo sustentam *input* compreensivo de formas variadas. Nesse contexto, os alunos tendem a ter níveis de proficiência semelhantes, o que dizem e escrevem torna-se compreensível entre eles.

Ocorre que alguns alunos já conhecem o vocabulário e a gramática e, eventualmente, fornecem informações *input* para outros colegas que adquirem novos itens linguísticos. Ademais, todos os alunos podem compartilhar *input* com outros colegas, não apenas na sala de aula, mas também fora dela. Em um ambiente livre ou com pouca ansiedade, os alunos apresentam melhor sua performance ao professor e a todos os colegas, ajudando-se mutuamente, em vez de trabalharem isoladamente.

Essa concepção permite que os alunos desenvolvam seu próprio modo de aprender um idioma, desenvolvam-se no seu próprio ritmo e com necessidades e razões diferentes para aprender uma língua. Segundo Richards (2006), usando estratégias de comunicação eficazes, a aprendizagem é bem-sucedida. Nesse contexto,

O papel do professor é a de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado linguístico (RICHARDS, 2006, p. 43).

Para o autor, a sala de aula é uma comunidade em que os alunos podem aprender por meio da colaboração e do compartilhamento, que é uma forma de socialização. Um espaço destinado à aprendizagem apropriada para o desenvolvimento da competência linguística.

Por outro lado, Swain (2000) acredita que, para aprender uma língua estrangeira, os aprendizes precisam do *input* compreensivo, além de produzir o *output* compreensivo, que envolve situações nas quais os alunos falam e escrevem de maneira que todos possam entender. Para esse fim, o professor pode colocar um estudante que ele elegeu para falar para a turma. Além disso, trabalhar em pares permite que os alunos falem ao mesmo tempo durante uma atividade.

Para Richards (2006), por meio de atividades efetivas em sala de aula, os alunos participam de interações e trocas significativas, facilitando a aquisição da L2, que proporcionam aos alunos o significado da comunicação. Ao expandirem os recursos linguísticos, eles observam como a linguagem é usada, participando de trocas significativas entre seus pares. Nesse contexto, a comunicação significativa resulta de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador com o qual os alunos lidam. A aquisição da linguagem envolve aprendizado indutivo ou por descoberta de regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem e por aquelas envolvendo análise e reflexão sobre a linguagem. Para o autor, o aprendizado de idiomas “é um processo gradativo que envolve o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro. Embora os erros sejam um produto natural do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com precisão e fluência” (RICHARDS, 2006, p. 42).

Conforme essa abordagem, a gramática não é ensinada como tópico isolado, mas é produzida por meio de tarefas comunicativas, gerando, como consequência, itens gramaticais específicos sobre os quais os aprendizes de L2 estabelecem considerações. Portanto, deve-se possibilitar a autonomia do aluno em aprender no seu próprio ritmo e realizar sua autoavaliação.

Para Long (1996), a interação com outras pessoas que falam o idioma de destino facilita a compreensão dos alunos, e uma quantidade grande de *input* compreensivo possibilita a aquisição da L2. O *input* ocorre porque os alunos têm a oportunidade de questionar e, nessa interação, pode acontecer de alguns pedirem para repetir, para explicar o significado novamente. Quando os alunos tentam encontrar respostas entre eles, isso reflete na participação da turma em uma atividade comunicativa que conduz a não interrupção da aula para perguntar ao professor.

Lantolf (2000) justifica a teoria sociocultural em razão de os alunos avançarem mais rapidamente quando trabalham em equipe, junto com os colegas, o que, em outra circunstância, não seriam capazes de fazer sozinhos. Essa situação favorece a interação e, conseqüentemente, ajuda a aprendizagem da L2. Segundo Jacobs e Goh (2008),

os grupos oferecem um contexto rico em interações para o aprendizado. Além disso, com a orientação do professor, os grupos podem apresentar um desempenho melhor. Na verdade, promover esse desempenho é o enfoque principal do aprendizado cooperativo. [...] Os professores podem ajudar os grupos criando o espírito cooperativo no estilo 'um por todos e todos por um' entre os participantes do grupo, incentivando todos a desempenhar um papel ativo no seu grupo por meio do ensino de habilidades colaborativas e estimulando o estabelecimento de grupos homogêneos (JACOBS; GOH, 2008, p. 5).

Em relação à interação, esse é um dos melhores exercícios do discurso para uma aprendizagem significativa e eficaz, pois permite trabalhar todas as habilidades necessárias para dizer que sabe uma L2.

Uma outra estratégia de ensino de línguas é ensinar por meio de tarefas significativas. Elas são mais eficazes quando são semelhantes às tarefas que as pessoas realizam no mundo real, como preencher fichas de trabalho ou pedir informações sobre algo. A tarefa deve ter significado prático para os alunos. Assim, elas motivam o uso da língua para fins específicos, favorecem a resolução de problemas e estimulam a reflexão sobre o uso da língua. Além

disso, tarefas linguísticas envolvendo a realidade facilitam a interação com outras pessoas (WILLIS, 2005).

Por fim, para realizar efetivamente o ensino de L2, é necessária uma educação humanística, segundo Moskowitz (1978), para promover o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos alunos há que ter consideração suas emoções e atitudes. Essa educação permite que os estudantes trabalhem juntos em objetivos comuns. Esses laços aumentam a confiança, propiciando uma atitude positiva em relação à L2 e incentivando os aprendizes a assumirem riscos de se expor à medida que aprendem um novo idioma.

Portanto, de acordo com Shor (1992), o professor deve usar métodos críticos de ensino e incentivar seus educandos a participar como cidadãos plenos do ambiente escolar e da sociedade, para promover a democracia. Para tal, o professor deve incentivar a independência dos alunos, por meio da formação de redes de apoio entre si. Grupos de estudantes podem ser formados para representar papéis de liderança e compartilhar responsabilidades, aumentando sua autonomia sobre a própria aprendizagem.

Existem outras estratégias de aprendizagem da L2 que não foram mencionadas, depende de o professor estudar, pesquisar para encontrar soluções que visem atender às demandas dos estudantes, para que eles se sintam integrados em um mundo onde é importante falar mais de uma língua.

A seguir, discute-se o lugar da oralidade nas aulas de LE, em especial, nas aulas de espanhol.

3.3 O LUGAR DA ORALIDADE NA AULAS DE ESPANHOL

É notória a ênfase dada às habilidades de leitura e escrita nas aulas de língua espanhola, tanto por parte dos professores quanto das atividades propostas na maioria dos livros didáticos de espanhol. A oralidade deveria ser mais valorizada, visto que é a primeira habilidade que o falante desenvolve ao aprender a língua materna.

Afinal, qual é o lugar da oralidade nas aulas de língua espanhola?

A história do Brasil do período colonial mostra que o contato com línguas estrangeiras era expressivo, prova disso é a história de proselitismo dos jesuítas, que ensinavam (impunham) a língua portuguesa como língua estrangeira aos primeiros habitantes dessa terra, os indígenas. A partir de 1750, houve mudanças econômicas, culturais e educacionais no Brasil, o que acabou resultando no afastamento dos padres jesuítas. Nessa época, a Europa adotava como modelo de educação a aplicação de textos clássicos, como de Aristóteles, Cícero, dentre outros, que valorizavam a retórica.

Esse modelo europeu, com ênfase à gramática e à retórica, foi adotado na escola brasileira, uma vez que a intenção era formar jovens eloquentes capazes de ler e citar oralmente autores gregos e romanos. Assim, compuseram o currículo com o ensino do vernáculo, do latim, do grego, da retórica, da poética e da filosofia racional. No entanto, após o Brasil ter se tornado república, a retórica foi retirada do currículo. Apesar da extinção da disciplina, ela ainda influenciou as aulas de língua e literatura vernáculas e permaneceu como alternativa para o ensino da língua portuguesa por falta de alternativas, até porque só se conhecia a gramática, a retórica e a poética. Retórica e poética, por sua vez, transformaram-se em estudos estilísticos, sendo substituídas pela ênfase dada à língua escrita. Pode-se concluir que há desinteresse pela oralidade em consequência da extinção da retórica do currículo (FURST, 2014).

Essa observação sobre a retórica mostra que a oralidade é muito importante no ensino de línguas, uma vez que a interação que ocorre nas práticas sociais discursivas permite construir conhecimentos variados no que concerne ao processo de aquisição de uma língua ou de outras áreas do conhecimento.

As quatro habilidades - leitura, escrita, fala e audição - fazem parte do processo de aquisição de uma LE, cada uma com seu grau de importância para o domínio da língua. E pode-se afirmar que tais habilidades são fundamentais para quem pretende se comunicar em uma língua, uma vez que a oralidade é a primeira capacidade comunicativa a ser desenvolvida pelo falante. Conforme Goh (2008), a oralidade tem função comunicativa, o que pode facilitar aquisição e o desenvolvimento linguísticos.

Contudo, observa-se que a oralidade não tem seu lugar de destaque pela maneira como é conduzida pelos professores ao se abordar os conteúdos, o que dificulta a aquisição dessa competência. Essa situação ainda se intensifica com a preparação dos alunos para as provas do ENEM, e a prioridade dos professores se volta, especialmente, à leitura e à escrita. Assim, a oralidade não cumpre sua função pela forma como é trabalhada nas aulas de língua estrangeira (SILVA, 2016).

Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) afirmam que uma língua primeiramente é falada antes de ser escrita, o que ressalta a importância da oralidade, pois dela parte todo o processo de aprendizagem. A oralidade tem como principal característica a improvisação, a criatividade, diferentemente, a escrita é planejada, elaborada e metódica, mas o que se observa é que, apesar do reconhecimento das quatro habilidades, a escola ainda valoriza mais a escrita em detrimento da oralidade, especialmente em relação à língua estrangeira. Entretanto, esse posicionamento precisa ser mudado, pois cabe a ela incentivar as produções orais, proporcionando práticas discursivas de comunicação na sala de aula.

Segundo Marcuschi (2005), os processos linguísticos resultam da interação face a face que ocorre no diálogo, sendo a fala uma habilidade linguística que justamente permite resultar em práticas sociais discursivas. Logo, para os estudantes, a oralidade é uma habilidade muito desejada, especialmente nas aulas de língua espanhola, até porque julgam ser fácil pela proximidade linguística entre português e espanhol.

Entretanto, na contramão dessa habilidade, muitos professores deixam-na de lado, em decorrência de alguns motivos: não ter domínio da língua, utilizar o livro didático como metodologia de ensino, turmas superlotadas (realidade de muitas escolas) e carga horária reduzida. Esses elementos/fatores não contribuem para processo interativo defendido por Marcuschi (2005).

Conforme Teixeira (2012), as práticas pedagógicas existentes nos livros didáticos quase sempre apresentam as atividades de maneira lúdica, com comandos vagos que não conduzem o educando à prática interativa, aparecem no final das lições, sem uma sistematização que as justifique. Assim, a escolha criteriosa de textos para leitura e produção oral e escrita faz

com que o aluno perceba as regras presentes em situações formais e informais de uso da língua para melhorar seu desempenho.

A comunicação oral é um comportamento verbal e somático, que circula numa esfera de comunicação e serve a objetivos definidos. O falante usa com competência a linguagem em situações informais da esfera cotidiana, é capaz de conversar, escrever mensagens carregadas de traços de oralidade nas redes sociais, dar uma informação na rua. No entanto, mesmo essas atividades já conhecidas podem passar por uma sistematização que permita ao aluno perceber as regras presentes em cada uma. A conversa de todo dia com o amigo não é a mesma conversa formal com o vizinho que se conhece há pouco nem tem o alcance da conversa social em solenidades e em situações de convívio mais monitorado (TEIXEIRA, 2012, p. 243).

Nesse sentido, faz-se necessário observar situações de informalidade presentes na língua, como a hesitação, as repetições, reformulações, as pausas, consideradas como aceitáveis na comunicação cotidiana, bem como a de uso formal, como discursar em público. Ambas as situações requerem adequação à situação, daí a necessidade do ensino da oralidade em nível formal e informal nas aulas de LE.

Silva (2016) afirma ser necessário adotar posturas de fortalecimento ao processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que a oralidade é uma das formas de interação social. Nesse sentido, as aulas deveriam vir acompanhadas de metodologias de ensino e atividades com foco central no desenvolvimento da habilidade comunicativa, o que, no geral, não acontece.

Quanto à formação acadêmica de professores de Letras com a habilitação em língua espanhola, existem alguns estudos que apontam para necessidade de melhoria na formação do curso superior, de modo a contemplar as quatro competências linguísticas com o mesmo grau de importância. De acordo com Silva (2016), a forma de preencher essa lacuna requer “que o professor busque novos conhecimentos e se aperfeiçoe constantemente” (SILVA, 2016, p. 16).

Para que falem com propriedade uma segunda língua, os educandos

devem ter um domínio razoável da gramática básica da língua-alvo e um vocabulário prático, mas o conhecimento da LE por si só não é suficiente. Devem também desenvolver uma gama de habilidades nas quatro principais áreas de competência da linguagem falada (GOH, 2008, p. 7).

Assim, o lugar que cabe à oralidade nas aulas de língua espanhola, bem como em qualquer outra língua estrangeira, é o de contribuir para a fluência da língua adicional do aprendiz, que é um dos aspectos que deseja

desenvolver. Além disso, busca-se o desenvolvimento das outras habilidades por meio da interação dentro de sala de aula na troca de experiências com outros colegas surgem ideias para escrever, a prática da leitura permite-lhe buscar e ampliar novos conhecimentos e, ao travar o diálogo, pratica-se a audição. Assim, a habilidade oral, sendo adequada e orientada, facilita o desenvolvimento das outras habilidades.

4. METODOLOGIA DE ENSINO DE LE

Para o desenvolvimento deste capítulo, que trata sobre metodologia de ensino de LE, buscou-se apresentar primeiro, na seção 4.1, alguns métodos de ensino de segunda língua; e, na seção 4.2, o pós-método e o ensino de LE.

4.1. OS MÉTODOS DE ENSINO DE LE

De modo geral, conforme Jordão (2006, p. 27), “somos carregados e influenciados por nossas crenças e valores”, os quais, segundo Morosov e Martinez (2012), são compartilhadas pelo professor dentro de sala de aula. O mesmo ocorre com o livro didático utilizado pelo professor ou mesmo a abordagem de ensino adotada por determinada escola. Por isso, como professores, precisamos estar atentos aos porquês de nossas escolhas por determinadas atividades de aprendizagem de LE. Sendo assim,

estudar a teoria do ensino de LE pode nos ajudar a perceber nosso mundo profissional e, então, abrir portas para percebemos quando estamos fazendo realmente nossas escolhas como educadores. Ter conhecimento sobre diferentes métodos e abordagens no ensino de LE pode também nos fazer entender a concepção de ensino e aprendizagem que determinada abordagem traz e, conseqüentemente, qual a expectativa que o método tem do aluno e do professor (MOROSOV; MARTINEZ, 2012, p. 18).

Dessa forma, o foco dessas autoras centra-se na metodologia de ensino de LE, trazendo diferentes métodos e abordagens que tratam dessa aprendizagem e como elas auxiliam o professor. Para essas autoras (MOROSOV; MARTINEZ, 2012), a aquisição de segunda língua ocorre diferentemente do que ocorre a aquisição ou aprendizagem da língua materna³. Ainda conforme Morosov e Martinez (2012), a forma de ensinar LE

³ Krashen (1997, p. 26) estabelece uma dicotomia entre aprendizagem e aquisição. Para esse autor, os termos assumem significados distintos: “enquanto a aquisição consiste no processo espontâneo da internalização de regras como resultado do uso natural da língua, a aprendizagem consiste no desenvolvimento de conhecimento consciente em segunda língua através do estudo formal”.

começou a apresentar mudanças com os estudos de Krashen, pois o foco central passou, gradualmente, do ato de ensinar para o ato de aprender.

As autoras discutem também outros termos que apresentam diferentes interpretações por razões terminológicas no que diz respeito ao ensino de LE, tais como: *método*, *abordagem* e *currículo* (conhecido também como plano de curso). Para Lewis (1996), o currículo definia o conteúdo de ensino programado, baseado em estruturas gramaticais, depois apareceram os currículos *funcionais* os quais seguiam as funções da língua.

Método, segundo Anthony (1963, p. 65), é “um plano global para apresentação organizada de material de língua, em parte na qual contradiz e totalmente na qual se baseia a abordagem selecionada, um método é um procedimento”, já para Bell (2003, p. 326-327), o método está ancorado em três conceitos “a) um emaranhado de ideias; b) prescrição para a prática; c) organização de princípios”; e, para Kumaravadivelu (2001, p. 29), “um método é formado por um único conjunto de princípios teóricos derivados de disciplinas de suporte e um único conjunto de procedimento de sala de aula direcionados para professores em sua atuação”. Já Prabhu (1990) diz não haver método melhor nem pior, e sim um “poder pedagógico”. Esse autor faz uma observação quanto ao meio acadêmico, de que, ao aprendermos uma nova proposta teórica, abandonamos as anteriores. Por isso propõe que o professor deve ter criticidade quanto a isso e levar em consideração o que pretende com determinada teoria, bem como esclarecer aos alunos qual o objetivo de sua proposta.

O termo *método*, conforme Brown (1994, p. 51), é entendido como todas as ações ocorridas em sala de aula cuja finalidade é atingir objetivos linguísticos, ou seja, se dá quando o professor segue uma sequência de técnicas aplicadas para que determinado conteúdo proporcione atingir os objetivos da aula.

Como o currículo é o conteúdo programado a ser trabalhado pelos professores em sala de aula, o método é a sequência de técnicas aplicadas no tratamento de determinado conteúdo, o termo *abordagem* está ligado tanto ao currículo quanto ao método, visto que envolve as escolhas adequadas a um determinado contexto (LEWIS, 1996). A abordagem, segundo Rocha, Oeiras e Almeida Filho (2007, p. 22), “é um conjunto de crenças, pressupostos

e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as ações e fases da operação global de ensinar línguas”.

Conclui-se que a abordagem é mais flexível que o método, o qual impõe conteúdos e procedimento, técnicas e estratégias, pois implica a construção do ensino/aprendizagem e de princípios orientados por conhecimentos, crenças e pressupostos levando em consideração o contexto do público-alvo. Segundo Hall (2011, p. 94), existe uma abordagem comunicativa na versão forte e fraca. Em se tratando da forte, entende-se que a língua é aprendida a partir do uso, através da comunicação, sem alguma interferência e controle do professor. Já a fraca diz que primeiro aprendemos sobre a língua e depois a usamos na comunicação. E o que se observa em nosso país é que a versão forte está situada em escolas de idiomas, enquanto a fraca parece estar no ensino de línguas nos cursos de Letras das universidades.

Existem diferentes tipos de métodos, como: Método Tradução e Gramática (MTG), Método Direto (MD), Método de Leitura (ML), Método Áudio Lingual (MAL), Abordagem Comunicativa, entre outros. O MTG é considerado o mais antigo, destacam-se, nesse método, as práticas de tradução de textos escritos em LE. Contudo, tal metodologia está centrada apenas nas habilidades de leitura e escrita com a reprodução de vocabulário e de estruturas gramaticais por vezes não recuperadas pelos estudantes de LE, pois, ao apresentar um texto ao aluno e solicitar a tradução, amparada por dicionários ou não, tem-se uma limitação do trabalho relativo a estruturas linguísticas de ordem oral e escrita e também dos processos de interação e construção de sentido.

Vale ressaltar que, apesar das críticas a esse método, ele ainda é usado no ensino de LE de modo geral e, por vezes, é visto como uma das causas da desmotivação por parte dos estudantes nas aulas de LE.

O Método Direto, conforme Celce-Murcia (2001), foi

uma reação ao método da gramática e tradução, que se mostrou ineficaz em formar aprendizes capazes de se comunicar na língua estrangeira. Como a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral, nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades. Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. Para os defensores do método direto, os textos literários são objetos de leitura por

prazer, não fontes de exemplos para regras gramaticais exaustivamente trabalhadas no método predecessor (GOMES, 2016, s/p).

O MD tem como proposta o uso majoritário da LE em situação de aprendizagem. Mas os textos não são suportes para o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendizado de L2, como as quatro habilidades. Os Métodos Áudio Lingual e a Abordagem Comunicativa, por sua vez, apresentam uma outra concepção de abordagem didática com textos.

De acordo com Falcão e Spinillo (2003, p. 109),

o Método Audiolingual, em função da concepção de língua que adota, concebe e utiliza o texto como um instrumento de treino de leitura; enquanto a Abordagem Comunicativa considera o texto um instrumento que veicula um sentido a ser compreendido, estimulando a capacidade de selecionar informações relevantes em um dado texto e o estabelecimento de inferências. Importante mencionar que estudos que compararam diferentes métodos de ensino da língua materna nas práticas de alfabetização de crianças mostraram resultados semelhantes: crianças alfabetizadas através de abordagens comunicativas apresenta níveis de compreensão de textos mais elaborados do que crianças alfabetizadas por métodos que enfatizavam a decodificação, o vocabulário, a ortografia e o ensino da gramática (ARCHANJO, 1998; BUARQUE; REGO, 1994; NUNES, 1995).

Entretanto, a proficiência na habilidade comunicativa no ensino de LE era o objetivo a ser alcançado na AC, pois havia uma lacuna deixada pelo MAL, especialmente em relação à eficácia na oralidade. Assim, a AC surge com o intuito de sanar essa lacuna e proporcionar aos aprendizes tal objetivo. Essa abordagem fundamentou-se nos estudos de Widdowson, Wilkins e Hymes (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121), com “a premissa de que a competência linguística não era suficiente para o aprendizado efetivo de uma comunicação”, por isso deveria estar centrado no uso da linguagem de forma condizente, isto é, “adequada à situação na qual ocorre um ato de fala e também no papel desempenhado pelos falantes durante suas trocas linguísticas” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 40). O foco dessa abordagem está na comunicação e não na gramática.

A partir das pesquisas de Saussure e Hymes, Widdowson (1991) iniciou amplas discussões sobre o uso e a forma da língua. Segundo Widdowson (1991), além de entender a língua e sua estrutura, “a aprendizagem precisa dar conta de ensinar como entender os sentidos presentes nas mensagens usadas nas trocas linguísticas durante o processo de comunicação, para que um falante seja comunicativamente competente” (WIDDOWSON, 1991, p. 41). Segundo o autor, dominar uma língua é saber

mais do que apenas “entender, falar, ler e escrever sentenças, saber também como sentenças são utilizadas para atingir a comunicação de maneira efetiva” (WIDDOWSON, 1991, p. 41).

Dessa forma, a AC ganhou mais espaço e modificou a dinâmica existente em sala de aula. A interação entre professor e alunos ficou mais intensa. Algumas técnicas utilizadas nessa abordagem são jogos, a resolução de problemas em grupo, a discussão de ideias e posições, uso de dramatizações e os *roleplay games* (LARSEN-FREEMAN, 2000). Nesse método, o foco da aula está no uso da linguagem em diferentes situações discursivas. As quatro habilidades são desenvolvidas em sala de aula e o erro constitui parte do processo de aprendizagem. Para tanto, é requerido que os aprendizes dominem tanto as formas linguísticas, significados e funções como também dominem regras presentes no comportamento não verbal (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A abordagem comunicativa AC ainda é considerada para muitos autores como a melhor possibilidade no ensino de LE, contudo, não impediu de receber críticas por tentar abranger, de modo geral, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se um quadro-síntese dos principais métodos de ensino de LE abordados neste trabalho.

QUADRO 1 - RESUMO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LE

MÉTODOS	CARACTERÍSTICAS
Método da Tradução e da Gramática (MTG)	Consiste na tradução de textos da LE para L1, em que é feito estudo comparativo entre o sistema linguístico da língua materna e da LE, cujas habilidades envolvidas no processo são: leitura e escrita, sem a preocupação com a construção de sentidos. Principais autores: Larsen-Freeman e Brown.
Método Direto (MD)	Principal foco está em o aluno aprender a LE através da LE. Principais autores: Brown, Larsen-Freeman

Método da Leitura (ML)	Principal foco na habilidade de leitura. (combinação entre MTG e MD). Principais autores: Leffa.
Método Audiolingual (MAL)	Principal foco na habilidade oral por meio da exposição intensiva dos alunos a LE, através de treinamento dos alunos para alcançar a proficiência na LE. Principais autores: Brown, Leffa, Larsen-Freeman e Lewis.
Método de Curran	A aprendizagem ocorria por meio de terapia em grupo, de forma colaborativa. Principais autores: Leffa, Larsen-Freeman e Brown.
Método silencioso	Espera-se que o aprendiz, como parte interessada, tenha envolvimento pelo seu próprio aprendizado na LE, ganhando com isso certa independência do professor. Principais autores: Larsen-Freeman, Brown e Leffa.
Método Sugestologia	Consistia em um estado de relaxamento dos aprendizes. Principais autores: Lozanov, Larsen-Freeman e Brown.
Método de Asher	O aprendizado de LE ocorre de maneira igual na L1. Para que ocorra o aprendiz deve primeiro ouvir e compreender para depois comunicar-se com proficiência. Principais autores: Brown e Leffa
Abordagem natural	A proposta era similar à aquisição de L1, baseado nas teorias nativista e interacionista para aquisição da L2. Principais autores: Krashen, Lightbown e Spada.
Abordagem comunicativa	Utilizar a linguagem adequada ao contexto no qual ocorre um ato de fala e o desempenho dos falantes durante as suas trocas linguísticas. O termo competência comunicativa, proposto por Hymes (1979), estão: competência discursiva, competência gramatical, competência estratégica e competência sociolinguística, às quais deveriam ser domínio do falante.

	Principais autores: Widdowson, Wilkins, Hymes, Larsen-Freeman.
--	--

Fonte: Construído a partir de Morosov e Martinez (2012)

Para além dos métodos apresentados, na atualidade, tem-se falado bastante em pós-método. A esse respeito, Bissaco (2015) fez uma interessante análise dos diferentes métodos adotados em sala de aula pelos professores, afirmando que usam métodos fabricados vendidos como novos. Além disso, acrescentou que muitos centros de línguas ainda persistem com a teoria behaviorista cujo treinamento dos professores é feito sem questionamentos. Paralelo a isso, professores que tem uma formação acadêmica em Letras ou Pedagogia e que participaram de cursos de Pós-graduação etc., usam as quatro habilidades em sala de aula. A escolha desse método leva em consideração, conforme Prabhu (1990), os quatro componentes contidos no processo de ensino-aprendizagem, a saber: ideacional, operacional, ideológico e gerencial.

Schön (1987) conceitua métodos como sendo os “componentes da reflexão sobre a prática” como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Ainda com base nos pressupostos teóricos de reflexão, Smyth (1992) propõe o conceito de reflexão crítica baseado em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir (BISSACO, 2015, p. 215-216).

Segundo a autora, o pós-método proporciona ao aluno diferentes perspectivas de desenvolvimento acadêmico, social e libertador. O que corresponde a não só aprender uma nova língua, mas entender seu funcionamento, sua estrutura histórica e cultural de modo a correlacioná-la a sua língua materna. Já em relação ao papel do professor, é esperado que esteja atento às necessidades dos aprendizes, realizando um acompanhamento de modo a construir um perfil dos alunos, entender quais são as estratégias de aprendizagem, e, para, a partir disso, saber como desenvolver seu trabalho individual ou coletivamente. Dessa forma, o professor pode desenvolver uma atitude crítica, identificando pontos fortes e fracos mediante sua prática profissional em sala de aula.

Sobre a relevância de um pós-método para o ensino de LE, Bissaco (2015) tece algumas considerações a respeito dos estudos de Halliday (1964), Alvarez (1975), Ballalai (1987) e Cox et al. (2001). Para a autora, segundo estudos de Halliday (1964), uma língua, tanto materna quanto estrangeira, deve ser aprendida não por um conjunto de regras e sim pela associação entre ensino de língua e de literatura. Dessa forma, o aluno pode aprender de maneira prazerosa. Assim, o professor deve levar em consideração três aspectos: o que ensinar (seleção), quando ensinar (graduação) e como ensinar (apresentação).

Já para Alvarez (1975), consoante Bissaco (2015), o professor de língua estrangeira deve ser o primeiro a conhecer sua própria cultura para que possa analisar aspectos positivos e negativos, de forma cautelosa em ambas as culturas. A proposta de Ballalai (1987), de acordo com Bissaco (2015), é similar à de Paulo Freire para quem o ensino de línguas estrangeiras deve atender às necessidades contextuais da escola brasileira, em nível linguístico ou cultural, sempre utilizando como ponto de partida a nossa cultura e a nossa língua. Bissaco (2015) cita ainda Cox *et al.* (2001), que situa o professor crítico como aquele que possui consciência do que faz e domina o processo ensino-aprendizagem com capacidade para realizar mudanças no meio do processo.

Assim, a autora (BISSACO, 2015) conclui que o simples ensino gramático/lexical não garante sucesso do aluno em uma situação real de comunicação e que, conforme Prabhu (1990), o ensino de línguas deve acontecer de forma natural: o aluno construindo seu conhecimento com inferências, conhecimento de mundo, com acertos e erros, mas com autonomia ao longo do processo de aprendizagem. Com base nisso, Bissaco (2015) propõe pensar em uma proposta crítico-reflexiva, em que o aprendiz atue como verdadeiro cidadão e que saiba identificar importantes valores culturais. Ressalta, ainda, que o aluno quer aprender por meio da interação e “assim, aprender uma língua estrangeira implica ser capaz de se comunicar sobre diversos assuntos que sejam do interesse do aprendiz” (BISSACO, 2015, p. 221).

Aos que defendem uma educação de qualidade e renovada, Abraão (2015) diz que, para o ensino de línguas estar adequado aos alunos, esse

ponto precisa ser revisto, principalmente nos Ensino Fundamental e Médio. Caminho possíveis para reverter a atual situação seria

possibilitar o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do professor de línguas, para que ele possa atuar de forma independente de um determinado método, prescrito por um livro didático; propiciar ao professor em formação teórico-prática sólida, permeada por uma reflexão crítica das teorias acadêmicas, daquelas geradas pelos professores atuantes, que também são produtores de teorias, bem como das práticas observadas e vivenciadas em contextos diversos; criar condições de interação constante entre os professores em formação, para que possam construir conhecimento e trabalhar colaborativamente na construção de suas práticas, passando pelo ciclo de observação-reflexão-ação (ABRAHÃO, 2015, p. 39).

Para tanto, é necessário cobrar das autoridades melhorias substanciais na educação de línguas do nosso país, para que as dificuldades e os impedimentos impostos pelas macroestruturas políticas, sociais e institucionais possam ser contornados facilitando os trabalhos daqueles que acreditam nas mudanças e melhores resultados. Isso porque, ensinar línguas não é ensinar somente a prática das quatro habilidades, mas também uma forma de promover o aprendizado para que haja a comunicação intercultural e assim promover a cidadania, segundo Foppa (2011).

Desse modo, seria de bom proveito que os professores de línguas refletissem melhor sobre suas práticas em sala de aula ao ensinar seus alunos de forma mais completa. Os professores devem também se preocupar com sua formação pedagógica e didática. Uma das possibilidades para tal é o pós-método, que é discutido na seção a seguir.

4.2. O PÓS-MÉTODO E O ENSINO DE LE

Esta seção pretende discutir o pós-método, estabelecendo um paralelo comparativo entre ideias importantes relativas a esse método, para o trabalho com língua estrangeira em sala de aula. Os textos estudados mostram que o profissional de educação que conhece o pós-método desenvolve autonomia em sua prática docente e utiliza isso em benefício de seus alunos, de modo que eles aprimorem a capacidade de construir conhecimentos, como uma forma de exercer a cidadania (ABRAHÃO, 2000; BISSACO, 2005; FOPPA,

2000; JALIL; PROCAILO, 2009). No Quadro que segue, apresentam-se as principais questões levantadas pelos textos estudados.

QUADRO 2 - RESUMO COMPARATIVO DE PÓS-MÉTODO

ANÁLISE COMPARATIVA			
AUTORAS	LÍNGUA	PRÁTICA	REFLEXÃO
ABRAHÃO (2000)	Língua em uso, comunicação	Atuação independente do método; Construção de conhecimentos; Troca de experiência com outros profissionais; Cobrar melhores condições no ensino de línguas.	Criticidade quanto às teorias acadêmicas e as experiências vivenciadas no contexto; Ciclo de observação-reflexão-ação.
BISSACO (2005)	Situação real de comunicação	Descrever, informar, confrontar e recons-truir; Trabalhar história e cultura.	Criticidade quanto à prática pedagógica; Conhecimento que leva à ação; Proposta de trabalho crítico reflexivo
FOPPA (2000)	Comunicação intercultural para a prática da cidadania.	O ensino de língua estrangeira além das 4 habilidades; Foco na qualidade do ensino.	Ensino reflexivo; Ciclo sem início e fim, abarcando todo o processo da vida profissional.
JALIL; PROCAILO (2009)	Possibilidade de comunicação.	Praticar o ecletismo na sala de aula.	A metodologia de ensino como ponto de reflexão..

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro comparativo resume os pontos centrais dos textos estudados. As quatro autoras mostram que a característica do método de ensino pós-método é a reflexão dos professores de língua estrangeira sobre a maneira como eles conduzem as atividades de ensino em sala de aula. Dessa maneira,

devido às mesmas preocupações e formas de lidar com movimentos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as reflexões postas pelas autoras são convergentes.

As autoras (ABRAHÃO, 2000; BISSACO, 2005; FOPPA, 2000; JALIL; PROCAILO, 2009) enfatizam a importância da contextualização para planejar o que ensinar e como ensinar. Para tal, é fundamental entender quais são as necessidades do público-alvo, contextualizar suas experiências, traçar uma visão geral do tema da aprendizagem e entender os aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos relacionados ao seu ambiente. Nessa listagem, podem-se incluir professores, alunos, formadores de professores, etc., porque, de certo modo, em determinados momentos ou sob certas circunstâncias, todos são aprendizes.

Elas ainda declaram que o professor de idiomas e seus alunos experimentam ou experimentaram o processo de aprendizagem através de um ou mais métodos. No entanto, somente o professor praticará o método aprendido ou adotará o pós-método durante o treinamento, que é o resultado de sua escolha para a ocupação prática da profissão, o objetivo é tornar o curso significativo para seus alunos. Dessa maneira, o professor do pós-método utiliza uma prática autônoma que acaba influenciando seus aprendizes a aprender de forma independente.

As autoras foram unânimes no que concerne ao ensino de idiomas, a comunicação transcultural deve ser usada para considerar a comunicação real da língua utilizada para promover a cidadania, possibilitando uma comunicação que leve em consideração tanto a cultura de sua língua nativa quanto a da língua-alvo.

Através de uma análise comparativa desses quatro textos, percebe-se que o professor de língua estrangeira precisa buscar construir um caminho próprio, de acordo com os estudos dos vários métodos, para que ele possa criar seu próprio modo de realizar suas práticas em sala de aula. Portanto, é essencial estudar esses métodos, para que o professor possa encontrar a forma mais apropriada para sua prática docente. Por conseguinte, ele deve sempre procurar aprender através de cursos de formação na área da educação, de leituras voltadas para essa temática e de uma profícua troca de experiência com outros profissionais das áreas de línguas ou educação.

Convêm lembrar que um novo método não deve descartar os métodos anteriores, é uma maneira de o professor desenvolver autonomia para utilizar o que for mais adequado para os educandos com os quais trabalha em ambientes definidos. Conforme essa perspectiva, esse método abrange um ecletismo que surge em sala de aula e, nesse aprendizado, há o aparecimento de variadas aprendizagens realizadas pelo professor, tanto em sua trajetória de formação acadêmica quanto nas experiências resultantes de sua prática pedagógica ao longo de sua vida profissional.

Dessa forma, pode-se dizer que todos os métodos assimilados concedem algum conhecimento e poderão auxiliar o profissional a encontrar caminhos adequados para realizar seu trabalho, pois, à medida que vai se desenvolvendo, surgem novos rumos, novas formas, que exigem uma reorganização do planejado. Acontece que, mesmo que seu plano leve em consideração a demanda dos aprendizes, podem ocorrer, no caminho, imprevistos.

Diante disso, o professor deverá encontrar novas maneiras de se adaptar ou refazer o que planejou e assim prosseguir sua aula. Por essa razão, o pós-método não exclui os métodos que foram aprendidos ou experimentados anteriormente. Segundo as autoras, o mais importante do pós-método, é que ele não é engessado, pois permite que o profissional de línguas faça ajustes autônomos conforme as necessidades surgirem. Além do que, o bom desempenho linguístico por meio da interação entre estudante e professor, professor e estudantes, bem como entre estudantes com a mediação do professor, conduzem o professor a perceber formas de coordenar situações reais de uso da língua que está sendo adquirida. O pós-método é uma escolha feita pelo profissional após a exposição a vários métodos de ensino.

Isto posto, passa-se, a seguir, à análise do livro escolhido para este estudo.

5. UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

Antes de apresentar considerações a respeito do livro didático de LE, é conveniente esclarecer que não é propósito desta pesquisa esgotar o assunto, mas fazer considerações que ajudem a entender as contribuições do livro didático, da coleção *Sentidos en Lengua Española*, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio, de 2018, no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade dos alunos em LE.

No que se refere à abordagem, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, já que não se preocupa com representatividade numérica, mas com a análise e a compreensão de um fenômeno (GOLDENBERG, 1997, p. 34), a forma como a oralidade é apresentada em um livro didático. Quanto à natureza, a pesquisa é básica, uma vez que pretende gerar conhecimentos os quais não serão aplicados nesse momento (GIL, 2007). Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva (GIL, 2007), porque prevê uma descrição detalhada de um fenômeno, no caso, a presença de atividades que possibilitem o desenvolvimento da oralidade no livro didático *Sentidos en Lengua Española – volume 3*. E, quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica, porque parte de materiais publicados, impressos e digitais, como livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, para lançar um outro olhar sobre o livro didático em estudo.

Assim, o trabalho foi desenvolvido, basicamente, em duas etapas. Na primeira, fez-se um estudo sobre a legislação brasileira no que tange ao ensino de segunda língua. Estudou-se, também, a oralidade no ensino de LE e métodos de ensino de LE. E, na segunda etapa, fez-se um levantamento e discutiram-se as atividades que podem promover a oralidade, presentes no capítulo 1 do livro didático da coleção *Sentidos en Lengua Española – volume 3*,⁴ selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 para o Ensino Médio e adotado pela instituição de ensino em que a pesquisadora trabalha, motivo pelo qual foi escolhido para a realização deste

⁴ A escolha do volume 3 desse livro também se deu em função de a pesquisa estar familiarizado com ele.

trabalho. Optou-se por analisar somente o primeiro capítulo do livro, porque os três capítulos possuem exatamente a mesma estrutura. Logo, a análise de todos eles seria uma atividade repetitiva. Paralelamente ao levantamento das atividades referentes à oralidade no livro em estudo, apresentaram-se algumas atividades que podem complementar o desenvolvimento dessa competência discursiva.

5.1. O LIVRO DIDÁTICO DE LE NA PERSPECTIVA DO PNLD/PNLEM

Normalmente, quando se fala em material didático, o primeiro item que vem à mente é o livro didático. Isso porque ele é considerado um recurso que reúne, de forma organizada, o conteúdo programático da disciplina, com o propósito de ajudar professores e alunos a obter, de forma rápida, acesso ao conhecimento.

O livro didático, cujas especificidades poderão contribuir para um melhor aproveitamento do tempo dedicado ao estudo, conforme os programas curriculares, é um instrumento importante, tanto para a condução da formação do estudante como para auxílio pedagógico ao professor. Nesse sentido, foi criado pelo governo federal como uma política educativa, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos da rede pública de todo o país, como forma de atender a demanda escolar, garantindo acesso ao saber.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi criado pela Resolução nº 38, do FNDE, de 2004. Essa resolução determinou que as redes públicas de ensino e as escolas federais devam incluir, em seus componentes curriculares, a língua inglesa e a espanhola, para receberem livros didáticos desses idiomas. Entretanto, foi somente a partir de 2011 que as línguas estrangeiras foram incluídas no material distribuído para o Ensino Fundamental e, no ano seguinte, em 2012, pela primeira vez, esses livros foram distribuídos para o Ensino Médio.

Nesse ano, as editoras adicionaram recursos didáticos digitais complementares em seus manuais, o que foi visto como muito significativo para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, “os novos livros didáticos trazem também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso a

material multimídia que complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes” (BRASIL, 2017, s/p). Segundo o FNDE, em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, conforme critérios previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Na avaliação, “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (BRASIL, 2017, s/p).

Apesar de haver uma análise criteriosa dos livros, não se pode afirmar que o livro didático constitua um modelo pedagógico perfeito. Entretanto, ele ainda é considerado por muitos professores e alunos como um dos mais importantes suportes didático-pedagógicos para o trabalho em sala de aula, o que justifica a realização deste trabalho.

5.2. A ORALIDADE NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* VOL. 3

Para tratar da presença de atividades que podem promover a oralidade no livro didático *Sentidos en Lengua Española* – volume 3, apresenta-se, inicialmente, um panorama geral desse volume. Na sequência, como já foi anunciado na seção anterior, dá-se destaque ao capítulo 1, apresentando as atividades do livro, discutindo-as e complementando-as com sugestões adicionais.

O livro *Sentidos en Lengua Española* – volume 3 (FREITAS; COSTA, 2016) “tem como proposta desenvolver práticas em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação”. E, conforme a editora, a coleção atende às expectativas previstas no PNLD 2018 do Ensino Médio, pois “há também uma preocupação constante com o letramento crítico voltado para a formação ética e cidadã, dando liberdade para o professor planejar seu trabalho de acordo com o perfil de cada turma”.

Ainda segundo as autoras, trata-se de

uma proposta educativa com intuito de aproximá-lo/a [o/a aluno/a] de diversas práticas sociais públicas mediadas pela língua. Tal aproximação se dá por meio de atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais e, ainda, da reflexão sobre a linguagem, necessária para a realização dessas atividades. Assim, entendemos que é possível ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, aspecto essencial para promover a construção de sua cidadania (FREITAS; COSTA, 2016).

No que diz respeito à sua organização, o Livro Didático *Sentidos en Lengua Española*, Volume 3, está dividido em quatro unidades, como pode ser visualizado na Figura 1, que segue.

Cabe ressaltar que o Livro Didático em questão, impresso no Brasil pela Editora: Richmond, São Paulo/1ª ed., ano 2016, compõe a lista dos livros selecionados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio.

Figura 1 – Unidades do Livro Didático *Sentidos en Lengua Española*

Sumario	
1	¡A reír, que todavía es gratis! 8
Géneros discursivos: historieta y monólogo de humor. Tema: función crítica del humor.	
En foco 10	
Lee (historieta) 11	
Ya lo sabes (prelectura) 11	
Lee para saber más 12	
* Tema: humor y crítica social 12	
Comprendiendo el texto (lectura) 12	
Entretextos (relación con otros textos) 13	
Reflexiona (post-lectura) 16	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 16	
* Tema: humor y papeles sociales 16	
Escucha (monólogo de humor) 20	
Entrando en materia (preaudición) 20	
Oídos bien puestos (audición) 21	
* Tema: humor y cotidianidad 21	
Más allá de lo dicho (post-audición) 21	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 22	
* Proyecto – ¡A reír, que todavía es gratis! 23	
Escribe (historieta) 24	
Arranque (presentación de la situación) 24	
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) 25	
* Tema: un hecho actual o una situación cotidiana 25	
Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) 26	
Hacia atrás (revisión y producción final) 29	
Habla (monólogo de humor) 29	
Arranque (presentación de la situación) 29	
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) 30	
* Tema: un hecho actual, una situación cotidiana, un personaje conocido o un objeto 30	
Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) 30	
Hacia atrás (revisión y producción final) 31	
Autoevaluación 31	
El estilo del género 32	
* Expresiones idiomáticas 32	
* Coloquialismos 32	
* Formas y usos de pronombres complemento 34	
2	Los mundos del trabajo 36
Géneros discursivos: entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum. Tema: los mundos del trabajo.	
En foco 38	
Lee (entrevista periodística escrita) 40	
Ya lo sabes (prelectura) 40	
Lee para saber más 41	
* Tema: niños en trabajo doméstico 41	
Comprendiendo el texto (lectura) 43	
Entretextos (relación con otros textos) 44	
Reflexiona (post-lectura) 47	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 48	
* Tema: empleo vulnerable 48	
Escucha (entrevista periodística oral) 52	
Entrando en materia (preaudición) 52	
Oídos bien puestos (audición) 52	
* Tema: equidad de género en el trabajo 52	
Más allá de lo dicho (post-audición) 53	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 53	
Escribe (carta de presentación) 54	
Arranque (presentación de la situación) 54	
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 56	
* Tema: la formación y la experiencia laboral 56	
Cajón de herramientas (módulos) 57	
Hacia atrás (revisión y producción final) 58	
Habla (videocurrículum) 59	
Arranque (presentación de la situación) 59	
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) 60	
* Tema: la formación y la experiencia laboral 60	
Cajón de herramientas (módulos) 60	
Hacia atrás (revisión y producción final) 61	
Autoevaluación 61	
El estilo del género 62	
* Recursos de coherencia textual 62	
* Uso de partículas discursivas 64	
* Formas y usos de verbos en Condicional Simple 64	

3 Salud y respeto desde el principio 66

Géneros discursivos: texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo.

Tema: niñez, salud y educación.

En foco	68
Lee (texto de divulgación científica)	69
Ya lo sabes (prelectura).....	69
Lee para saber más.....	70
¹ Tema: educación de los niños.....	70
Comprendiendo el texto (lectura).....	72
Entretexos (relación con otros textos).....	74
Reflexiona (post-lectura).....	78
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).....	78
¹ Tema: lactancia y salud.....	78
Escucha (informe oral)	84
Entrando en materia (preaudición).....	84
Oídos bien puestos (audición).....	85
¹ Tema: violencia obstétrica.....	85
Más allá de lo dicho (post-audición).....	86
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).....	87
► Proyecto – Salud y respeto desde el principio	88
Escribe (folleto educativo)	89
Arranque (presentación de la situación).....	89
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial).....	90
¹ Tema: salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta.....	90
Cajón de herramientas (módulos).....	91
Hacia atrás (revisión y producción final).....	92
Habla (informe oral)	92
Arranque (presentación de la situación).....	92
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial).....	92
¹ Tema: salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta.....	92
Cajón de herramientas (módulos).....	93
Hacia atrás (revisión y producción final).....	93
Autoevaluación	93
El estilo del género	94
¹ Recursos de coherencia y cohesión textual.....	94
¹ Usos del artículo neutro "lo".....	97
¹ Formas y usos de pronombres complemento.....	97

4 Nuestra América, nuestra África 98

Géneros discursivos: artículo periodístico de opinión, ponencia, carta del lector, presentación de póster.

Tema: historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios.

En foco	100
Lee (artículo periodístico de opinión)	101
Ya lo sabes (prelectura).....	101
Lee para saber más.....	101
¹ Tema: día nacional de Zumbi y conciencia negra en Brasil.....	101
Comprendiendo el texto (lectura).....	102
Entretexos (relación con otros textos).....	105
Reflexiona (post-lectura).....	107
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).....	107
¹ Tema: causa indígena en Brasil.....	107
Escucha (ponencia)	111
Entrando en materia (preaudición).....	111
Oídos bien puestos (audición).....	112
¹ Tema: causa indígena en Brasil y en Hispanoamérica.....	112
Más allá de lo dicho (post-audición).....	112
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).....	112
Escribe (carta del lector)	113
Arranque (presentación de la situación).....	113
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial).....	116
¹ Tema: uno de los textos del apartado Lee	116
Cajón de herramientas (módulos).....	116
Hacia atrás (revisión y producción final).....	117
► Proyecto – Nuestra América, nuestra África	117
Habla (presentación de póster)	118
Arranque (presentación de la situación).....	118
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial).....	119
¹ Tema: un aspecto de la historia y la cultura afrobrasileñas o de los pueblos originarios.....	119
Cajón de herramientas (módulos).....	119
Hacia atrás (revisión y producción final).....	121
Autoevaluación	121
El estilo del género	122
¹ Formas y usos de verbos en Subjuntivo.....	122

Entreculturas	128
Hay más	146
Síntesis léxico-gramatical	168
Cuestiones del Enem comentadas	178
Referencias	190
Guion del CD	192

Cada uma das quatro unidades do livro possui um título. Após o título, são apresentados os gêneros discursivos que são trabalhados na unidade e o tema. Cada unidade está dividida em oito partes: *en foco, lee, escucha, proyecto, escribe, habla, autoevaluación e el estilo del género*. Essas divisões indicam que o livro contempla as quatro habilidades (ouvir, ler, escrever e falar) e que as atividades estão baseadas em gêneros discursivos. O livro também propõe um projeto em cada uma das unidades, uma autoavaliação e, para fechar a unidade, atividades de reflexão sobre a língua (gramática). Para desenvolver as atividades de escuta, o livro vem acompanhado de um CD com áudios específicos para cada unidade. A Figura 2, que segue, mostra o que é apresentado em cada uma das partes do livro.

Em relação ao CD que acompanha o livro, ele traz um modelo de pronúncia a ser empregado pelos aprendizes. Contudo, o professor, atento a essa situação, poderá apresentar aos alunos, como complementação, outras variantes linguísticas, visando assim despertar a percepção do aluno quanto à pronúncia (fala).

O sistema fonológico da língua espanhola possui algumas letras complicadas de pronunciar para os brasileiros, como é o caso da letra⁵ “LL”, que correspondente ao som “lh” em português, mas pode apresentar até quatro sons diferentes de pronúncia, dependendo do lugar onde é pronunciada. Por exemplo, no México e em outros países da América Central, a palavra *calle* (rua) é pronunciada como “cadje”. Já na Argentina e no Uruguai, pronuncia-se “caje” ou “cache”, e, na Espanha, “cáie”.

⁵ Apesar do “LL” não ser considerada mais letra do alfabeto espanhol e sim dígrafo, sua utilização continua normalmente. Alteração feita em 2010 pela Real Academia Espanhola.

Figura 2 – Organização do livro

Como se organiza este livro

Cada volume desta coleção possui quatro unidades, todas acompanhadas do apêndice *El estilo del género*. Além disso, ao final dos livros há outros apêndices: *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical* e *Cuestiones del Enem comentadas*.

Neste volume, as unidades se organizam da seguinte forma:

Páginas de abertura

Apresentam o título, os gêneros, o tema, os objetivos gerais e imagens, especialmente reprodução de pinturas, esculturas, desenhos e fotografias, relacionadas com o tema da unidade. Assim, você pode ter seu primeiro contato com o trabalho a ser desenvolvido.



En Foco

Contém questões cujo objetivo é instigar uma primeira reflexão sobre o tema e sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade. Nesta seção, você também será estimulado a recuperar o que já conhece sobre o conteúdo explorado.

Lee

Apresenta uma atividade de compreensão leitora. A seção se inicia com *Ya lo sabes*, cujo propósito é recuperar seu conhecimento prévio e estimular a elaboração de hipóteses sobre o tema e sobre o gênero do texto que você lerá na subseção *Lee para saber más*. As questões de leitura encontram-se em *Comprendiendo el texto*. Em seguida, a subseção *Entretextos* propõe um diálogo entre o texto de *Lee para saber más* e outros, de gêneros diversos. *Reflexiona* promove uma reflexão sobre o que foi lido e, sempre que possível, estabelece conexões com seu contexto. A seção *Lee* termina com *Comprendiendo el género*, na qual há outro texto com o objetivo de abordar as características do gênero trabalhado.

Escucha

Organiza-se de forma semelhante à seção *Lee*, mas sua proposta é de compreensão auditiva. Inicia-se com *Entrando en materia*, cujo objetivo é ativar seus conhecimentos prévios e possibilitar a construção de hipóteses sobre o texto oral que será explorado. Em *Oídos bien puestos*, você ouvirá a gravação e realizará a atividade de compreensão. Em *Más allá de lo dicho*, propõe-se a reflexão sobre o texto e busca-se estabelecer as relações entre ele e seu contexto. Na subseção *Comprendiendo el género*, desenvolve-se um trabalho sobre o gênero discursivo abordado.

Escribe / Habla

Apresentam atividades de expressão escrita e oral, respectivamente, e contêm as mesmas subseções: em *Arranque*, é feita a introdução do gênero discursivo focalizado nas propostas; em *Puesta en marcha*, são explicitados os

itens relacionados às condições de produção do texto – o tema, o objetivo, os interlocutores, a forma, o meio de circulação e a autoria; em **Cajón de herramientas**, são discutidos alguns recursos que devem ser observados na versão inicial do texto; finalmente, em **Hacia atrás**, você é orientado a revisar seu texto e apresentar a versão final.

Autoevaluación

Apresenta uma proposta de autoavaliação da aprendizagem. Compõe-se de questões relativas à compreensão e à produção dos gêneros que são os eixos da unidade, bem como da reflexão sobre seu tema e sobre o engajamento nas atividades desenvolvidas.

Apêndices

El estilo del género

Localiza-se imediatamente após cada unidade e apresenta outras questões sobre vocabulário e gramática, sempre relacionadas aos gêneros discursivos trabalhados nas atividades de produção e de compreensão.

Entreculturas

Promove sua aproximação a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico e propõe uma reflexão sobre as imagens apresentadas nas aberturas das unidades.

Hay más

Apresenta atividades e textos complementares relacionados ao que foi trabalhado nas unidades.

Síntesis léxico-gramatical

Resume, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos ao estilo dos gêneros trabalhados ao longo das unidades.

Cuestiones del Enem comentadas

Traz questões das provas de 2011 a 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com comentários sobre o comando das questões e sobre as opções de resposta.

Ícones

-  Sinaliza as questões que estimulam a reflexão sobre o tema da unidade no contexto brasileiro e também sobre alguns aspectos linguísticos relacionados ao Espanhol e ao Português.
-  Indica as questões que você pode responder apenas oralmente.
-  Identifica a faixa do CD em que se encontra a gravação do texto oral.
-  Indica a continuação do texto na página seguinte.

Quadro



Este quadro apresenta informações complementares para contextualizar alguns textos e ampliar os sentidos de algumas palavras e expressões.

Conforme as páginas do livro apresentadas na Figura 2, a *página de abertura* sempre apresentará o título, os gêneros, o tema, os objetivos e imagens, para que o aluno tenha um contato inicial com o tema. Na sequência, a parte *En foco* tem como objetivo fazer o aluno refletir sobre o tema que será discutido e sobre os gêneros textuais que serão abordados na unidade.

A parte seguinte, *Lee*, traz uma atividade de compreensão leitora, que tem como objetivos verificar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e levantar hipóteses sobre o tema e os gêneros trabalhados na unidade. Essa parte está dividida em *Ya lo sabes*, *Lee para saber más*, *Comprendiendo el texto*, *Entretextos*, *Reflexiona*, *Lee* e *Comprendiendo el género*.

A parte *Escucha* tem como propósito desenvolver a compreensão auditiva. Nela buscam-se também ativar os conhecimentos prévios dos alunos e a elaboração de hipóteses sobre o texto que será explorado. Essa parte está dividida em *Lee*, *Entrando en materia*, *Oídos bien puestos*, *Más allá de lo dicho* e *Comprendiendo el género*.

A seguir, em *Escribe/Habla*, são apresentadas atividades de expressão escrita e oral. Assim como as partes anteriores, esta parte também está dividida. Ela inicia com *Arranque*, em que é feita a introdução do gênero focalizado na unidade; depois, tem-se *Puesta en marcha*, em que são apresentados os itens relacionados às condições de produção do texto, como, tema, objetivos, interlocutores, forma, meio de circulação e autoria; na sequência, vem *Cajón de herramientas*, em que se discutem recursos que devem ser observados na versão inicial do texto, e, por fim, em *Hacia atrás*, são trazidas orientações para revisar o texto e para apresentar a versão final.

A apresentação desta última parte foi mais detalhada porque contempla o foco deste estudo, a oralidade (*Habla*). Mas, como pode ser visto, na apresentação da unidade, não há indicações específicas sobre o trabalho com a oralidade nessa parte.

Depois disso, é apresentada a *Autoevaluación*, a qual, segundo as autoras, contém atividades de compreensão e de produção do gênero trabalhado na unidade e também reflexões sobre o tema desenvolvido e sobre as atividades realizadas.

Para finalizar, são apresentados os *Apêndices*. Os Apêndices estão divididos em 5 partes: *El estilo del género*, *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramaticais* e *Cuestiones del Enem comentadas*. Além disso, é apresentada uma legenda dos ícones usados ao longo da unidade, entre os quais, dois balões (estilo histórias em quadrinhos), que indicam que a atividade poderá ser realizada apenas oralmente, e o *Quadro*, onde podem ser encontradas informações complementares sobre algum texto. Na apresentação da obra, não aparece nenhuma indicação clara de como será trabalhada a oralidade na obra.

Para esta etapa do trabalho, foi analisada somente a Unidade 1 do livro, intitulada “*¡A reír, que todavía es gratis!*”. Na abertura desta unidade, como pode ser visualizado na Figura 3, que segue, são apresentados os gêneros discursivos que serão trabalhados na unidade, *historieta y monólogo de humor*; o tema, *función crítica del humor*; os objetivos, *acercarte a los géneros historieta y monólogo de humor; fomentar la discusión y reflexión sobre la función del humor e acercarte a una visión entre Lenguaje, Literatura, Arte y Sociología*; e algumas caricaturas de pessoas famosas feitas por caricaturistas renomados.

Figura 3 - Página de abertura da unidade 1- “*¡A reír, que todavía es gratis!*”

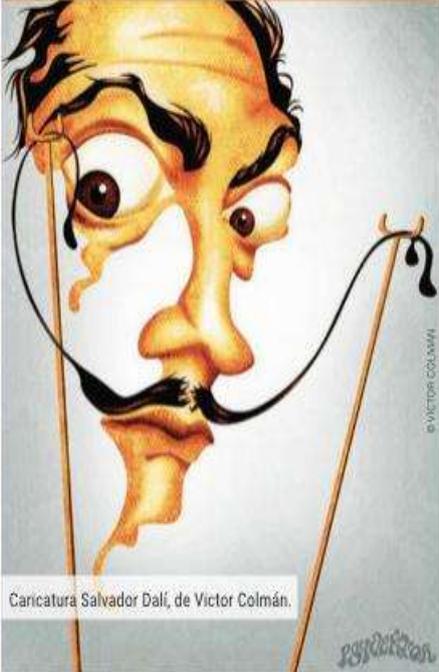


GÉNEROS DISCURSIVOS: historieta y monólogo de humor.

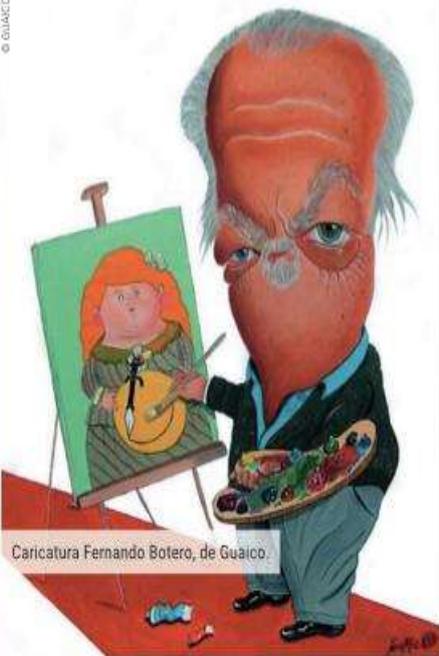
TEMA: función crítica del humor.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros historieta y monólogo de humor;
- fomentar la discusión y reflexión sobre la función del humor;
- acercarte a una visión integrada entre Lenguaje, Literatura, Arte y Sociología.

Caricatura Salvador Dalí, de Victor Colmán.



Caricatura Fernando Botero, de Guaioco.

Analisando-se a abertura da unidade (páginas 8 e 9 - Figura 3), a única indicação de que serão desenvolvidas atividades de desenvolvimento da oralidade parece estar no segundo objetivo, *fomentar la discusión y reflexión sobre la función del humor*, mesmo a oralidade sendo, conforme Teixeira (2012), uma habilidade muito desejada, especialmente nas aulas de língua espanhola, considerando-se a proximidade entre o espanhol e o português. Atividades com esse tipo de objetivo, todavia, pois propiciam o uso da LE em situações de informalidade, momentos em que o professor pode observar o uso de repetições, reformulações, hesitações, pausas entre outros recursos aceitáveis nesse tipo de oralização, de acordo com o mesmo autor (TEIXEIRA, 2012). Ademais, o professor poderá utilizar as caricaturas apresentadas para fazer os alunos falarem, embora nada tenha sido proposto na obra com relação a elas.

A primeira parte da unidade (*En foco*), Figura 4 (página 10), a seguir, começa com questões pertinentes para desenvolver a oralidade dos alunos, por meio da temática humor, o qual é uma experiência comum às culturas, o que pode aproximar o estudante a culturas de Língua Espanhola, como “1. *¿Te gusta reír? ¿Qué te hace reír?*; 2. *¿Se suele decir que reír es el mejor remedio. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular? ¿Por qué?*. (página 10) e 6. *¿En tu opinión, los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social? Justifica tu respuesta.*” (página 11 - Figura 5). Essas três questões vêm acompanhadas do ícone indicativo (dois balões de fala) de que poderão ser respondidas apenas oralmente, conforme consta na apresentação do livro. Contudo, bem no início da página 10, o livro orienta “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.*”.

Sendo assim, se o professor não souber o significado do ícone ao lado da questão ou se não se ativer a ele ou se não tiver lido a apresentação do livro, poderá entender que todas as questões devem ser respondidas no caderno. Até porque essa orientação está mais aparente no livro do que a indicação de que as respostas dessas questões não precisam ser escritas.

Figura 4 – En foco

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 ¿Te gusta reír? ¿Qué te hace reír?
- 2 Se suele decir que reír es el mejor remedio. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular? ¿Por qué?
- 3 En la siguiente historieta de Max Aguirre, dibujante argentino, se borró la última palabra que dice el personaje. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para sustituir el símbolo y completar la historieta. Justifica tu elección.



- a Fruta. b Guayabo. c Manzana. d Repollo.

- 4 Al chiste a continuación le falta la última frase. Léelo y elige el enunciado que lo completa de modo que resulte gracioso.

¿MUERDE?

Estaba un tipo con un perro a su lado, cuando pasa alguien y le pregunta:

- Oiga, ¿su perro muerde?
—No, señor.

Entonces se anima a pasar, pero el perro lo muerde.

- ¡Mire cómo me dejó! ¿No me dijo que no mordía?
—◆.

Disponible en <<http://chistes.yavendras.com/animales.php>>. Fecha de consulta: 4 en. 2016.

- a ¡Pues no había mordido antes! c Es que este no es mi perro.
b Creo que está nervioso. d Lo siento muchísimo.
- 5 Elige, entre los elementos siguientes, el que nos hace reír en el chiste de la cuestión 4.
 - a El desconocimiento sobre hechos anteriores.
 - b El doble sentido de las palabras "perro" y "muerde".
 - c La falta de confianza entre los personajes.
 - d La posibilidad de doble interpretación de lo dicho.

Esse tipo de questionamento pode auxiliar o professor a saber mais sobre seus alunos, o que é fundamental para entender suas necessidades, contextualizar suas experiências, traçar uma visão geral do tema da aprendizagem e entender os aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos relacionados ao seu ambiente, conforme Abrahão (2000), Bissaco (2005), Foppa (2000) e Jalil e Procailo (2009).

As demais questões dessa parte da unidade (questões 3, 4 e 5) são questões de múltipla escolha, o aluno deve marcar as respostas corretas. Essas questões, segundo a orientação no início da página, devem ser feitas no caderno, mas, possivelmente, serão lidas e respondidas apenas oralmente.

De todo modo, essas atividades conferem aos alunos uma oportunidade divertida de introdução do tema da unidade. Segundo a neurociência, o estado emocional provocado pelo humor contribui para a fixação de conteúdos. Conforme Weems (2014, p. 2), “rir nos torna mais inteligentes, criativos e saudáveis”. Para ele,

se alguém quer explicar um ponto, conta uma história. Mas, se o objetivo é explicar mais de um ponto ao mesmo tempo, o ideal é contar uma anedota. Ter humor é olhar as coisas de uma maneira mais profunda. Pessoas com senso de humor fazem associações inesperadas muito rapidamente (WEEMS, 2014, p. 2).

Nesse contexto, a tirinha utilizada na questão 3, que mostra uma criança refletindo sobre a história de que os bebês vêm dos repolhos e que se torna engraçada quando a personagem conta que, ao morder uma maçã, encontrou um “*gusanito*”, ou seja, um verme, o que lhe provocou espanto e nojo, pode ser uma forma de ampliação e fixação do léxico em língua espanhola. Como esquecer o que é um “*gusanito*”?

Como sugestão complementar às atividades propostas a essa primeira parte (*En foco*), pode-se, por exemplo, envolver a turma para organizar um evento na escola que aborde a temática do humor, explorando redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*, ou utilizando o aplicativo *Tik-Tok* como forma de aprofundamento ao que foi trabalhado em sala de aula. O diferencial seria que, com ajuda e orientação do professor, os estudantes

produziriam seus próprios quadros humorísticos em língua espanhola e veiculariam nessas redes, como estímulo e prática à aprendizagem.

A segunda parte da unidade (Lee) (página 11 - Figura 5 - *Ya lo sabes*) também começa com questões pertinentes para desenvolver a oralidade dos alunos, as quais vêm acompanhadas pelo ícone de que podem ser respondidas apenas oralmente, como, a questão 1. *¿Te gustan las historietas? ¿Sueles leerlas? ¿Cuál(es) te gusta(n) más?.* Na questão 2 (também acompanhada do ícone de fala), após a leitura de uma historieta, mais dois questionamentos são apropriados para desenvolver a fala (*"Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son. ¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?"*).

A tirinha utilizada faz referência à revistinha "Turma da Mônica", de Maurício de Souza, apresentada em língua portuguesa, com personagens brasileiros, que possuem características singulares. Quem conhece a personagem Magali, logo entenderá a razão de sua escolha: ela leva várias cestas de lanches ao piquenique, ou seja, ela é gulosa, esfomeada, e isso, certamente, provoca espanto. Conforme Barbosa (2004, p. 21), "as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico", tornando-se, dessa forma, um recurso que incentiva a aprendizagem.

Assim, a situação bem-humorada da tirinha permite ao aluno uma aproximação com a personagem, uma identificação, para que ele se sinta motivado a expressar-se oralmente em língua espanhola, de forma leve e fluente favorecendo o ensino-aprendizagem.

Na questão 3 (que também vem acompanhada do ícone de fala), após a leitura de uma *historieta* humorística, a qual aparece depois do enunciado da questão 3, na página 12 (ANEXO A), de Quino, é solicitado aos alunos que, a partir da palavra *corrupción*, discutam sobre quem são os personagens envolvidos na história (*"En la historieta que vas a leer, del humorista gráfico Quino, de Argentina, aparece la palabra "corrupción". Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes"*).

No restante dessa parte da unidade Lee (*Ya lo sabes* e *Lee para saber más*), não aparecem atividades que possuem como objetivo propiciar o

desenvolvimento da oralidade. Chama atenção, nessa parte, a apresentação de tiras de dois cartunistas de nacionalidades diferentes (Quino - argentino e Maurício de Souza - brasileiro) e que usam línguas diferentes, o que sugere uma aproximação entre duas culturas. Esse tipo de recurso está em consonância com Foppa (2011), para quem ensinar línguas não é ensinar somente a prática das quatro habilidades, mas promover o aprendizado para que haja a comunicação intercultural e assim promover a cidadania.

Figura 5 – Lee - Ya lo sabes

- 6 En tu opinión, ¿los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social? Justifica tu respuesta.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Ya lo sabes

- 1 ¿Te gustan las historietas? ¿Sueles leerlas? ¿Cuál(es) te gusta(n) más?

SIGUE LA PISTA

Las historietas gráficas o cómics han sido uno de los entretenimientos más sencillos y apreciados del siglo XX. Al principio tenían carácter cómico —de donde recibieron su nombre— y solo pretendían entretener a los niños con historias y dibujos sencillos; pero pronto empezaron a descubrirse las grandes posibilidades que encerraba este medio de comunicación, que integra la narración, el diálogo, la pintura y el cine, por lo que fueron ampliando sus temas y mejorando sus imágenes para captar al público adulto.

Disponible en <www.juntadeandalucia.es/averroes/albolut/CLNI1b12T4.pdf>. Fecha de consulta: 19 en. 2016.

- 2 Lee la siguiente historieta y enseguida responde a las preguntas.



- a Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.
b ¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?

SIGUE LA PISTA

Los personajes Mônica y Cebolinha existen desde el inicio de la década del 60. Forman parte de *Turma da Mônica*, una historieta brasileña publicada a partir de 1970 y muy popular hasta hoy. Está traducida a catorce lenguas, entre ellas el español. Su autor es Mauricio de Sousa. En las versiones de *Turma da Mônica* en países hispanohablantes, su título es *Mônica y su pandilla* o *Mônica y sus amigos*. Los nombres de los personajes principales son Mônica, Cascarón, Cebollita y Magáli.

Fuente de la información: <turmadamonica.uol.com.br/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

- 3 En la historieta que vas a leer, del humorista gráfico Quino, de Argentina, aparece la palabra "corrupción". Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes.

Nas partes *Reflexiona* e *Comprendiendo el género*, ainda na parte *Lee*, também aparecem atividades que podem, segundo as autoras, ser respondidas apenas oralmente (estão acompanhadas do ícone de fala), como pode ser visto na Figura 6 a seguir⁶.

⁶ Nas partes *Comprendiendo el género* e *Entretextos* (páginas 13, 14 e 15), que podem ser visualizadas no Anexo B, não há nenhuma atividade assinalada com o ícone de fala.

Figura 6 – Lee - Reflexiona e Comprendiendo el género

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

c

Crean en Japón
sociedad protectora
de mascotas virtuales

Disponible en <www.librumface.com/index.php/1042-crean-sociedad-protectora-de-mascotas-virtuales>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

d

Ladrones roban un coche
con un niño dentro...
y lo dejan en su escuela

Disponible en <www.excelsior.com.mx/global/2015/11/22/1058962>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

»» Reflexiona

- 1 Las historietas son solo un medio de entretenimiento. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justifica tu respuesta.
- 2 En tu opinión, ¿la historieta de Quino presentada en el apartado Lee para saber más satiriza una situación social? ¿Por qué?
- 3 ¿Crees que el humor puede animarnos a reflexionar sobre cuestiones sociales, como opiniones, situaciones y personas? Justifica tu respuesta.
- 4 En la historieta de Quino se presenta una situación que no termina bien. ¿Cómo se solucionaría el caso sin la necesidad de una pelea o de insultos?

»» Comprendiendo el género

- 1 Ten en cuenta tus conocimientos previos sobre historietas (o cómics) y elige cuál de las siguientes definiciones les corresponde.
 - a Publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente.
 - b Cinta de celuloide que contiene una serie de imágenes fotográficas que se proyectan en la pantalla del cinematógrafo o en otra superficie adecuada.
 - c Relato, normalmente de carácter amoroso, formado por una sucesión de fotografías de los personajes, acompañadas de trozos de diálogo que permiten seguir el argumento.
 - d Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con o sin texto verbal, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro.

Fragmentos de entradas de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <www.rae.es/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.
- 2 ¿Te parece difícil contar un hecho solo con dibujos? Ordena la siguiente historieta de Quino y enseña a tus compañeros cuál ha sido el principal criterio que has usado para poner los cuadros en secuencia.

a



b



c



d



© JOAQUÍN SALVADORI LAVADO (QUINO). TODA MAFALDA - EDICIONES DE LA FLOR, 1993.

Na parte *Reflexiona (Lee)*, na página 16 (Figura 6), são apresentadas quatro questões com o ícone que indica que as perguntas podem ser respondidas somente oralmente, 1 *Las historietas son solo un medio de entretenimiento. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justica tu respuesta.* 2. *En tu opinión, ¿la historieta de Quino presentada en el apartado Lee para saber más satiriza una situación social? ¿Por qué?* 3. *¿Crees que el humor puede animarnos a reflexionar sobre cuestiones sociales, como opiniones, situaciones y personas? Justifica tu respuesta.* 4. *En la historieta de Quino se presenta una situación que no termina bien. ¿Cómo se solucionaría el caso sin la necesidad de una pelea o de insultos?*

E, em *Comprendiendo el género (Lee)* (Figura 6 – página 16), a questão 2 convida o aprendiz a organizar a sequência dos desenhos, para depois expressar-se oralmente com os colegas de classe. Essa é uma proposta interessante, visto que a organização da sequência dos desenhos dependerá do ponto de vista interpretativo de cada aluno em relação ao principal critério escolhido por ele (*¿Te parece difícil contar un hecho solo con dibujos? Ordena la siguiente historieta de Quino y enseguida comenta con tus compañeros cuál há sido el principal criterio que has usado para poner los cuadros en secuencia.*).

Nessa atividade, na questão 2, pela primeira vez, o aluno é chamado a se dirigir aos colegas, não se trata exatamente de uma interação, pois é proposto apenas que o aluno comente o critério que usou para ordenar os quadrinhos, sem fazer uma discussão. Segundo Bissaco (2015, p.221), o aluno quer aprender por meio da interação, uma vez que, “aprender uma língua estrangeira implica ser capaz de se comunicar sobre diversos assuntos que sejam do interesse do aprendiz”, o que essa atividade não proporciona.

Esse tipo de abordagem ocorre também, na página 17 (Figura 7), na questão 4, que vem acompanhada pelo ícone de oralidade. Essa questão, contudo, já traz uma sequência organizada dos fatos, a partir do que devem ser respondidas as perguntas *Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación.* a. *¿Qué está haciendo la mujer en la viñeta 1? ¿Por qué?* b. *¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4? c. ¿Te parece que el hombre preparo la comida rápidamente? Justifica tu respuesta.* d. *Opina: ¿son falsos o verdaderas las siguientes*

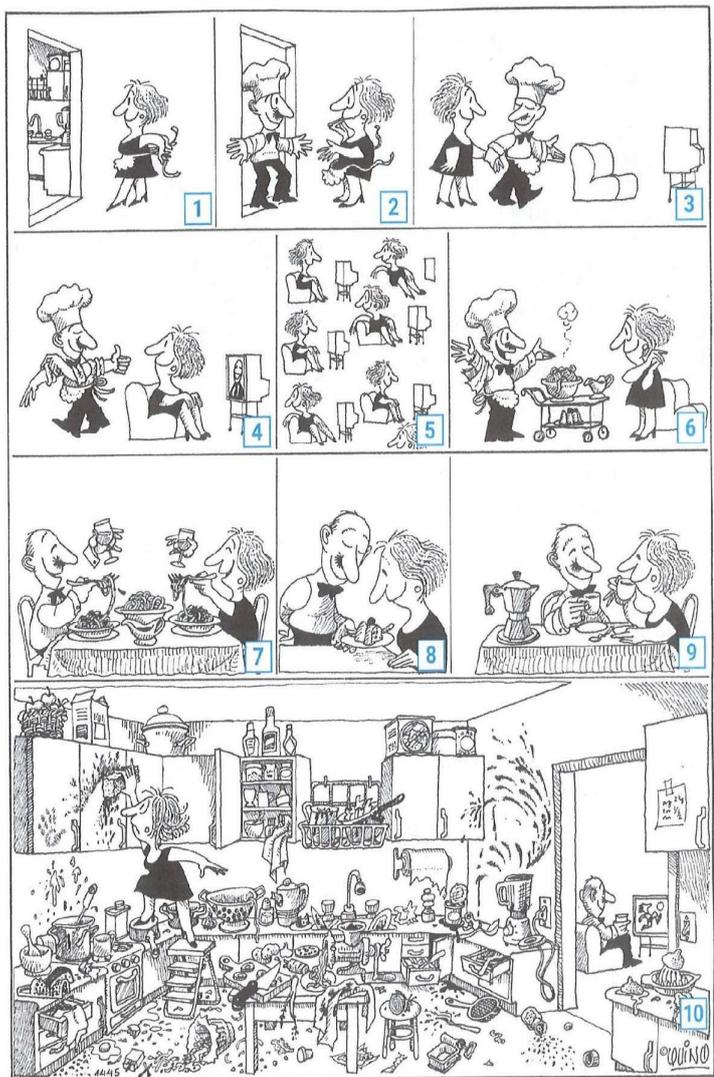
afirmaciones? Justifica tu respuesta. I. La mujer disfruta de la comida. II. El hombre no cocina con frecuencia. III El hombre y la mujer comparten los quehaceres domésticos. IV. A la mujer no le importa arreglar la cocina después de la comida.

Essa atividade conduz o aprendiz a observar cenas do cotidiano do relacionamento entre homem e mulher e suas tarefas domésticas, o que “compete” a cada um. Dessa forma, os estudantes, com a mediação do professor, terão a oportunidade de desempenhar a oralidade ao se posicionarem criticamente sobre a questão. Trazer a discussão de temas do cotidiano parece ser uma boa opção no ensino de LE, na medida em que aproxima o ensino da realidade do aluno, de forma que ele possa realmente expressar sua opinião a respeito do tema.

Figura 7 – Lee - Comprendiendo el género

3 Vas a leer otra historieta de Quino que no tiene texto verbal. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- contar la situación representada por los dibujos;
- reconocer las características de la historieta: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.



Reproducción prohibida. Art. 184 de Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) | CUANTA BONDAD! - EDICIONES DE LA FLOJ, 1999

4 Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación.

- ¿Qué está haciendo la mujer en la viñeta 1? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4?
- ¿Te parece que el hombre preparó la comida rápidamente? Justifica tu respuesta.
- Opina: ¿son falsas o verdaderas las siguientes afirmaciones? Justifica tu respuesta.
 - La mujer disfruta de la comida.
 - El hombre no cocina con frecuencia.
 - El hombre y la mujer comparten los quehaceres domésticos.
 - A la mujer no le importa arreglar la cocina después de la comida.

Proposta semelhante à apresentada na questão 4 tem-se na questão 10, da página 20 (Figura 8)⁷, em que o aprendiz é novamente estimulado a expressar-se oralmente para comunicar sua opinião: *Vuelve a leer la historieta de Quino reproducida en la cuestión 3 y comenta con tus compañeros qué está implícito acerca de los roles que suelen desempeñar hombres y mujeres en el hogar. ¿Crees que esos roles se mantienen en los días actuales? ¿Por qué?*.

Nessa atividade, embora, mais uma vez, o aluno seja convidado a somente comentar sua opinião com seus colegas, é possível que surja uma discussão sobre o tema, se o professor der espaço para isso. Dessa forma, a atividade pode a uma reflexão crítica, em que o aprendiz atue como verdadeiro cidadão e que saiba identificar importantes valores culturais. (BISSACO, 2105).

⁷ Em *Comprendiendo el género*, nas páginas 18 e 19 (ANEXO C), não há nenhuma atividade assinalada com o ícone de fala.

Figura 8– Lee: Comprendiendo el género e Escucha: Entrando en materia

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

- 9 Para comprender una historia, en general, el lector debe inferir lo que está implícito, a partir de sus conocimientos previos. ¿Qué conocimientos son necesarios para producir el efecto de humor en la siguiente historieta?



- 10 Vuelve a leer la historieta de Quino reproducida en la cuestión 3 y comenta con tus compañeros qué está implícito acerca de los roles que suelen desempeñar hombres y mujeres en el hogar. ¿Crees que esos roles se mantienen en los días actuales? ¿Por qué?

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Entrando en materia

- 1 ¿Ya has escuchado un monólogo de humor? En caso positivo, cuenta cuál era el tema y si te ha gustado.

SIGUE LA PISTA

En Brasil, se conoce el monólogo de humor por la expresión del inglés *stand-up comedy*.

- 2 Elige, entre las opciones siguientes, las cuatro que se relacionan con monólogos humorísticos.
- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| a Hechos cotidianos. | e Personajes de actualidad. |
| b Hechos extraordinarios. | f Personajes históricos. |
| c Lenguaje formal. | g Textos largos. |
| d Lenguaje informal. | h Textos cortos. |

O aluno pode encontrar, em atividades como essas, desafios, estratégias de raciocínio e motivações psicoafetivas, que podem impulsioná-lo a buscar elaborar suas próprias estratégias criativas de memorização e de aprendizagem. Assim, ele se sente mais motivado e, com isso, cresce também seu desempenho. Dentro dessa perspectiva, o professor é peça chave para promover oportunidades significativas que ajudem o aprendiz a desenvolver seu conhecimento por meio de um ambiente metalinguístico. Conforme Almeida Filho,

aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15).

Todavia, da mesma forma como ocorreu na parte *En foco*, já no início da página lê-se a orientação “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno*”, mas as questões 1, 2, 3 e 4 de *Reflexiona* e 2, 4 e 10 de *Comprendiendo el género* também vêm acompanhadas do ícone que indica que podem ser respondidas somente oralmente.

Como sugestão complementar às atividades propostas da questão 3 da parte (*Lee*), poderia ser organizado um “Telejornal” em língua espanhola com o envolvimento da turma, dividida em equipes, explorando a temática do exercício da página 12 (ANEXO A) do humorista Quino no gênero notícia. Para tal, seria interessante o professor apresentar para a turma a estrutura dos telejornais. Assim, os estudantes planejarão seus noticiários em língua espanhola como estímulo prático a expressar oralmente suas ideias - sempre com ajuda e orientação do professor.

Outra sugestão para motivar a participação oral dos alunos, ainda com a temática do exercício da página 12 (ANEXO A), do humorista Quino, seria dramatizar, em formato televisivo, um programa de entrevista com rodadas de perguntas e respostas (antecipadamente construídas). Haveria um apresentador (aluno) com a função de mediar a entrevista com os dois personagens convidados (alunos). Esses dois personagens teriam a oportunidade de esclarecer o ocorrido na história, segundo a criatividade de cada aluno.

Os demais alunos da turma seriam a plateia, que, após as justificativas apresentadas pelos dois personagens, haveria um momento de interação com a plateia com perguntas dirigidas aos convidados e todos se manifestariam oralmente. Segundo Larsen-Freeman (2000), a abordagem baseada em tarefas diz que os aprendizes interagem e procuram se esforçar para realizar o que foi solicitado e, nessa tentativa para se comunicar, desenvolvam a competência comunicativa.

Nessa perspectiva, as atividades constituem um instrumento democrático, visto que estimula saberes compartilhados, pontos de vista diferentes, concordâncias e discordâncias no momento em que se expressam, o que possibilita ao professor uma avaliação do nível de envolvimento da turma ao realizar a tarefa, transformando a sala de aula em verdadeiros laboratórios, ricos em experiências educativas.

A terceira parte da unidade (*Escucha*) (Figura 8 – página 20, acima) também é aberta com a mesma orientação das anteriores: “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.*”, a qual, da forma como está colocada, diz respeito a todas as atividades propostas nessa parte. Mas o ícone que acompanha a questão 1 (Figura 8), na parte *Entrando en materia*, sugere mais uma possibilidade de desenvolver a oralidade: *¿Ya has escuchado un monólogo de humor? En caso positivo, cuenta cuál era el tema y si te ha gustado.*

A oralidade aparece, mais uma vez, nessa parte, no final da página 21 (Figura 9), em *Más allá de lo dicho* (questão 2), que questiona: *¿Qué elementos del monólogo, te han hecho reír? ¿Por qué?*⁸ E, na página 22, (Figura 10), na primeira questão em *Comprendiendo el género: Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros.* a. *¿Crees que los humoristas improvisan sus monólogos? ¿Por qué* b. *¿Qué recursos humorísticos has observado en el monólogo “Juguetes de playa”?* c. *¿Cómo definirías un monólogo de humor?*

Para que o aluno possa responder essas perguntas, é necessário primeiro ter ouvido a gravação do fragmento de monólogo de humor – Título: *Juguetes de playa* - da questão 1, da página 21 (Figura 9), que é

⁸ Na parte *Oídos bien puestos* (Figura 9 – página 21), não há nenhuma atividade assinalada com o ícone de fala.

acompanhada com o ícone que (identifica a faixa do CD em que se encontra a gravação do texto oral). O mesmo recurso é usado na quinta questão da página 22, fazendo referência à gravação – Título: *Una maleta no se llena de ropa: se llena de “por si acaso”*, que está na segunda questão da página 22 (Figura 10), também em *Comprendiendo el género: Lee el siguiente comentario sobre la estructura de los monólogos humorísticos y comenta si has observado estas características en “Una maleta no se lleva de ropa: se lleva de ‘por si acaso’”. Justifica tu respuesta.*

Nessa questão, mais uma vez, o aluno deve fazer um comentário direcionado aos colegas, mas, novamente, não é promovida uma discussão, que poderia ser uma forma de ampliar a possibilidade de uso da língua espanhola em sala de aula.

Concernente às atividades auditivas, a unidade 1 apresenta um total de 5, que trazem o ícone (identifica a faixa do CD em que se encontra a gravação do texto oral). Sendo que 4 dessas atividades encontram-se na parte *Escucha* e 1 na parte *Habla*. Na parte *Escucha* em – *Oídos bien puestos* –, para que o aluno possa responder a segunda questão com opções “a”, “b” e “c”, da página 21, é necessário primeiro ter ouvido a gravação do fragmento de monólogo de humor – Título: *Juguetes de playa* - da questão 1, da página 21 (Figura 9), o mesmo deve ser feito para responder a 6 questão, com opções “a”, “b”, “c” e “d”. A gravação faz referência ao monólogo de humor – Título: *Una maleta no se llena de ropa: se llena de “por si acaso”* - segunda questão da página 22 (Figura 10).

E, na parte *Habla* em – *Cajon de herramientas* –, para que o aluno possa responder à pergunta 1, opção “b”, da página 30, é necessário primeiro ter ouvido a gravação do fragmento de monólogo de humor – Título: *Una maleta no se llena de ropa: se llena de “por si acaso”* - segunda questão da página 22 (Figura 10), que se encontra na parte *Escucha*.

Figura 9 - Escucha – Oídos bien puestos e Más allá de lo dicho

- 3** En el monólogo que vas a escuchar, del comediante español Luis Piedrahita, se habla de las colchonetas hinchables. Ten en cuenta ese tema y responde a las preguntas a continuación.
- a** ¿Ya has inflado una colchoneta? En caso positivo, ¿te ha resultado difícil? ¿Por qué?
 - b** ¿Qué puede ser gracioso en la acción de inflar una colchoneta?
 - c** En el monólogo se dice que las colchonetas hinchables pueden ser el fin de la humanidad. ¿Cuál es tu hipótesis para esa afirmación?

»» Oídos bien puestos

- 1** Escucha la grabación y verifica si tu hipótesis de la cuestión anterior se confirma.

2

Título: Juguetes de playa.
Medio: El Club de la Comedia, en La Sexta.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=yCe31u1nbc4&feature=youtu.be>. Fecha de consulta: 22 en. 2015. (1:06-3:11).

- 2** Vuelve a escuchar la grabación y contesta las preguntas siguientes:

2

- a** ¿Qué frase puede ser terrible ante una colchoneta hinchable? ¿Por qué?
- b** ¿Qué quiere decir "la colchoneta ni se inmuta"?
- c** ¿Qué pasa según la colchoneta va cogiendo forma?

- 3** Elige la opción que es un ejemplo de exageración en la situación que se representa en el monólogo.

- a** "Eso jamás acaba bien".
- b** "[...] tú vas perdiendo color".
- c** "Y la colchoneta ni se inmuta".
- d** "Hay gente que ha llegado a explotar".

- 4** Identifica las formas de colchonetas hinchables que se mencionan en el monólogo.

- a** Ballena.
- b** Cocodrilo.
- c** Corazón.
- d** Cuerpo humano.
- e** Estrella.
- f** Huevo frito.
- g** Mano.
- h** Teléfono móvil.

- 5** ¿Por qué la frase "no os vayáis muy al hondo, que no hay cobertura" resulta graciosa?

- 6** ¿Cuál es el inconveniente del borde cortante que tienen las colchonetas alrededor?

»» Más allá de lo dicho

- 1** ¿Cómo se justifica, en el monólogo, la opinión de que las colchonetas pueden ser el fin de la humanidad?

- 2** ¿Qué elementos del monólogo te han hecho reír? ¿Por qué?

Fonte: *Sentidos en Lengua Española* (2018, p. 21)
 Figura 10 – Escucha – Comprendiendo el género

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

»» Comprendiendo el género

- Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros.
 - ¿Crees que los humoristas improvisan sus monólogos? ¿Por qué?
 - ¿Qué recursos humorísticos has observado en el monólogo "Juguetes de playa"?
 - ¿Cómo definirías un monólogo de humor?
- Escucha otro monólogo de Luis Piedrahita y resume en pocas palabras de qué trata.

Título: Una maleta no se llena de ropa: se llena de "por si acaso".
Medio: El Club de la Comedia, en La Sexta.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_A109c>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017. (0-1:13; 3:54-4:23; 4:33-4:58; 9:40-10:39).
- Es frecuente en géneros humorísticos, sobre todo en los monólogos, la presencia de estereotipos. ¿Por qué?
- Los monólogos suelen tener tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Lee las características de esas partes y enseguida haz la correspondencia con los fragmentos del monólogo que acabas de escuchar.

I **Introducción:**
presentación del tema del monólogo.

D **Desarrollo:**
secuencias que ilustran y/o expanden la idea principal.

C **Conclusión:**
un cierre normalmente breve.

 - "El día más duro en la vida de una maleta es cuando hay que facturarla".
 - "[...] una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de 'por si acaso'".
 - "La vida... la vida es un viaje en el que ni siquiera sabemos qué meter en la maleta".
 - "Entonces, cuando llegue el día del último viaje, y esté a partir la aeronave, que nunca ha de tomar, me encontraréis a bordo, ligero de equipaje, sin cortaúñas, listo para facturar".
- Lee el siguiente comentario sobre la estructura de los monólogos humorísticos y comenta si has observado estas características en "Una maleta no se llena de ropa: se llena de 'por si acaso'". Justifica tu respuesta.

La transición de un asunto a otro es muy rápida, circunstancia obligada dada la brevedad del formato. Es convención del género la agilidad en el cambio de tema, en la fluidez en el cambio de asuntos. El discurso en su conjunto está integrado por la yuxtaposición de secuencias equivalentes de contenido; son como los eslabones de una cadena, que se suceden y se van ensartando. Cada secuencia estructural puede tener un tema, un tópico, y la sucesión de todos ellos es lo que constituye el monólogo.

Fragmento de artículo. CASTELLÓN ALCALÁ, H. Los monólogos: algunas notas para su análisis. In: *Actas completas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid, 2008. Disponible en <www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG23.pdf>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

A mesma orientação “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.*” abre a parte *Escucha*. Essa orientação, na verdade, abre todas as partes da unidade, também as intituladas “*Proyecto*”, *Escribe*”, “*Autoevaluación*” e inclusive, a parte “*Habla*”, como pode ser visualizado nas Figuras 11, 12 e 13, que seguem.

No que concerne à parte “*Proyecto*” (Figuras 11 e 12 – páginas 23 e 24), há duas questões com o ícone de oralidade: questão 1. *En esta unidad, has visto que el humor, además de hacernos reír, también puede fomentar el pensamiento crítico sobre situaciones cotidianas e incluso despertar nuestra atención para el uso creativo del lenguaje verbal y no verbal. Se pueden explotar tanto las imágenes como las palabras para provocar la risa y también la reflexión. Ahora que ya sabes todo eso, ¿te gustaría hacer historietas y monólogos humorísticos? ¿Por qué?* (Figura 11 – página 23) e questão 2. *¿Te has dado cuenta de que el humor se hace con hechos, objetos y personajes que nos parecen familiares? Una situación del día a día se convierte en una escena humorística, un juego de palabras acerca de un objeto resulta en un comentario gracioso, una frase original sobre una situación común causa risa. ¿Crees que hay hechos de la actualidad o situaciones cotidianas que pueden servir de contenido para una historieta o un monólogo de humor? ¿Cuál(es) te imaginas?* (Figura 12 – página 24), sendo que, na primeira, é feito um convite e, na segunda, há um estímulo ao aluno para que perceba quais instrumentos ele pode acessar para dar vazão à sua criatividade. Todavia, em nenhuma das questões é promovida realmente uma oportunidade de desenvolvimento da oralidade, já que o aluno é chamado apenas a responder uma pergunta.

Figura 11 – Proyecto

6 Escucha una vez más la grabación y ordena los siguientes asuntos según la secuencia en que aparecen en el monólogo “Una maleta no se llena de ropa: se llena de ‘por si acaso’”.

- ¿Y si en realidad fuéramos nosotros los acompañantes de la maleta?
- Cuánto espacio necesita un ser humano en una maleta.
- El día más duro en la vida de una maleta.
- Una maleta se llena de por si acaso.

7 En los monólogos de humor se suelen usar diferentes recursos lingüísticos y estilísticos. Relaciona los siguientes recursos con los fragmentos a continuación.

a	Discurso referido: inclusión de la voz de otro enunciador, como en un diálogo.
b	Estilo coloquial: reproducción del modo de hablar más informal.
c	Hipérbole: exageración en las características o en la descripción de algo.
d	Metáfora: uso de un término en lugar de otro por una relación de analogía.
e	Personificación: representación de un ser inanimado en forma de persona.
f	Símil: comparación entre dos términos que tienen alguna característica en común.
I	“Oye, pero vas a dormir solo una noche, ¿no?”.
II	“Voy, y voy a llevarme también una espada toledana, y cepos, cepos para osos, y órganos para trasplante”.
III	“El día más duro en la vida de una maleta es cuando hay que facturarla. Porque la maleta se lo huele”.
IV	“La maleta ve esa cinta negra que se las traga y termina como diciendo: ‘Ah, no... ¡No, por favor! ¡No me factures!’”.
V	“Las maletas son nuestras compañeras en este viaje que es la vida [...]”.
VI	“Entonces, cuando llegue el día del último viaje, y esté a partir la aeronave, que nunca ha de tornar [...]”.

Reproducción prohibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

DISEÑOS: MÓNICA OLDRIENE

PROYECTO

¡A reír, que todavía es gratis!

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 En esta unidad, has visto que el humor, además de hacernos reír, también puede fomentar el pensamiento crítico sobre situaciones cotidianas e incluso despertar nuestra atención para el uso creativo del lenguaje verbal y no verbal. Se pueden explotar tanto las imágenes como las palabras para provocar la risa y también la reflexión. Ahora que ya sabes todo eso, ¿te gustaría hacer historietas y monólogos humorísticos? ¿Por qué?

Figura 12 – Proyecto e Escribe

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

- 2 ¿Te has dado cuenta de que el humor se hace con hechos, objetos y personajes que nos parecen familiares? Una situación del día a día se convierte en una escena humorística, un juego de palabras acerca de un objeto resulta en un comentario gracioso, una frase original sobre una situación común causa risa. ¿Crees que hay hechos de la actualidad o situaciones cotidianas que puedan servir de contenido para una historieta o un monólogo de humor? ¿Cuál(es) te imaginas?
- 3 La propuesta es preparar, individualmente, historietas y monólogos de humor para presentar en la escuela durante un festival. Como la planificación del evento es un trabajo colectivo, para empezar a organizarlo, entre todos terminen de completar el cuadro a continuación en el cuaderno.

Géneros	Historieta y monólogo de humor.
Objetivo	Fomentar la reflexión crítica a partir del humor.
Tema del festival	El humor nuestro de cada día.
Público objetivo	La comunidad escolar y, si posible, la vecindad.
Fecha de difusión	
Medios y soportes de difusión	Exposición de las historietas en tabloneros en los pasillos de la escuela; presentación de los monólogos en un auditorio, en un escenario en el patio de la escuela o en el salón de clase.
Recursos materiales	



ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Arranque

En este apartado, vamos a preparar las historietas para el festival de humor.

- 1 Has visto algunas historietas en esta unidad. Ahora observa el ejemplo a continuación y analízalo. Ten en cuenta las siguientes características:
- la relación entre dibujo y texto escrito.
 - el uso de imágenes que forman parte del conocimiento previo del lector.
 - el papel de la inferencia para la comprensión de la historieta.



Já na parte *Habla* (Figura 13 – página 29⁹), parte que se considera que seja destinada à oralidade, considerando-se o nome da parte da unidade, o ícone que indica atividades de fala aparece apenas nas questões 1 e 3 (1 *¿Te parece difícil preparar un monólogo de humor? ¿Por qué?* 3. *¿Crees que te salen bien los chistes? Lee los siguientes en voz alta, representando los personajes. Busca el tono de voz adecuado, haz gestos y expresiones faciales coherentes con lo que dices. ¡A ver si resulta gracioso!*), que são uma retomada da proposta apresentada em *Proyecto*. Nessa questão, o que se pretende desenvolver é a leitura oral expressiva e não a oralidade propriamente dita, o que também é importante, mas não era o que se esperava em um subcapítulo dedicado à fala.

Nas demais questões, em todas as subdivisões dessa parte (*Puesta en marcha*, p. 30; *Cajón de Herramientas*, p.30; *Hacia atrás*, p. 31 – ANEXO E), não há mais nenhuma atividade assinalada com o ícone de fala. Também não há nenhuma atividade de oralidade na parte *Autoevaluación* (p. 31).

⁹ Nas partes *Puesta en marcha* (página 25) e *Cajón de Herramientas* (páginas 26, 27 e 28), não há nenhuma atividade marcada com o ícone de fala, como pode ser visto no anexo D.

Figura 13 – Habla

»» Hacia atrás

- 1 ¿Qué han opinado el profesor/la profesora y tus compañeros? Ten en cuenta los comentarios y revisa tu historieta. Observa, en especial, si:
 - representa un hecho actual o una situación cotidiana;
 - tiene un buen argumento;
 - tiene un elemento principal para producir humor;
 - son atractivos los dibujos;
 - se expresa por medio de las imágenes lo que piensan y sienten los personajes;
 - se apoyan mutuamente los dibujos y los textos escritos;
 - tienen extensión adecuada los diálogos;
 - se controla bien el tiempo de la narración.
- 2 Evalúa si en tu historieta hay estereotipos o prejuicios. Si los hay, es fundamental modificar el argumento o hacer adaptaciones para evitarlos.
- 3 Cambia lo necesario y haz la versión final de la historieta para exponerla en el festival de humor.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

En este apartado, vamos a preparar los monólogos para el festival de humor.

- 1 ¿Te parece difícil preparar un monólogo de humor? ¿Por qué?
- 2 Recuerda lo que has estudiado en esta unidad y apunta las características de un monólogo de humor que te parecen más importantes.
- 3 ¿Crees que te salen bien los chistes? Lee los siguientes en voz alta, representando los personajes. Busca el tono de voz adecuado, haz gestos y expresiones faciales coherentes con lo que dices. ¡A ver si resulta gracioso!

a Hiperconsumismo

—¡El año próximo será de gran consumismo!
 —Pero ¡si la crisis nos está matando a todos!
 —Por eso. El año que viene todos seguirán
 “con su mismo” sueldo, “con su mismo” coche, “con
 su mismo” traje...

b Cuánto me quieres del 1 al 10

—Cariño, ¿tú cuánto me quieres del 1 al 10?
 —Yo del 1 al 10 te quiero mucho, pero del 11
 al 30 me voy de viaje con mis amigos.

c Cortador de árboles

—Buenas, estoy buscando trabajo
 como cortador de árboles.
 —¿Alguna experiencia?
 —Sí, claro, llevo los últimos 30
 años cortando árboles en el
 Sahara.
 —¡Pero si ahí no hay árboles!
 —Para que vea, ¿soy o no soy
 bueno?

Chistes sin autoría identificada de amplia circulación en Internet.

A escolha das autoras pelos “*Chistes*”, no final da página 29 (Figura 13), com opções “a”, “b” e “c”, trouxe uma proposta bem divertida para qualquer iniciante que deseje testar seu desempenho em Língua Espanhola ou melhorá-lo. Na opção “a” o tom humorístico para o texto “*Hiperconsumismo*”, dá-se pelo trocadilho intencional e criativo na seleção da palavra “consumismo” e os vocábulos “con” “su” “mismo”, pela aproximação fono-ortográfica que, ao serem pronunciados, dado o contexto empregado na piada, provoca risadas.

Na opção “b”, o texto “*Cuánto me quieres del 1 al 10*”, mostra uma conversa entre um casal, na qual a mulher, preocupada em saber o grau de intensidade do amor do companheiro, pergunta: “*Cariño, ¿tú cuánto me quieres del 1 al 10?*”, ao que ele responde de maneira objetiva, utilizando a medida do tempo em dias. A parte cômica dessa situação está justamente na interpretação social que define características atribuídas ao homem (razão) e à mulher (emoção).

E, na opção “c”, intitulada “Cortador de árboles”, o humor não apareceu de forma tão evidente, visto que está um tanto óbvio atrelar o trabalho como cortador de árvores por trinta anos ao lugar em que isso acontecia “Sahara” (deserto de areia). Necessitaria de mais pistas lexicais para que o processo de (res)significação das palavras fosse mobilizada a fim de atingir o objetivo final: o humor. De qualquer forma, apesar de carecer de maior elaboração na construção sintática, ainda assim a questão estimula o riso e a interação. O que favorece o aprofundamento da temática trabalhada em sala de aula.

Como sugestão complementar às propostas, tanto da parte *Proyecto*, questões 1 e 2 (páginas 23 e 24 – Figuras 11 e 12), como em *Habla*, questões 1 e 3, (página 29 – Figura 13), pode-se organizar com a turma um evento intitulado “Campeonato de *Chistes*”, a título de sugestão para o dia 12 de abril - Dia do Humorista – o qual explore o potencial de oralidade do aluno, pois há um esforço para falar e entender (audição) o que está sendo dito, enriquecendo essa dinâmica. Para tal, o professor deve coordenar as equipes dos alunos que se sentirem à vontade para fazer apresentações com a temática de humor com as seguintes orientações:

- 1) escolha ou produção dos *chistes* com auxílio do professor;
- 2) inscrição;
- 3) a piada deverá ser apresentada em língua espanhola;

- 4) sem teor preconceituoso;
- 5) selecionar músicas de fundo para cada participante;
- 6) eleição pelo público das melhores apresentações (considerando como critérios se a piada apresentada foi decorada totalmente, se foi decorada parcialmente, a pronúncia e os gestos).

Para finalizar o olhar sobre o primeiro capítulo do livro em estudo, pode-se dizer que o fato de todas as partes da unidade 1 iniciarem com a orientação “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno*” parece ser uma indicação de que a obra privilegia a escrita em relação à oralidade, embora todas as partes, com exceção das partes *Escribe* e *Autoevaluación*, iniciem com questionamentos para o estudante que são apropriados para desenvolver sua competência discursiva na modalidade oral, dependendo da forma como o professor conduzir a aula, pois, da forma como as atividades são propostas, não resultam em desenvolvimento da oralidade.

A escrita não deveria ser privilegiada em relação à fala, porque, segundo Marcuschi (2000), a escrita não é mais importante do que a fala, especialmente no que diz respeito ao ensino de uma língua adicional. Ambas as modalidades da língua são importantes e precisam ser desenvolvidas na escola, são apenas duas modalidades diferentes de uma mesma língua, que possuem características diferentes. Além disso, a oralidade é, possivelmente, ainda a forma de interação social mais usada. As aulas, segundo Silva (2016), deveriam vir acompanhadas de metodologias de ensino e atividades com foco central no desenvolvimento da habilidade comunicativa. Até porque, segundo esse autor, a habilidade oral, sendo adequada e orientada, facilita o desenvolvimento das outras habilidades.

Enfim, desconsiderando-se a orientação inicial “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno*”, presente na abertura de todas as partes, são propostas, em praticamente toda a unidade, atividades bastante variadas no que tange ao desenvolvimento da fala, como pode ser visualizado no Quadro 3, que resume essas atividades. No Quadro 3, além disso, são listadas outras atividades que se considera que podem ser utilizadas pelo professor para desenvolver a oralidade de seus alunos, as quais não estão assinaladas com o ícone de fala.

QUADRO 3 - Atividades de oralidade na unidade 1

Parte	Atividades não indicadas com ícone de fala	Atividades indicadas com ícone de fala
En foco		1. <i>¿Te gusta reír? ¿Qué te hace reír?</i> ¹⁰ (p.10)
		2. <i>Se suele decir que reír es el mejor remedio. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular? ¿Por qué?</i> (p.10)
		6. <i>¿En tu opinión, los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social? Justifica tu respuesta.</i> (p.11)
Lee	2. ¿Queda claro es el caso de corrupción? ¿Por qué? (p. 13)	1. <i>¿Te gustan las historietas? ¿Sueles leerlas? ¿Cuál(es) te gusta(n) más?</i> (p.11)
	3. En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento? (p. 13)	2.a. <i>Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.</i> b. <i>¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?</i> (p.11)
	7. En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta. (p. 13)	3. <i>En la historieta que vas a leer, del humorista gráfico Quino, de Argentina, aparece la palabra “corrupción”. Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes.</i> (p.11)
	9. ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta. (p. 13)	1. <i>Las historietas son solo un medio de entretenimiento. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justifica tu respuesta.</i> (p. 16)
	10. Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con sus palabras como termina la historieta. (p. 13)	2. <i>En tu opinión, ¿la historieta de Quino presentada en el apartado Lee para saber más satiriza una situación social? ¿Por qué?</i> (p. 16)
	2. Ten en cuenta las respuestas de Liniers y contesta las siguientes preguntas.	3. <i>¿Crees que el humor puede animarnos a reflexionar sobre cuestiones</i>

¹⁰ As atividades que estão marcadas em itálico foram indicadas pelo livro como de oralidade (não precisam ser respondidas por escrito).

	<p>a. ¿Se ve él como un genio? ¿Por qué?</p> <p>b. ¿Tiene un historietista favorito? Justifica tu respuesta.</p> <p>c. ¿Crea sus historietas con facilidad? ¿Por qué?</p> <p>d. ¿Por qué habrá elegido responder al cuestionario como si fuera una historieta? (p. 14)</p>	<p><i>sociales, como opiniones, situaciones y personas? Justifica tu respuesta. (p. 16)</i></p>
	<p>6. Lee la siguiente explicación, de un historietista que fue uno de los mejores expertos en el tema, sobre el uso de la imagen para expresar sentidos y enseguida responde a las preguntas.</p> <p>a. ¿Crees que Quino ha logrado evocar imágenes que están almacenadas en la cabeza del lector? Justifica tu respuesta.</p> <p>b. ¿Qué elementos te han permitido identificar la situación representada en la historieta e incluso imaginarte qué hubieran dicho o pensado los personajes? (p. 18)</p>	<p><i>4. En la historieta de Quino se presenta una situación que no termina bien. ¿Cómo se solucionaría el caso sin la necesidad de una pelea o de insultos? (p. 16)</i></p>
	<p>9. Para comprender una historia, en general, el lector debe inferir lo que está implícito, a partir de sus conocimientos previos. ¿Qué conocimientos son necesarios para producir el efecto de humor en la siguiente historieta? (p. 20)</p>	<p><i>2. ¿Te parece difícil contar un hecho solo con dibujos? Ordena la siguiente historieta de Quino y enseguida comenta con tus compañeros cuál has sido el principal criterio que has usado para poner los cuadros en secuencia. (p. 16)</i></p>
		<p><i>4. Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación.</i></p> <p><i>a. ¿Qué está haciendo la mujer en la viñeta 1? ¿por qué?</i></p> <p><i>b. ¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4?</i></p>

		<p>c. <i>¿Te parece que el hombre preparo la comida rápidamente? Justifica tu respuesta.</i></p> <p>d. <i>Opina: ¿son falsos o verdaderas las siguientes afirmaciones? Justifica tu respuesta.</i></p> <p>I. <i>La mujer disfruta de la comida.</i></p> <p>II. <i>El hombre no cocina con frecuencia.</i></p> <p>III <i>El hombre y la mujer comparten los quehaceres domésticos.</i></p> <p>IV. <i>A la mujer no le importa arreglar la cocina después de la comida. (p. 17)</i></p>
		<p>10. <i>Vuelve a leer la historieta de Quino reproducida en la cuestión 3 y comenta con tus compañeros qué está implícito acerca de los roles que suelen desempeñar hombres y mujeres en el hogar. ¿Crees que esos roles se mantienen en los días actuales? ¿Por qué? (p. 20)</i></p>
Escucha	<p>3. En el monólogo que vas a escuchar, del comediante español Luis Piedrahita, se habla de las colchonetas hinchables. Ten en cuenta ese tema y responde a las preguntas a continuación.</p> <p>a. <i>¿Ya has inflado una colchoneta? En caso positivo, ¿te ha resultado difícil? ¿Por qué?</i></p> <p>b. <i>¿Qué puede ser gracioso en la acción de inflar una colchoneta?</i></p> <p>c. En el monólogo se dice que las colchonetas hinchables pueden ser el fin de la humanidad. <i>¿Cuál es tu hipótesis para esa afirmación? (p. 21)</i></p>	<p>1. <i>¿Ya has escuchado un monólogo de humor? En caso positivo, cuenta cuál era el tema y si te ha gustado. (p. 20)</i></p>
	<p>2. Vuelve a escuchar la grabación y contesta las preguntas siguientes:</p>	<p>2. <i>¿Qué elementos del monólogo, te han hecho reír? ¿Por qué? (p. 21)</i></p>

	<p>a. ¿Qué frase puede ser terrible ante una colchoneta hinchable? ¿Por qué?</p> <p>b. ¿Qué quiere decir “la colchoneta ni se inmuta”?</p> <p>c. ¿Qué pasa según la colchoneta va cogiendo forma? (p. 21)</p>	
	<p>1. ¿Cómo se justifica, en el monólogo, la opinión de que las colchonetas pueden ser el fin de la humanidad? (p. 21)</p>	<p>1. <i>Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros.</i></p> <p>a. <i>¿Crees que los humoristas improvisan sus monólogos? ¿Por qué?</i></p> <p>b. <i>¿Qué recursos humorísticos has observado en el monólogo “Juguetes de playa”?</i></p> <p>c. <i>¿Cómo definirías un monólogo de humor? (p. 22)</i></p>
		<p>5. <i>Lee el siguiente comentario sobre la estructura de los monólogos humorísticos y comenta si has observado estas características en “Una maleta no se lleva de ropa: se lleva de ‘por si acaso’”. Justifica tu respuesta. (p. 22)</i></p>
<p>Proyecto</p>		<p>1. <i>En esta unidad, has visto que el humor, además de hacernos reír, también puede fomentar el pensamiento crítico sobre situaciones cotidianas e incluso despertar nuestra atención para el uso creativo del lenguaje verbal y no verbal. Se pueden explotar tanto las imágenes como las palabras para provocar la risa y también la reflexión. Ahora que ya sabes todo eso, ¿Te gustaría hacer historietas y monólogos humorísticos? ¿Por qué? (p. 23)</i></p>
		<p>2. <i>¿Te dado cuenta de que el humor se hace con hechos, objetos y personajes que nos parecen familiares? Una situación del día a día se convierte en una escena humorística, un juego de</i></p>

		<p><i>palabras acerca de un objeto resulta en un comentario gracioso, una frase original sobre una situación común causa risa. ¿Crees que hay hechos de la actualidad o situaciones cotidianas que pueden servir de contenido para una historieta o un monólogo de humor? ¿Cuál(es) te imaginas? (p. 24)</i></p>
<p>Escribe</p>	<p>1.b. Acuérdate de que las historietas se cuentan sobre todo con imágenes. Los escritos son importantes, pero los dibujos son un elemento fundamental en la narración. Se atrapa la atención del lector con imágenes expresivas. Observa la historieta de Tute, humorista gráfico argentino. ¿Crees que los dibujos también cuentan algo? ¿Por qué? (p. 26)</p> <p>1.c. Lo que dicen o piensan los personajes, generalmente, se escribe en los globos (bocadillos), pero los escritos no deben ser largos. El dibujo del personaje debe expresar una acción, para que no sean necesarias muchas palabras. Mira el ejemplo siguiente, del historietista argentino Nik. ¿Te parece que las imágenes y los textos escritos se complementan? ¿Por qué? (p. 27)</p> <p>1.d. Es importante controlar el tempo de la narración, por eso debes decidir previamente el número de viñetas para no alargar la historia ni acortarla demasiado. Dos o tres viñetas pueden ser suficiente, pero a veces son necesarias más de diez. Compara estas dos historietas que ya has</p>	

	visto en esta unidad. ¿Crees que es adecuado el tempo de la narración? ¿Por qué? (p. 27)	
Habla		1. ¿Te parece difícil preparar un monólogo de humor? ¿Por qué? (p. 29)
		2. Recuerda lo que has estudiado en esta unidad y apunta las características de un monólogo de humor que te parecen más importantes. (p. 29)
		3. ¿Crees que te salen los chistes? Lee los siguientes en voz alta, representando los personajes. Busca el tono de voz adecuado, haz gestos y expresiones faciales coherentes con lo que dices. ¡A ver si resulta gracioso! (p.29)
Autoevaluación	1. ¿Qué te ha gustado y qué no te ha gustado en esta unidad? (p.31)	
	2. ¿Qué te ha parecido más fácil y más difícil? (p.31)	
	3. ¿Qué has aprendido sobre historietas? ¿Y sobre los monólogos de humor? (p.31)	
	4. ¿Qué historieta te ha gustado más? ¿Por qué? (p.31)	

Fonte: elaborado pela autora

Analisando-se o Quadro 4, verifica-se que, na unidade 1, são propostas 38 atividades que podem ser usadas pelo professor para promover a oralidade dos estudantes (22 com ícone de fala e 16 sem a indicação de atividade de fala pelas autoras do livro), sendo 3 na parte *En Foco* (todas assinaladas com o ícone de fala); 18 na parte *Lee* (10 indicadas pelas autoras e mais 8 não indicadas como atividades que podem ser realizadas somente oralmente); 7 na *Escucha* (4 assinaladas com ícone de fala e 3 não); 2 na *Proyecto* (ambas marcadas com ícone de fala); 1 na *Escribe* (não marcada); 3 na *Habla* (todas marcadas) e 4 na *Autoevaluación* (nenhuma marcada). Estranhamente, a parte “*Habla*”, que se pressupõe que seja dedicada à oralidade, apresenta apenas 3 atividades, das 38 identificadas, que podem ser realizadas apenas oralmente. Mais estranho ainda é que nenhuma das atividades foi indicada

para ser realizada oralmente, apenas foi sugerido, por meio da colocação de ícone ao lado da questão, que essas questões podem ser respondidas apenas oralmente.

Dessas 38 atividades, em 18, o aluno é solicitado a apresentar sua opinião sobre um fato ou situação (*¿En tu opinión, los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social?*); em 5, é solicitado que contar alguma coisa (*Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.* (p.11)); em duas, é pedido que faça um comentário com os colegas (*Ordena la siguiente historieta de Quino y enseguida comenta con tus compañeros cuál has sido el principal criterio que has usado para poner los cuadros en secuencia.* (p. 16)); em 12, deve responder perguntas do tipo “Qual? Como? Quê?” (*b. ¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?* (p.11)), e, em apenas uma atividade é proposta uma discussão (*Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes.* (p.11)). Todavia, em 23 atividades é solicitado ao aluno que justifique sua resposta.

Sendo assim, cabe ao professor identificar as atividades que podem auxiliar no desenvolvimento da oralidade e aproveitar a oportunidade para dar espaço aos estudantes para que discutam as questões apresentadas e exponham suas opiniões. E, para que as atividades de oralidade possam ser bem exploradas e produtivas, sugere-se, como complemento às atividades do livro, realizar com os alunos monólogo de humor, contação de histórias, realização de esquetes, cantar entre outras. Fato é que o livro didático não deve ser a única ferramenta a ser utilizada em sala de aula, porque, no caso do livro analisado, parece que a oralidade fica em segundo plano, de modo que seu desenvolvimento dependerá de ações mais efetivas por parte do professor em sala de aula, no sentido de fazer adequações, solicitar leituras de outras partes da unidade, promover diálogos, dramatizações e discussões sobre temas específicos em espanhol a todo momento, não restringindo a oralidade à proposta de atividade final.

No que diz respeito às metodologias de ensino de línguas, as atividades do livro didático *Sentidos en lengua española* apoiam-se em diferentes métodos, como o Método Tradução e Gramática (MTG), o Método

Direto (MD), o Método de Leitura (ML), Método Áudio Lingual (MAL), Abordagem Comunicativa e o pós-método, que parece prevalecer. O que fica, contudo, é que cabe ao professor ter criticidade quanto ao método a ser usado, levando em consideração o que pretende com determinada atividade, bem como esclarecer aos alunos qual o objetivo de sua proposta.

O pós-método pode proporcionar ao aluno diferentes perspectivas de desenvolvimento acadêmico, social e libertador, não só quanto ao aprendizado de uma nova língua, mas no que tange também ao entendimento de seu funcionamento, de sua estrutura histórica e cultural de modo a correlacioná-la a sua língua materna. Por isso o professor precisa estar atento às necessidades dos aprendizes, realizando um acompanhamento de modo a construir um perfil dos alunos, entender quais são as estratégias de aprendizagem, e, para, a partir disso, saber como desenvolver seu trabalho individual ou coletivamente (SMYTH, 1992).

Cabe destacar, ainda, a possibilidade, no ensino de línguas, de realizar atividades em grupo. Esse tipo de atividade, conforme Prabhu (1990), auxilia no desenvolvimento da oralidade, porque os alunos tendem a ter níveis de proficiência semelhantes, assim, o que dizem e escrevem torna-se compreensível entre eles. Além disso, como alguns alunos possuem mais vocabulário e mais conhecimentos de gramática, podem fornecer *input* para outros colegas que adquirem novos conhecimentos linguísticos dessa forma. Ademais, em um trabalho em grupo, todos os alunos podem compartilhar *input* com outros colegas. Em um ambiente livre, como no trabalho em equipes, os alunos apresentam melhor sua performance ao professor e a todos os colegas, pois todos se ajudam mutuamente, o que diminuiu a ansiedade.

Outra forma de ampliar a oralidade dos alunos é colocá-los em contato com outras pessoas que falam o idioma de destino, o que pode trazer uma quantidade grande de *input*, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de se expressar (LONG, 1996); ou propor tarefas significativas. As tarefas significativas são mais eficazes quando são semelhantes às tarefas que as pessoas realizam no mundo real, como preencher fichas de trabalho ou pedir informações sobre algo. Esse tipo de atividade motiva o uso da língua para fins específicos, favorecendo a resolução de problemas e estimulando a reflexão sobre o uso da língua (WILLIS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante esclarecemos na introdução desse trabalho, a principal motivação para realização dessa pesquisa, resultou de minha experiência em sala de aula como professora de espanhol no que concerne à análise e produção de materiais didáticos de Língua Espanhola para o Ensino Médio, com intuito de conhecer quais as estratégias metodológicas adotadas pelo Livro Didático de Língua Espanhola, para com isso, oferecer aos educandos um aprendizado mais completo nesse idioma, e ainda compor alternativas que possam ajudar a encontrar soluções para preencher as lacunas que surgem em sala de aula, sobretudo em relação ao Livro Didático (LD).

Nesse sentido, quando se trata de ensino de língua estrangeira, o professor, no geral, encontra apoio no livro didático como ferramenta principal na aplicação de uma ou mais metodologia(s) adotada(s) em sala de aula. As atividades propostas no manual estudado, na maioria das vezes, enfatizam as habilidades de leitura e escrita, em detrimento da oralidade.

Este estudo, cabe salientar, não pretendeu privilegiar a habilidade oral em detrimento da leitura, da escrita e da audição, mas dar atenção especial às atividades propostas na primeira unidade do livro, tendo em vista que, para se aprender um novo idioma, a primeira habilidade a ser desenvolvida deveria ser a fala. Assim, para que o aprendiz possa alcançar esse objetivo, é necessário, conforme já foi dito neste trabalho, um conjunto de metodologias que devem ser empregadas no processo de ensinoaprendizagem de língua estrangeira pelo professor e o aluno, esse movido de interesse por seu próprio desempenho.

No que diz respeito à questão de pesquisa: como são propostas as atividades de oralidade no livro didático de espanhol da coleção *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, selecionado pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD), do Ensino Médio, de 2018, concluiu-se, com o estudo, que o livro traz 38 atividades que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da oralidade. Contudo, dessas 38 atividades, apenas 22 foram indicadas pelas autoras do livro como atividades que podem ser realizadas somente oralmente. Sendo assim, o desenvolvimento dessa modalidade da língua fica por conta do professor, conforme seu planejamento.

Quanto ao objetivo geral, verificar como se dá a proposição do desenvolvimento da oralidade no livro didático *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, pode-se dizer que o livro não é muito claro com relação a esse aspecto. Para começar, todas as partes do capítulo 1 iniciam com a frase “*Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.*” Além disso, das 38 atividades levantadas como passíveis de serem usadas para desenvolver a oralidade, 18 são perguntas de opinião, em 5, o aluno é solicitado a contar um fato aos colegas, em duas, a fazer um comentário e somente em uma atividade é proposta uma discussão, o que limita o uso dessas atividades para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, exceto se o professor não seguir totalmente a proposta do livro e ampliar a possibilidade de expressão dos alunos. Isto é, tais exercícios precisam ser adaptados ou modificados pelo professor para fins específicos, levando em consideração a realidade de seu contexto escolar.

Enfim, verificou-se que as atividades do livro *Sentidos en lengua española Vol. 3*, objeto deste estudo, até parecem apresentar uma preocupação das autoras em contemplar as quatro habilidades com vistas a promover uma aproximação do aprendiz com o idioma em questão, considerando a semelhança entre os idiomas espanhol e português, através de textos escritos e orais, selecionados para ampliar sua compreensão em relação a si e ao mundo no construto de cidadania (FREITAS; COSTA, 2016), contudo, deixam a desejar no que diz respeito à oralidade.

Destaca-se, ainda, que este estudo não teve como pretensão disponibilizar ao professor de espanhol um modelo de atividades extras a fim de complementação, mas contribuir para a reflexão a respeito dos exercícios sugeridos e, também, favorecer a presença da oralidade na aula de espanhol. Dessa forma, faz-se necessário que o professor esteja atento a esse material de apoio, uma vez que utiliza com regularidade em sua prática profissional, de modo a maximizar o tempo reduzido de estudo e também diversificar seu trabalho para que, assim, possa conseguir despertar o interesse e o senso crítico dos alunos, além de contribuir na aquisição efetiva da língua.

Nesse sentido, considerando os resultados encontrados na presente pesquisa sobre a oralidade na primeira unidade do livro *Sentidos en lengua española* vol. 3, o professor, como agente principal na condução desse

conhecimento, pode direcionar um olhar mais explorador quanto ao potencial desejo do aprendiz em falar uma língua adicional. Agindo assim, certamente, proporcionará ao aluno uma verdadeira experiência de imersão em outra língua/cultura, para o que é essencial uma análise preliminar do livro didático de LE em relação aos objetivos que se quer alcançar, para, a partir disso, planejar atividades que enfatizem a oralidade nas aulas de língua espanhola ou em qualquer outro idioma. Para tal, é significativo que o professor participe ou esteja envolvido diretamente na escolha do livro didático a ser adotado pela instituição.

E, por fim, considerando aspectos atuais quanto à proposta da BNCC (BRASIL, 2017) em relação ao ensino de espanhol, recomenda-se a volta da obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola para a grade curricular ou, pelo menos, permitir, novamente, que a escolha da LA a ser ensinada seja feita pela comunidade escolar, visto o que se apresentou no trabalho na argumentação de fatores que colocam o estudo da Língua Espanhola como de suma importância para professores, alunos e comunidade de determinadas regiões.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas Reflexões sobre a Abordagem Significativa o Pós – Método e a Prática Docente**. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C.; OEIRAS, J. **Português na internet: questões de planejamento e produção de materiais**, 2007. Disponível em: http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/publicacoes/joeiras_ribie.pdf. Acesso em: 17 out 2019.

ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, Oxford, n.17, p.63-67, 1963.

ARCHANJO, R.V.L. **Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?**. 1998. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ALVAREZ, G. H. (1975) El papel de las lenguas extranjeras en América. Comunicação apresentada no **Congresso Internacional PILEI** - Programa Interamericano de Enseñanza de Idiomas. Lima – Perú.

BALLALAI, R. (1987) A abordagem didática no ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução. Comunicação apresentada no **Congresso Internacional Linguagem e Ideologia** – UFRJ – Rio de Janeiro.

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELL, D.M. (2003) **Method and Postmethod: Are they really so incompatible?**, *Tesol Quartely*, vol.37, no 2, pp.325-336.

BUARQUE, L.L.; REGO, L.L.B. **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994. 118p.

BISSACO, Cristiane Magalhães. Pós-método: O importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**. Vol. 09, n-01,23. Ed. 2015. (p.25-41).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz> . Acesso em:11.07.19.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07.10.19.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 3, de 8 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº. 13.415/17. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018>

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy, Prentice Hall, 1994.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
 _____. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola, 2007.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

COX et al. (2001) O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, vol. 4, No. 1, pp. 11-36.

DAY, K. C. N. **Ensino de língua estrangeira no Brasil:** entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. 2012.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. **O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil:** questões de ordem político-linguísticas. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FALCÃO; SPINILLO. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, 2003, vol.3, nº.1, p. 89-115, ISSN 1984-6398.

FOPPA, Caroline Toni. O Ensino Reflexivo na Era do Pós-Métodos: um estudo entre professores de línguas de cursos livres. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 4, Número 1, 2011 Eliana Vianna BRITO KOZMA Editorial www.unitau.br/caminhosla

FREITAS, Luciana. COSTA, Elzimar. Sentidos en lengua española, Vol. 3. Editora: Richmond, São Paulo/1ª ed. 2016, ISBN: 0171P18103.

FURST, Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos- POSLIN, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOH, Christine C. M. **O ensino da conversação na sala de aula**. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2008.

GÓMEZ, Raquel Pinilla. La expresión oral. In: **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Jesús Sánchez Lobato Isabel Santos Gargallo (directores). SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 2004.

GOMES, Rodrigo Belfort. **O Método Direto e os Livros de Inglês no Brasil**. Universidade Federal de Sergipe – UFS: 2016.

HALL, G. Exploring English Language Teaching: **Language in Action**. New York: Routledge, 2011.

HALLIDAY, M. A. K., A McIntosh & P. Strevens. (1964) **The Linguistic Sciences and Language Learning**. Longmans.

HINKEL, Eli. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: **The Oxford handbook of applied linguistics**. United States of America: Oxford University Press, 2010.

JACOBS, George M.; GOH, Christine C. M. **O aprendizado cooperativo na sala de aula**. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services, 2008.

JALIL, Samira Abdel. PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. IX Congresso Nacional de Educação –

- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** PUCPR. (p.775-784), 2009.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. **O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso.** IN: VAZ BONI, Valéria. Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p.26-32.
- KRASHEN, S. D. **Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures.** Portsmouth: Heinemann, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.
- LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LARSEN, M.; FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2002.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEWIS, Michael. **The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward** Oxford University Press: LTP, 1993.
- LONG, MH. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (eds.). **Handbook of language acquisition: (Vol. 2: Second language acquisition,** pp. 413-468). New York: Academic (1996).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio e DIONÍSIO, Angela P. **Fala e escrita.** 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino da língua: uma questão pouco falada.** In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucema, 2005.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. **As concepções de oralidade: A Teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos.** 2007. Disponível em<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3320—Int.pdf>>. Acesso em: 04 de nov. de 2019.
- MARTINS, Nélia de Almeida. **O ensino da língua espanhola no BRASIL.** Belém: Universidade Federal do Pará, 2005.
- MOSOROV, Ivete. MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira.** A Didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira. Curitiba: intersaberes, 2012. p. 16-81.

- MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in foreign language class: a sourcebook of humanistic techniques**. Rowley: Newbury House, 1978.
- NERY, Marta. A oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa. In: **Conhecimentos práticos de língua portuguesa**. n. 41, 2003.
- NUNES, S.R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças, alfabetizadas por diferentes metodologias**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.
- PRABHU, N.S. (1990). **There is no best method - Why?**. *TESOL Quarterly*, v. 24, n.2, p.161-176.
- RIBEIRO, Simone B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. 259 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.
- RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.
- RICHTER, Marcos. G. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2000.
- ROCHA, H. V.; OEIRAS, J.Y.Y. & ALMEIDA FILHO, J.C.P. Fundamentos para um ambiente computacional para o Ensino à Distância de Língua Estrangeira. In: **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. São José dos Campos, São Paulo. 1998. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/index.php>.
- RODRIGUES, F. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In.: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org's). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2009). **Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola**. In: Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico.
- SILVA, G. R.; SOARES, A. **Línguas estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos**. 2012.
- SILVA, Sineide Sousa da. **A oralidade em aulas de língua espanhola no ensino médio**. Campina Grande: UEPB, 2016.
- SILVA, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). **Guião de Implementação do programa de Português do Ensino Básico: Oral**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- SHOR, I. **Empowering education: critical teaching for social change**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- STURZA, Eliana R. **Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP, 2006.
- STROPPIA, Maria Cecília. La investigación en el aula. Construcción de significados en La interacción educativa ora, contexto, registro y análisis. **Revista Propuestas**. n.7. Rosario, Argentina, 2002.
- SWAIN, M. K. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SCHÖN, D.A. (1987) **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-40.
- SMYTH, J. (1992) Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 29.2: 267-300.
- TEIXEIRA, Lúcia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, 7 (1), 240-252, Jan./Jun., 2012.
- VALENTE, Jonas. Governo e ONU lançam cartilha com orientações a venezuelanos no Brasil. **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/governo-e-onu-lancam-cartilha-com-orientacoes-venezuelanos-no/>. Acesso em 10 de agosto de 2020.
- WEENS, Scott. O riso é tão importante para a nossa vida quanto a inteligência ou a criatividade. **Revista Veja**. São Paulo, 19 abril de 2014. Disponível em <https://veja.abril.com.br/ciencia/o-riso-e-tao-importante-para-nossa-vida-quanto-a-inteligencia-ou-a-criatividade/>. Acesso em 30 de abril de 2019.
- WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.
- WILLIS, J. **A framework or task-based learning**. Harlow: Longman, 2005.

ANEXO A – PÁGINA 12

LINDAS 1 – ¡A REIR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

»» Lee para saber más

1 Lee el texto a continuación. Te planteamos dos objetivos de lectura:

- identificar los elementos de humor en la historieta;
- reconocer las características de la historieta: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.



»» Comprendiendo el texto

1 Ten en cuenta el contexto de la historieta e identifica dónde están los personajes.

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| a Agencia de empleos. | c Centro de salud. |
| b Asociación de vecinos. | d Oficina de reclamos. |

ANEXO B – PÁGINAS 13, 14 E 15

- 2 ¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?
- 3 En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?
- 4 En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.

a Amigable.	c Rabioso.
b Irónico.	d Sereno.
- 5 ¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?
- 6 ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de "cochino" en el texto (cuadro 12)?

a Agradable.	c Complicado.
b Asqueroso.	d Repentino.
- 7 En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.
- 8 Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión "dar um jeitinho" del portugués. ¿Cuál es?
- 9 ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.
- 10 Fijate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.

»» Entretextos

- 1 Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog 30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.
 - a Nombre y edad.
 - b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen?
 - c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación ("Nací para hacer esto")?
 - d ¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial?
 - e ¿Qué es para vos el arte?
 - f ¿Quién te inspira? ¿Por qué?
 - g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea?
 - h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento?
 - i Dibujar es un placer o un esfuerzo?
 - j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo".)
 - k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.).
 - l ¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"?

UNIDAD 1 - ¡A REIR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!



Disponible en www.kioskerman.com.ar/lainers_contesta.htm. Fecha de consulta: 8 en 2016.

2 Ten en cuenta las respuestas de Liniers y contesta las siguientes preguntas.

- ¿Se ve él como un genio? ¿Por qué?
- ¿Tiene un historietista favorito? Justifica tu respuesta.
- ¿Crea sus historietas con facilidad? ¿Por qué?
- ¿Por qué habrá elegido responder al cuestionario como si fuera una historieta?

- 3 ¿Crees que el humor tiene una fórmula? Lee el siguiente texto, publicado en una revista de curiosidades científicas, y descúbrelo. Luego, responde a las preguntas a continuación.



Aquí está la fórmula del humor
Elena Sanz

El científico británico Alastair Clarke ha desarrollado una ecuación para identificar el nivel de la respuesta de los seres humanos al humor.

Los humanos estamos expuestos continuamente a "las amenazas del error y la decepción", lo que puede reducir nuestras posibilidades de sobrevivir y tener éxito. Para compensarlo, sostiene el investigador, contamos con el humor, que nos recompensa al reconocer desinformación que ha estado a punto de engañarnos a nosotros. Su fórmula es $h = m \times s$, y establece que el placer que obtenemos (h) de este modo se calcula **multiplicando el grado de desinformación percibido (m) por la posibilidad que existía de que el individuo tomase esa información en serio (s)**. Por lo tanto, el humor existe para animarnos a rechazar la información y los argumentos poco sólidos que pueden afectarnos negativamente. Cada vez que nos reímos, significa que lo hemos conseguido.

"No digo que cada vez que encontramos algo divertido utilicemos una ecuación algebraica", puntualiza Clarke. "Pero esta descripción esquemática refleja bien nuestra reacción instantánea ante desinformación potencialmente peligrosa".

Disponible en «www.muyinteresante.es/salud/articulo/aqui-esta-la-formula-del-humor». Fecha de consulta: 8 en. 2016.

- a ¿Cuál es la condición para que logremos reírnos de algo?
b Según el texto, ¿cuál es la función del humor?
c Explica qué has comprendido de la siguiente afirmación: "Los humanos estamos expuestos continuamente a las amenazas del error y la decepción".
- 4 Actualmente, se difunden noticias falsas como forma de hacer humor y a veces la gente las toma en serio. Lee los titulares a continuación e intenta identificar cuál se refiere a un hecho que no ocurrió. Justifica tu elección.

a **Barbas con brillitos, la tendencia para esta Navidad**

Disponible en «www.milenio.com/tendencias/barbas_brillos-tendencias_instagram-diamantina_0_634134801.html». Fecha de consulta: 5 en. 2016.

b **Policía estadounidense "detiene" a un burro**

Disponible en «www.publimetro.cl/nota/mundo/policia-estadounidense-detiene-a-un-burro/EpoldIm/KIacAdZMTAa/TQMIXWw/». Fecha de consulta: 5 en. 2016.

ANEXO C – PÁGINAS 18 E 19

UNIDAD 3 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

5 Observa la última viñeta de la historieta, reproducida a continuación, y contesta las preguntas.



- ¿Qué está haciendo el hombre y qué está haciendo la mujer?
 - ¿Qué crees que está pensando la mujer?
 - ¿Qué relación hay entre el tema de la historieta y los estereotipos sobre el papel social de la mujer y del hombre?
- 6 Lee la siguiente explicación, de un historietista que fue uno de los mayores expertos en el tema, sobre el uso de la imagen para expresar sentidos y enseguida responde a las preguntas.

La comprensión de la imagen requiere una experiencia común.
El historietista necesita conocer la experiencia vital del lector. Se ha de establecer una influencia recíproca, pues el dibujante evoca imágenes que están almacenadas en las cabezas de ambos.

Fragmento de ensayo. EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998. p. 15.

- ¿Crees que Quino ha logrado evocar imágenes que están almacenadas en la cabeza del lector? Justifica tu respuesta.
 - ¿Qué elementos te han permitido identificar la situación representada en la historieta e incluso imaginarte qué hubieran dicho o pensado los personajes?
- 7 En muchos géneros del humor gráfico suele haber dibujos y palabras. En esos casos, la imagen sin el texto escrito resultaría incomprensible. Identifica el fragmento correspondiente a cada globo de las siguientes viñetas.
- ¡Sí, sí!... Me he quedado sin gasolina en el kilómetro 23... ¡Que venga alguien a auxiliarme!
 - Tendré que andar tres kilómetros para llegar al próximo pueblo y poder telefonar...
 - ¡Vaya, se ha parado! ¡¡Ya me lo temía!!
 - ¡Uf! ¡Por fin he llegado!



SIGUE LA PISTA

La revista TBO se publicó en España de 1917 a 1998. Por su importancia, hasta hoy se usa la palabra "tebeo" como sinónimo de historieta en ese país.

Fuente de la información: BALLESTEROS, A.; DUÉE, C. Cuatro lecciones sobre el cómic. UCLM-Madrid, 2000.

- 8 Dibujo y texto escrito se apoyan el uno al otro. En la siguiente historieta de Liniers, se borró la última palabra que Fellini le dice a Enriqueta. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para completar el globo. Justifica tu elección.



a Arquitectura.

b Geografía.

c Historia.

d Medicina.

ANEXO D – PÁGINAS 25, 26, 27 E 28

- 2 Lo que se narra en una historieta tiene como base un argumento y debe seguir una secuencia lógica. Los cuadros a continuación están desordenados. ¿Cuál sería el orden correcto? ¿Cuál es el argumento de la historieta?



»» Puesta en marcha

- 1 La tarea es, individualmente, hacer una historieta sobre un hecho de la actualidad o una situación del día a día. Observa el cuadro siguiente y empieza a planificar tu historieta. La primera versión la vas a hacer mientras contestas las cuestiones del apartado Cajón de herramientas.

Sobre la producción que se propone:

- > ¿Cuál es el género discursivo? Historieta.
- > ¿Cuál es el tema? Un hecho actual o una situación cotidiana.
- > ¿Cuál es el objetivo? Estimular la reflexión crítica a partir del humor.
- > ¿A quién se dirige? A la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad.
- > ¿Cómo y dónde se difundirá? Una historieta para exponer en un tablón de la escuela, durante el festival El humor nuestro de cada día.
- > ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

» Cajón de herramientas

- 1 Es probable que hayas tenido algunas dudas a la hora de planificar la historieta. Para aclararlas, recuerda lo que has estudiado, lee los pasos a continuación y sigue planificando la primera versión de tu historieta.
- a La historieta, como el nombre lo indica, es una historia corta. Así que el primer paso es decidir el argumento (qué quieres contar) y cuál será el elemento principal para producir el humor. Observa la siguiente historieta, de Quino, y responde: ¿qué se cuenta? ¿Qué es lo gracioso?



- b Acuérdate de que las historietas se cuentan sobre todo con imágenes. Los escritos son importantes, pero los dibujos son un elemento fundamental en la narración. Se atrapa la atención del lector con imágenes expresivas. Observa la historieta de Tute, humorista gráfico argentino. ¿Crees que los dibujos también cuentan algo? ¿Por qué?



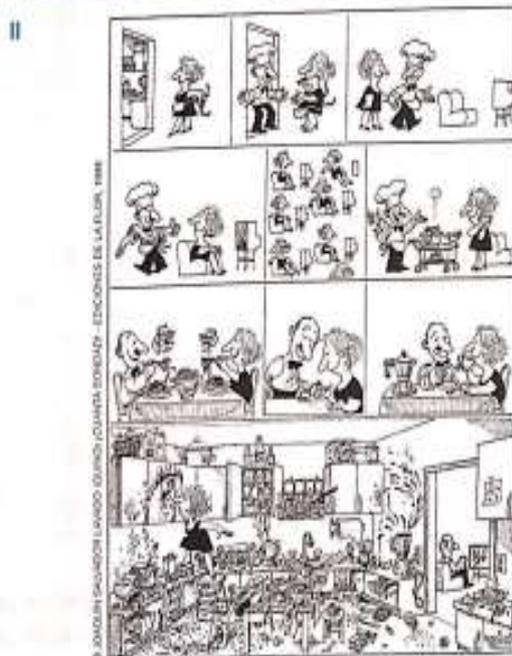
¿Ya has decidido qué forma van a tener las imágenes de tu historieta? ¿Crees que las voy a encontrar atractivas?



- c Lo que dicen o piensan los personajes, generalmente, se escribe en los globos (o bocadillos), pero los escritos no deben ser largos. El dibujo del personaje debe expresar una acción, para que no sean necesarias muchas palabras. Mira el ejemplo siguiente, del historietista argentino Nik. ¿Te parece que las imágenes y los textos escritos se complementan? ¿Por qué?



- d Es importante controlar el tiempo de la narración, por eso debes decidir previamente el número de viñetas para no alargar la historia ni acortarla demasiado. Dos o tres viñetas pueden ser suficientes, pero a veces son necesarias más de diez. Compara estas dos historietas que ya has visto en esta unidad. ¿Crees que es adecuado el tiempo de la narración? ¿Por qué?

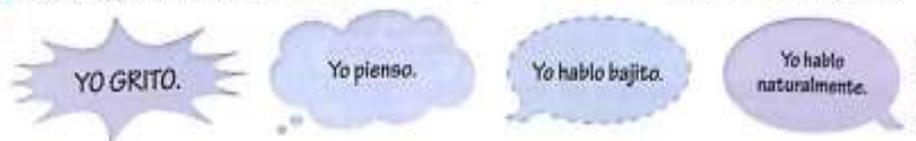


Reproducción prohibida. Art. 169 del Código Penal y Ley 8.833, de 18 de febrero de 1998.

UNIDAD 1 – ¡A REIR, QUE TOBAYÁ ES GRATIST!

- 2 A continuación te facilitamos algunos recursos para la producción de la historieta. Obsérvalos y evalúa si te van a ser útiles.

- a Los tipos de globos ilustran diferentes maneras de expresarse. Estos son los principales, pero hay otros.



- b Lo que siente o piensa el personaje se debe expresar por medio de imágenes. Observa cómo se puede leer la misma frase de diferentes formas a partir de los dibujos.



Fragmento de ensayo. EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998. p. 112.

- c Fundamentos de dibujo:

Para aquellos que no tengan especial destreza a la hora de dibujar, les ofrecemos los trazos maestros del dibujo. Partiendo de cuatro figuras básicas se puede representar cualquier cosa, desde un coche o un edificio hasta personas o animales. El truco consiste en saber dónde colocar las figuras y a qué tamaño. Como ejemplo te mostramos cómo realizar una figura humana.

Esfera **Cubo** **Cilindro** **Cono**

Combinando una esfera y un cono obtienes el óvalo de la cabeza.

Representa las articulaciones con esferas.

Piernas, brazos y dedos, mediante cilindros.

Las manos son más complicadas, pero también se pueden representar combinando formas básicas.

W EL PAÍS DE LOS ESTUDIANTES

Fragmento de instrucciones. EL PAÍS DE LOS ESTUDIANTES. *Consejos periodísticos: tira cómica/Vileta*. p. 5. Disponible en «http://treses.files.wordpress.com/2009/01/jf_tiracomica.pdf». Fecha de consulta: 6 en. 2016.

- 3 Ahora, ¡manos a la obra! Haz la primera versión de tu historieta. Cuando termines, muéstrasela a tu profesor/profesora y a tus compañeros para que te digan si les ha gustado y si es necesario algún cambio.

ANEXO E – PÁGINAS 30 E 31

UNIDAD 1 – ¡A REIR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

»» Puesta en marcha

- 1 La tarea es, individualmente, hacer un monólogo de humor sobre un hecho de la actualidad, una situación del día a día, un personaje conocido o un objeto. Observa el cuadro siguiente y empieza a planificar tu monólogo. La primera versión la vas a hacer mientras contestas las cuestiones del apartado Cajón de herramientas.

Sobre la producción que se propone:

- 1 ¿Cuál es el género discursivo? Monólogo de humor.
- 2 ¿Cuál es el tema? Un hecho actual, una situación cotidiana, un personaje conocido o un objeto.
- 3 ¿Cuál es el objetivo? Estimular la reflexión crítica a partir del humor.
- 4 ¿A quién se dirige? A la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad.
- 5 ¿Cómo y dónde se difundirá? Un monólogo para representar durante el festival **El humor nuestro de cada día**.
- 6 ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

»» Cajón de herramientas

- 1 ¿Te ha parecido difícil planificar tu monólogo? A continuación te presentamos algunos pasos para producir un monólogo humorístico. Léelos y verifica si has empezado bien.
- a Busca el argumento. Recuerda que debe ser una idea compartida, es decir, debes enfocar algo que todos conozcan. Los monólogos de Luis Piedrahita que has escuchado tratan de cosas sencillas: juguetes de playa y maletas. Haz un listado de situaciones cómicas, o de personajes que quieras imitar, o de objetos que puedas describir de una forma entretenida.
 - b Revisa el listado y elige el argumento. Enseguida, escribe todo lo que se te ocurra sobre el tema, aunque no te parezca gracioso en un primer momento. Si todavía tienes duda, vuelve a escuchar el monólogo "Una maleta no se llena de ropa: se llena de 'por si acaso'". ¿Qué dice el humorista sobre las maletas? ¿De qué se llenan? ¿Cuál es el peor día para una maleta? ¿Por qué? Y tú, ¿qué puedes decir sobre la temática que has elegido? ¿Es posible relacionarla con lugares, momentos o curiosidades que tengan algo de cómico?
 - c Dale forma a tu monólogo. Piensa en comparaciones exageradas, juegos de palabras, comentarios graciosos, expresiones idiomáticas. Lee algunos fragmentos de los monólogos que has escuchado. ¿Por qué nos hacen reír?

"Y según la colchoneta va cogiendo forma, tú vas perdiendo color".

"Que abrazas la colchoneta y te sierra los brazos".

"[...] una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de 'por si acaso'".

"La maleta ve esa cinta negra que se las traga y termina como diciendo: 'Ah, no... ¡No, por favor! ¡No me factures!'".

Fragmentos de monólogos de humor. Disponibles en <www.youtube.com/watch?v=yCz31e1bo48&feature=youtu.be> y <http://www.youtube.com/watch?v=184yK_A1D9c>. Fechas de consulta: 22 en. 2016, 30 jan. 2017.

- d Organiza las ideas y escribe un texto para una puesta en escena de dos o tres minutos.

- 2 A continuación te facilitamos algunos consejos para preparar la escenificación del monólogo. Obsérvalos y evalúa si te van a ser útiles.

- a Lee el texto en voz alta y verifica si te suena gracioso.
 - b Elige los momentos adecuados para poner pausas.
 - c Busca movimientos, gestos y expresiones faciales para caracterizar al personaje que vas a representar.
 - d Ajusta el tono de voz a cada frase para darle armonía y ritmo al texto.
 - e Ensaya la representación muchas veces. Si es posible, filmate.
- 3 Cuando esté lista la primera versión del texto del monólogo y te sientas preparado, preséntasela a tu profesor/profesora y a algunos compañeros y observa si les causa risa. Pídeles su opinión acerca del texto y de la escenificación.

»» Hacia atrás

- 1 Ten en cuenta los comentarios de tu profesor/profesora y de los compañeros y verifica si es necesario hacer una segunda versión del monólogo. Observa, en especial, si:
- el público se va a identificar con la temática;
 - las situaciones o los personajes tienen algo de chistoso;
 - las comparaciones son exageradas;
 - el lenguaje es coloquial;
 - los juegos de palabras son creativos;
 - la expresión corporal es coherente con el texto;
 - los movimientos complementan adecuadamente lo que se dice.
- 2 Evalúa si en tu monólogo de humor hay estereotipos o prejuicios. Si los hay, es fundamental hacer adaptaciones en el texto para evitarlos.
- 3 Cambia lo necesario y haz la versión final del monólogo para presentarlo en el festival de humor.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 ¿Qué te ha gustado y qué no te ha gustado en esta unidad?
- 2 ¿Qué te ha parecido más fácil y más difícil?
- 3 ¿Qué has aprendido sobre historietas? ¿Y sobre monólogos de humor?
- 4 ¿Qué historieta te ha gustado más? ¿Por qué?
- 5 Evalúa tu desempeño con relación a los siguientes ítems.

1 = bueno 2 = regular 3 = insuficiente

- a Hacer inferencias.
- b Identificar el argumento y ordenar los cuadros de una historieta.
- c Reconocer los elementos de humor de una historieta.
- d Reconocer los elementos de humor de un monólogo.
- e Identificar las principales características de una historieta.
- f Identificar las principales características de un monólogo de humor.