

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA  
COM ÊNFASE NOS GÊNEROS DO DISCURSO**

**SUELEN EDUARDO HONORATO**

**O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NOS DIÁLOGOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O ENSINO  
MÉDIO**

**CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2010.**

**SUELEN EDUARDO HONORATO**

**O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NOS DIÁLOGOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O ENSINO  
MÉDIO**

Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, para a obtenção do título de especialista em Língua e Literatura com Ênfase nos Gêneros do Discurso.

Orientador: Me. Carlos Arcângelo Schlickmann

**CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2010.**

**Dedico este trabalho a Deus, fonte inesgotável de sabedoria e amor; à minha mãe, meu pai e minha irmã, base e força de minha vida; ao meu amor Diego, pela paciência e carinho inesgotáveis e aos amigos que me acompanham e ajudam pelos caminhos da vida.**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis na árdua tarefa de construção do conhecimento.

À família, principalmente a minha mãe, Risonete, por sempre me lembrar de que eu já estive mais longe do final. Ao meu pai, Arcanjo, pelo carinho singular. À minha irmã, Thainá, pelo amor incondicional e eterno.

Ao meu amor Diego, por me ajudar na finalização do trabalho de forma paciente e carinhosa.

Às amigas Jucelma Cardoso Cipriano e Nair Rodrigues Resende, por todos os momentos de alegria e companheirismo, pelos conselhos e pela amizade conquistada nos cinco anos de estudos.

A todas as pessoas que me incentivaram no momento do cansaço, aos que compreenderam as ausências e o silêncio.

De modo especial, ao orientador, Prof. Me. Carlos Arcângelo Schlickmann, pela paciência na minha impaciência, pelos elogios que motivaram o desenvolvimento deste trabalho e pelo apoio dado.

**“Se você acha que a instrução é cara,  
experimente a ignorância.”**

**(Benjamin Franklin)**

## RESUMO

O presente trabalho tem como proposta analisar dois livros didáticos para o ensino de língua espanhola no ensino médio no Brasil. Foram comparadas as propostas atuais da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas e o que, de fato, é apresentado aos alunos pelos livros. O objetivo é observar como são apresentados os diálogos em língua espanhola e analisar se eles se propõem a auxiliar os aprendizes no desenvolvimento da fala em língua estrangeira, uma vez que é no diálogo que a comunicação acontece. A metodologia utilizada é qualitativa e foi baseada na leitura de alguns textos de estudiosos do assunto e na observação dos livros didáticos que compõem o *corpus*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua espanhola; Ensino; Livro didático; Diálogo.

## LISTA DE SIGLAS

LE	-----	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L2	-----	SEGUNDA LÍNGUA
LM	-----	LÍNGUA MATERNA
PCN	-----	PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS
AGT	-----	ABORDAGEM DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO
AAL	-----	ABORDAGEM AUDIOLINGUAL
AL	-----	ABORDAGEM DE LEITURA
AC	-----	ABORDAGEM COMUNICATIVA
AD	-----	ABORDAGEM DIRETA

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 .....	27
Figura 2 .....	28
Figura 3 .....	29
Figura 4 .....	30
Figura 5 .....	31
Figura 6 .....	32
Figura 7 .....	32
Figura 8 .....	33
Figura 9 .....	34
Figura 10 .....	35
Figura 11 .....	36
Figura 12 .....	38
Figura 13 .....	38
Figura 14 .....	40
Figura 15 .....	41



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	13
2.1 As abordagens de ensino de línguas estrangeiras .....	14
2.2 O gênero diálogo .....	16
2.3 A oralidade.....	19
2.4 O fator motivacional da aprendizagem de línguas estrangeiras .....	20
3 ANÁLISE DE DADOS: A AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA .....	23
3.1 Parâmetros de avaliação .....	25
3.2 Análise de dados livro Espanhol Série Brasil.....	26
3.3 Análise do livro Espanhol Expansión.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS.....	45

## 1 INTRODUÇÃO

Muitos dos estudantes, ao iniciarem seu curso de língua espanhola, logo se imaginam conversando naquela língua. Provavelmente, este desejo se dê por ser a oralidade a primeira habilidade lingüística a ser adquirida em língua materna. Entretanto, conforme as aulas vão passando, eles se sentem desapontados ao se darem conta de que o ensino de língua estrangeira na escola acaba se voltando a outros objetivos, como o ensino de leitura, gramática e tradução.

A abordagem utilizada por alguns professores que empregam tais habilidades em detrimento de outras pode se dever a alguns fatores: sua formação naquela língua, a abordagem a qual foi exposto na sua aprendizagem, o material didático adotado, entre outros. Muitos acabam priorizando o ensino sobre a língua-alvo, e não a língua em si. Acaba-se, por fim, dedicando boa parte do curso ao estudo sistemático de vocabulário, regras de organização sintática, tradução de textos na língua estrangeira e escuta de alguns gêneros orais.

A instituição escolar, no ensino médio, tem como objetivo maior formar cidadãos capazes de atuar na sociedade, refletindo, participando, enfim, agindo política e eticamente. Freitas (in ROJO 2000, p. 45) diz que “a escola é o espaço institucional de acesso ao conhecimento, e deve possibilitar ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.” Neste sentido, o ensino de língua espanhola não deve almejar apenas que o estudante aprenda algumas regras, vocábulos ou frases soltas. Espera-se que o aprendiz de língua estrangeira descubra a cultura que envolve determinada língua, os costumes e saberes inerentes a ela. Para tanto, não é mais possível que as estratégias de ensino sejam tradicionais, pautadas em atividades de tradução e gramática normativa. É necessário que o professor busque atividades diversificadas, bem fundamentadas e com o objetivo claro de que seus alunos de fato aprendam a língua estrangeira. Com a abordagem comunicativa “a língua (...) é usada com o devido propósito comunicativo; como um meio para um fim; um instrumento de interação social” (QUINTANILHA in BONH e VANDRESEN, 1988, p. 270). Sendo assim,, deve-se pensar o desenvolvimento lingüístico como um processo que envolve habilidades distintas, dentre elas a oralidade.

Quando o professor tem por objetivo o desenvolvimento da competência

oral, deve oportunizar ao aluno situações nas quais ele possa falar. Para tanto, o professor deve eleger o material didático que se adapte melhor às suas necessidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>1</sup> (2006, p. 146), um dos princípios gerais que o docente deve seguir é:

Definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

A disciplina de Língua Espanhola é relativamente nova nos currículos escolares, visto que somente a partir de 2010 ela será obrigatória no Ensino Médio, de acordo com a lei nº 11.161/2005. Algumas escolas da rede particular já oferecem a disciplina e muitas editoras, no intuito de suprir as demandas escolares, vêm publicando inúmeros livros didáticos. Estes materiais devem apresentar aos alunos aspectos culturais e linguísticos, e, neste sentido, devem buscar auxiliar os estudantes a desenvolver as quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita. O objetivo da pesquisa será observar como os livros didáticos se configuram quanto à oralidade (fala).

Nesta pesquisa, pretende-se perceber como se dá a relação entre o desenvolvimento da habilidade oral em alunos de Língua Espanhola do Ensino Médio observando o gênero Diálogo em livros dedicados a esta disciplina. O objetivo é analisar como os diálogos em língua estrangeira se configuram nos livros didáticos, observando se o mesmo cumpre seu papel primeiro de veículo de comunicação, interação e dialogismo.

A metodologia utilizada para realizar a pesquisa é qualitativa. Far-se-á um levantamento bibliográfico a respeito da diferença entre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, bem como um breve relato sobre as abordagens de ensino, a relevância do uso de diálogos de livros didáticos no desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira e, por fim, a análise do *corpus* selecionado para a pesquisa. Serão analisados os diálogos trazidos por dois livros didáticos de volume único produzidos para o ensino médio que são: Espanhol Expansión, editora FTD e Espanhol Série Brasil, editora Ática. Nestes livros, serão analisados os textos do

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal em 1998 que orientam a educação no Brasil, tanto no ensino público como na rede privada.

gênero Diálogo, observando como se dá a relação entre eles e o desenvolvimento da oralidade, visto que diálogo é a forma mais pura da habilidade oral. Serão retirados alguns excertos do *corpus* para ilustrar os pontos avaliados.

## 2 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora pareçam termos semelhantes, de acordo com as teorias de Krashen (1982) abordadas por alguns estudiosos de ensino de línguas estrangeiras, aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras são processos bastante diferentes.

Segundo Cabral (*apud* VANDRESEN, 1988, p. 43) “a aprendizagem de LE acontece no nível da consciência, quando o aprendiz é exposto de forma sistemática a estímulos lingüísticos”. Carioni (*apud* VANDRESEN, 1988 p. 51) afirma que aprendizagem significa saber regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas. Desta maneira, a aprendizagem de língua estrangeira tem seu lugar privilegiado na escola, onde costuma-se fazer o estudo baseado no sistema da língua, ou seja, saber sobre a língua.

Já a aquisição de outra língua, L2, é um processo que ocorre no nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de se comunicar. Ocorre naturalmente, sem que seja necessário estudar regras ou vocabulários. Yokota (in Bruno, 2005, p. 16) corrobora, afirmando que a aquisição da linguagem acontece sem uma atenção consciente, num processo de construção criativa em que uma série de etapas comuns a todos os que adquirem uma determinada língua passam e que é resultado da aplicação de regras universais.

São processos distintos, nos quais os objetivos são diversos, e não há ligação entre um e outro processo. Carioni (in VANDRESEN, 1988, p. 51) afirma que um processo não é causa do primeiro, podendo, entretanto, ocorrer simultaneamente.

Nas aulas de línguas estrangeiras nas escolas de ensino médio brasileiras, várias atividades podem ser feitas no intuito de ensinar uma língua estrangeira. Estas atividades são elaboradas conforme o método (ou abordagem) utilizada pelo professor, que por sua vez vão depender do objetivo das aulas. Se o professor preferir desenvolver a habilidade oral, pode escolher o método direto, ou a abordagem comunicativa; se achar melhor que seus alunos dominem a gramática de determinado idioma, pode utilizar a abordagem de gramática e tradução. No capítulo a seguir, serão brevemente apresentadas as abordagens mais comuns no ensino de

línguas estrangeiras, observando com mais cuidado a Abordagem Comunicativa, que responde melhor aos objetivos desta pesquisa.

## 2.1 As abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Alguns métodos de ensino de línguas foram preparados com a intenção de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua. Com base em Leffa (*apud* VANDRESEN 1988, p. 211) os mais conhecidos são: a abordagem de gramática e tradução (AGT), também conhecida como metodologia tradicional, abordagem direta (AD), abordagem para a leitura (AL), abordagem audiolingual (AAL) e um dos mais recentes, a abordagem comunicativa (AC).

A abordagem da gramática e de tradução tem sido a mais utilizada, historicamente. Dá mais ênfase na forma escrita e pouco tempo da aula é destinado a exercícios de pronúncia e entonação. Leffa (*apud* VANDRESEN, 1988, p. 213) diz que:

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frases, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)

O objetivo final da AGT era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da segunda língua. Ainda se podem ver resquícios desta abordagem em aulas de língua estrangeira nas escolas, com objetivos diferenciados devido a adaptações feitas para cumprir diversas finalidades. A crítica maior que se faz a esse método é a de que o aluno sai do curso conhecendo as diversas regras sintáticas, mas incapaz de produzir um enunciado criativo quando se depara com um falante nativo da língua que aprendeu.

Para contrapor esta abordagem, surgiu a Abordagem Direta (AD), na qual somente se utilizava a língua estrangeira, e a ênfase era na língua oral. O princípio fundamental da AD era que a segunda língua se aprende através da própria segunda língua. A técnica da repetição é usada para a aprendizagem automática da língua. Segundo Leffa (*apud* VANDRESEN 1988, p. 215) no Brasil, ela surgiu em

1923 e foi introduzida no Colégio Pedro II e teve dificuldade em se expandir por não ter profissionais capacitados a falar fluentemente a língua estrangeira, tanto na pronúncia quanto na entonação, uma vez que era exigido que o professor mantivesse a conversação durante a aula toda na língua alvo.

A abordagem de leitura, AL, foi uma reação à AD. O objetivo principal da AL era desenvolver a fluência leitora dos aprendizes. Leffa, (*apud* VANDRESEN 1988, p.217) cita algumas das premissas desta abordagem:

Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentou-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência.

A gramática se restringia ao necessário para a compreensão da leitura, e exercícios de tradução também eram empregados. Muitas críticas foram feitas, baseadas na compreensão que se tinha sobre a aprendizagem de línguas. As mais enfáticas diziam que o professor não poderia escolher desenvolver apenas uma habilidade, leitura, em detrimento das outras, como fala, escuta e produção escrita.

A abordagem audiolingual (AAL) surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de formar falantes de línguas estrangeiras em pouco tempo. As aulas tinham duração média de nove horas, mas isso não garantiu que os aprendizes falassem fluentemente a língua ensinada, pois obtiveram somente o automatismo da língua com a fragmentação do ensino. Isso porque as premissas que sustentavam esta abordagem diziam que a aprendizagem da língua se baseia na oralidade, não na escrita, equiparando o ensino da língua estrangeira com a aquisição da língua materna. A segunda premissa é que a língua é um conjunto de hábitos, nos quais não poderia haver erro. Acreditava-se que quando o aluno errava na produção oral, continuaria errando sempre, pois teria apreendido o erro. Como não se dava ênfase à leitura nem à escrita, ensinava-se a língua, e não sobre ela. Entretanto, mesmo com todos os cuidados para que os soldados aprendessem tudo o que podiam, houve o mesmo resultado dos métodos anteriores: quando os aprendizes se deparavam com falantes nativos, não conseguiam comunicar-se satisfatoriamente. Nas palavras de Leffa (*apud* VANDRESEN 1988, p. 221):

No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido a sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a

superaprendizagem tornavam as aulas cansativas, para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam.

Com isto, chegou-se à conclusão de que nenhum dos métodos estudados resultou em aprendizagens satisfatórias. Os professores também descobriram que, naquele momento, não havia nenhuma outra abordagem que pudesse substituir as demais. Foi neste cenário que surgiu a Abordagem Comunicativa, AC, na Europa, em meio a estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso em detrimento da tradicional análise no limite da frase. De acordo com Leffa (*apud* Vandresen, 1988, p. 224) a língua, então, passa a ser vista não mais como um conjunto de frases, e sim como um conjunto de eventos comunicativos. O contexto de interação e práticas concretas e significativas foi visto como parte essencial da aprendizagem. A ênfase não está mais na forma lingüística, e sim na comunicação e o objetivo não é mais descrever a língua, mas o que se faz através dela.

Quanto ao material didático elaborado para tal abordagem, Leffa (*apud* VANDRESEN, 1988, p. 225) afirma que:

O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC. Até os títulos das unidades era muitas expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias”, etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes lingüísticos mais simples para os mais complexos: é a chamada abordagem espiral. [...] O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico.

A autenticidade a qual se refere Leffa é que não se admite mais textos ou diálogos artificiais. O aprendiz deve ter contato com os mais variados gêneros, produzidos na língua alvo. Nas palavras do autor (p. 226): “Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados”. Desta maneira, pautados na habilidade comunicativa, os materiais didáticos devem proporcionar aos alunos o uso efetivo da língua, adaptando atos de fala reais na comunicação em língua estrangeira durante o processo de aprendizagem em sala de aula.

## **2.2 O gênero diálogo**



O gênero Diálogo foi escolhido para esta pesquisa por representar a interação lingüística de fato. Ele simula a forma mais elementar de comunicação, uma vez que é necessidade intrínseca do ser humano comunicar-se com o outro. De acordo com o Círculo de Bakhtin (1920 – 1970)<sup>2</sup>, a linguagem é vista como um processo de interação constante, mediado pelo diálogo. Para que haja interação, é necessário que existam locutores e interlocutores, que se revezem em turnos de fala constantemente, construindo um enunciado com significado completo, através do diálogo. Machado (2000)<sup>3</sup> estudou historicamente o gênero Diálogo e afirma:

Bakhtin (1981, p. 94-96) localiza o surgimento do diálogo como gênero na Grécia antiga, a partir principalmente do método socrático, que serviu de modelo a praticamente todos os grandes dialogistas do primeiro período. [...] Sócrates colocava as pessoas umas diante das outras e as fustigava ao debate. Atento sobretudo às oposições e contradições, ele conduzia os debatedores a encarar as questões sobre todos os ângulos, mas sem jamais propor um caminho ou induzir uma conclusão final.[...] para Sócrates, o diálogo não era apenas uma “forma”, no sentido puramente técnico do termo: ele era o próprio alicerce de toda uma cosmovisão filosófica que acredita na natureza *dialógica* (plurívoca, contraditória) da verdade.

Desta forma, o diálogo nada mais é do que a linguagem em sua forma mais pura. Os sujeitos revelam suas verdades, suas visões de mundo em seus enunciados, defendem-nas em seus diálogos e argumentam de forma a convencer o interlocutor, simultaneamente. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 94):

O gênero se baseia na concepção socrática da natureza dialógica da verdade e do pensamento humano sobre ela. O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono de uma verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce, nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica.

Visto que este gênero tem por objetivo estabelecer interação entre indivíduos, surgiu o interesse em pesquisar em livros didáticos de língua estrangeira

---

<sup>2</sup> Grupo formado por Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), Matvei Isaevich Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Lev Vasilevich Pumpianskii (1891-1940), Sollertinskii Ivan Ivanovich (1902-1944), Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936). Os estudiosos se reuniam para abordar questões lingüísticas, relacionando-as com o meio social. Baseavam-se no dialogismo, no sentido de que a linguagem só se dá por meio da interação. Para maiores informações: <http://www.iep.utm.edu/bakhtin>

<sup>3</sup> Professor da Universidade de São Paulo/ Universidade Católica de São Paulo. Investigador em Comunicação e Semiótica e autor do artigo “Os gêneros televisuais e o diálogo” in <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n16/osgeneros16.html> Acessado em 05/02/2009.

como se comportam os diálogos lá apresentados. Chiaretti (1993) nomeou os diálogos de LD como diálogos didáticos, por mostrarem objetivos diferentes dos naturalmente almejados nos diálogos comunicativos. Em sua pesquisa, ela constatou que “o diálogo didático ainda não está desempenhando de forma adequada o papel de modelo conversacional, pois carrega pouca informação a respeito das condições de produção e interpretação da fala”.

Os objetivos específicos do diálogo apresentados por Bakhtin (1981) são de interação entre os indivíduos, com intenção de dar-lhes o turno de fala para que exponham seus pontos de vista, suas emoções e vontades. Nos livros didáticos, o objetivo é distinto. Lá, existe a necessidade de expor o diálogo pronto, acabado, sem dar ao aprendiz (muitas vezes) a chance de se expor.

Em fala espontânea, há interrupções por parte dos interlocutores e nem sempre os turnos de fala são bem desenvolvidos, além de existirem fatores não-verbais, tais como gestos, expressões faciais, entre outros. Sob a forma escrita, estas características não ocorrem, fazendo com que o texto perca um pouco da sua essência.

Com base na abordagem comunicativa, na qual o interesse maior está no desenvolvimento da habilidade oral, é interessante que o LD traga diálogos que mantenham relação com o aluno, oportunizando que ele, o aprendiz, possa falar, criar enunciados que complementem o diálogo do LD, e não apenas lê-lo. Esta relação com o aluno é necessária à medida que o aluno se interessa por coisas do seu universo, da atualidade. Tratando-se de alunos do ensino médio, com idade entre 14 e 18 anos, os assuntos do diálogo deveriam girar em torno de temas juvenis, mantendo uma linguagem não muito formal, próxima ao registro que eles têm em língua materna. Rivers confirma, dizendo que “o comportamento, assim como a linguagem, deve ser autêntico e atual, de modo que os alunos possam se identificar com os personagens...” (1975, p. 167).

Segundo Rivers (1975, p. 165):

[...] o diálogo ajuda os alunos a adquirirem rapidamente aquelas frases altamente recorrentes que contribuem para a naturalidade e facilidade na comunicação – saudações; expressões de impaciência, susto ou surpresa; expressões convencionais para concordar ou discordar polidamente; formas comuns de perguntas e respostas neutras; redundâncias e exclamações que dão ao falante tempo para procurar a forma correta que será o veículo do seu pensamento.

Num diálogo, quando bem escrito, a linguagem informal é aprendida sob uma forma útil e de uso imediato.

Desta forma, pretendendo-se que o aluno desenvolva a oralidade de forma que consiga se comunicar em LE quando necessário, não basta apenas ensinar-lhe formas da norma padrão formal da língua, mas também torná-lo apto a desenvolver uma conversa em várias modalidades. Isto porque, de acordo com Rivers (1975, p. 164) “A conversação caracteriza-se pela frequente repetição de expressões estereotipadas (clichês)”, que garantem ao falante maior naturalidade ao falar.

### 2.3 A oralidade

Tradicionalmente, ao ensinar uma língua estrangeira, o professor escolhe, hierarquicamente, as habilidades que deseja desenvolver para alcançar os objetivos da turma. Se se trata de uma turma que precisa aprender a ler textos estrangeiros, o objetivo será desenvolver a habilidade leitora; caso sejam aprendizes que desejam traduzir textos para uma LE, o professor deverá ajudá-los a desenvolver tal habilidade.

No caso dos alunos de ensino médio regular, não é diferente. Entretanto, o professor que utiliza a AC deve tomar o cuidado de desenvolver todas as habilidades, preferencialmente de maneira equilibrada, pois o público que se tem é heterogêneo e precisa disso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Linguagens, Códigos e Tecnologias - Conhecimentos de Espanhol (2006, p. 151), trazem uma reflexão acerca do desenvolvimento da habilidade oral em dois âmbitos: a compreensão e a produção oral:

- O desenvolvimento da *compreensão oral* como forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
- O desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso.

A proposta trazida pelos PCN trata da oralidade nos âmbitos de ouvir e compreender adequadamente para, então, produzir seu enunciado. A interpretação de enunciados orais em LE deve, em tese, obedecer aos mesmos mecanismos que ocorrem em língua materna: interpretar os elementos inerentes à fala, como o ritmo e entonação, que podem revelar mais dados do que o próprio enunciado, além de perceber que, em língua estrangeira, a entonação do idioma estudado é diferente do idioma materno. Rivers (1975, p. 157), confirma isto, afirmando que “um enunciado envolve outras coisas além do conhecimento do código”, ou seja, não basta conhecer um vasto vocabulário ou a gramática da língua; existem outros fatores que, juntamente com os conhecimentos que já existem, formularão o enunciado de forma completa.

Além disso, o documento é bastante claro no tocante à produção oral em LE. Ao citar que o aprendiz deve se posicionar como falante da nova língua transparece a necessidade de provocar o aluno, capacitando-o a falar fluentemente em LE.

A preocupação que o professor deve ter em formar cidadãos capazes de se expressar bem em língua estrangeira aparece várias vezes no documento oficial, por entender que a maior parte dos alunos de escolas de ensino médio só tem aquele espaço para desenvolver o idioma. Muitos não podem viajar a um país onde se usa aquela língua, ou pelo menos manter contato com um falante nativo, o que traria benefícios imensuráveis ao desenvolvimento lingüístico. Rivers (1975, p. 185) corrobora, afirmando que a maneira ideal de desenvolver ao máximo sua habilidade oral é ir viver entre os falantes dessa língua.

Muitos alunos, além disso, não podem cursar aulas particulares de idiomas, então, cabe ao professor de línguas da escola desenvolver o máximo que puder as habilidades lingüísticas do aluno. A autora citada acima ainda diz que, em sala de aula, o professor deve transmitir atitudes básicas e habilidades fundamentais que darão aos aprendizes meios de se instrumentar quando houver uma possibilidade de comunicação real.

## **2.4 O fator motivacional da aprendizagem de línguas estrangeiras**

Os professores sabem, intuitivamente, que um ambiente agradável em sala de aula favorece a aprendizagem dos alunos. Uma das hipóteses de Krashen confirma isso também em classes de língua estrangeira. A hipótese do filtro afetivo, relativo à aprendizagem de LE, mostra que em alunos com relação benéfica com a língua que estuda, a aprendizagem de estruturas ocorre mais facilmente. Carioni (1988, p. 57) afirma que:

Transposto para a sala de aula, a hipótese do filtro afetivo implica em que a situação ideal para ensino é aquela: i) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança; ii) melhor motiva o maior número de alunos; iii) desenvolve a auto-confiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de **input**<sup>4</sup>. Consequentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer **input** correto, que pode tornar esse **input** o mais compreensível possível, em condições de baixa ansiedade.

É interessante observar que, em alunos inseguros ou com relação afetiva ruim com a língua, mesmo que o **input** seja ótimo, a aprendizagem não será a mesma que em outro aluno, que mantém relação favorável com a língua.

Além de encorajar os alunos e diminuir os fatores que atrapalham a aprendizagem de LE, o professor deve buscar tópicos ou temas que provoquem os alunos a falar. Se o assunto que o professor elegeu não interessar, alguns alunos podem recusar-se a falar e, com isto, a aprendizagem fica prejudicada. Rivers (1975, p. 188) cita que: “Além de ter algo a dizer, o aluno deve sentir o desejo de comunicar esta mensagem a alguma pessoa ou a um grupo de pessoas”. Tal afirmação corrobora o que Bakhtin apregoava sobre a produção de enunciados, na qual dizia que o que falamos é uma resposta ativa ao enunciado do outro, ou seja, a linguagem é um fenômeno dialógico, depende do outro.

Alguns estudiosos sobre o ensino de línguas afirmam que os alunos se sentem entusiasmados quando, logo no início do curso, conseguem falar em LE. A sensação de ser capaz de produzir enunciados orais dá aos aprendizes motivação, pois, nas palavras de Rivers (1975, p. 158), a língua significa algo falado. A autora também assegura que:

---

<sup>4</sup> Input é a informação que o professor fornece ao aluno. Nas palavras de Caroni (1988, p. 54), “Se a competência atual na língua é *i*, o input deve conter informação lingüística um grau além dessa competência, *i+1*. [...] A compreensão de mensagens transmitidas através de formas lingüísticas novas, ainda não adquiridas, é que permite o crescimento lingüístico.”

A criança que volta para casa depois de sua primeira aula, apta a dizer alguma coisa útil na língua estrangeira, por mais simples que seja, experimenta grande satisfação e sua atitude em relação à aprendizagem de línguas se torna muito mais favorável.

Isto porque, ainda segundo Rivers (1975, p. 159), na fala existem alguns processos emocionais envolvidos. “É através da fala que o homem exprime suas emoções, comunica suas intenções, reage a pessoas e situações, influencia outros seres humanos”. Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor dá ao aluno uma nova ferramenta lingüística, outra maneira de comunicar-se, de atuar junto ao mundo. Recebendo este presente, o aprendiz se sente motivado e determinado a aumentar seu repertório lingüístico e desenvolver cada vez mais suas habilidades na nova língua.

### **3 ANÁLISE DE DADOS: A AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é composto por dois livros de duas editoras brasileiras. O primeiro livro, Espanhol ensino médio volume único, Ed. Ática, apresentou maior abundância de diálogos com atividades específicas de oralidade. O segundo livro, Espanhol Expansi3n ensino médio volume único, Ed. FTD, apesar de uma variada apresenta3o de textos, n3o continha muitos diálogos e muitos dos que apareceram tinham como finalidade fixar conteúdos gramaticais e estruturais.

Dentre os vários materiais didáticos que o professor pode utilizar em suas aulas, tais como textos, vídeos, músicas, cartazes, revistas, gravações sonoras, jornais, o grande privilegiado é o livro didático. É ele que, por vezes, determina quais os conteúdos, os temas, as atividades e a metodologia que o educador vai utilizar em suas aulas. Muitas vezes, no entanto, o programa da aula é determinado apenas pelo livro didático. Esta dependência sobre o livro didático tem levado muitos pesquisadores a debater sobre o assunto: até que ponto o material didático adotado para o curso pode apontar o conteúdo a ser lecionado? E se as necessidades da turma não forem supridas por ele?

Por este motivo, a adoção de um material didático deve ser feita criticamente pelo professor, em consonância com os objetivos já traçados pelo educador. Todo LD, quando está sendo produzido, mantém estreita relação com a abordagem teórica do(s) seu(s) autor(es) e, ao adotá-lo, o professor deve analisar se a abordagem teórica do livro está em conformidade com a sua.

Ainda assim, mesmo utilizando o livro de sua escolha, o professor deve saber que não precisa – nem deve – segui-lo religiosamente. É necessário que ele faça do LD apenas mais um instrumento no processo de ensino, que deve estar aliado a outros, como os citados acima. O docente não deve pautar suas aulas com base no que o autor do livro didático acha que os alunos devem aprender. O professor deve ser, acima de tudo, autor de suas aulas, estando sempre atento às necessidades apresentadas pelos alunos. São elas que, em conjunto com os conteúdos do LD, vão guiar o professor na trajetória das aulas. Os PCNs (2006, p. 154) corroboram, citando que “é fundamental encarar o livro didático como um ponto

de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender [...]"

Rivers (1975, p. 363-366) apresenta várias questões a serem respondidas pelo professor ao eleger um LD. No tocante ao desenvolvimento da oralidade, as perguntas mais interessantes aos objetivos desta pesquisa são:

1. Em que método o livro é baseado? Este método é adequado a seus propósitos? Este método está presente em todo o planejamento das unidades?
2. O material é do tipo que *interessaria* a estudantes da primeira etapa ou da segunda etapa do secundário? É demasiado juvenil? [...]
3. Existe o cuidado de que *todo trabalho novo seja apresentado primeiro sob a forma oral*? É possível sempre apresentar o material oralmente em primeiro lugar?
4. No caso de haver *diálogos*, têm eles um cunho de realidade, são autênticos na linguagem e na situação? [...] Os diálogos são longos demais para terem utilidade?
5. Qual é a *proporção de tempo de trabalho* reservado a cada habilidade no planejamento das unidades?
6. A *linguagem* das lições é autêntica (não afetada ou artificial; atual; correta para as pessoas e os relacionamentos para os quais é usada)?
7. Que tratamento é dado à *pronúncia*? É satisfatório? [...]
8. O livro indica maneiras pelas quais os alunos podem ser encorajados a usar o que aprenderam em *comunicação concreta* (fala e escrita)? [...]
9. Há sugestões para *atividades suplementares* (jogos, canções, poesias, palavras cruzadas) que viriam contribuir para tornar as lições mais variadas?

Dentre vários outros questionamentos, a autora leva os professores a refletir diante das suas respostas, a fim de que a escolha do material didático que o acompanhará durante o curso seja feita crítica e conscientemente. Nas palavras dos autores dos PCN (2006, p. 155), “nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele”. Desta maneira, o conhecimento alcançado em LE é muito mais valioso do que o material utilizado para chegar até ele.

De acordo com os estudos de Bohn (1988, p. 294), “a avaliação e seleção de materiais está intimamente relacionada com os objetivos e a análise de necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira”. Neste sentido, o professor deve refletir criticamente quanto aos conteúdos propostos pelo LD. Somente quando se examina minuciosamente as lacunas de aprendizagem que os alunos vão apresentando no decorrer das aulas que o professor pode determinar qual o próximo conteúdo ou a melhor atividade para o momento.



Os temas dos diálogos devem ser dos mais variados, contextualizados, atendendo aos usos dos atos reais de fala. Atualmente, alguns livros didáticos têm dividido suas unidades por situações do cotidiano, tais como: pedindo informações, agradecendo, cumprimentando, conversas em restaurantes e outros estabelecimentos; ou mesmo por temas, como: olimpíadas, culinária, esportes, artes, cinema, etc.

O diálogo deve, então, dar subsídios para que o aluno aprenda formas novas, de uso freqüente em LE; oportunizar que ele exercite isto com os colegas e professor, utilizando também o mesmo diálogo; e, principalmente, ampliar a desenvoltura lingüística do aprendiz para que, em situações reais de comunicação ele consiga, de fato, comunicar-se na língua que estudou. Desta forma, o gênero diálogo não pode mais prestar-se a ser exemplos de temas gramaticais ou para exercitar formas lingüísticas prontas, como saudações. Este texto deve servir para aprofundar cada vez mais o conhecimento na LE e não deve fechar-se em si mesmo.

### **3.1 Parâmetros de avaliação**

Como já foi dito anteriormente, os parâmetros para a avaliação de materiais dependem do objetivo que se pretende alcançar durante o curso. Além disso, há que se perceber como o livro didático adotado aborda as atividades lingüísticas, isto é, como divide cada seção (leitura, atividades escritas, orais e auditivas). Esta pesquisa pretende observar como são apresentadas as atividades de diálogo e se elas estimulam os alunos a manterem conversas em LE. Harmer (*apud* BOHN, 1988, p. 295) sugere quatros pontos básicos para levantar as necessidades dos alunos:

- i) Definir os contextos e situações em que os alunos precisarão usar a língua estrangeira;
- ii) Enumerar em ordem de prioridade as habilidades lingüísticas que os seus alunos precisarão;
- iii) Distribuir o horário escolar em termos de percentagem por habilidade;
- iv) Baseado nas decisões acima indicar:
- v) Nível de competência que o aluno deve atingir;
- vi) O tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar (formal/informal, falada/escrita, científica/comercial, etc.).

Desta forma, com base em Harmer serão analisadas as proporções de uso de língua estrangeira oral nos livros selecionados para a pesquisa, além de observar como se dão as atividades destinadas à oralidade, principalmente analisando se estas estão relacionadas com o gênero Diálogo.

### **3.2 Análise de dados livro Espanhol Série Brasil**

O livro Espanhol Série Brasil é voltado a alunos do ensino médio ou adultos brasileiros que tenham interesse em conhecer melhor a língua e cultura hispânica. Em sua apresentação, logo no início do livro, o autor e professor de espanhol, Ivan Rodrigues Martin, esclarece que sua obra também tem a intenção de despertar no aluno o interesse pelo mundo hispânico, e não apenas por sua língua. Para tanto, é proposto ao aprendiz a relação entre língua e produções artístico-culturais na língua espanhola. Em cada uma das vinte e cinco unidades são apresentados vários gêneros textuais como artigos de jornal, horóscopo, músicas, fragmentos de textos literários, entre outros. O autor ainda explicita que a elaboração das atividades apresentadas são baseadas na proximidade lingüística entre português e espanhol e na variedade cultural dos países que falam espanhol.

O livro é dividido em 25 unidades temáticas e, em cada uma delas, existem oito seções fixas que são: diálogo de abertura de cada unidade, na qual o título deixa claro o tema que será estudado juntamente com uma atividade lúdica que incentiva o aluno a desenvolver várias habilidades lingüísticas, tais como relacionar texto e imagem e palavras cruzadas. A figura (1) traz um exercício para relacionar texto e imagem, interpretando seu significado. O aluno é chamado a estudar uma lista de palavras relacionadas com placas informativas, como indicativas de restaurante próximo, telefone, banheiro, proibido fumar, entre outras.

Lee las siguientes expresiones y di a qué pictograma corresponden:

- |                                   |                              |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Paso prohibido                 | 15. Teléfono                 |
| 2. Información                    | 16. Caballeros               |
| 3. Salida                         | 17. Objetos perdidos         |
| 4. Correos                        | 18. Señoras                  |
| 5. Cambio de moneda               | 19. Consigna normal          |
| 6. Taxi                           | 20. Aduana                   |
| 7. Entrega de equipajes           | 21. Paso superior            |
| 8. No arrojar objetos al exterior | 22. Fumadores                |
| 9. Restaurante                    | 23. Paso subterráneo         |
| 10. Entrada                       | 24. No fumadores             |
| 11. Despacho de billetes          | 25. Auto-expreso             |
| 12. Sala de espera                | 26. Facturación de equipajes |
| 13. Servicios                     | 27. Mozo del exterior        |
| 14. Depósito para desperdicios    | 28. Consigna automática      |



**Figura 1**  
**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 136)**

Em seguida, em todas as unidades é apresentado um Diálogo, abordando especificamente o tema de cada unidade. Tais diálogos promovem a oralidade, tanto com a leitura deles, quanto com os exercícios propostos. São perguntas que se faz diretamente ao aluno, sobre o conhecimento que o aprendiz tem a partir da interpretação do texto e sobre si mesmo quanto ao tema.

A unidade 3 tem como tema a rotina semanal. O diálogo (figura 2) mostra dois jovens, um recebendo o outro que está de férias. A conversa transcorre sobre os horários e o que farão durante os dias juntos. Logo abaixo, há cinco perguntas de compreensão leitora, que o aluno pode responder escrita e/ou oralmente e, após, mais nove perguntas pessoais, como: “A que horas você acorda? Quando começa a trabalhar?”. Tais indagações feitas pelo professor promovem uma conversa na qual o aluno conhece as respostas e pode facilmente respondê-las com a ajuda do instrutor caso desconheça algum vocábulo.

Arturo pasa unos días en casa de Gabriel en Buenos Aires:

**Gabriel:** ¡Bienvenido a Buenos Aires!

**Arturo:** Muchas gracias, Gabriel.

**Gabriel:** Es la segunda vez que vienes a Argentina, ¿verdad?

**Arturo:** Sí. Creo que hace cinco años desde la primera vez.

**Gabriel:** ¿Cuántos días te vas a quedar acá?

**Arturo:** Quizá unos diez días, ¿qué te parece?

**Gabriel:** Me parece muy bien. ¡Vamos a hacer planes para tus vacaciones!

**Arturo:** Empecemos por los horarios. ¿A qué hora te despiertas normalmente?

**Gabriel:** En vacaciones mi rutina es más o menos así: me despierto a las nueve, desayuno, leo el periódico y salgo a caminar. Vuelvo a las doce, preparo la comida, almuerzo y, enseguida, duermo la siesta. A las cuatro salgo de casa y voy al cine. Después me encuentro con unos amigos y salimos para tomar algo. Ceno a las nueve de la noche y vuelvo a casa. Veo algo en la tele o leo algún libro. A las doce me acuesto.

**Arturo:** Estupendo. Mañana podemos hacer lo mismo... Y, después, veremos.

**Gabriel:** ¡Vale!



**1** Contesta a las preguntas:

- a. ¿Cuántos días va a quedarse Arturo en casa de Gabriel?
- b. ¿Qué hace Gabriel por la mañana?
- c. ¿Y por la tarde?
- d. ¿A qué hora se acuesta Gabriel?
- e. ¿Qué le pareció a Arturo la rutina de su amigo?

**Figura 2**

**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 32)**

A sétima unidade trata de família. O diálogo mostra um casal que se conhece há pouco tempo e conversa em uma lanchonete. Azucena e Julián falam sobre seus pais, irmãos, primos e tios no diálogo (figura 3) e, no segundo exercício, o aluno é convidado a falar sobre sua própria família e a intenção de casar-se no futuro.

Julián y Azucena se han conocido hace poco tiempo. En un café charlan sobre sus familias:

**Azucena:** ¿Cómo es tu familia, Julián? ¿Es muy grande?  
**Julián:** No, mi familia es pequeña. Tengo solamente una hermana menor, que se llama Andrea. Pero tengo muchos primos. Mi madre no tiene hermanos, pero mi padre tiene tres hermanos y dos hermanas. Así que tengo muchos primos y primas.

**Azucena:** ¿Convives con ellos?

**Julián:** Infelizmente no. Así como mis abuelos, ellos viven en una ciudad lejana, en el norte del país. Y tu familia, ¿cómo es?

**Azucena:** Mi familia es muy grande. En mi casa vivimos mis padres, mis tres hermanos menores, mi abuela y yo. Tengo dos hermanas mayores, Silvia y Rosa, que están casadas. Silvia vive en Canadá con su marido y todavía no tiene hijos. Rosa vive cerca, en el mismo barrio que nosotros, y tiene tres hijos y una hija.

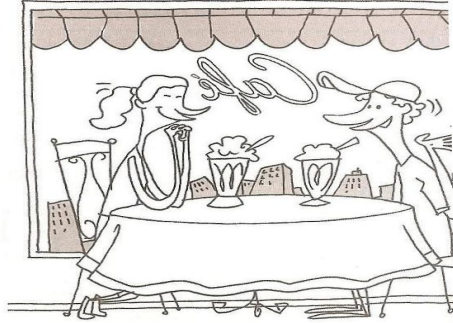
**Julián:** Me gustaría mucho conocer a tus sobrinos. Me encantan los niños.

**Azucena:** Cuando quieras podemos visitarlos. Los dos mayores, Juan y Tiago, son gemelos. Tienen seis años. Lucas tiene cuatro años y Beatriz, cinco meses. Son encantadores.

**Julián:** ¿Qué hacen tus padres?

**Azucena:** Mi padre está jubilado, pero sigue trabajando como profesor en un instituto de idiomas. Mi madre es abogada. Trabaja en una oficina en el centro de la ciudad. ¿Y los tuyos?

**Julián:** Mi madre es ama de casa y trabaja como vendedora autónoma de cosméticos y mi padre trabaja como fontanero.



**1** Contesta a las preguntas:

- ¿Cómo se llama la hermana de Julián?
- ¿Cuántos hermanos tiene Azucena?
- ¿Con quién vive Azucena?
- ¿Quién tiene sobrinos? ¿Cómo se llaman?
- ¿Qué hacen los padres de Azucena?
- ¿Qué hacen los padres de Julián?

**2** Ahora habla de ti:

- ¿Cómo se llaman tus padres? ¿Qué hacen?
- ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Qué hacen? ¿Están casados?
- ¿Qué te parece el matrimonio? ¿Tienes la intención de casarte? ¿Por qué?

Figura 3

Fonte: (MARTIN, 2007, p. 86)

A segunda seção é intitulada *Gramática Básica*, em que são estudadas lições de gramática com base no uso efetivo da língua, trazendo lições gramaticais que, de alguma forma, tenham relação com o diálogo apresentado anteriormente.

A leitura é uma das habilidades lingüísticas mais importantes no aprendizado de uma segunda língua. No livro *Espanhol Série Brasil* há vários gêneros que valorizam e incentivam a leitura em língua espanhola. Após o estudo de gramática, há a seção *Para leer e interpretar*, na qual o autor insere vários textos, desde um trecho da Declaração dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes até músicas e histórias em quadrinhos com atividades de compreensão e interpretação. Além de desenvolver a pronúncia na leitura feita em voz alta, os textos são seguidos de questões interpretativas e de compreensão. O excerto (figura 4) traz um poema de Pablo Neruda e, em seguida, são propostos exercícios de compreensão e interpretação textual.



- 1 Lee el poema de Pablo Neruda y señala las palabras o expresiones que el poeta utiliza para caracterizar a la mujer.

Niña morena y ágil, el sol que hace las frutas,  
el que cuaja los trigos, el que tuerce las algas,  
hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos  
y tu boca que tiene la sonrisa del agua.

- 5 Un sol negro y ansioso se te arrolla en las hebras  
de la negra melena, cuando estiras los brazos.  
Tú juegas con el sol como con un estero  
y él te deja en los ojos dos oscuros remansos.

Niña morena y ágil, nada hacia ti me acerca.

- 10 Todo de ti me aleja, como del mediodía.  
Eres la delirante juventud de la abeja,  
la embriaguez de la ola, la fuerza de la espiga.

Mi corazón sombrío te busca, sin embargo,  
y amo tu cuerpo alegre, tu voz suelta y delgada.

- 15 Mariposa morena dulce y definitiva  
como el tragal y el sol, la amapola y el agua.

(Pablo Neruda, Poema 19, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Madrid, Castalia, 1990, p. 119)

Pablo Neruda (1904-1973) fue un importante poeta y militante de izquierda chileno. Tiene una obra extensa y también fue profesor en varias universidades. El poema que has leído fue sacado del libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (de 1924), que puedes encontrar en las grandes librerías brasileñas. Sobre su trabajo de hacedor de metáforas, hay una película de 1995 que retrata el tiempo que vivió en Italia: *El cartero y el poeta* (foto al lado), dirección de Michael Redford. Si puedes, ve la película y lee otros poemas del autor.



#### Figura 4

Fonte: (MARTIN, 2007, p. 78)

A quarta parte de cada unidade chama-se *De todo un poco*, em nela são trazidos alguns temas gerais relativos à língua espanhola, como acentuação gráfica, pronúncia de algumas letras ou o uso de expressões adverbiais usadas em português e em espanhol. O trecho a seguir (figura 5) traz o alfabeto espanhol e algumas peculiaridades quanto à pronúncia de algumas letras, diferenciando-o do português.

## DE TODO UN POCO

### EL ALFABETO

Observa el alfabeto en español, teniendo en cuenta las informaciones del ¡Ojo!

<b>A</b> (a)		<b>J</b> (jota)		<b>R</b> (ere/ erre)
<b>B</b> (be)		<b>K</b> (ka)		<b>S</b> (ese)
<b>C</b> (ce)		<b>L</b> (ele)		<b>T</b> (te)
<b>D</b> (de)	<b>CH</b> (che)	<b>M</b> (eme)	<b>LL</b> (elle)	<b>U</b> (u)
<b>E</b> (e)		<b>N</b> (ene)		<b>V</b> (uve)
<b>F</b> (efe)		<b>Ñ</b> (eñe)		<b>W</b> (uve doble)
<b>G</b> (ge)		<b>O</b> (o)		<b>X</b> (equis)
<b>H</b> (hache)		<b>P</b> (pe)		<b>Y</b> (i griega)
<b>I</b> (i)		<b>Q</b> (cu)		<b>Z</b> (zeta)



- A diferencia del portugués, en español los nombres de las letras son siempre femeninos: la **a**, la **b**, la **c**, etc.
- Hasta 1994, la **ch** y la **ll** eran clasificadas como letras, no como dígrafos. Así que tenían entradas independientes en los diccionarios.
- La **w** se usa sólo con palabras extranjeras.
- La **ñ** tiene entrada como letra independiente después de la **n**.
- La **b** también es llamada *be larga* o *be alta*.
- La **v** también es llamada *ve corta* o *ve baja*.

Figura 5

Fonte: (MARTIN, 2007, p. 16)

Em seguida, a seção *Para oír y comprender* é baseada no CD de áudio que acompanha o livro do professor. Os textos são narrados no CD e, no livro, são feitas atividades diversas com eles, como marcar como verdadeiras ou falsas as afirmações a respeito deles. Também são trazidas músicas típicas da cultura hispânica, como a canção Guantanamera (figura 6). O exercício proposto pelo autor é completar os espaços vazios com base na compreensão auditiva que o aluno terá ao ouvir o CD.

Apesar de esta atividade não ser um diálogo, é interessante analisar que, para que o aluno aprenda novos vocábulos, é necessário exercitar a compreensão auditiva, que é o foco da figura (figura 7).

Escucha la canción y completa los espacios vacíos:

### Guantanamera

Yo soy un \_\_\_\_\_ sincero

que busca en el monte amparo.

de donde crece la palma

Guantanamera, guajira guantanamera.

y antes de morirme quiero

Con los pobres de la \_\_\_\_\_

echar mis versos del alma.

quiero mis versos dejar

Guantanamera, \_\_\_\_\_ guantanamera.

porque el arroyo de la sierra

Mi verso es de un \_\_\_\_\_ claro

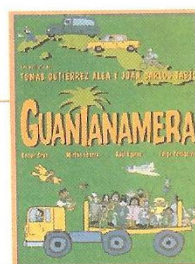
me complace mucho más que el mar.

y de un carmín encendido,

(Raíces de América, *Seleção de ouro*,  
Estúdio Eldorado.)

mi verso es un ciervo \_\_\_\_\_

Esos versos del poeta cubano José Martí (1853-1895) fueron cantados por muchas personas y se transformaron en un himno contra las dictaduras latinoamericanas. En la canción fue introducido un estribillo entre las estrofas, "Guantanamera, guajira guantanamera", que se refiere a los campesinos de la región de Guantánamo, en Cuba. Hay una película también llamada *Guantanamera*, de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, en que se puede observar un poco de los problemas de ese país. Si puedes, ve la película y oye la canción. La película, de 1995, está disponible en algunos videoclubes en Brasil.



Reproducción de la cubierta de DVD de la película  
*Guantanamera*.

**Figura 6**

**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 67)**

A sexta seção, que mais estimula a oralidade dos aprendizes, chama-se *¿Conversamos un rato?*. Nela, os estudantes são convidados a, em grupos, conversarem sobre determinados assuntos relacionados ao tema da unidade. No exemplo (figura 7) pede-se que o aprendiz imagine-se em uma cidade desconhecida e peça informações sobre como chegar a um determinado lugar utilizando, também, um mapa da região. Em exercícios como este são utilizados vários conhecimentos sobre o vocabulário e oralidade, além de orientação espacial. Desta maneira, os alunos utilizam informações que já possuem em língua materna, e precisam apenas ativar o que já sabem em LE para atingir o objetivo proposto: utilizar, de fato, a língua espanhola para comunicar-se.



**¿CONVERSAMOS UN RATO?**



Imaginas que estás caminando por una ciudad desconocida. Pregúntale a alguien cómo llegar a determinado lugar. Utiliza el plano callejero de la ciudad como referencia.

**Figura 7**

**(MARTIN, 2007, p. 118)**



O segundo exemplo, (figura 8), mostra uma atividade na qual o aprendiz deverá, em grupos de quatro alunos, ensinar aos demais a fazer uma receita culinária, utilizando verbos no modo Imperativo, conteúdo visto na seção de gramática da mesma unidade. Enquanto um aluno explica os pormenores da receita, outros fazem perguntas, sempre utilizando ao máximo a língua alvo. O autor apresenta alguns exemplos da estrutura imperativa para que os alunos se baseiem e formem seus enunciados de maneira mais completa e clara.

Forma con tus compañeros grupos de cuatro. Cada uno, a su turno, les enseña a los demás cómo preparar la receta de la comida que más le gusta. Mientras uno explica, los demás le hacen preguntas. Así, por ejemplo:

**Alumno A:** La comida que más me gusta es pollo asado con pimientos rojos.

**Alumno B:** ¿Cómo se prepara ese plato?

**Alumno A:** Primero compra un pollo grande, de más o menos 2 kilogramos.

**Alumno C:** ¿Puede ser pollo congelado?

**Alumno D:** Por supuesto que no. No compres carne congelada nunca. Hace mal a la salud y, además, es menos nutritiva que la carne fresca.

**Alumno B:** Y después de comprar el pollo, ¿qué debo hacer?

**Alumno A:** Lávalo en agua corriente y pon en una olla dos cebollas para freír con una cucharada de aceite...

#### ¡ COMUNÍCATE !

Para dar órdenes puedes utilizar los verbos en imperativo afirmativo o negativo:

*Haz los ejercicios.*

*Cállese y escuche.*

*No hagas los ejercicios.*

*No se calle y no escuche.*

También puedes utilizar otras formas verbales más blandas:

*¿Podrías hacer los ejercicios?*

*¿Haría el favor de callarse?*

#### Figura 8

Fonte: (MARTIN, 2007, p. 264)

Nos dois exemplos apresentados acima, é possível perceber a preocupação que o autor tem em promover a oralidade dos aprendizes. Em todas as unidades existem atividades semelhantes, nas quais os alunos devem falar em língua estrangeira sobre vários assuntos, tais como simular uma entrevista de emprego, uma conversa entre cliente e vendedor em uma loja, amigos falando sobre gostos e preferências. Especificamente em uma unidade o tema é Cinema, é proposto que os aprendizes conversem sobre a violência retratada em filmes da atualidade e como isto pode influenciar a sociedade de modo geral. Com isto, os alunos adquirem riqueza vocabular, pois aprendem de forma mais natural as palavras e mesmo a estrutura da língua que estudam, falando sobre temas que dominam.

A penúltima seção, *Y, ahora, la redacción*, é responsável por promover a escrita dos aprendizes. Em alguns capítulos, a parte escrita é uma continuação da fala que os alunos fizeram em grupos. O exemplo (figura 9) retirado do livro apresenta uma proposta de produção de Carta do leitor, na qual o aprendiz deverá escrever sua opinião a respeito de uma notícia publicada no jornal espanhol *El País*.

Lee la noticia publicada en *El País* y escribe una carta al periódico español con tu opinión sobre el texto.

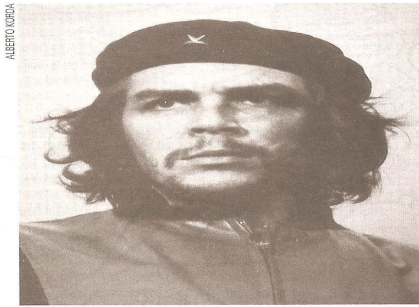
L. P., Madrid.	
<p><b>B</b>angladesh concentra en sus treinta años de existencia, según un informe del Banco Mundial, el 25% de los desastres naturales que azotan la región del sur de Asia. Inundaciones, ciclones y contaminación del agua y del aire (esta última hasta niveles alarmantes en la capital, Dhaka) que este pequeño país afronta desde una situación de extrema vulnerabilidad.</p> <p>En el caso del arsénico, se calcula que entre 2 y 5 millones de los 10 millones de pozos y manantiales (la mayoría entre 20 y 100 metros bajo tierra) con que cuenta el país están envenenados. En agosto de 1998 el</p>	<p>Banco Mundial anunció un programa a tres años para sustituirlos en el que invirtió 32,4 millones de dólares. Se iban a limpiar 4 000 pueblos de un total de 68 000. Pero más de tres años después, las buenas intenciones se han estancado en disputas burocráticas y no se ha llegado al millar de pueblos analizados. Esta emergencia sanitaria no sólo cuesta muertos. El asesino silencioso que es el arsénico y sus secuelas de úlceras también están detrás de las mujeres que no encuentran marido, de los parientes que son abandonados y de los niños que no son enviados a la escuela para intentar ocultar el problema.</p>

(*El País*, Madrid, p. 24, 13 de ago., 2002.)

**Figura 9**  
**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 253)**

Já o exemplo (figura 10) pede que o aprendiz leia sobre os principais acontecimentos na vida do líder revolucionário Che Guevara e produza um texto biográfico sobre o ídolo político da América Latina. Percebe-se, também, a preferência que o autor dá a personagens da cultura hispânica ao elaborar as atividades do livro, de maneira a levar o aprendiz a aprender, além da mecânica da língua sua cultura. Após a leitura do texto (figura 10), os alunos deveriam responder a um questionário de compreensão e interpretação textual. Não é especificado se o aprendiz deve fazê-lo escrita ou oralmente; portanto, cabe ao professor aproveitar tais oportunidades para incentivar o aluno a falar o que entendeu sobre a vida do revolucionário Che Guevara. Se for interessante, pode-se também pedir que o aluno faça uma pesquisa a respeito de outros líderes ou personalidades hispanoamericanas e apresente seu resultado em exposição oral.

Lee los datos sobre la vida del comandante Che Guevara que están a continuación y escribe un texto biográfico sobre él. Utiliza los verbos en el pretérito indefinido.



1928 – Nace en Rosario, Argentina, Ernesto "Che" Guevara, hijo de don Ernesto Guevara y de doña Celia de la Serna.  
1932 – Para curarlo del asma, su familia se traslada a Córdoba.

1951 – Primer viaje por América Latina, con su amigo Alberto Granados. Cuida de leprosos. Se gradúa en medicina por la Universidad de Buenos Aires.  
1954 – México. Entra en contacto con Fidel Castro, quien capitanea los preparativos para la liberación de Cuba.  
1956 – Desembarca en Cuba. Médico y comandante en la guerrilla.  
1959 – Entrada de Fidel Castro en La Habana.  
1961 – Ministro de Industria de Cuba.  
1965 – Renuncia a todos sus cargos. Lucha en el Congo, África.  
1966 – Establece en Bolivia la base para una nueva guerra de guerrillas.  
1967 – Hecho prisionero, muere a manos de un oficial por orden del gobierno de Bolivia. Deja numerosos diarios de viajes, cartas y escritos teóricos.  
1974 – Su padre, don Ernesto Guevara, se exila en Cuba durante la última dictadura argentina.

*Che Guevara nació en 1928, en Rosario, Argentina.*

**Figura 10**  
**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 199)**

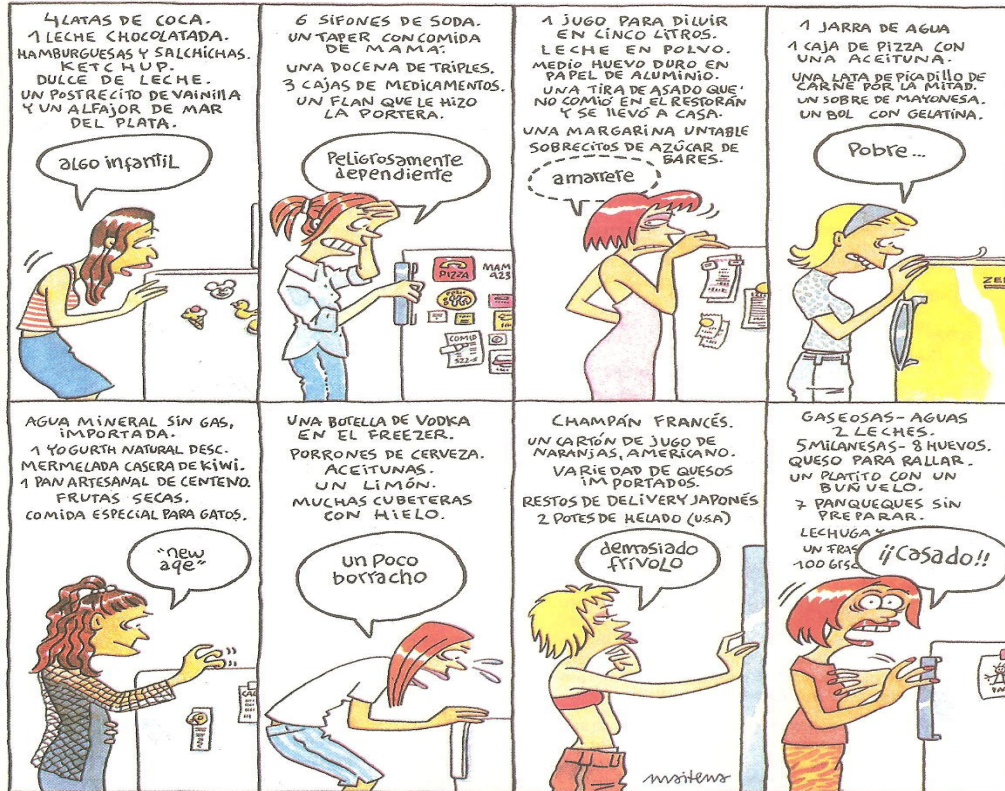
Por fim, a seção *¡Diviértete!* encerra cada unidade com histórias em quadrinhos, caça-palavras e adivinhações de modo dinâmico e divertido, instigando o prazer em aprender uma nova língua de maneira mais leve. O excerto (figura 11) apresenta um *cartum* da escritora Maitena, conhecida por suas ilustrações cômicas e de teor crítico quanto ao universo feminino. Neste *cartum*, a autora apresenta um método inovador para que as mulheres descubram como são os homens através da análise do que têm na geladeira. Ela abre oito categorias: um pouco infantil, perigosamente dependente, amante, pobre, *new age*, alcoólatra, muito fútil e casado.

Por ser um assunto divertido e que está dentro do universo de alunos do ensino médio, a leitura desperta o interesse dos aprendizes. Mais uma vez este texto pode ser o início de um trabalho de oralidade, de forma que os alunos encenem situações de conflitos amorosos entre casais citados na figura (11) e, mais uma vez, utilizem a língua espanhola nos diálogos.

Cabe salientar que o professor deve apropriar-se dos gêneros textuais apresentados nos livros e não ater-se apenas aos exercícios e atividades propostos pelo autor. Atividades instigantes devem ser apresentadas aos aprendizes sempre que possível, a fim de que eles percebam que pode ser divertido o aprendizado de uma nova língua, sem precisar estudar apenas as noções gramaticais trazidas pelos livros didáticos,



**¡¡ATENCIÓN!!** Dime qué tiene ese hombre en la heladera y te diré cómo es ...



(Maitena, *Mujeres alteradas 5*, Buenos Aires, Sudamericana Lumen, 2001, p. 62.)

**Figura 11**  
**Fonte: (MARTIN, 2007, p. 69)**

Com base nos excertos acima, pode-se perceber que o livro Espanhol Série Brasil apresenta atividades diversificadas, que estimulam o prazer em aprender uma língua estrangeira. Além disso, a variedade de textos proporciona que todas as habilidades lingüísticas sejam exercitadas. Há promoção da leitura, da produção oral e escrita e estudo da gramática de uso, uma vez que o ensino de conteúdos sistemáticos está estreitamente ligado aos textos anteriores e posteriores, inclusive os diálogos. Não obstante, a cultura e literatura hispanoamericanas estão permeadas por todas as unidades, com músicas, poemas e pinturas de artistas hispânicos. É perceptível a preocupação do autor em proporcionar ao aprendiz os estímulos necessários para desenvolver plenamente as habilidades lingüísticas, principalmente a fala.

### 3.3 Análise do livro Español Expansión

O livro Español Expansión foi feito para estudantes brasileiros do ensino médio ou superior. Na apresentação do livro, os autores, Romanos e Carvalho, dizem que a obra foi feita para “ensinar e aprender espanhol de forma clara, consistente e profunda é seu principal objetivo.”<sup>5</sup>.

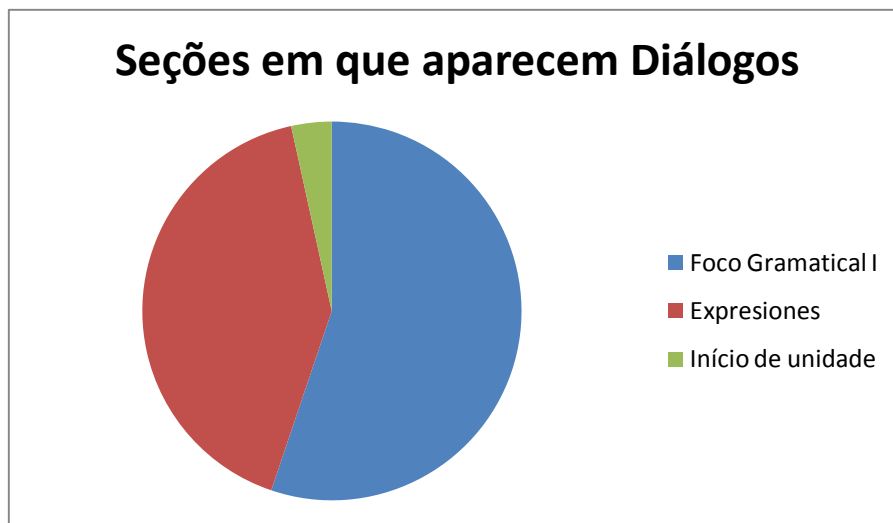
Sua proposta é de orientação indutiva, do texto para a observação dos fenômenos lingüísticos, além de apresentar uma grande variedade de textos de temas variados, diálogos de situações práticas além de textos literários de autores famosos, como Federico García Lorca, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes, entre outros.

O livro é dividido em 24 unidades, elaboradas por temas e divididas em partes como gramática, léxico, *expresiones* e página cultural. Nestas subdivisões são apresentados, inicialmente, textos sobre o tema da unidade e, em seguida, atividades de compreensão leitora. Posteriormente, a seção Foco Gramatical apresenta diálogos e tópicos gramaticais, seguidos também de exercícios de fixação. A seção Léxico traz ilustrações e listas de palavras com mais algumas atividades referentes a elas. Por fim, os autores trazem a seção *Expresiones* e o texto final na Página Cultural.

Há três seções em que aparecem Diálogos: Foco Gramatical I, *Expresiones* e no início de duas unidades, como demonstra o gráfico (figura 12) abaixo:

---

<sup>5</sup> Originalmente em espanhol está: “enseñar y aprender español de forma clara, consistente y profunda, es su principal objetivo.”



**Figura 12**  
**Fonte: da pesquisa**

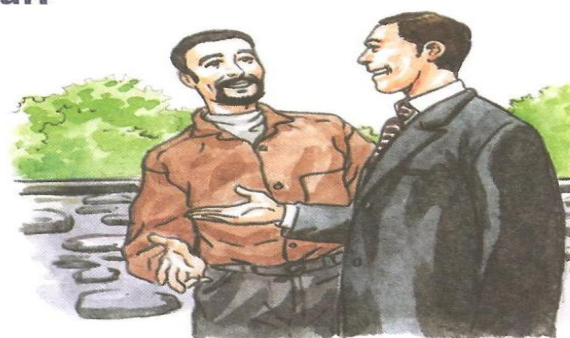
A primeira seção que apresenta diálogos é Foco Gramatical I. Nele são trazidos os temas gramaticais a serem trabalhados. Por meio da indução, os autores trazem primeiro o texto com o conteúdo gramatical para, em seguida, explicitá-lo sistematicamente. É interessante ressaltar que, das 22 ocorrências de diálogos nesta seção, apenas 15 delas trazem sugestões para que o professor estimule o aluno a conversar em LE. Com isto, poucas vezes é dada ao aluno a oportunidade de desenvolver sua oralidade com a ajuda de Diálogos trazidos pelo livro.

#### **Foco Gramatical I**

 Escucha y lee el siguiente diálogo, atento a las palabras subrayadas.

#### **¡Hombre! ¿Tú por aquí?**

- Antón, Antón. ¡Hombre! ¿Tú por aquí?
  - Pepe, ¡qué sorpresa! ¿Qué me cuentas?
  - Bien. **Tengo** muchas novedades.
- ¿Y tú?
- **Yo** no tantas, pero, a ver, cuéntame, que **estoy** curioso.
  - Pues ahora trabajo para **la** Ross, una compañía de seguros norteamericana. **Soy** el consultor de asuntos jurídicos de la empresa. Además, estoy casado con **una** japonesa, que **es** profesora de alemán y...
  - ¿Una japonesa profesora de alemán?
  - Así como lo oyes. **Ella** es japonesa, pero habla **el** alemán muy bien: vivió muchos años en Alemania, donde estudió letras germánicas.
  - ¡Qué maravilla!
  - Además, es muy paciente, cariñosa, inteligente, leal, creativa, alegre y...
  - Bueno, bueno, ya veo que **estás** bien. **Eres un** hombre feliz. ¡Cuánto me alegro!



**Figura 13**  
**Fonte: (ROMANOS & JACIRA, 2004, p. 18)**

Pode-se perceber no exemplo (figura 13) a prioridade que se dá ao estudo de formas gramaticais, neste caso, os pronomes e os verbos *ser* e *estar*. Com isto, a fala em si fica posta em segundo plano, ou seja, não se prefere o estímulo da oralidade. Neste sentido, fica por conta do professor aproveitar o diálogo lido para oportunizar atividades de fala. Por todas as unidades são apresentados diálogos como o exposto acima, sem que haja um estímulo forte para a oralidade.

*Expresiones* é uma pequena seção que apresenta pequenos diálogos em que são mostradas algumas expressões lingüísticas mais usadas em língua espanhola. Algumas delas são específicas de países hispano-americanos, o que exige do professor um domínio e conhecimento maior na língua estrangeira para explicar aos alunos o significado de cada uma delas. Em nenhuma das 24 ocorrências (uma para cada unidade) foram feitas atividades relativas ao uso efetivo da expressão lingüística abordada. Uma vez mais cabe ao professor dar continuidade ao Diálogo. Especificamente no exemplo (figura 14), é dada ao professor uma sugestão de pesquisa interdisciplinar com Filosofia e Sociologia, analisando ética, cidadania e política. É um exercício interessante, pois a pesquisa promove o aprendizado tanto em língua materna como em língua estrangeira, mas o foco deste trabalho é analisar o modo como cada autor de LD estimula exercícios de oralidade por meio de Diálogos. Assim, conclui-se que a prioridade deste livro é ensinar escrita, gramática e leitura, deixando a fala em segundo plano.

## Expresiones

### Tal como lo oyes

— Hola, Antonio, ¿sabes que el político más corrupto de la ciudad es el que tiene, según las últimas encuestas, la mayor intención de voto para las próximas elecciones?

— No puede ser verdad. ¿Te refieres al mismo político de quien hablábamos ayer?

— Sí, ese mismo es.

— Pero, no puede ser verdad.

— **Tal como lo oyes.**



Profesor: El tema de los criterios usados por los electores al elegir a sus candidatos puede levantar un debate, de forma que los alumnos puedan manifestar de forma organizada sus puntos de vista. Por otra parte, surge aquí un nuevo estímulo hacia la investigación en relación con las asignaturas de Historia, Filosofía y Sociología: la ciudadanía, la ética y la política.

Figura 14

Fonte: (ROMANOS & JACIRA, 2004, p. 87)

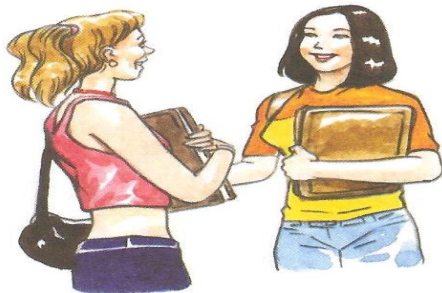
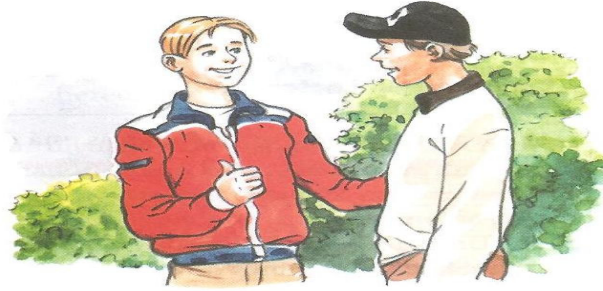
No livro abordado, também foram encontradas duas ocorrências de Diálogos como abertura de unidade. Na primeira ocorrência, na qual o diálogo era destinado a conhecer o uso de saudações, há uma atividade que pede que os alunos se apresentem utilizando os exemplos dados em língua espanhola, como no trecho (figura 15) a seguir.



## Hola, ¿qué tal? ¿Cómo está usted?

*Pedro:* Yo me llamo Pedro. Y tú, ¿cómo te llamas?  
*Gabriel:* Yo me llamo Gabriel.  
*Pedro:* Mucho gusto.  
*Gabriel:* Encantado.

*Pedro:* Yo me llamo Pedro.  
Y usted, ¿cómo se llama?  
*Gabriel:* Me llamo Gabriel.  
*Pedro:* Mucho gusto.  
*Gabriel:* El gusto es mío.



*Sonia:* Hola, ¿qué tal, Teresa?  
*Teresa:* Pues muy bien. Y tú, ¿qué me cuentas? ¿Y tu familia?  
*Sonia:* Todos bien.

*Sonia:* Hola, Teresa, ¿cómo está usted?  
*Teresa:* Muy bien, gracias, ¿y usted?  
*Sonia:* Estupendamente, ¿y su familia?  
*Teresa:* Todos bien.

*Juan:* Sigrid, ¿eres extranjera?  
*Sigrid:* Sí, soy inglesa.  
*Juan:* ¿Y cuál es tu profesión?  
*Sigrid:* Soy arquitecta.  
*Juan:* ¡Qué bien! Yo soy español, ya lo sabes, y trabajo en obras públicas.

*Juan:* Doña Sigrid, ¿es usted extranjera?  
*Sigrid:* Sí, soy inglesa.  
*Juan:* ¿Y cuál es su profesión?  
*Sigrid:* Soy arquitecta.  
*Juan:* Pues yo soy español y trabajo en obras públicas.

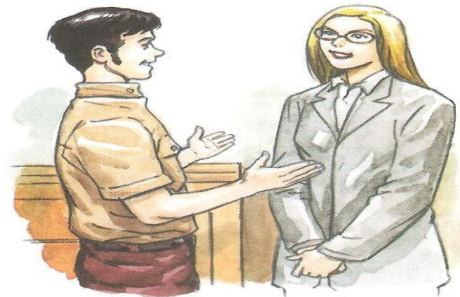


Figura 15

Fonte: (ROMANOS & JACIRA, 2004, p. 8)

O segundo diálogo que abre a unidade 7 levanta um debate sobre como pensa e age o jovem de hoje. Partindo do pressuposto de que o livro é destinado a adolescentes, este é um tema que incita os alunos a darem sua opinião a respeito. Também é dada uma sugestão ao professor, para que este dê início a um trabalho interdisciplinar entre História, Filosofia e Sociologia, para que eles investiguem o tema sob diversos pontos de vista de diferentes ciências. No mesmo capítulo é apresentado um texto que faz um levantamento sobre o comportamento de jovens espanhóis, mostrando que grande parte deles prefere sair da casa dos pais entre os 25 e 30 anos, destoando do que ocorre em outras culturas. O autor faz uma sugestão ao professor para que este proponha aos alunos a construção de um quadro comparativo entre jovens espanhóis e brasileiros sobre como cada um age em aspectos como desfrute do tempo livre, estudos e trabalho e comportamento.

Percebeu-se que, nos diálogos registrados no material, grande parte dos seus personagens são jovens. Pode-se, então, levantar a hipótese de que existe a tentativa de buscar uma identificação por parte do leitor/estudante.

Entretanto, analisando-se as 24 unidades, percebeu-se poucas atividades pensadas apenas para o exercício e aprimoramento da fala e pronúncia em LE. Cabe ao professor a tarefa de suprir esta carência, de modo a auxiliar seus alunos a, de fato, comunicarem-se oralmente em espanhol. A preocupação maior do livro *Expansión* é enriquecer o vocabulário do estudante com listas de palavras e imagens, textos de vários gêneros no intuito de melhorar a leitura e lições de gramática normativa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de língua espanhola está nas grades curriculares brasileiras há pouco tempo, e apenas no ano de 2010 passou a ser obrigatória na rede pública.

Tal disciplina é de fundamental importância. A comunicação com nossos vizinhos continentais é uma necessidade e, para isso, a escola deve formar falantes competentes em LE, capazes compreender enunciados escritos e orais. Além disso, é na escola que os alunos, em sua maioria, terão acesso à cultura espanhola e suas principais características.

Neste sentido, os professores devem propor aos alunos atividades ligadas ao desenvolvimento da oralidade. O presente trabalho propôs-se a analisar dois livros didáticos de língua espanhola, especificamente os diálogos presentes neles.

O gênero Diálogo foi selecionado por representar a interação lingüística mais pura, afinal, a comunicação acontece, principalmente, pela fala. Neste sentido, os diálogos apresentados pelos livros deveriam, em tese, estimular o aprendiz a falar. No decorrer da pesquisa, observou-se em um livro a intenção de promover exercícios de fala, nos quais os alunos eram chamados a conversar com os demais colegas sobre o tema proposto. Em vários momentos o autor propunha que os aprendizes buscassem aprimorar a pronúncia e o aprendizado de estruturas novas.

O segundo livro escolhido para a análise apresentou outro posicionamento. Suas atividades eram voltadas, essencialmente, a atividades de produção escrita e gramática. Os alunos dependeriam muito mais do esforço do professor em estimular a fala. Os diálogos apresentados no decorrer desta obra tinham como função levar o aprendiz a reconhecer aspectos gramaticais e expressões lingüísticas específicas de algumas regiões. Embora sejam conhecimentos válidos e deveras importantes, seria interessante propor aos alunos práticas de oralidade, além da leitura e escrita.

Com isto, os professores devem estar atentos aos materiais adotados em suas aulas. De acordo com seus objetivos, que incluem formar pessoas aptas a comunicarem-se por escrito e oralmente, observar o posicionamento do autor do LD quanto às habilidades lingüísticas necessárias para alcançar tais objetivos, sem que haja lacunas na formação destes aprendizes.

Assim como em língua materna, em LE o aprendiz deve saber, fundamentalmente, falar no idioma em foco. Durante o processo de aprendizagem, o aluno deve ser exposto ao maior número de *input* (informações) possível, ou seja, quanto maior a quantidade de textos orais e escritos o aprendiz obtiver, tanto melhor. Para isto, os autores de LD de língua espanhola deveriam investir mais em propostas de diálogos nos quais haja efetivamente a fala da língua que se está estudando. Desta maneira, o aprendizado não se restringiria apenas à leitura ou a noções gramaticais desvinculadas do uso da língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas, SP : Pontes, 2008, 75 p.

BACKTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981. 239 p.

BOHN, Hilário. VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis : Ed. UFSC, 1988, 333 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de espanhol**, 2006.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral (org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras : reflexão e prática**. São Carlos, SP : ClaraLuz, 2005, 157 p.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 2 ed. Petrópolis, RJ : Ed. Vozes, 1998, 197 p.

CHIARETTI, A. P. **A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero**. 1993. 223f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FARIA, Ana Lucia G. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1994, 96 p.

FREITAG, Barbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989, 159 p.

HALLIDAY, M.A.K, **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas** / M. A. K. Halliday, Angus McIntosh, Peter Strevens ; tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis, RJ : Vozes, 1974, 349 p.

MACHADO, Arlindo. **Os gêneros televisuais e o diálogo**. In: Razón y Palabra: Primera Revista Eletrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación. México, novembro de 1999. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/osgeneros16.html>> Acessado em: 05 de fevereiro de 2009.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Espanhol série Brasil: ensino médio, volume único.** São Paulo: Ática, 2007, 360 p.

RIVERS, Wilga Marie. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo : Ed. Pioneira, 1975, 397 p.

ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC, 2000. 253p.

ROMANOS, Henrique. CARVALHO, Jacira Paes de. **Espanhol: Expansión: ensino médio, volume único.** São Paulo : FTD, 2004, 479 p.