

5. “SENDO ASSIM”: A ANÁLISE DOS MANUAIS

Como já mencionado anteriormente, foram quatro as obras selecionadas: *El arte de leer español* de Villalba e Picanço (2005), *Hacia el español* de Bruno e Mendonza (2005), *Español Ahora* de Briones, Eres Fernandez e Flavian (2005) e *Síntesis: Curso de lengua española*, de Martin (2005). Analisaremos os manuais do professor das respectivas obras. Cabe lembrar que para nossa análise consideramos manual do professor, não somente a parte em anexo que se costuma denominar de manual, mas tudo aquilo que é destinado a dialogar com o docente no decorrer do LD do professor.

Esses manuais quando distribuídos pelas editoras às escolas dirigem-se ao professor de espanhol que poderá adotar o livro com seus estudantes. Trata-se de um escrito com o objetivo de prescrever o trabalho do professor já que traz orientações no que tange à utilização do LD.

Entretanto, a seleção do MEC põe em evidência outro tipo de co-enunciador que é aquele que irá utilizar o livro em sua atualização profissional, já que foram distribuídos com esse objetivo. Foram, inclusive, denominados pelo edital de “livros para o professor”. Dito isto, pode-se afirmar que esses manuais dirigem-se ao professor de espanhol que já atuava nas escolas públicas de ensino médio de todo território nacional.

Considerando o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1992) esses enunciados estão dirigidos a um co-enunciador modelo que possui um conhecimento enciclopédico, genérico e lingüístico (MAINGUENEAU, 2004) de um professor já graduado em letras (é uma exigência dos editais de seleção para professores que atuarão nas redes estaduais de ensino do país) e com alguma experiência em sala de aula, já que para a distribuição dos exemplares foi elaborado pelas secretárias de educação o quantitativo aproximado de professores de ELE que trabalhavam com o ensino médio no país.

Pretendemos com a análise responder aos nossos questionamentos: Que diferentes imagens do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) estão presentes em manuais pedagógicos? Qual é a imagem do ensino-aprendizagem de ELE do manual? Essas duas perguntas orientam nossa análise.

5.1. Coleção *Hacia el español*

Iniciamos nossas considerações sobre as obras foco de nosso estudo por *Hacia el Español*.

A coleção didática *Hacia el español* é composta de três livros nomeados de *básico*, *intermedio* e *avanzado*. Cabe dizer que optamos por analisar o manual do livro básico, pois dentre os três volumes é o único que apresenta uma carta de apresentação dirigida ao professor e um tópico destinado à avaliação.

O tomo tem 240 páginas e vem acompanhado de CD. Sua capa encontra-se na cor azul, possui gravuras de diferentes lugares nos quais a língua espanhola é oficial. (Figura 6)

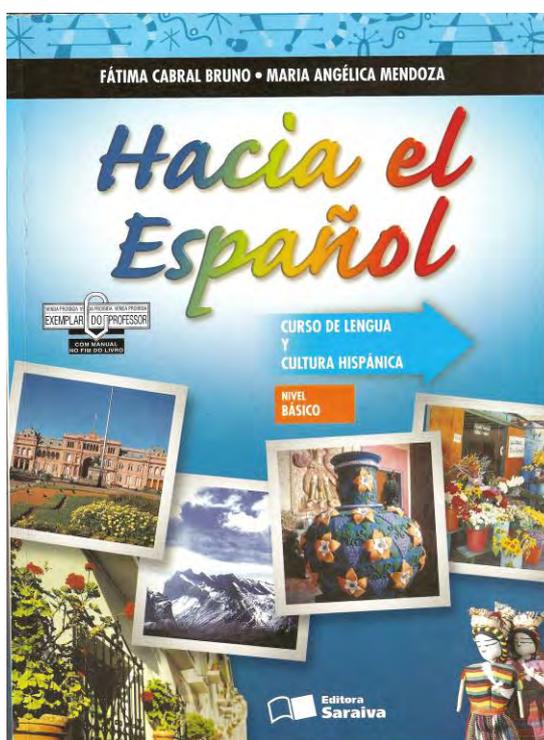


Figura 6 - Capa do livro *Hacia el Español* – volume básico

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005.

A indicação de que se trata de um livro do professor está registrada com a frase “Venda proibida. Exemplar do professor com manual no fim do livro”. Esse enunciado remete a uma prática comum no meio editorial brasileiro: a de doar ao educador o exemplar destinado ao professor. Aponta também para uma preocupação do enunciador em esclarecer ao professor que há uma “diretriz” que possa ajudá-lo no manuseio com o LD.

Em cada uma das doze unidades desse manual há uma reprodução do livro do aluno com respostas das atividades e pequenos diálogos estabelecidos com o docente em vermelho. Como por exemplo:

Antes de iniciar este ejercicio, pregunta a los alumnos si tienen idea de cuántos hispanohablantes hay en el mundo y en cuántos continentes se habla la lengua española oficialmente.

São observações pequenas, que visam acrescentar alguma prescrição ao trabalho docente. Quando essas são maiores, encontramos uma observação “*consulta manual p. XX*”, como por exemplo:



Figura 7 - Consulta o manual

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005.

Essas observações maiores encontram-se no item “*Orientaciones específicas para cada unidad didáctica*”, ao final do livro. Ao que parece, por uma questão de formatação, em algumas atividades não seria possível pôr os diálogos e optou-se, assim, por colocar os comentários na seção “*Orientaciones específicas para cada unidad didáctica*”. A fim de exemplificar, escolhemos o primeiro item (*consulta el manual, p. XX*) da unidade 1. Cabe dizer que a estrutura de todas essas orientações são semelhantes, por isso escolhemos trabalhar com apenas uma. Temos a página do livro do aluno que é a seguinte:

 **Hacia la conversación**

¡Bienvenidos al curso de español!

Consulta el manual p.13



8
ocho

Antes de iniciar este ejercicio, pregunta a los alumnos si tienen idea de cuántos hispanohablantes hay en el mundo y cuántos continentes se habla la lengua española oficialmente.

Figura 8 - *Hacia la conversación*

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 8.

Nessa página, observamos que há dois diálogos estabelecidos com o docente: “*consulta el manual p. 13*” e “*Antes de iniciar este ejercicio, pregunta a los alumnos si tienen idea de cuántos hispanohablantes hay en el mundo y cuántos continentes se habla la lengua española oficialmente*”. O segundo, por ter uma escrita menor, encontra-se na própria reprodução da página do LD, enquanto que o primeiro, de natureza maior, localiza-se na parte denominada pelo enunciador de manual.

O segundo trecho se dirige diretamente ao professor, nesse fragmento o enunciador utiliza-se do verbo “*pregunta*” na modalidade deôntica com o objetivo de prescrever uma

ação a qual considera importante que o docente execute antes de iniciar o exercício: a de que ele pergunte se os alunos sabem alguns dados referentes à língua espanhola. Assim, pode-se afirmar que há nesse trecho uma predominância do tom de ordem com o comando no imperativo, além disso, o enunciador demonstra que esse é um saber o qual ele considera importante que o professor execute antes de qualquer outra coisa.

É importante dizer que verificamos um tom prescritivo com o uso da modalidade deôntica não somente nesse exemplo que destacamos da página 8, mas também em alguns outros diálogos estabelecidos com o docente no decorrer do manual. Observamos também que nesses diálogos ora o enunciador executa uma prescrição ora uma sugestão para o docente, mas não contemplaremos essas análises porque não está em nosso recorte. Entretanto, a fim de exemplificar trouxemos os seguintes trechos: “*Los alumnos deben escuchar*” (página 27); “*Pide a los alumnos que intenten...*” (página 60); “*Puedes proponer a los aprendices que traigan informaciones*” (página 10); “*Este es un buen momento para reforzar y observar con los alumnos lo que ya dijimos anteriormente*” (página 19) e “*Puedes explicarles*” (página 32).

Assim percebemos a construção da imagem de um docente que necessita em alguns momentos de prescrições; e em outros de sugestões para que seu trabalho seja executado da melhor forma possível.

Dito isto, destacamos ainda na página oito, o primeiro diálogo com o docente, que é a expressão: “*consulta o manual, p.13*”, as explicações dessa nota estão nas “*Orientaciones específicas para cada unidad didáctica*”:

HACIA LA CONVERSACIÓN (p. 8)

Ejercicio 1:

Usando el mapa, muestra a los estudiantes que muchos países forman parte del mundo hispánico y que argentinos, venezolanos, cubanos y españoles, para mencionar un ejemplo, hablan la lengua española con rasgos propios, presentan entre sí diferencias léxicas, fonéticas y sintácticas.

Puedes hacerlos reflexionar sobre el portugués en Brasil, como ejemplo de estas diferencias lingüísticas. Por ejemplo: en São Paulo, Minas Gerais y Rio de Janeiro se dice la palabra “mexirica” y “cômodo” (parte de la casa) y en Porto Alegre se usa “bergamota” y “peça”, respectivamente.

Como sugerencia, te damos ejemplos para algunas variantes en el caso del portugués brasileño:

léxico: en São Paulo se dice “mandioca”, en Bahía, “aipim”;

fonética: la producción de la “r” se hace diferente, por ejemplo, entre São Paulo y Rio de Janeiro y entre las ciudades del interior de São Paulo.

sintaxis: en São Paulo se usa “você”, en Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul y otras partes de Brasil se usa “tu”. Además, la flexión varía entre “tu sabes” y “tu sabe”. En algunas partes del noreste brasileño, los hablantes para negar dicen: “Gosto não” en vez de “Eu não gosto”.

Algunos ejemplos en español:

léxico: en España, se dice falda, en Cuba, saya, en Argentina, pollera.

fonética: la palabra calle dicha por un argentino se escucha diferente de cómo la diría un español o un chileno. La r dicha por una persona de Tucumán (Argentina) suena distinta de la r dicha por un argentino de Buenos Aires (Mercedes Sosa es tucumana y se puede observar su pronunciación de la r típica de su región).

sintaxis: la conjugación del voseo en Argentina, Paraguay y Uruguay: “vos querés” y en Chile: “vos querís”.

En el tomo intermedio de esta colección, en la unidad 2, puedes encontrar otras sugerencias, incluso grabadas.

Sugerencia: Puedes explicar a los alumnos que en España se hablan oficialmente cinco lenguas: en toda España, el castellano o español; el euskera o vascuense en el País Vasco y Navarra; el gallego, en Galicia; el catalán, en Cataluña e Islas Baleares y el valenciano, en la Comunidad Valenciana. En Paraguay, oficialmente, se habla el guaraní y el español. En algunos países hispánicos, además del español también se hablan otras lenguas como el araucano, en partes de Chile; el quechua, en Perú; el maya-quiché, en Guatemala y el chibcha, en Bolivia. En España se habla el bable en Asturias y el andaluz en Andalucía como ejemplos de dialectos.

Como se ve, la lengua española no es la única que se habla en el mundo hispánico, es importante que eso les quede claro.

Figura 9 - Orientaciones específicas para cada unidad didáctica

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 14.

Toda a página acima é referente às orientações de um único exercício do LD do aluno contido na página 8. Observamos que o enunciador usou informações detalhadas, pois estas ocupam uma página inteira do manual. Além disso, utilizou uma série de exemplos do léxico, da sintaxe e da fonética contrastando a variedade da língua espanhola com a portuguesa. Seu objetivo é oferecer exemplos para que o docente mostre aos estudantes que assim como o português possui variantes assim também é com a língua espanhola. No entanto, as informações dadas não vêm acompanhada de fonte, como, por exemplo: “*La palabra calle dicha por un argentino se escucha diferente de como la diría un español o un chileno*”; “*en São Paulo se usa “você”, en Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e otras partes de Brasil se usa “tu*”.

Dessa maneira, o enunciador constrói uma ideia de que o co-enunciador não sabe ou não tem tempo para pesquisar essas informações contidas no manual, visto a quantidade de dados que traz para dialogar com o exercício da página 8. Cabe dizer que o enunciador oscila entre ordens e sugestões para o co-enunciador do manual: “*muestra*”, “*puedes hacerlos*”, “*como sugerencia*”. É importante dizer que analisar toda essa parte não faz parte de nosso recorte, porém observamos que não apenas nesse exemplo, mas em praticamente todos que estão nas “*Orientaciones específicas para cada unidad didáctica*” há informações detalhadas ao docente, são sugestões, em alguns casos, há inclusive a indicação de leituras como, por exemplo, na página 20: “*sobre el aprendizaje y adquisición de los pronombres te recomendamos la lectura de: GONZÁLEZ, Neide T. M. Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.*”, e em outros há esclarecimentos históricos como, por exemplo, uma breve explicação da “*tragédia del enfrentamiento armado*” na página 24.

No que tange à *carga horaria/ público* afirma-se que o livro propõe-se ao trabalho com uma carga horária de 90 a 100 horas (o que corresponderia a aproximadamente 8 horas por unidade). Além disso, diz destinar-se a jovens e adultos brasileiros, que encontram dificuldades em aprender espanhol em função de sua semelhança ao português. Essa afirmação compreende a possibilidade desse livro não se destinar somente ao ensino básico e que os dois idiomas são semelhantes a tal ponto do estudante não conseguir obter o aprendizado desejado em função da proximidade dessas línguas.

Celada e González (2000), ao referir-se aos primeiros materiais didáticos destinados ao ensino de ELE (Manual de Idel Becker e Gramática de Antenor Nascentes) no Brasil, comentam que foram elaborados apoiados no pressuposto de que o espanhol era muito parecido com o português, por isso resultava fácil aos luso-falantes aprendê-lo. O modelo de Análise Contrastiva para o ensino de ELE partilha desse entendimento. Porém, a respeito disso a autora se manifesta dizendo que:

El problema no está propiamente en los trabajos de Nascentes o de Becker, que se explican en su momento, sino en el mantenimiento de esa visión estereotipada a contrapelo de todos los avances en los estudios lingüísticos (...) (Celada e González, 2000, p. 39)

Dessa maneira, percebemos pelo exposto de Celada (2000) que o modelo de análise contrastiva já é algo ultrapassado se comparado aos avanços dos estudos lingüísticos atuais. Por isso, pode-se dizer que essa visão de língua exige reflexão nas formas de ensinar uma LE de forma que não haja uma prioridade em somente contrastar a LE com a LM.

Além disso, com a própria divisão do livro em níveis básico, intermediário e avançado, há uma visão de língua implícita, que corrobora a idéia de um livro que não foi elaborado somente para o ensino médio, mas também para um curso de idiomas, pois sabe-se que, em sua maioria, os cursos dividem seus exemplares em níveis. Essa divisão nessa coleção já aponta para uma determinada visão de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Acreditamos que há uma contradição na visão de língua construída já que entendemos que um livro elaborado com a finalidade de destinar-se ao público do ensino médio não é adequado para cursos de idiomas visto que o objetivo de cada um é diferente. A respeito disso, as Orientações curriculares para o ensino médio (OCN) afirmam que:

Retomar aqui o papel educativo que tem o ensino da língua estrangeira significa ressaltar várias coisas. Em primeiro lugar, é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado. Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam nas ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, OCN, 2006, p. 131)

Diante da citação do documento, percebemos que ele mostra que há uma diferença entre o ensino de espanhol da educação regular e o de cursos livres visto que a língua espanhola deve ter no currículo de ensino básico um papel formador, pois o ensino de língua estrangeira contribui para a formação de um cidadão que possa atuar no mundo de forma reflexiva, ativa e crítica.

O ensino médio é a etapa final da educação básica e segundo a LDB, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art.1º § 2º). Ademais, o professor de língua estrangeira deve observar que o ensino médio tem por finalidades conforme determina o Art. 35 da LDB :

- I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” – (BRASIL, Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Isso nos permite dizer que o material *Hacia el Español* não prevê diferenças entre os objetivos do ensino básico, mais especificamente ensino médio, e o ensino de cursos livres. Enquanto o primeiro segundo legislações e documentos prescritivos da educação brasileira afirmam que deve preparar o aluno para a cidadania, o segundo é focado nas necessidades imediatas que o aluno possui, normalmente a proficiência de um idioma.

Ainda com relação a esse material, pode-se dizer que nele há uma parte anexa ao livro que possui 32 páginas, denominado pelos autores de “manual do professor”. As treze primeiras são destinadas às orientações gerais e as demais às orientações específicas para cada unidade didática.

Essa parte anexa ao LD se organiza partir dos seguintes títulos: *Objetivos/ fundamentación metodológica, carga horaria/ público, variante, estructura, evaluación, ejercicios, Hacia la canción, Hacia la comprensión auditiva, Hacia la comprensión lectora, Hacia la conversación, hacia la escena, hacia la expresión, hacia el juego, hacia la lengua, hacia letras y sonidos, hacia la palabra, hacia la redacción, bibliografía, orientaciones específicas para cada unidad didáctica.*

Pelos títulos, percebe-se que o enunciador utiliza-se de conceitos advindos de campos distintos. O uso do vocábulo *variante*, nos remete à sociolinguística, por sua vez, *estructura*, ao estruturalismo; *evaluación*, a correntes da educação que defendem que esta deve ser revista, pois as formas de avaliação atuais não permitem apreender o real aprendizado dos alunos. Dessa maneira há uma confusão de terminologia utilizada pelo enunciador.

Essa parte anexa inicia-se, como já dissemos, com uma carta aos professores escrita em espanhol. Cabe lembrar que essa somente está presente nesse volume, o que caracteriza que o enunciador, ao propor sua inserção logo ao início, pressupôs ser necessário que o docente a lesse antes de qualquer outra parte, pois nela há informações que necessitam ser repassadas antes da leitura desse manual.

Segundo expõe o enunciador, o objetivo da carta é divulgar para o educador as principais mudanças em relação ao manual do professor da edição anterior. Assim sendo, observamos que nessa carta o co-enunciador previsto não é apenas aquele que já conhecia o material, mas também aquele que deseja conhecê-lo, pois quando o enunciador afirma que mudou se pressupõe que ele está produzindo uma propaganda do material, é como se ele dissesse: estamos renovando nosso material, você que não o conhece vale a pena adquiri-lo:

Estimado Profesor:

La nueva edición del nivel básico de la colección *Hacia el Español, Curso de Lengua y Cultura Hispánica* sigue con el mismo objetivo inicial, el de llevar al alumno al encuentro de la lengua y cultura hispánica por medio de una relación motivadora, acuciosa y placentera y, al mismo tiempo, pretende colaborar de manera eficiente con el trabajo del profesor. Por eso, en ella, se ha tratado de perfeccionar y mejorar lo que ya funcionaba didácticamente bien en clase y de corregir lo que no les proporcionaba un trabajo fluido tanto para el profesor como para el aprendiz.

Esta nueva propuesta es el resultado de una investigación junto a profesores usuarios del libro y de las vivencias de las autoras como profesoras e investigadoras del área de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Los cambios que vas a encontrar son fundamentalmente éstos:

- *Consignas y diálogos alterados, ampliados y/o corregidos;*
- *Incremento de informaciones culturales, principalmente en el apartado **Hacia la Canción**;*
- *En la unidad 1, una breve conversación sobre el **mapa lingüístico del español**;*
- *Cambio de la antigua secuencia de algunas unidades: la unidad 10 pasó a ser 11 y la 11, 10; la 5, a 3 y la 3, a 5.*
- *Sustitución de textos y ejercicios.*
- *Alteración en algunos contenidos gramaticales: desde pequeñas hasta reformulaciones generales (p.e.: el de la unidad 4);*
- *Perfeccionamiento del apartado **Hacia la Comprensión Lectora**: aparece en todas las unidades. Hay más diversidad de géneros textuales (propagandas, historietas, textos literarios, etc.), en los que se explotan sus características con el objetivo de orientar la comprensión y ejercicios de interpretación que objetivan activar el conocimiento enciclopédico del alumno (su conocimiento de mundo);*
- *Perfeccionamiento del apéndice de **Ejercicios Complementarios**: cambio, exclusión y aumento de ejercicios;*
- *Actualización del alfabeto español.*
- *Adecuación al nivel lingüístico de los alumnos del apartado **Hacia la Conversación** principalmente en las primeras unidades;*
- *Inclusión del apartado **Hacia la Expresión** en algunas unidades en las que no aparecía con el objetivo de perfeccionar el trabajo en las secciones **Hacia la Escena** o **Hacia la Conversación**.*
- *Trabajo de interpretación y comprensión en el apartado **Hacia la Canción**;*
- *Sustitución e incremento de grabaciones en el apartado **Hacia la Comprensión Auditiva**;*
- *Sugerencias de trabajo interdisciplinario para los profesores que trabajan en la enseñanza media;*
- *En el **Manual del Profesor**, incluimos un apartado de **Orientaciones Específicas** con notas y orientaciones tanto sobre cómo mejorar un ejercicio como sobre procedimientos;*
- *Gráficamente, nueva tapa, cambio de fotos e ilustraciones, así como su mejor distribución;*

Se espera que esta nueva versión salga de encuentro a las reales necesidades del alumno brasileño y a las expectativas de profesores y que, además, en cada unidad didáctica, puedan juntos dar un paso más hacia el español: idioma que se propusieron estudiar.

Las Autoras

Figura 10 - Carta de apresentação

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 1.

Ao início da carta, observa-se um destaque ao cumprimento “*Estimado professor*” escrito em letra maior e com uma tarja negra. Pode-se inferir que com uso de “estimado” o enunciador estabelece um afastamento com relação ao co-enunciador professor, isso ocorre porque na atualidade essa é a forma mais utilizada na língua espanhola para indicar distancia entre os interlocutores de uma correspondência escrita.

Na mesma carta, verificamos marca de pessoa que identifica o co-enunciador: “*vas a encontrar*”. O enunciador o trata como “*tú*”, e, em espanhol, o uso desse pronome demonstra intimidade, proximidade entre os interlocutores, conforme exposto no Dicionário da REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) “*tú implica acercamiento al interlocutor y se usa en contextos familiares, informales o de confianza*”.

Verificamos ainda na mesma carta a seguinte afirmação exposta pelo enunciador: “*esta nueva propuesta es el resultado de una investigación junto a los profesores usuarios del libro y de las vivencias de las autoras como profesoras e **investigadoras** del área de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*” [grifo nosso]. Nesse trecho, o enunciador se inscreve como alguém que não é apenas um professor, mas um pesquisador, pois diz ser um investigador da área de aquisição e aprendizagem do espanhol como LE e isso o diferencia de ser apenas um professor, garante credibilidade ao livro, pois foi revisto por alguém que investiga o espanhol como LE. Além disso, com o uso dos vocábulos “*autoras*”, “*profesoras*” e “*investigadoras*” percebe-se que o enunciador do texto é do gênero feminino e que essas são três funções profissionais acumuladas pelo enunciador.

Observamos também que o próprio enunciador reconhece o LD como um instrumento de trabalho do professor: “*La nueva colección del nivel básico de la Colección Hacia el Español, Curso de Lengua y cultura Hispânica(...)*pretende colaborar de manera eficiente con el trabajo del profesor”.

Na página seguinte há uma parte intitulada objetivos/ fundamentación metodológica:

Objetivos / Fundamentación Metodológica

Este libro tiene la intención de servir de apoyo al estudiante de español como lengua extranjera. Pensamos que la información lingüística que el alumno necesita tener, la tiene en cada momento de clase o fuera de ella, a través de un contacto con la lengua, en su sentido más amplio: por medio del profesor, del libro, o de otra fuente a que tenga acceso. Basadas en las ideas de Chomsky de que no somos pasivos frente al proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera, procuramos crear en el *Hacia el Español, Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, un contexto de adquisición / aprendizaje en el que el alumno tenga un lugar activo y participante. Queremos que el alumno se sienta motivado a comunicarse en español desde sus primeros contactos con la lengua. Por eso, ya en la primera unidad, opina, dramatiza, charla, hecho que lo deja libre para inferir y comprender la lengua que se propuso aprender.

Dentro de ese proceso, sostenemos que, en esta etapa inicial, es muy importante que el alumno supere el miedo a cometer errores y que también el profesor le demuestre que no tiene ningún prejuicio respecto a ellos — según Corder (*apud* Liceras: 1992), el error es una manifestación de procesos internos que forma parte de la competencia transitoria del alumno. Además, hay que “reconocer que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje” (*id. ibid*), que hoy se denomina interlengua.

En este sentido, a partir del esquema propuesto por Krashen — *input* comprensible + 1, o sea, lo que el alumno consigue comprender y lo que le es nuevo en todos los sentidos — gramática, léxico, fonética — elaboramos actividades, investigamos textos, formulamos esquemas gramaticales y creamos unidades didácticas que pueden contribuir sistemáticamente a la evolución de interlengua a lengua meta.

Esperamos por medio de este abordaje dar a los alumnos la oportunidad de hablar, escribir, crear, pensar, expresar sus emociones e integrarse al mundo hispánico a través de su propia expresión que es, desde nuestro punto de vista, uno de los mayores

Figura 11 - Objetivos/ Fundamentación Metodológica

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 4.

Nessa parte do manual o professor e o aluno são construídos como objeto do discurso, como não-pessoa: “*el profesor le demuestre*”, “*dar a los alumnos*”. Contudo, percebe-se uma quantidade exaustiva de marca de enunciador, não somente nesse trecho como também em toda a primeira parte anexa ao livro, trata-se de um nós exclusivo: “*pensamos*”, “*basadas*”, (mostra que o enunciador é do sexo feminino), “*procuramos*”, “*queremos*”, “*sostenemos*”, “*elaboramos*”, “*investigamos*”, “*formulamos*”, “*creamos*”, “*esperamos*” e em todo o manual.

Diante disso, cabe esclarecer que para Benveniste (1987), a categoria de pessoa adquire outras características, já que não é suficiente defini-la em termos de presença/ausência de pessoalidade, é preciso compreendê-la em termos de subjetividade. O autor distingue as duas primeiras pessoas (eu e tu) da terceira (ele), correlacionando as duas com as noções de *personalidade* e *subjetividade*⁴³. Pode-se considerar o “*eu*” como pessoa subjetiva e o “*tu*” apenas como pessoa. O autor a respeito disso afirma que: “Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa; e essas duas ‘pessoas’ se oporão juntas à forma de ‘não-pessoa’. (BENVENISTE, 1987, p.255 [grifos do autor])

Para o autor, a primeira (*eu*) e a segunda (*tu*) pessoa estão implicadas no discurso, já a terceira dele não participa. *Eu* e *tu* se constituem como pessoas e o “*ele*” como não-pessoa. A responsável por tais oposições é a própria enunciação. Flores (2008, p. 59) afirma que: a terceira pessoa “ao contrário de *eu* e *tu*, são sempre únicos e podem inverter-se, *ele* pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum, e é impossível invertê-lo como os dois primeiros”. Um exemplo dessa afirmação é quando temos expressões impessoais: “*chove*”, “*troveja*”, entre outros e também quando não há designação de pessoa. “A ‘terceira pessoa’ é a única pela qual uma coisa predicada verbalmente” (BENVENISTE, 1987, p. 253).

Benveniste (1987, p.257) diz que a primeira pessoal do plural “exprime uma pessoa amplificada e difusa”, por isso podemos denominar o “*nós*” como exclusivo, quando une a pessoa “*eu*” + a não-pessoa “*ele*” e inclusivo, quando representa o “*eu + tu*”. O autor ainda afirma que em cada momento uma dessas pessoas predomina, no exclusivo, o “*eu*”, e no inclusivo, o “*tu*”. Essa distinção é essencial para a detecção do grau de engajamento dos enunciadores dos manuais e como promovem o envolvimento com seus co-enunciadores.

Diante do exposto, pode-se deduzir que, ao excluir o co-enunciador professor de seus argumentos, o enunciador constrói a imagem de alguém que detém o saber especializado, ele é o “perito” no manual. A predominância do *nós exclusivo* aproxima o manual a um discurso acadêmico. Essa estratégia argumentativa envolve o texto de uma autoridade própria do discurso científico e procura que o co-enunciador execute as prescrições “sugeridas” no manual. Assim como no manual do Curso Alfa analisado por Freitas (2010), consideramos que alguns manuais são um “pseudo” discurso acadêmico, visto que possuem uma estrutura

⁴³ Maingueneau (2004, p. 456-457) afirma que a problemática atual em torno da subjetividade “reduz-se, sobretudo, à questão de avaliação que alimenta certos debates no campo de estudo da argumentação, sendo considerada em seus diferentes aspectos (lingüísticos, mas também sociais e cognitivos)”.

semelhante, tais como: uso da terceira pessoa do plural, tratamento do co-enunciador como sendo “ele”, discurso relatado, entre outros.

Maingueneau (2004) aponta que no “nós” exclusivo a predominância do “eu” é tão forte a ponto de, em certas situações, este plural poder ser passado para o singular.” É o caso, por exemplo, do plural de um autor de livro, de um presidente que dilui sua responsabilidade ou de como utilizamos nesta dissertação.

Ainda nesse trecho, observamos que o enunciador recorreu ao discurso relatado em sua argumentação, mais precisamente ao discurso direto, discurso indireto e discurso segundo. Maingueneau (2004, p. 139) expõe que o discurso relatado “constitui uma enunciação sobre outra enunciação; põem-se em relação dois acontecimentos enunciativos, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante”. Por sua vez, Sant’anna (2004, p.159) afirma que essa noção deve ser entendida “como um termo amplo, capaz de abranger várias formas de inclusão, mais ou menos clara, do discurso do outro no fio condutor daquele que enuncia”.

Assim sendo, percebemos que o enunciador trouxe outras vozes que foram convocadas nessa parte do manual para isentá-lo da responsabilidade do dito, além de dar credibilidade ao texto.

Dito isto, o primeiro discurso relatado que identificamos foi o discurso indireto na parte destinada aos objetivos/ fundamentação metodológica: “*basadas en las ideas de Chomsk, de que no somos pasivos frente ao proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera*”. No que se refere ao discurso indireto, convém salientar que ele é introduzido por orações subordinadas iniciadas por verbos dicendi (verbos do dizer) (MAINGUENEAU, 2004, p.150). Com o discurso indireto “o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 149). O autor ainda afirma que “No DI há apenas uma situação de enunciação; as pessoas e os dêiticos espaço-temporais do discurso citado são identificados, com efeito, em relação à situação de enunciação do discurso citante”. (MAINGUENEAU, 2004, p. 149).

No trecho acima quando o enunciador opta por trazer uma voz sob a forma de discurso indireto, ele nos indica que aquela informação não é sua, mesmo não apresentando na íntegra o que exatamente o teórico disse, ou seja, há uma reformulação do enunciado de Chomsk. Nesse caso, “inclui-se” uma explicação sobre quais eram as idéias dele, o que aponta o diálogo com um co-enunciador ao qual é necessário explicar os pressupostos dessa teoria, colocando-o numa situação discursiva como aquele que não a conhece.

Encontramos também nesse manual o discurso segundo. Esse é uma forma simplificada e discreta do enunciador demonstrar que não é o responsável por um enunciado (MAINGUENEAU, 2004). A “simplicidade e a discrição talvez residam no fato de tal recurso dispensar uso de marcas tipográficas como dois pontos ou aspas” (DEUSDARÁ, 2006, p. 133). Assim, esse discurso é introduzido por modalizadores, tais como: “segundo x”, “para x”, “de acordo com x”, etc. No manual ele aparece da seguinte maneira: “*según Corder (apud Licerias: 1992), el error es una manifestación de procesos internos que forma parte de la competencia transitória del alumno*”.

Nesse enunciado, o discurso segundo é introduzido pelo vocábulo “*según*”, porém, esse discurso não é aquele tradicional que costumamos encontrar, pois após o nome do autor (Corder), há uma citação indireta “*apud Licerias: 1992*”, inserida pela expressão latina “*apud*” (citado por). O roteiro de apresentação de teses e dissertações da UERJ define o termo como sendo: “a reprodução de uma citação de um autor feita num documento consultado, que não o original” (UERJ, 2007, p. 95).

Diante disso, o enunciador na verdade, quis citar *Licerias* e não *Corder*, mas ao utilizar “*apud*” demonstra que essa é uma citação de um texto em que não obteve acesso ao original, ao utilizar a citação da citação, o enunciador o faz para complementar seu argumento indicando que não é o responsável por esse enunciado, mas que se apóia nele, criando o efeito de que está em concordância com as idéias presentes nesse discurso.

No mesmo parágrafo, o autor utiliza uma outra forma de discurso relatado, o discurso direto: “*hay que reconocer que los sistemas nativos constituyen un lenguaje*’ (*id. Ibid*)”. Para Maingueneau (2004, p.138) “quando o enunciador cita no discurso direto a fala de alguém, não se coloca como responsável por essa fala, nem como sendo o ponto de referência de sua ancoragem na situação de enunciação”.

O enunciador, ao inserir no discurso a citação de um teórico *Licerias*, na verdade quer citar o *Corder*, pois utiliza-se da expressão “*id. Ibid*” essa forma quando expressa em um texto serve para fazer uma referência, subsequente, de um mesmo autor, em página diferente, de uma mesma obra. (UERJ, 2007).

Assim esse não é o discurso direto tradicional, na verdade, ele poderia ser considerado uma representação do discurso anterior. A respeito disso Maingueneau (2004) considera que o discurso direto (DD) simula uma recuperação da citação, a fim de executar uma busca por uma autenticidade, ao demonstrar que as palavras relatadas são as que foram realmente ditas. No entanto, para o autor, trata-se somente de um efeito de sentido que se busca criar, já que, normalmente, há uma alteração da fala inicial.

Dessa maneira, o enunciador utiliza-se do discurso direto para isentar-se daquilo que está sendo afirmado. De uma perspectiva discursiva, o fato de um discurso estar marcado em outro o introduz em um conjunto de diferentes formas que mostram a existência de uma alteridade. Dessa maneira, o discurso direto está longe de representar fielmente o dizer do outro. Da forma como se apresenta nos estudos enunciativos, ele coopera para problematizar a noção de objetividade.

Assim, no trecho acima a noção de objetividade consiste em retirar do enunciador a responsabilidade de sua citação. A respeito disso, Maingueneau afirma:

(...) o discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação (...) (MAINGUENEAU, 2004, p. 140).

No parágrafo seguinte, há um outro fragmento em discurso indireto: “*a partir del esquema propuesto por Krashen – input comprensible +I*”, esse discurso não é o discurso indireto clássico, “*fulano disse que*”, essa é uma forma particular desse tipo de texto, pois a marca de introdução do discurso direto é o travessão. Também nesse fragmento, o enunciador traz o discurso direto como um mecanismo que confere credibilidade ao manual. Poderíamos transcrever seu argumento da seguinte maneira: “assim como Krashen também defendemos essa idéia”.

Logo depois do DI, temos o uso de uma paráfrase: “*o sea, lo que el alumno consigue comprender y lo que le es nuevo en todos los sentidos*”. O marcador “o sea” indica que as autoras utilizam esse recurso de reformulação que, para Maingueneau (1998), pode ser entendido como a transformação de uma unidade discursiva em outra semanticamente equivalente. O uso da paráfrase serve para explicar ao educador o que seria o “*input comprensible +I*”. Nesse momento, há uma construção discursiva de um educador que não conhece essa visão teórica pela a qual o enunciador optou, por isso a necessidade da reformulação do enunciado a fim de não gerar dúvidas ao docente.

Esse manual ainda apresenta uma seção, denominada “*Variante*”; nela, as enunciativas abordam a questão das variedades léxicas, fonéticas e de sintaxe do espanhol.

Variante

El español presenta variantes en cuanto al léxico, a la fonética y a la sintaxis. Nuestro intento fue presentar un material que pudiera ofrecer muestras de esa variedad. El principal objetivo es hacer ver al alumno que no hay una forma única posible de la lengua que está aprendiendo, sino varias maneras de realizarla, dependiendo del país o incluso de la región. El alumno debe tener conciencia de que el español del Centro Norte de la Península Ibérica, por ejemplo, es distinto del español del Sur de la Península y que el español de Argentina, es distinto del de Méjico, aunque se trate de la misma lengua; como el portugués de São Paulo es distinto del de Rio de Janeiro o del de Fortaleza. El alumno debe abrirse a esas variantes sin establecer prejuicios en relación a una u otra.

No hemos querido pecar por exceso ni por defecto y, en vez de presentar un español sin patria, lo preferimos sin fronteras: acercamos al aprendiz a algunas variantes específicas de algunos países. Tratamos, pues de posibilitar un contacto del estudiante con esas variantes, sea por medio de textos auténticos, sea por diálogos creados a partir de nuestras propias experiencias como hablantes de español como lengua extranjera, sea por medio de grabaciones con hispanohablantes con acentos propios, sea por medio de actividades específicas. Pero siempre a través de un diálogo constante con el alumno, en el que procuramos mostrarle esas diferencias. En ese sentido, el material abre un espacio para que la

Figura 12 - Variante

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 4.

Nesse trecho o enunciador demonstra que para a elaboração desse manual houve uma preocupação em demonstrar a variedade fonética, morfológica e sintática da língua espanhola, de modo que o estudante adote uma ou outra variante sem estabelecer preconceitos de uma em relação à outra. Observamos ainda com esse trecho, que a importância dada pelo enunciador à questão das variantes no espanhol é notável a tal ponto dele tentar demonstrá-las por textos autênticos, diálogos criados, gravações com hispanofalantes e atividades específicas. Isso constrói a imagem de um material que deseja não apenas focar-se para o espanhol peninsular, mas para toda sua variedade.

Logo no primeiro parágrafo com o enunciado “*El principal objetivo es hacer ver al alumno que **no** hay una forma única posible de la lengua que está aprendiendo, sino varias maneras de realizarla, dependiendo del país o incluso de la región*” observamos a presença do “*não*” usado pelo enunciador. Pelas características observamos que se trata do não-polêmico de Ducrot (1987).

A respeito da *negação polêmica*, Ducrot (1987, p.202) diz que a maioria dos enunciados negativos se insere nessa classificação, fazendo “aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma positiva, imputada a um enunciador E₁, e outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E₂” .

A fim de exemplificar, Ducrot utiliza-se do enunciado “Pedro não é gentil”, afirmando que nele existem dois enunciadores opostos, um positivo (*Pedro é gentil*) e outro negativo (*Pedro não é gentil*). Cabe dizer que como se opõem, não podem ser atribuídos a um mesmo enunciador, o que derrubaria o argumento da unicidade do sujeito falante.

Ducrot diz que:

O locutor L que assume a responsabilidade do enunciado “Pedro não é gentil” coloca em cena um enunciador E₁ que sustenta que Pedro é gentil, e um outro, E₂, ao qual L é habitualmente assimilado, que se opõe a E₁. (DUCROT, 1987, p.202)

Pode-se afirmar que E₁ é quem sustenta a afirmação, e E₂ é o ponto de vista com o qual o enunciador se posiciona, ou seja, são pontos de vista opostos. Ducrot (1987, p. 202) afirma que essa característica está presente em todos os enunciados negativos polêmicos: “Toda vez que se diz algo se imagina alguém que pensaria o contrário ao qual se opõe”.

A presença do *não* confronta duas idéias: uma que circula e a outra que é defendida pelo enunciador. Dessa forma podemos fazer a seguinte divisão:

E₁: há uma única forma possível da língua que está aprendendo.

E₂: não há uma única forma possível da língua que está aprendendo. (tradução nossa)

Quando E₂ afirma que não existe uma única forma possível da língua que está aprendendo, por sua vez, traz uma voz de um enunciador E₁ que diz respeito a aqueles que acreditam que a língua aprendida não possui variantes, ou que seu aprendizado se limita somente a determinada variante, ou seja, é uma visão de língua homogênea.

É possível observar ainda uma injunção dirigida ao professor, com o uso do vocábulo “dever”: “*el alumno debe tener consciencia*”, “*el alumno debe abrirse*”. Apesar de em um

primeiro momento esses enunciados parecerem dirigir-se aos alunos, verifica-se que, em função da frase dita anteriormente: “*el principal objetivo es hacer ver al alumno(...)*”, percebe-se com esse dito que os dois enunciados acima são prescrições que cabe ao professor executar a fim de que o aluno “tenha consciência” de que o espanhol possui uma variedade imensa ou se “abra” para essas variantes.

Por sua vez, na parte denominada “*Estructura*” observa-se outro uso do “não” com características do não-polêmico (DUCROT, 1987): “*La audición de los textos **no** excluye una práctica de lectura en voz alta por parte de los alumnos*”. Assim poderíamos fazer a seguinte divisão:

E₁: A audição dos textos não exclui uma prática de leitura em voz alta por parte dos alunos

E₂: A audição dos textos exclui uma prática de leitura em voz alta por parte dos alunos (tradução nossa)

Em E₂, quando se afirma que a audição dos textos não exclui uma prática de leitura por parte dos alunos, o enunciador confirma a idéia circulante de que o trabalho com a compreensão auditiva destina-se unicamente a um trabalho de “audição”, excluindo uma prática da leitura. Entretanto, o uso do “não” enfatiza uma idéia de que o trabalho com a audição em sala de aula exclui a compreensão leitora.

Há ainda na mesma página na parte denominada “*Sobre el apéndice*”. Nela o enunciador mostra que existe ao final do LD uma parte destinada a exercícios com o objetivo de o aluno sistematizar a gramática aprendida.

Sobre el apéndice:

Añadimos al final del libro, un apéndice con ejercicios complementarios, divididos por unidades didácticas, en el que agrupamos ejercicios de los temas gramaticales estudiados en las respectivas unidades. Sabemos que muchos alumnos vienen de una práctica educativa en la que los ejercicios gramaticales están presentes y el hecho de seguir haciéndolos, aún como una opción más, les proporciona más seguridad en el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua extranjera. Pensamos que la sistematización de la gramática es un elemento que facilita la comprensión de la organización de la lengua, ya que, entendemos la gramática como “instrumento de reglas que le permiten al hablante escoger la forma correcta de las palabras apropiadas y combinarlas en la forma adecuada” (Alonso: 1995) y auxilia al profesor en su práctica pedagógica. Estos ejercicios les pueden servir: como un estudio más para determinados contenidos presentes a lo largo de las unidades, como deber para casa, repaso antes de una evaluación, refuerzo para el aprendizaje de alumnos que tengan problemas con algún contenido específico o según algún objetivo que el profesor podrá determinar.

Figura 13 - *Estructura*

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 5.

O enunciador afirma nesse trecho que a gramática é um elemento que facilita a compreensão da organização da língua. Para explicar ao co-enunciador como entendem a gramática, as enunciatórias se utilizam de um fragmento em discurso direto: “*instrumento de reglas que le permiten al hablante escoger la forma correcta de las palabras apropiadas y combinarlas en forma adecuada*” (ALONSO: 1995)”. Com essa definição percebe-se que a concepção utilizada pelo enunciador não coincide com a de gramática normativa, já que nesse tipo de gramática o falante não possui liberdade de escolha conforme expõe o fragmento acima.

Azeredo (2002, p.31) ao expor a respeito do conceito de gramática normativa afirma que: “refere-se às regras que uma pessoa deve conhecer para falar e escrever corretamente uma língua”. Nesse trecho compreende-se que nesse tipo de gramática a língua não está a

serviço do falante, mas trata-se de um conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada.

Por isso, acreditamos que o trecho em discurso direto acima se aproxima mais da gramática descritiva já que dentre suas funções ela se propõe a descrever as regras de como uma língua é realmente falada, ou seja, nela há uma liberdade de escolha. Para Perini (2006, p. 23) esse tipo de gramática é “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua”.

Nesse segmento, o uso do discurso direto reitera os argumentos dados anteriormente a respeito da visão de gramática a qual as enunciantoras possuem. Além disso, serve para distanciar a responsabilidade do enunciador pelo dito, inclusive porque na atualidade existe toda uma discussão em torno do ensino da gramática.

Por outro lado, ainda encontramos nesse trecho outros dois usos do *não-polêmico*: “*Aconsejamos al profesor que **no** utilize estos ejercicios como exámenes de evaluación, ya que aisladamente, **no** reflejan la filosofía en la que se desarrolló esta obra*”.

O primeiro enunciado pode dividir-se em:

E₁: Aconselhamos ao professor a utilização desses exercícios como exames de avaliação.

E₂: Aconselhamos ao professor que não utilize estes exercícios como exames de avaliação. (tradução nossa)

Assim, quando E₂ aconselha que o professor não utilize esses exercícios como forma de avaliação, há uma voz que representamos em E₁ que afirma que o professor poderia utilizar aqueles exercícios como atividade de avaliação.

O enunciador nesse trecho optou por começar o enunciado com o uso do verbo “aconsejamos”. Cabe dizer que, semanticamente, o verbo equivale a uma instrução, entretanto, no enunciado acima teve a função de minimizar uma ordem, já que o material possui um cunho prescritivo. Poderíamos traduzir o conselho da seguinte maneira: professor não utilize estes exercícios como exames de avaliação.

Com essa prescrição sob uma aparência de conselho, o enunciador pressupõe que o professor utilizará o material para avaliação e há uma idéia subjacente de que o professor não sabe usar adequadamente o material.

Um dos últimos itens apresentados no manual é a *Evaluación*. Cabe dizer que esse tópico somente está presente nesse manual do professor do livro básico. Nele, o enunciador

expõem o que consideram importante nessa prática e acrescenta que a obra não foi preparada como atividade para avaliação dos estudantes.

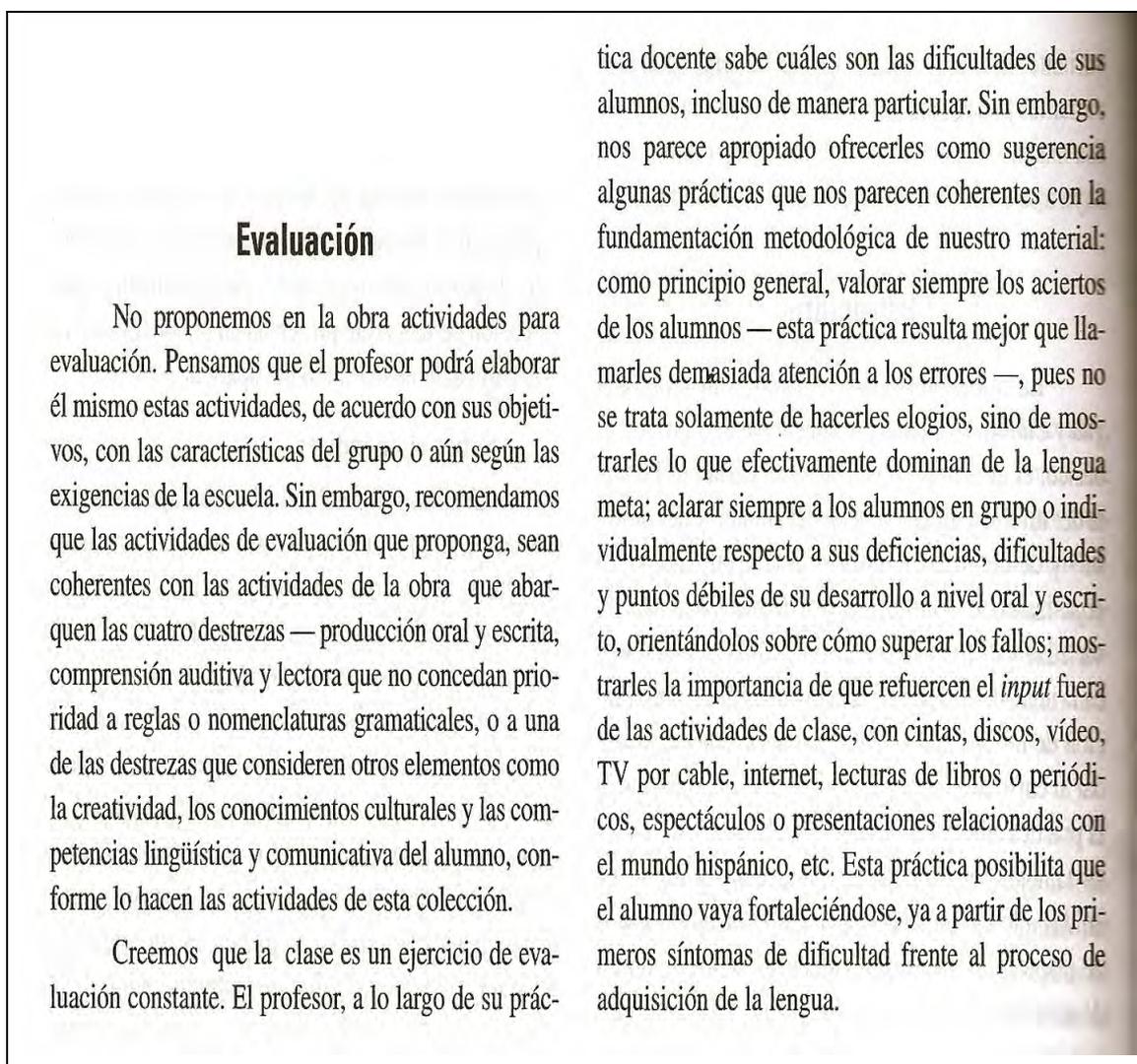


Figura 14 - Evaluación

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 6.

Nessa parte do manual, o enunciador já começa seus argumentos utilizando o não-polêmico, de Ducrot (1987), ao enunciar: “*no proponemos en la obra actividades para evaluación*”. Quando o enunciador anuncia tal fato nos deparamos com a presença de dois enunciados:

E₁: Propusemos na obra atividades de avaliação.

E₂: Não propusemos na obra atividades de avaliação. (tradução nossa)

Ao enunciar em E₂ que não propuseram atividades de avaliação nessa obra, há uma voz descrita em E₁ que mostra uma expectativa por parte do co-enunciador de que na obra houvesse propostas de atividades de avaliação, assim como acontece com alguns manuais de LD que ao final das considerações ao docente sugerem provas e testes já elaborados, bastando ao docente fotocópia-los.

Constrói-se com essa afirmativa subjacente a ideia de um professor que esperava que esse livro trouxesse atividades de avaliação, entretanto esse não o faz afirmando que: *“Pensamos que el profesor podrá elaborar él mismo estas actividades”*, ou seja, o enunciador atribui ao professor essa responsabilidade. Além disso, elabora uma recomendação ao docente no momento da elaboração das atividades de avaliação: *“recomendamos que las actividades evaluación que proponga, sean coherentes com las actividades de la obra”*. Percebemos assim, que o docente pode pôr “tudo a perder” caso não utilize a mesma metodologia da obra no momento de produzir uma avaliação.

Ainda nesse parágrafo, encontramos outro uso do “não” que possui características do não-polêmico: *“Recomendamos que las actividades de evaluación(...) abarquen las cuatro destrezas – producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectora que **no** concedan prioridad a reglas o nomenclaturas gramaticales”*. Com o uso do não pelas enunciantes, percebemos que no enunciado seria possível fazer a seguinte divisão:

E₁: Recomendamos que as atividades de avaliação (...) abarquem as quatro destrezas – produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitora que concedam prioridade a regras ou nomenclaturas gramaticais.

E₂: Recomendamos que as atividades de avaliação (...) abarquem as quatro destrezas – produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitora que não concedam prioridade a regras ou nomenclaturas gramaticais. (tradução nossa)

Dessa maneira, verificamos que quando o enunciador utiliza o *não*, traz uma afirmativa subjacente na qual diz que o trabalho com a compreensão leitora deve conceder também a prioridade a regras gramaticais. Diante dessa afirmação, podemos dizer que talvez seja em decorrência dessa compreensão que muitos professores acreditam que ao explorar a gramática presente em um determinado texto, estão também trabalhando a leitura. Muitas vezes isso ocorre porque o docente não sabe trabalhar com a compreensão leitora, já que não teve formação para tal. Assim, o enunciador atribui um desconhecimento ao professor.

Ainda com o objetivo de instruir o trabalho do professor, o enunciador enfatiza que na aprendizagem não se devem valorizar os erros, mas sim os acertos já que: “*no se trata de solamente de hacerles elogios, sino de mostrarles lo que efectivamente dominan de la lengua meta*”. Ao afirmar tal coisa, verificamos um outro enunciado com o uso do não:

E₁: Trata-se somente de fazer elogios a eles.

E₂: Não se trata somente de fazer elogios a eles. (tradução nossa)

O enunciador, ao afirmar o exposto em E₂, traz uma outra voz, E₁, que seria a crença de que valorizar o acerto dos estudantes seria na verdade apenas fazer-lhes elogios. O uso do marcador “sino” reforça a existência de uma outra voz, já que há uma explicação do motivo pelo qual “não devemos fazer apenas elogios”, pois para o enunciador, não devemos repreender o aluno em função de seus erros, mas mostrar seus acertos.

Por último, encontramos nesse fragmento, que reproduz uma seção de procedimentos para o educador, referências ao co-enunciador como não-pessoa (“*el profesor podrá*,” “*el profesor, a lo largo de su práctica*”). Esse apagamento das pessoas apresenta-se como uma estratégia discursiva de distanciamento do enunciador para com o co-enunciador, pois na verdade, o professor a quem ele se refere é qualquer um que leia o enunciado.

Uma das seções ainda não comentadas do livro de metodologia é a parte denominada *Apartados de las unidades y orientaciones sobre su utilización*. Nela, o enunciador descreve a função da divisão de nomes das atividades do livro do aluno intituladas nas seguintes categorias: *ejercicios, hacia la canción, hacia la comprensión auditiva, hacia la comprensión auditiva, hacia la comprensión lectora, hacia la conversación, hacia la escena, hacia la expresión, hacia el juego, hacia la lengua, hacia letras y sonidos, hacia la palabra e hacia la redacción*.

Cabe dizer que em todos esses tópicos as autoras criaram sugestões de procedimentos de como o professor deve agir, por isso o que se reúne aí são instruções para o trabalho docente. Por ser a estrutura de todos semelhante, optamos por analisar somente o primeiro tópico (“*ejercicios*”), a fim de exemplificar:



Ejercicios

Se tratan de ejercicios escritos en los que los alumnos pueden practicar sus conocimientos sobre el asunto gramatical estudiado y también su libre expresión, en pequeños diálogos, que intentan retratar actos de habla de situaciones reales.

Sugerencias de procedimiento:

- Los ejercicios gramaticales pueden presentárselos como tarea y corregírselos en clase; es una manera de que el alumno repase en casa el contenido estudiado. Pero también se pueden hacer en clase.
- Para su corrección, con el fin de conseguir más dinamismo en una actividad que normalmente no lo permite, sugerimos la utilización de algunas estrategias. Al pedir que los alumnos lean el ejercicio resuelto:
 - a) evitar llamarlos según el orden en que están dispuestos en la sala;
 - b) llamar a un alumno y al siguiente, lo elige el llamado en primer lugar y así sucesivamente;
 - c) intercambiar los libros y cuadernos de los alumnos, para que uno le corrija el ejercicio al otro;
 - d) de vez en cuando pedirles que lean las frases en diferentes tonos, según lo permita cada frase: tono de sorpresa, de admiración, de alegría, de tristeza, de rabia, de indignación, etc.;
 - e) pedir a los alumnos que escriban las respuestas en la pizarra (cada alumno escribe una; si la pizarra es grande, van 5 a la vez). Las respuestas pueden estar correctas o no, el alumno decide cuál de las formas lo indica. A la hora de la corrección, el profesor, en vez de pedirles la forma correcta, les pregunta si están o no de acuerdo con la forma indicada en la pizarra y por qué.

Figura 15 - *Apartados de las unidades y orientaciones sobre su utilización*

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 6.

As atividades que possuem o nome *Ejercicios*, segundo o enunciador, foram criadas com o objetivo de os alunos praticarem seus conhecimentos sobre o assunto gramatical estudado, além de fazer o estudante se expressar em pequenos diálogos que tentam simular em situações reais os atos de fala.

Assim, com esse trecho percebe-se que o enunciador constrói a imagem de alguém que acredita que fazer exercícios é trabalhar com a gramática somente. Além de julgar possível que os diálogos podem simular uma situação real de comunicação. Diante disso, observamos com esse trecho que o enunciador, na verdade, não se pauta somente na Abordagem Comunicativa já que para Leffa (1999, p. 21):

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação.

Com o exposto do autor verificamos que os diálogos artificiais para expor pontos gramaticais não são o objetivo da Abordagem Comunicativa, já que para ela o uso da

linguagem deve estar adequada aos atos de fala, pois a ênfase do aprendizado não está na forma lingüística. O material usado para a aprendizagem do ensino deve ser autêntico nessa abordagem, os diálogos necessitam “apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.)” (LEFFA, 1999, p. 21). Diante disso, podemos afirmar que o enunciador se distancia daquilo que afirma defender já que as atividades com o título “*ejercicios*” servem para que os estudantes exercitem aquilo que compreenderam sobre o tema gramatical aprendido, isso corrobora a crença de um ensino estruturalista.

Esse fragmento reproduz uma seção de procedimentos para o educador, pois indica a maneira pela qual o enunciador acredita que o docente deve proceder. Percebemos também que o docente é sempre referido como não-pessoa “*el profesor, en vez de pedirles*”. Cabe dizer que embora observemos uma inexistência de marcas de pessoa que identifiquem o co-enunciador, o uso do infinitivo: “*evitar*”, “*llamar*”, “*intercambiar*” e “*pedir*” dá instruções ao docente o que acarreta um sentido de um “tú” direcionado ao professor. Diante disso, elas poderiam ser escritas da seguinte forma: “*evita*”, “*llama*”, “*intercambia*”, “*pide*” já que o imperativo determina uma ordem, um mandato, que é o que o enunciador constrói ao estabelecer uma série de instruções ao trabalho docente.

Essa descrição tão detalhada para o docente, mostrando-lhe qual é a maneira mais adequada de comportar-se frente à aplicação/correção dos exercícios sugere a imagem de um educador que não tem autonomia de realizar seu trabalho ou até mesmo daquele que não tem “competência” para fazê-lo só e por isso necessita de detalhes de sua realização.

Essas características, como já mencionado anteriormente, repete-se em todos os itens do “*Apartado de las unidades y orientaciones sobre su utilización*”.

Ao final do manual, o leitor encontra duas páginas com a bibliografia utilizada no antigo manual, e uma a que se acrescentou a esta edição reformulada, denominada “*reformulación*”. Cabe dizer que, além de dicionários e gramáticas, constam na bibliografia um grande número de textos teóricos que, segundo o enunciador, visam a orientar o docente a respeito de quais foram as obras que dialogaram com os pressupostos defendidos no manual.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBOUKREK, Aarón & HERRERA, Esther. *Diccionario de escritores hispanoamericanos del siglo XVI al siglo XX*. Buenos Aires, Larousse, 1992.
- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor y seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa, 1994.
- ALSINA, Ramón. *Todos los verbos castellanos conjugados*. 12ª ed. Barcelona, Teide, 1982.
- ARIAS DE LA CRUZ, Miguel A. *Diccionario temático; americanismos*. León, Everest, 1980.
- ASENJO O., M. Rosa. *Los demostrativos*. Salamanca, 1990.
- BIALYSTOK, E. "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". En: LICERAS, Juana M. (compil.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992. p. 177-192.
- CRUZ, Celene Margarida & AGUIAR, Vera Lúcia. "O sujeito enunciador e o discurso por ele produzido no processo de aquisição oral de uma língua estrangeira". En: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Vol. 3. Campinas, Unicamp/IEL.
- FRANZONI, Patricia H. *Nos bastidores da comunicação autêntica; uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1992.
- GALISSON, R. & COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra, Almedina, 1983.
- KRASHEN, S. "El modelo del monitor y la actuación de los adultos". En: LICERAS, Juana M. (compil.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992. p. 143-152.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. "Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas". En: *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas segundas*. Madrid, Gredos, 1994. p. 199-271.
- LEMO, Cláudia. "Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem". En: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Vol. 22. Campinas, Unicamp/IEL, jan./jun., 1992. p. 149-152.
- LICERAS, Juana M. "On some properties of the 'pro-drop' parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". En: GASS, Susan M. & SCHACHTER, Jackquelyn (org.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. p. 109-133.
- _____. "Hacia un modelo de análisis de la interlengua". En: (compil.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992. p. 11-27.
- _____. "Adquirir, aprender y enseñar: el español como lengua extranjera". En: *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Madrid, 1988. p. 47-60.
- LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1970.
- MARCOS, Blanca González & LLORENTE, Vigil Covadonga. *Los verbos españoles*. Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1992.
- MARTÍNEZ, de Sousa J. *Dudas y errores de lenguaje*. 4ª ed. Madrid, Paraninfo, 1987.
- MATEO, Francis & ROJO, Sastre Antonio. *J. Bescherelle, el arte de conjugar en español*. Paris, Hatier, 1984.
- MATTE BON, Francisco. *Gramática comunicativa del español — de la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid, Difusión, 1992.
- _____. *Gramática comunicativa del español — de la idea a la lengua*. Tomo II. Madrid, Difusión, 1992.
- MCLAUGHLIN, B. "Algunas consideraciones metodológicas sobre el uso del monitor". En: LICERAS, Juana M. (compil.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992. p. 153-175.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Tomo I y II. Madrid, Gredos, 1983.
- ORTEGA, Gonzal & ROCHEL, Guy. *Dificultades del español*. Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1995.
- PULEO G., Alicia H. & SANZ H., Teófilo. *Los pronombres personales*. Salamanca, 1989.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Madrid, Espasa Calpe, 1992.
- REPISO R., Sigüifredo. *Los posesivos*. Salamanca, 1990.
- REYES, Graciela. *La pragmática lingüística; el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos, 1990.
- SECO, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 8ª ed. Madrid, Aguilar, 1982.
- SRIDHAR, S. N. "Contrastive analysis, error analysis and interlanguage". En: FISIAK, J. *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon Press, 1981. p. 207-241.
- VALMASEDA REGUEIRO, Miguel Ángel. *Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera*. Colección: complementos, serie: didáctica. Vol. I. Coedición: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y Oltaver S.A. Buenos Libros Activos — Uruguay.
- VEZ JEREMÍAS, J. Manuel. *Claves para la lingüística aplicada*. Málaga, Librería Ágora, 1984.
- WHITE, Lydia. *Universal grammar and language acquisition*. En: *UG and second language acquisition*. (fotocopia sin indicación bibliográfica), 1989.
- YOZO K., Ronaldo Yudi. *100 jogos para grupos — uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo, Ágora, 1996.

Figura 16 - Bibliografía

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 12.

Bibliografía de la reformulación

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". En: *Cadernos de estudos*, nº 19, Campinas IELI/Unicamp.

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". En: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, H. H. N. "A articulação: gêneros do discurso e ensino". En: BRANDÃO, H. H. N. *Gêneros do discurso e tipos textuais* (no prelo).

_____. *Introdução à análise do discurso*. 6ª ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

CARRICABURO, Norma. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid, Arco Libros, 1997.

DIONÍSIO, A. P. & MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

FONSECA, Mª Cristina M. *Um estudo das formas verbais de pretérito nas interlínguas de brasileiros aprendizes do inglês e do espanhol: past simple/present perfect e pretérito indefinido/pretérito perfecto*. São Paulo, FFLCH/USP. Dissertação de mestrado, DL, FFLCH/USP, 2001, inédita.

FONTANELLA DE W., Mª Beatriz. *El español de América*. Madrid, Editorial Mapfre, 1992.

KOCK, Josse de. "Del pretérito perfecto compuesto o de la importancia del contexto y de la cuantificación". En: KOCK, J. (Dir.). *Gramática española: enseñanza e investigación II – gramática*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1990. p. 7-124.

_____. "Pretéritos perfectos simples y compuestos en España y América". En: *VVAA. Ec. Español de América*. Salamanca, Junta de Castilla y León/Consejería de Cultura y Turismo, 1991. p. 481-494.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. "A heterogeneidade mostrada". En: *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes/Unicamp.

Figura 17 – *Bibliografía de la reformulación*

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005. Manual do professor, p. 12.

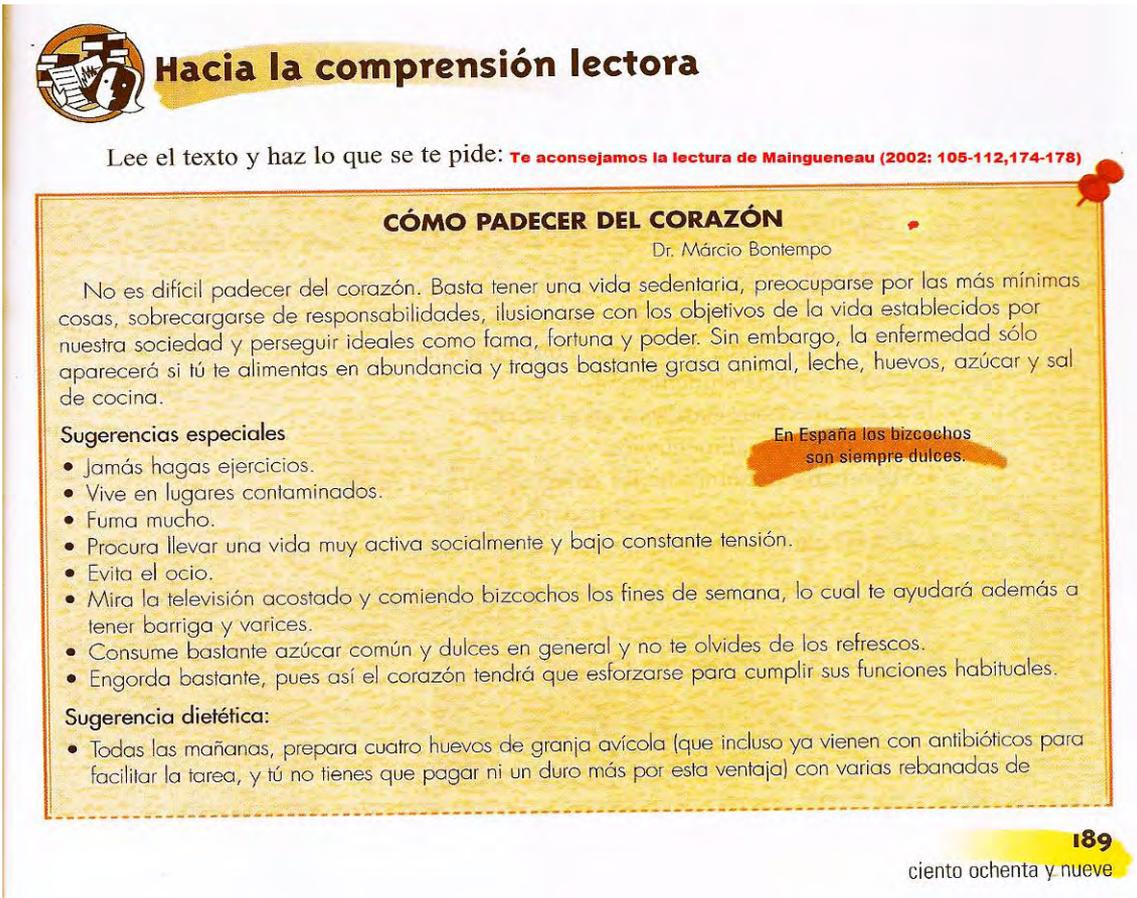
A primeira parte era a bibliografia do manual antes de sua reformulação, nela observamos que o enunciador utilizou-se de dicionários de escritores hispanoamericanos, livro de verbos, gramática comunicativa do espanhol, dicionários, livros de pronomes, de estudos relacionados ao uso da língua espanhola, autores que tratam do processo de aquisição da linguagem e modelos de análise de interlíngua, escritores que enfocam a prática docente, livro de jogos e livro de orientações para o ensino de pronúncia nas classes de espanhol.

Por sua vez, a bibliografia de reformulação, traz em sua maioria, autores que estudam o discurso e os gêneros textuais e do discurso, dentre eles destacam-se autores como: Maingueneau (2004), Bakhtin (1992) e Brandão (2004), os quais consideram a língua como social e heterogênea, pois é suscetível de mudanças históricas, sociais e culturais. Isso pressupõe que o enunciador incorporou autores com visões teóricas diferentes da primeira bibliografia selecionada talvez por mudar alguns aspectos de sua concepção de língua ou por considerar que esses autores são mais completos quanto a algumas explicações teóricas no que tange a língua como algo social.

Assim, pode-se dizer que embora o enunciador desse manual construa uma imagem discursiva que demonstre preocupação em dar ao professor subsídios para que ele se atualize ou até mesmo aprofunde seus conhecimentos com a fundamentação teórica exposta. É como

se essa inserção corroborasse a idéia de que as enunciadoras são investigadoras da língua, conforme explicitado na carta de apresentação do manual.

A importância a esses novos autores inseridos na bibliografia de reformulação aparece em uma das orientações ao professor na reprodução do LD do aluno. O enunciador expõe o texto “como padecer del corazón” e antes de iniciá-lo executa a seguinte observação ao docente:



Hacia la comprensión lectora

Lee el texto y haz lo que se te pide: **Te aconsejamos la lectura de Maingueneau (2002: 105-112,174-178)**

CÓMO PADECER DEL CORAZÓN
Dr. Márcio Bontempo

No es difícil padecer del corazón. Basta tener una vida sedentaria, preocuparse por las más mínimas cosas, sobrecargarse de responsabilidades, ilusionarse con los objetivos de la vida establecidos por nuestra sociedad y perseguir ideales como fama, fortuna y poder. Sin embargo, la enfermedad sólo aparecerá si tú te alimentas en abundancia y tragas bastante grasa animal, leche, huevos, azúcar y sal de cocina.

Sugerencias especiales

- Jamás hagas ejercicios.
- Vive en lugares contaminados.
- Fuma mucho.
- Procura llevar una vida muy activa socialmente y bajo constante tensión.
- Evita el ocio.
- Mira la televisión acostado y comiendo bizcochos los fines de semana, lo cual te ayudará además a tener barriga y varices.
- Consume bastante azúcar común y dulces en general y no te olvides de los refrescos.
- Engorda bastante, pues así el corazón tendrá que esforzarse para cumplir sus funciones habituales.

Sugerencia dietética:

- Todas las mañanas, prepara cuatro huevos de granja avícola (que incluso ya vienen con antibióticos para facilitar la tarea, y tú no tienes que pagar ni un duro más por esta ventaja) con varias rebanadas de

En España los bizcochos son siempre dulces.

189
ciento ochenta y nueve

Figura 18 – Texto *Como padecer del corazón*

Fonte: BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 189.

Ao utilizar-se do enunciado: “*Te aconsejamos la lectura de Maingueneau (2002: 105-112,174-178)*” o enunciador demonstra desejar que o professor tenha acesso a uma outra visão de língua e por acreditar que essa seja importante para seu conhecimento sugere o livro do autor Maingueneau e indica as respectivas páginas para a leitura. Cabe dizer que a referência completa do texto encontra-se na bibliografia do manual.

Ao consultarmos o livro indicado pelo enunciador, *Análise de Textos de Comunicação* constatamos que as sugestões de leitura do enunciador dizem respeito aos seguintes temas:

pessoa e não-pessoa; modalização; pessoa, o tempo, o espaço; variantes do ponto de referência; especificidade dos embreantes; referência pela enunciação e pelo enunciado; referências fora do contexto; designação de objetos ou de pessoas; ironia e polifonia.

Ao fazer a inclusão desses temas pode-se afirmar que o enunciador demonstra que há uma preocupação por um ensino de língua estrangeira pautado em uma concepção discursiva no ensino de língua. Isso nos mostra uma tentativa de mudança por parte do enunciador já que até então embora afirmasse utilizar a Abordagem Comunicativa, havia em alguns momentos, além dessa concepção, a visão de língua como estrutura.

Entretanto, cabe dizer que isso em nada modificou a apresentação do elemento lingüístico no livro, pois o enunciador apenas trouxe uma opção de leitura ao docente.

Diante disso, cabe lembrar as principais características presentes no manual *Hacia el español* que observamos. Nele há uma predominância em todo manual de marca de um *nós exclusivo* (BENVENISTE, 1987), como se o enunciador já bastasse em seus argumentos.

No que tange à relação enunciador/co-enunciador percebe-se que o enunciador trata o educador como “*tu*”, numa relação de proximidade em três momentos: na carta ao professor, nas orientações específicas para cada unidade didática e nas observações direcionadas ao docente no LD do aluno. O mesmo não se verifica no resto do manual, onde o professor é referido como não-pessoa, “*ele*”.

Concluimos com isso que nos dois últimos momentos o enunciador na tentativa de orientar o professor em seu trabalho incluiu número considerável de sugestões e orientações tanto nos pequenos diálogos estabelecidos com o docente no decorrer da reprodução do LD do aluno como na parte “*Orientaciones específicas para cada unidad didáctica*” da parte anexa. Dessa maneira, institui-se uma imagem discursiva do professor como aquele que não possui tempo para elaborar suas aulas ou que desconhece sua atividade de trabalho por isso necessita de diretrizes para desenvolvê-lo.

Notamos que nesses dois momentos o enunciador se referia à atividade do professor com relação à utilização do LD, instruindo-o sobre os procedimentos que considerava mais adequados, assim observamos que o enunciador utilizou-se do pronome “*tu*” para se aproximar do co-enunciador a fim de que essas instruções fossem bem esclarecidas e efetuadas pelo docente, conforme mostram alguns exemplos que separamos: na parte onde há a reprodução do LD do aluno: “*Consulta el manual, p. 26*”. *Sugerencia de respuestas*” (p. 147), “*Puedes proponer a los aprendices que traigan informaciones sobre estos países, si no quieres tú mismo darles algunas*” (p. 10), e nas orientações específicas para cada unidade didática: “*si quieres un subsidio para esta reflexión, te sugerimos que consultes la tesis de*

doctorado de la Prof^a Dr^a María Teresa Celada (Universidad de São Paulo): Uma lingua singularmente estrangeira: o español no Brasil” (p, 15), “tú mismo podrás seleccionar algunos textos (te sugerimos propagandas) para que hagan el ejercicio”(p.20).

Dito isto, cabe dizer que por outro lado, quando o enunciador pretende argumentar sobre as características estruturais e metodológicas do manual, trata o professor como “*ele*”, pois o enunciador nesses momentos, exceto na parte destinada a fundamentação metodológica, se coloca como única fonte das informações, como se ele já se bastasse em seus argumentos afastando o co-enunciador da interlocução conforme os exemplos que retiramos da parte destinada a avaliação: “*el profesor, a lo largo de su práctica docente*” (p.6) e a estrutura da obra “*aconsejamos al profesor*” (p.5).

Esse manual ao pressupor as respostas das atividades pressupõe a imagem de um docente que necessita delas para facilitar seu trabalho ou até mesmo que não as erre, pois pode desconhecer alguma das respostas.

Somente percebemos uma preocupação em trazer quais as vozes teóricas atravessam o manual na parte referente à fundamentação metodológica da obra quando o enunciador utiliza-se do discurso relatado, mais especificamente, discurso direto, discurso indireto e discurso segundo. Quando emprega essas formas o enunciador garante credibilidade a seus argumentos, trazendo a voz de especialistas científicos para sua argumentação, além de distanciar-se do dito, responsabilizando a outro pela afirmação.

Ao mesmo tempo, é importante afirmar que essa ausência de discurso relatado e citações no resto do manual garante ao texto um tom didático, além disso, é como se o enunciador se bastasse, ele é a voz de autoridade predominante do manual por isso ele não precisa recorrer a outras vozes.

Ainda que o enunciador afirme seguir o método comunicativo, percebe-se também uma valorização de um ensino pautado no método estruturalista com exercícios gramaticais e sistematização de regras. Corroborando essa idéia podemos citar os exercícios complementares que há na parte final da reprodução do LD do aluno, onde somente há exercícios gramaticais.

Como vimos, o *não* marca na materialidade lingüística um embate entre um enunciador E1, que “geralmente é assimilado a uma personagem diferente do locutor, que pode ser tanto o alocutário quanto um terceiro” (DUCROT, 1987, p. 201-202) e um enunciador E2, normalmente assimilado ao locutor da negativa.

Com o uso do não-polêmico de Ducrot (1987) nesse manual percebemos que havia afirmativas subjacentes nos enunciados: A audição dos textos não exclui uma prática de

leitura em voz escrita por parte dos alunos; há uma única forma possível da língua que está aprendendo; aconselhamos ao professor a utilização desses exercícios como exames de avaliação; Propusemos na obra atividades de avaliação; recomendamos que as atividades de avaliação (...) abarquem as quatro destrezas – produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitora que concedam prioridade a regras ou nomenclaturas gramaticais; Trata-se somente de fazer elogios a eles.

Dessa maneira ao utilizar-se do *não* o enunciador constrói um papel discursivo de um livro que não segue o que se espera, tentando demonstrar que esse é diferente dos outros já que tenta construir a imagem de um rompimento com algo defendido pelo senso comum.

Com a expressão *consulta* o manual ainda que tenha na parte anexa mais uma sugestão, percebe-se com o uso do verbo no imperativo “*consulta*” que o enunciador pretende que essa prescrição seja executada.

Além disso, esse enunciador afirma em seu manual que esse livro pode ser utilizado em cursos livres e no ensino médio, mas cabe lembrar que ambos possuem finalidade e realidades de ensino diferentes. O enunciador também afirma que esse material não deseja apenas focar-se para o espanhol peninsular, mas em toda sua variedade.

Na seqüência seguiremos com a análise da coleção *Síntesis: curso de lengua española – Espanhol Série Brasil*.

5.2. Coleção *Síntesis: curso de lengua española – Espanhol Série Brasil*

Essa coleção está composta por 360 páginas acompanhada de CD e a resposta das atividades propostas se encontra em vermelho. Trata-se de um volume único para o ensino médio e há uma sinalização em sua capa de que o livro é do professor no canto superior direito “*Livro para análise do professor. Venda proibida*”, conforme a figura 13.

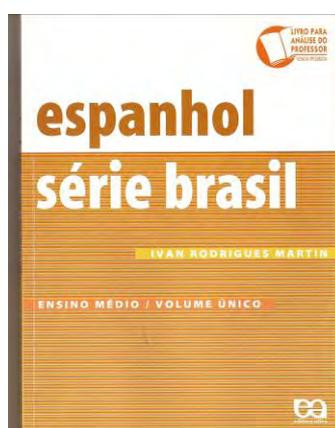


Figura 19 - Capa *Síntesis: Curso de Lengua Española* (Espanhol Série Brasil)
 Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

Como fora exposto anteriormente, esse livro teve seu nome modificado em função do mercado editorial. Entretanto, trata-se do mesmo livro eleito pelo MEC, “*Síntesis: curso de lengua española*”. O motivo indicado pela editora para tal troca deve-se à criação de uma coleção para o ensino médio denominada “*Série Brasil*”, na qual, além do espanhol, há livros para as disciplinas: biologia, geografia, matemática, introdução à sociologia, física, inglês, química e português.

Esse manual, assim como o *Hacia el español*, apresenta as respostas dos exercícios e pequenos diálogos estabelecidos com o educador que aparecem juntos à reprodução do LD do aluno em tamanho reduzido e com letras vermelhas. Além disso, há também uma parte anexa ao livro, denominada pelo enunciador como manual do professor. Esse em comparação com os outros três exemplares analisados é o menor, pois é composto de 24 páginas, sendo as quatro primeiras destinadas à apresentação e à estrutura da obra e as últimas destinadas a sugestões de atividades e textos complementares.

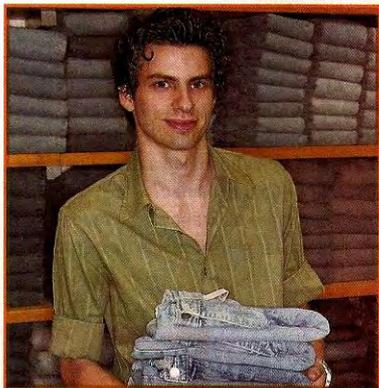
É importante dizer que os diálogos escritos em vermelho e em tamanho reduzido no decorrer do manual estão em espanhol enquanto que a parte anexa está em português, ao contrário dos outros manuais que analisamos. Destacamos a página na qual os diálogos aparecem pela primeira vez. Optamos por analisar somente a primeira página da unidade 1, visto que a estrutura apresentada é semelhante em todos os outros comentários do enunciador. Os primeiros diálogos estabelecidos com o docente estão na página 9:

UNIDAD 1 ¿QUIÉN SOY YO? ¿QUIÉN ERES TÚ?

Lee con atención los textos siguientes:

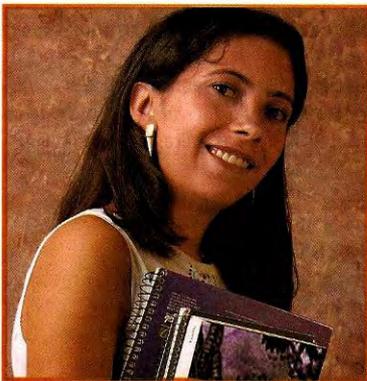
Me llamo **Juan Martín Sánchez**. **Martín** es el apellido de mi padre y **Sánchez** es el apellido de mi madre. **Nací** el **8 de enero de 1984**, así que **tengo veinte** años cumplidos. **Trabajo** como **vendedor en una tienda de ropas** desde hace **tres años** y **estudio** portugués en **una escuela de idiomas**. **Vivo** en **Rio de Janeiro** pero **soy** de **Barcelona, España**.

Profesor, este ejercicio es un buen pretexto para que los alumnos se presenten entre ellos. Si es posible, sería interesante que cada uno lo leyera a los compañeros. También se puede trabajar un poco la pronunciación a través de esas lecturas. Las dificultades lexicales que los alumnos tengan, como por ejemplo los meses del año, los números o las profesiones, tú puedes aclararlas.



PAULO SCHLICK

PAULO SCHLICK



Mi nombre es **Marina Souza Ferreira**. **Souza** y **Ferreira** son los apellidos de mi padre. **Nací** el **29 de septiembre de 1987**, así que **tengo dieciséis** años. No **trabajo**. **Soy** estudiante en **la escuela Cristóbal Colón**. **Vivo** en **Cali, una ciudad de Colombia**, pero **soy** de **Recife, Brasil**.

Profesor, es importante hablar con los alumnos sobre los falsos amigos. Aunque el portugués y el español son lenguas muy semejantes, algunas palabras no tienen el mismo significado. Por ejemplo, **apellido** en español tiene el sentido de nombre de familia y **apelido** en portugués significa **apodo**.

Ahora, destaca los verbos utilizados en los textos anteriores y escribe un párrafo sobre tí. Respuesta personal.

¿QUIÉN SOY YO? ¿QUIÉN ERES TÚ? 9

Figura 20 – Unidade 1: ¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú?

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005, p. 9.

Destacamos em tamanho maior esses diálogos:

Espanhol Série Brasil – Livro do aluno – Unidade 1 (fragmento)
<p>Profesor, este ejercicio es un buen pretexto para que los alumnos se presenten entre ellos. Si es posible, sería interesante que cada uno lo leyera a los compañeros. También se puede trabajar un poco la pronunciación a través de esas lecturas. Las dificultades lexicales que los alumnos tengan, como por ejemplo los meses del año, los números o las profesiones, tú puedes aclararlas.</p>

Espanhol Série Brasil – Livro do aluno – Unidade 1 (fragmento)
<p>Profesor, es importante hablar con los alumnos sobre los falsos amigos. Aunque el portugués y el español son lenguas muy semejantes, algunas palabras no tienen el mismo significado. Por ejemplo, apellido en español tiene el sentido de nombre de familia y apelido en portugués significa apodo.</p>

Nessa página verifica-se o uso do vocativo “*professor*” que busca direcionar e indicar o enunciado a seu possível co-enunciador. Esse vocativo se repete na maioria dos diálogos voltados ao docente na reprodução do LD do aluno. Ao utilizá-lo o enunciador constrói a imagem de alguém que deseja interpelar ao co-enunciador para suas observações, pois as considera importantes. Verificamos também um tom de comando que está modalizado com as expressões: “*sería interesante*”, “*es importante hablar*” e “*puedes aclararlas*” nesses exemplos percebemos que ainda que não seja uma ordem expressa de maneira clara, há por parte do enunciador uma preocupação em sugerir que o docente execute essas ações.

Notamos ainda que ao final do primeiro diálogo, o educador é tratado como “*tú*”, (o que inscreve certa informalidade por parte do enunciador), o uso de tal pronome aproxima enunciador e co-enunciador, pois conforme explicamos anteriormente, quando em espanhol esse pronome é utilizado há uma indicação de familiaridade ou confiança. Além disso, ao utilizar o *tú* o enunciador demonstra que não é ele quem esclarece as dúvidas dos estudantes, mas sim o professor, é uma forma de se dirigir diretamente ao co-enunciador.

Percebemos por meio do segundo diálogo, que o enunciador demonstra possuir uma visão contrastiva de ensino de língua estrangeira, já que em sua primeira aula já interpela ao professor para que explicita aos alunos a existência dos “falsos amigos” e os compare com o português. Além disso, explica de maneira detalhada a diferença entre “*apodo*” e “*apellido*”, como se o educador desconhecesse o significado desses vocábulos. Há uma crença de que é importante que o docente faça esse esclarecimento ao estudante logo na primeira aula.

O manual inicia-se com um texto introdutório denominado “apresentação”. Nele, o enunciador expõe quais foram às estratégias seguidas na construção do LD além de mencionar o tipo de público para o qual o livro foi construído.

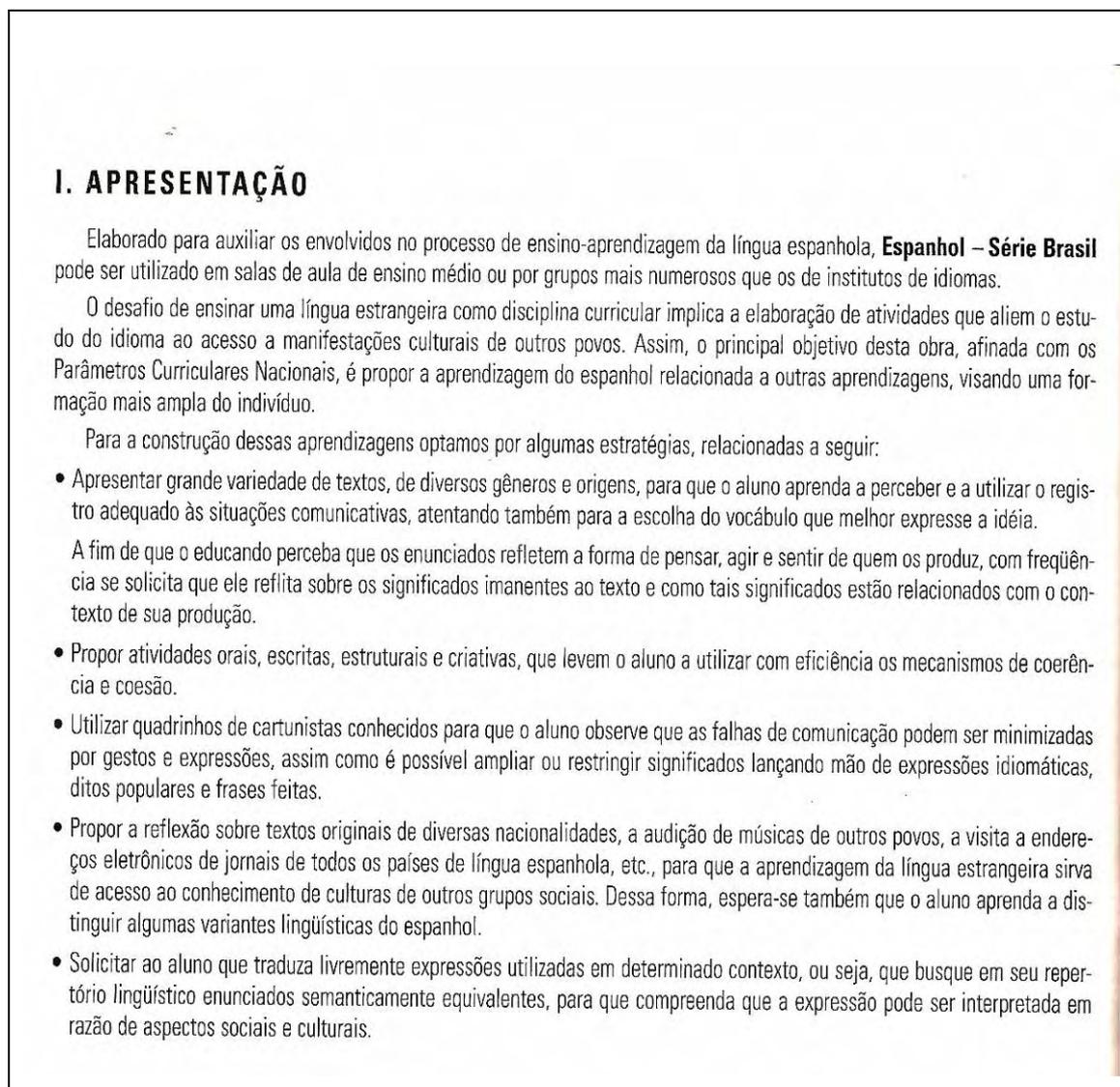


Figura 21 – Apresentação da obra aos professores

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p. 2.

Nessa seção, logo ao início, há uma referência ao público alvo a quem se destina esse material: “*Espanhol-Série Brasil pode ser utilizado em salas de aula de ensino médio ou por grupos mais numerosos que os de institutos de idiomas*”. Isso nos permite dizer que o possível co-enunciador do manual, não será apenas o professor de espanhol atuante no ensino médio, mas também aqueles dos institutos de idiomas.

Assim como no livro *Hacia el español* percebemos que esse LD não foi construído apenas para a realidade do ensino médio e conforme a discussão que estabelecemos no manual anterior, reiteramos com base nas legislações brasileiras publicadas tais como a LDB/96 e em outras publicações nacionais como as OCN que um livro para o ensino médio não deveria servir para outra finalidade já que o objetivo do ensino básico é diferente daquele definido para os cursos livres.

O enunciador ainda afirma que a obra está “*afinada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*”. Os PCN, segundo a introdução do documento, atendem os documentos legais, tais como a LDB de nº. 9394/96 e procuram colaborar na busca de respostas a questões mais problemáticas identificadas no ensino básico, de modo a transformar esse ensino, a fim de que atenda às demandas da sociedade brasileira atual. Ou seja, “buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro”. (BRASIL, PCN-EF, 1998, p. 7). O exposto pelo enunciador ao fazer menção às ideias propostas no documento, busca dar credibilidade a seu material já que, segundo ele, esse LD segue um documento nacional.

Encontramos ainda a ausência de marcas de pessoa (BENVENISTE, 1987), nesse trecho denominado de “apresentação”, que caracterize o professor ou aluno, já que ambos são tratados como “*ele(s)*”: “*elaborados para auxiliar os envolvidos no processo*”, “*a elaboração de atividades que aliam o estudante*”. Entretanto, ainda que haja uma ausência de marcas de pessoa para caracterizar o co-enunciador, verifica-se uma marca de enunciador: “*para a construção dessas aprendizagens, optamos por algumas estratégias*”. Nesse trecho a opção pela marca de 1ª pessoa do plural na verdade inclui somente o enunciador, já que ele é o responsável pela construção desse material, é um nós, segundo Benveniste (1987), exclusivo (EU+ELE). Ao utilizá-lo, o enunciador exclui o co-enunciador do dito e o uso do nós, na verdade, mascara o eu, pois na verdade é como se o enunciador dissesse: “*eu optei por algumas estratégias*”

Na parte que se segue, há uma apresentação da estrutura da obra conforme o fragmento abaixo demonstra:

Presentación

A obra se inicia com um texto introdutório em que são feitas algumas considerações sobre o estudo da língua espanhola e a abordagem deste material didático.

Em seguida são apresentados um quadro e um mapa para promover uma primeira aproximação dos alunos com os países em que o espanhol é língua oficial.

Com base neles, antes de começar a estudar os conteúdos lingüísticos propriamente ditos, seria interessante fazer algumas considerações sobre as variantes lingüísticas, a importância cultural de cada um desses países, independentemente de sua condição econômica no cenário mundial, e, principalmente, a postura respeitosa que devemos adotar quando nos dispomos a aprender a língua e a cultura de outros povos.

Figura 22 - Estrutura da Obra: *Presentación*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p. 2.

O enunciador destina essa parte a explicar os motivos pelos quais colocou uma carta aos estudantes, um mapa e um quadro dos países que possuem a língua espanhola como oficial antes do início dos conteúdos lingüísticos do LD do aluno. Como justificativa ele argumenta que com base no quadro e no mapa: “*seria interessante fazer algumas considerações sobre as variantes lingüísticas, a importância cultural desses países (...)*”. De acordo com essa afirmação, percebemos que assim como no manual *Hacia el Español*, o enunciador demonstra uma preocupação em ensinar as variedades do espanhol, no caso desse manual, essas se refletem logo ao início com a inserção de um mapa e um quadro dos países que falam espanhol.

Nessa passagem, verifica-se, no último parágrafo, marcas da presença do enunciador: “*a postura respeitosa que **devemos** adotar quando **nos dispomos** a aprender*. O nós inclusivo (EU+TU) utilizado nesse trecho diz respeito não somente ao enunciador, mas a todas as pessoas interessadas em aprender uma língua estrangeira. Ao utilizar-se desse nós o enunciador se coloca como qualquer outro aprendiz de uma língua estrangeira.

Na mesma página, o enunciador descreve o que contém as unidades do LD. Essa parte contém 8 subitens, o primeiro deles é a “*introducción*”:

1. **Introducción** – Sabemos que a proximidade lingüística entre o espanhol e o português permite que o estudante brasileiro leia e entenda pequenos textos em língua espanhola antes mesmo de estudar formalmente o idioma.

Figura 23 – Estructura da obra: *Introducción*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p. 2.

Encontramos, nesse trecho, uma marca de pessoa, até então não encontrada nesse manual: “**Sabemos** que a proximidade lingüística entre o espanhol e o português permite que o estudante [...]”. Trata-se de *nós* que reflete um saber partilhado, pois o enunciador afirma que a proximidade lingüística entre espanhol e o português permite ao estudante a compreensão de pequenos textos antes mesmo de estudar o idioma, e para ele isso é algo de conhecimento de “qualquer pessoa”. Essa afirmação nos leva a pensar que o enunciador possui a crença de um ensino contrastivo em um primeiro momento, já que estabelece que essa proximidade entre as línguas permite que o aluno compreenda pequenos textos. Ao partilhar esse saber, na verdade, busca não ser questionado em sua metodologia já que “todos sabem” da proximidade lingüística entre ambas as línguas.

No item seguinte, denominado de “*diálogos*” o enunciador afirma o motivo de existir no LD do aluno uma parte a qual se dedica aos diálogos artificiais em que figuram as estruturas gramaticais e comunicativas, sendo assim, temos:

2. Diálogos – Nesta seção são apresentados diálogos artificiais em que figuram as estruturas gramaticais e comunicativas objeto de estudo da unidade.

Antes de entrar em contato com o texto escrito, é importante que o aluno ouça a faixa do CD correspondente ao diálogo e seja convidado a expressar o que entendeu e o que chamou sua atenção na pronúncia das palavras e no ritmo das frases.

Num segundo momento, o aluno lê o texto enquanto ouve mais uma vez a gravação para que possa conferir suas primeiras impressões.

Após essa atividade, o professor pode sugerir que alguns alunos dramatizem o diálogo. Entretanto, para que a atividade não se torne monótona é fundamental estabelecer a diferença entre a leitura e a dramatização. Nesta última, os alunos devem incorporar a situação, ficar de pé, gesticular, etc.

Uma vez familiarizados com as estruturas sintáticas e comunicativas presentes nos diálogos, os alunos deverão responder a dois blocos de perguntas com eles relacionadas.

No primeiro bloco, as questões referem-se diretamente às falas dos diálogos. Para respondê-las em espanhol, o aluno deverá valer-se do vocabulário e das estruturas presentes nos diálogos ou na própria pergunta.

No segundo bloco, denominado **Ahora habla de ti**, o aluno deverá utilizar as estruturas apreendidas para falar de si mesmo.

Para a realização do exercício é fundamental que os alunos tenham acesso a um dicionário bilingüe. Se não for possível que, de imediato, cada um tenha o seu, é importante que haja um ou dois exemplares disponíveis na sala de aula para que todos possam consultar.

A correção desses exercícios, principalmente os do segundo bloco, pode render bons momentos de conversação. Pode-se pedir que um par de alunos leia as perguntas e respostas de cada um dos blocos enquanto um terceiro aluno escreve na lousa as respostas dos colegas.

No fim da atividade, o professor corrige a pronúncia dos que se apresentaram e os textos escritos na lousa.

Figura 24 - Estrutura da Obra: *Diálogos*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p. 3.

Nessa seção no LD do aluno observamos algumas instruções no que se refere ao trabalho do professor com a compreensão auditiva. O enunciador esmiúça os detalhes daquilo que ele considera importante que o docente realize, cada parágrafo é uma instrução dirigida ao co-enunciador. Há algumas injunções dirigidas ao docente nesse trecho como, por exemplo: “é importante”, “é fundamental”, “deverá utilizar”, “deverão responder”, “o professor pode”, “os alunos devem”, “o professor corrige”. Essas propõem que o professor execute essas instruções, construindo a ideia de um docente que deve realizá-las para que o objetivo das atividades do LD seja alcançado.

Ainda com referência às atividades auditivas no item “oír e comprender” o enunciador afirma que:

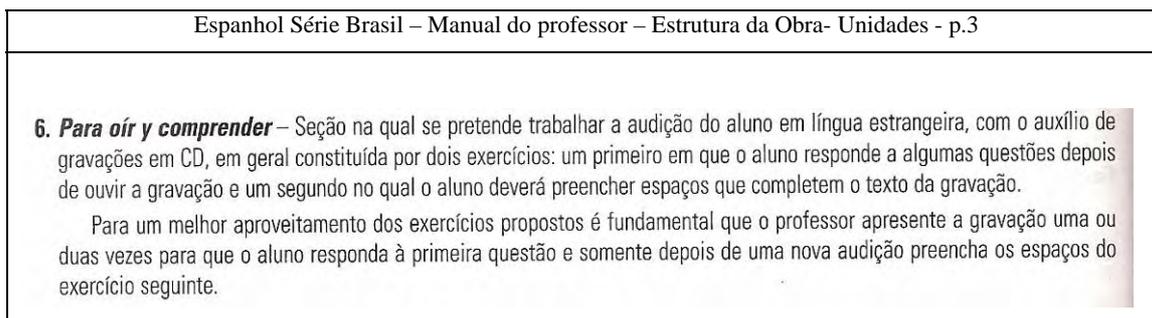


Figura 25 - Estrutura da Obra: *Unidades*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p. 3.

Nesse trecho o enunciador explica que as atividades do LD do aluno intituladas com a designação “*Para oír y comprender*” são destinadas a trabalhar a audição em língua estrangeira. O enunciador dirige-se ao docente com uma injunção “*é fundamental*” para argumentar a maneira pela qual o professor deve trabalhar com os exercícios de compreensão auditiva. Nesse trecho, assim como alguns que já apresentamos anteriormente, o enunciador constrói a imagem de alguém que acredita que é necessário expor para o docente a maneira pela qual ele deve realizar seu trabalho a fim de que a metodologia do livro seja ensinada de maneira correta.

Por sua vez, no próximo item denominado de “*Gramática básica*” e “*Resumen gramatical*” temos:

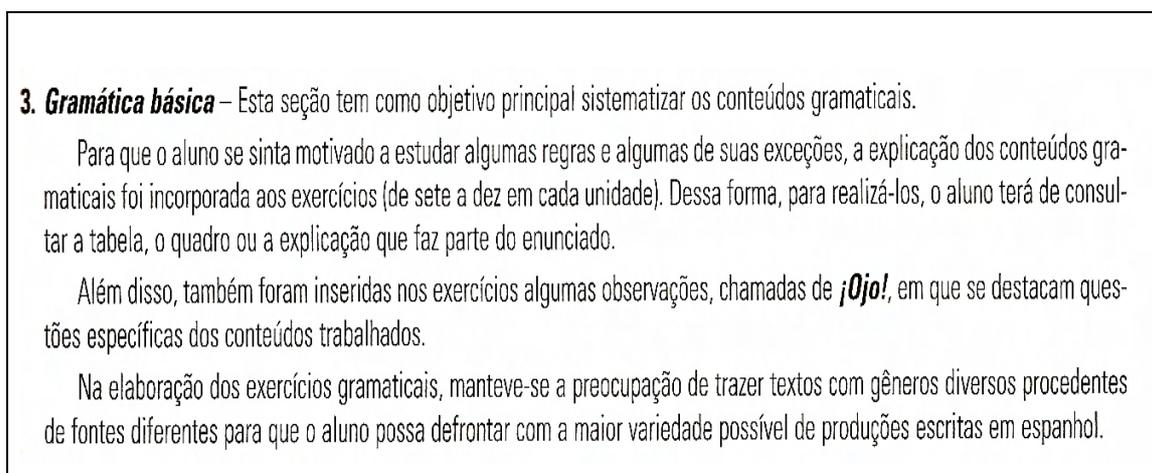


Figura 26 - Estrutura da Obra: *Gramática Básica*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.

Resumen gramatical

No fim das unidades e dos testes há um resumo dos conteúdos gramaticais vistos. É importante que o professor oriente seus alunos para que o consultem, principalmente se eles encontrarem dificuldades em estudar a gramática por meio dos exercícios.

Figura 27 - Estrutura da Obra: *Estructura da obra*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.

3

Nessas partes percebe-se que para o enunciador a gramática possui papel importante. No primeiro trecho ele comenta que separou no LD do aluno uma seção com o objetivo de sistematizar os conteúdos gramaticais. A justificativa para isso, segundo o enunciador é que “*o aluno se sinta motivado a estudar algumas regras e algumas de suas exceções*”. A relevância dada à gramática é corroborada pela inclusão de explicações de conteúdos gramaticais nos exercícios de sete a dez de cada unidade e também pelo o uso da expressão *¡OJO!* (utilizada para “chamar atenção” a respeito de algo, fazer uma advertência) em algumas atividades do LD direcionadas ao treino gramatical.

No segundo trecho o enunciador afirma que há no fim do LD do aluno um resumo dos conteúdos gramaticais e esse deve ser consultado pelo estudante já que ele afirma que: “*é importante que o professor oriente seus alunos para que consultem*”. Nesse trecho o enunciador expressa preocupação com a gramática a tal ponto de colocar ao final do LD um resumo gramatical, construindo em mais um trecho a visão de alguém que é preocupado com a sistematização da língua.

Tudo isso mostra a importância dada pelo enunciador à estrutura da língua e a valorização da questão gramatical para o ensino de espanhol, há uma crença por trás disso tudo que defende a necessidade da sistematização da língua para que o aluno assimile a LE “corretamente”.

Há ainda atividades nomeadas com os itens “*Para leer e interpretar*” e “*y, ahora, la redacción*” a respeito disso o enunciador afirma que:

4. Para leer e interpretar – Esta seção traz textos de gêneros variados (contos, poemas, músicas, quadrinhos, textos jornalísticos, etc.) para que sejam trabalhadas, a princípio, a leitura e a compreensão textual. No entanto, como se sabe, o trabalho com texto frequentemente extrapola esses objetivos iniciais e se constitui em deflagrador de outras aprendizagens.

A leitura de textos literários, por exemplo, além de favorecer o contato com manifestações culturais de diferentes povos falantes da língua espanhola, propicia situações de reflexão que contribuem para a formação do indivíduo e para a humanização das relações interpessoais. E a leitura de outros tipos de texto pode favorecer, dependendo da temática abordada, o amadurecimento das reflexões sobre os problemas que nos afetam pessoal e coletivamente.

Depois de cada texto há sempre um box explicativo: sobre o autor, nos textos literários; sobre outras questões atinentes ao tema, nos demais textos.

Após a leitura se solicita que o aluno tente traduzir livremente algumas expressões encontradas no texto cuja estrutura ou cujo significado se distancie do português. Nessa tarefa, o aluno deverá levar em consideração o contexto em que tal palavra ou expressão tenha sido utilizada.

Também são apresentadas algumas questões para verificar a compreensão de leitura do aluno e ainda outras que o convidam a opinar sobre elementos do texto ou sobre seu sentido global.

Como última atividade da seção se solicita ao aluno que leia algumas definições, retiradas de um dicionário monolíngüe, e busque no texto as palavras correspondentes às definições para completar as palavras cruzadas.

Esse exercício favorece o contato do aluno com dicionários, além de propiciar um trabalho com a ortografia da língua espanhola, pois a grafia das palavras escolhidas na maioria dos casos apresenta alguma diferença em relação ao português.

Figura 28 - Estrutura da Obra: *Para leer e interpretar*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.3

Percebemos com esse trecho que o enunciador preocupa-se em trazer para o LD textos de gêneros variados afirmando que seu objetivo é trabalhar a leitura e a compreensão textual para que o aluno se familiarize com a estrutura dos textos assim como, de acordo com a temática abordada, torná-lo um ser consciente dos problemas relacionados à sociedade.

Entretanto, embora o enunciador afirme que os diferentes gêneros são para trabalhar a compreensão leitora, observa-se com algumas de suas afirmações posteriores, no próprio trecho acima, que os gêneros funcionam como um pretexto para ensinar outros aspectos. Assim, dentre outras coisas o enunciador demonstra a importância do dicionário ao argumentar que “*esse exercício favorece o contato do aluno com dicionários*” construindo a imagem de alguém que acredita ser necessário que o aluno conheça algumas expressões da língua espanhola assim como seus respectivos significados. Além disso, demonstra que a consulta aos dicionários proporciona um trabalho com a ortografia da língua espanhola. Isso mostra a relevância atribuída para que o aluno não cometa erros de grafia: “*proporcionar um trabalho com a ortografia da língua espanhola*”.

Entretanto, por trás dessa visão do trabalho com os textos existe em alguns momentos uma visão de ensino focado na gramática-tradução: “*se solicita que o aluno tente traduzir*

livremente algumas expressões encontradas no texto". O enunciador com esse trecho demonstra que a tradução é uma forma de o aluno memorizar as estruturas lingüísticas.

Por sua vez, o enunciador com a parte "*¡Diviértete!*" defende que:

9. ¡Diviértete! – Na última seção de cada unidade são apresentados aos alunos quadrinhos e atividades lúdicas cujos temas ou estruturas gramaticais estejam relacionados aos conteúdos desenvolvidos na unidade. É importante ressaltar que, embora tenham um caráter lúdico, esses quadrinhos e atividades podem auxiliar na reflexão sobre recursos lingüísticos e questões culturais.

Figura 29 - Estrutura da Obra: *¡Diviértete!*

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.3

Nessa parte o enunciador argumenta que quadrinhos e atividades lúdicas são inseridos em cada unidade para que a aprendizagem seja divertida e, além disso, podem servir de pretexto para reflexões lingüísticas e culturais. Ao afirmar isso, o enunciador traz um conhecimento de que a inserção desses elementos em um LD serve apenas para explorar tais elementos, comprova-se assim que para ele, o tema inserido em um texto não serve como pretexto para que o professor explore e desperte a consciência crítico-social nos estudantes conforme os PCN recomendam.

Na última parte, denominada de "sugestões de atividades e textos complementares", o autor dá sugestões de jogos e atividades as quais o professor pode trabalhar com os estudantes e que, segundo ele, possuem pontos em comum com as unidades trabalhadas.

III. SUGESTÕES DE ATIVIDADES E TEXTOS COMPLEMENTARES

Nós, professores, sabemos que o sucesso de uma aula está diretamente relacionado às características dos grupos com os quais trabalhamos e a variáveis como: as expectativas dos educandos, o número de alunos em sala, as condições materiais da escola, etc. Um tipo de aula eficiente com determinado grupo pode não ter o mesmo resultado com outro. Por isso, a prática profissional deve ser pensada em relação ao público-alvo, e esse trabalho só pode ser realizado pelo próprio professor a partir de sua vivência com os alunos.

À guisa de sugestão, apresentamos em seguida algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com base nos conteúdos trabalhados nas unidades, sem perder de vista, no entanto, que a eficiência de sua realização estará condicionada às características de cada grupo.

Além das sugestões de atividades são oferecidos também alguns textos complementares para que o professor possa reproduzir e utilizar em sala de aula ou em avaliações.

4

MANUAL DO PROFESSOR

Figura 30 - Sugestões de atividades e textos complementares

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.4.

Nesse fragmento, podemos perceber marcas da presença do enunciador: “*Nós, professores, sabemos[...]*”, “*características dos grupos com os quais trabalhamos*”. Dessa forma, o uso do *nós inclusivo* indica que o enunciador é também um professor e, ao utilizá-lo, diminui a distância com o co-enunciador, pois se inclui junto a ele em seu trabalho. Esse “*nós*” significa enunciador+docente. Nesse trecho percebemos que o enunciador se coloca na posição de professor assim como seu co-enunciador. É como se ele conhecesse a realidade de sala de aula muito bem, pois traz alguns exemplos de quais são os fatores que estão relacionados ao “sucesso de uma aula” que são: “as expectativas dos educandos, o número de alunos em sala, as condições materiais da escola e etc”.

No segundo parágrafo ainda temos um outro “*nós*”: “*apresentamos em seguida*”, sendo que este diz respeito somente ao enunciador. Ao utilizá-lo o enunciador se coloca como sendo o responsável pela afirmação de apresentar algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas distanciando essa ação do co-enunciador.

Além disso, no último parágrafo o enunciador afirma que disponibilizou ao final do manual alguns textos, no total de sete, que podem ser utilizados em atividades

complementares e também em avaliações. Cada unidade possui uma sugestão de atividade, algumas maiores do que outras. A fim de exemplificar destacamos a atividade sugerida para a unidade 1.

■ ATIVIDADES

Unidad 1. ¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú?

1. Introducción (página 9)

Após a elaboração do texto, pode-se solicitar aos alunos que o leiam em voz alta. Para tornar a atividade mais divertida, o professor deve pedir que cada um produza seu texto em uma folha avulsa e a coloque dentro de um envelope sem identificação. Em seguida, cada aluno pega um envelope aleatoriamente e lê o texto do colega.

É possível também elaborar um painel com ilustrações ou fotos e os textos produzidos pelos alunos.

2. De todo un poco (página 16)

El ahorcado

Proposta de jogo para fixar o nome das letras em espanhol.

- Divide-se a classe em duas equipes: A e B.
- Um representante de uma das equipes vai para a lousa e marca os espaços referentes às letras de uma palavra vista na unidade.
- A outra equipe tenta adivinhar a palavra sugerindo as letras que completariam tais espaços: “¿Hay la eme?”, “¿Hay la hache?”, etc.

3. ¡Diviértete! (página 19)

Juego de memoria

Proposta de jogo para fixar o vocabulário e corrigir a pronúncia.

- Divide-se a classe em várias equipes.
- Elaboram-se pares de cartas (do mesmo tamanho das cartas de baralho): em uma delas deve constar o nome de um país em espanhol e na outra, o nome da respectiva capital. Por exemplo:

ARGENTINA	BUENOS AIRES	PARAGUAY	ASUNCIÓN
FRANCIA	PARÍS	RUSIA	MOSCÚ

- O objetivo do jogo é encontrar os pares (nome do país e nome de sua capital).
- Embaralham-se as cartas com a face escrita voltada para baixo.
- Para jogar, uma equipe por vez tem de virar um par de cartas e lê-las em voz alta para treinar a pronúncia.
- Vence a equipe que conseguir formar o maior número de pares.

MANUAL DO PROFESSOR 5

Figura 31 – Atividades para a unidade 1 do livro

Fonte: MARTIN, I. R. *Espanhol Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005. Manual do professor, p.5.

Com essa página, observamos que o enunciador confirma a crença de um ensino como algo prazeroso, já que sugere para uma mesma unidade três diferentes atividades, a primeira com a finalidade de “*tornar a atividade mais divertida*”, e as duas últimas por serem jogos. Na primeira atividade é sugerido ao co-enunciador que cada estudante produza um texto com suas informações em uma folha avulsa de acordo com os exercícios da página 9 do LD do aluno (figura que já apresentamos na página 107) e depois ele deve ler o texto produzido pelo companheiro para toda a classe. A segunda atividade, o jogo da forca, possui segundo o enunciador o objetivo fixar o nome de cada letra em espanhol. Já o último, é o jogo da memória é tem como função a de fixar o vocabulário referente aos nomes e as respectivas capitais dos países. Para a segunda e a terceira atividade o enunciador colocou as instruções das regras do jogo de forma resumida e em tópicos, acreditamos que o não detalhamento deve-se ao fato de pressupor que o docente já conhece previamente as regras do jogo da forca e da memória.

Cabe dizer que o enunciador, conforme dissemos anteriormente, afirma que o sucesso dessas atividades está condicionado às características de cada grupo, o que fortalece a ideia de serem apenas sugestões de trabalho para o docente. Porém, com essas atividades percebemos que o enunciador constrói uma imagem discursiva de alguém que vê como necessária à fixação de vocabulário e de pronúncia já que as atividades visam a isso. Conforme expusemos anteriormente, esse tipo de sugestão de atividade corrobora a ideia de um livro que não é elaborado especificamente para a realidade do ensino médio brasileiro já que esse não é o único objetivo do ensino de espanhol nesse nível segundo os documentos nacionais.

Diante de todo o exposto sobre o manual *Síntesis: Curso de Lengua Española* cabe lembrar que ele não possui referências bibliográficas que justifiquem suas escolhas metodológicas e nem sua visão de língua. É importante dizer que ainda que encontremos tendência à abordagem comunicativa, percebemos que há também forte indício a uma abordagem estruturalista, com exercícios de completar lacunas no LD e também pela relevância atribuída à gramática já que o enunciador afirma no manual que reservou duas partes no LD do aluno para que o estudante sistematizasse a língua: “*Resumen gramatical*” e “*Gramática básica*”. Assim, vemos uma visão de aprendizado de língua como estrutura, além de uma crença de que é necessário que o aluno assimile corretamente a LE.

Cabe dizer também que em algumas atividades percebemos que o enunciador constrói uma imagem discursiva de alguém que vê como necessária à fixação de vocabulário e de pronúncia.

Verificamos também que na parte anexa ao manual do professor há uma preocupação maior em descrever a estrutura do livro, não havendo nenhum diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentaram a obra. É como se o manual fosse suficiente, ele é a origem das informações, dessa maneira constrói-se um co-enunciador que não está preocupado com o que está por trás da voz do enunciador. É como se o docente não necessitasse saber de informações referentes à fundamentação teórica que norteia a obra.

Além disso, o enunciador desse manual em alguns momentos utiliza-se do *nós* exclusivo, construindo a imagem de um enunciador que é um ser absoluto em seus argumentos. Em poucos trechos constatamos a inclusão do professor em seus argumentos.

Observamos ainda um paradoxo nesse manual, pois as instruções em vermelho presentes no decorrer da reprodução do LD do aluno estão escritas em espanhol e aquelas apresentadas na parte em anexo estão em português. Isso nos remete a dizer que na parte escrita em português há uma tentativa do manual ser o mais simples possível, a ponto de vir na língua materna do docente. Já na segunda parte, os diálogos estão em espanhol para “facilitar” o trabalho do docente, pois o enunciador elabora frases e exemplos que podem ser utilizados no momento da interação entre professor-aluno.

Durante os pequenos diálogos estabelecidos com o professor, no decorrer do LD do aluno, observamos a presença do vocativo “professor” o que mostra que o enunciador deseja direcionar o enunciado a seu interlocutor, interpelando ao co-enunciador para algo que ele considera importante.

A parte anexa é menor se comparado ao manual *Hacia el Español*, entretanto, verifica-se no decorrer do LD uma série de instruções ao trabalho do professor, com explicações detalhadas de como o docente deve agir em cada exercício. Isso corrobora uma ideia de um educador que necessita das diretrizes de seu trabalho para realizá-lo de maneira satisfatória.

Além disso, observamos ainda, que esse livro assim como a coleção *Hacia el español* não foi elaborado somente para a realidade do ensino médio brasileiro, mas também para os cursos livres, o que revela uma incoerência, já que o objetivo do ensino de ELE em ambos setores da educação é diferente.

Outra visão de língua que observamos é que ao início do livro o enunciador ao incluir um mapa e um quadro dos países que falam espanhol, demonstra que assim como o português, essa é uma língua que possui muita variedade léxica, fonética e sintática. Isso nos remete ao campo da sociolinguística com seus estudos sobre variantes.

Em alguns trechos o enunciador emprega injunções ao docente com a finalidade de dirigir-lhe uma ordem que deve ser realizada segundo aquilo que lhe é instruído no manual.

Nesses momentos o enunciador constrói a imagem de alguém que acredita ser necessária à exposição para o docente da maneira a qual ele deve executar seu trabalho para que a metodologia da obra seja seguida sem comprometimentos.

Em alguns momentos, a inserção de textos, como os quadrinhos, por exemplo, é visto pelo enunciador como algo que serve apenas como pretexto para explorar a inserção de elementos lingüísticos e culturais no LD. Comprova-se assim que para ele a inserção desses elementos não pode servir para estimular a consciência crítico-social dos alunos.

Há no final da parte anexa sugestões de atividades para cada unidade do LD do aluno, em geral, são sugestões de jogos e atividades lúdicas com o objetivo de tornar a aprendizagem do idioma em algo divertido.

Dito isto, no próximo item analisaremos a coleção *Español Ahora*.