

LDB E MATERIAL DIDÁTICO: UMA QUESTÃO DE ADEQUAÇÃO LDBEN AND TEACHING MATERIALS – ADJUSTMENTS NEEDS

*Márcio Luiz Oliveira
Pinheiro**

RESUMO: Este artigo aborda o fato de o professor de língua estrangeira ter de adequar o material didático escolhido conforme as necessidades do corpo discente para se obter melhores resultados em sua prática docente. Estas adequações devem considerar as legislações que regulamentam a educação nacional como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para que os objetivos que devem ser alcançados pela educação nacional estejam em conformidade com a legislação vigente.

Palavras Chaves: Material Didático. Legislação. Adequação.

ABSTRACT: This article discusses the fact the foreign language teacher have to adapt the teaching materials chosen according to the needs students to achieve better results in their teaching practice. These adjustments should consider the Law governing the national education as National Education Law (LDBEN) and the National Curricular Parameters (PCNs) for which comply with the objectives that must be achieved by National Education System.

Key Words: Teaching Materials. Legislation. Appropriateness.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

(Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 2004. p.54)

INTRODUÇÃO

O material didático a ser analisado é o *nuevo ven 1* que, no ano de 2012, foi empregado no ensino de espanhol como língua estrangeira no primeiro e no segundo ano do curso de formação de oficiais da aeronáutica. O *nuevo ven 1* se refere ao nível A1 e A2 do marco comum de referência (Anexo A) e está orientado para o enfoque comunicativo uma vez

que ele trabalha o conhecimento do idioma segundo o conceito de competência linguística e de competência pragmática. Para *nuevo ven 1*, o conceito de competência é um conjunto de habilidades linguísticas a ser desenvolvido pelo aluno para que ele possa por meio delas realizar determinadas funções que são chamadas pelo livro de competência pragmática, como por exemplo: “cumprimentar, apresentar-se, comprar, desculpar-se, expressar gosto, expressar opiniões, expressar indiferença e entre outras (Anexos B, C e E).

As origens do enfoque comunicativo de língua remontam as mudanças ocorridas na Inglaterra durante os anos sessenta no que diz respeito ao ensino de língua inglesa para adultos. Cabe ressaltar que, neste período, anos sessenta, ocorreu o desenvolvimento, na Inglaterra, dos estudos culturais em torno do trabalho de Richard Hoggart, Raymond Williams, Eduard Palmer Thompson entre outros.

Nos anos sessenta, na Inglaterra, o enfoque situacional era a principal teoria que norteava o ensino de inglês como língua estrangeira. No enfoque situacional, a língua era ensinada ao se praticar estruturas básicas com atividades significativas baseadas em situações. Segundo Chomsky (1969), as teorias baseadas na estrutura da língua não podiam explicar por elas mesmas as principais características da língua como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações.

(...) não haveria mais futuro em considerar a língua a partir de situações, pois o que era de fato preciso era um estudo mais detalhado da língua e um retorno ao conceito tradicional de que os enunciados tinham significados por si só e expressavam os significados e as intenções dos falantes e dos autores que os criavam. (HOWATT, 1984, p. 280).

Desde então, foi preciso que o ensino de idiomas se centrasse mais na competência comunicativa que no simples conhecimento de estruturas linguísticas. A competência comunicativa engloba tanto os aspectos funcionais quanto os aspectos estruturais da língua e tem por meta final desenvolver procedimentos para o ensino das quatro destrezas linguísticas, a partir da interdependência da língua e da comunicação. No enfoque comunicativo, os alunos trabalham em grupo ou em duplas os recursos linguísticos disponíveis para realizarem determinadas tarefas. Neste enfoque, não há um texto que evoque para si a autoridade exclusiva sobre o tema e tampouco, um modelo que seja aceito por todos de maneira definitiva.

Segundo Richard e Rodgers (2001), a teoria da língua do enfoque comunicativo se caracteriza por entender que a língua é um sistema para expressar o significado, que a

função principal da língua é a interação e a comunicação, que a estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos e que as unidades fundamentais da língua não são somente os elementos gramaticais e estruturais, mas sim as categorias de significado funcional e comunicativo tal como se manifestam no discurso.

A teoria da língua, no enfoque comunicativo, é formada por diversos autores. Para Hymes (1972) o objetivo do ensino de língua é desenvolver “competência comunicativa”, pois, no enfoque comunicativo, a teoria da língua parte da ideia de que a língua é comunicação. Deste modo, Hymes usa este termo para contrastar sua visão comunicativa de língua com a teoria da competência de Chomsky cujo fundamento é a caracterização de habilidades abstratas dos falantes que permitam produzir orações corretas desde o ponto de vista gramatical. Já para Canales e Swaim (1980), a teoria da língua, no enfoque comunicativo, abrange: “competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica” A competência gramatical de Canales e Swaim (1980) se refere ao que Chomsky chama de competência linguística e que para Hymes é o domínio da capacidade gramatical e léxica. A competência sociolinguística se refere à compreensão do contexto social em que ocorre a comunicação, incluindo os diferentes papéis sociais, o conhecimento que compartilham os participantes e a finalidade da comunicação e de sua interação. A competência discursiva compreende a interpretação dos elementos individuais da mensagem a partir de suas conexões e de como se representa o significado em relação com todo o discurso o texto. A compreensão estratégica se refere às estratégias que os participantes empregam para iniciar, terminar, manter, corrigir e retomar a comunicação.

1. O *NUEVO VEN I*

O *nuevo ven I* apresenta uma divisão tripartite parte A, B e C. (Anexos F, G e I) A unidade nove é aberta com uma foto de um *pueblo Blanco* (Anexo D) *que só será retomado na seção descubriendo como um item a mais que compõe a região de Andaluzia* (Anexo N). Na unidade nove (Anexo E), a parte A (Anexo F) do livro introduz um dos temas a ser trabalhado na unidade que é a perífrase de futuro, porém isto é feito a partir de um texto inventado que se enquadra no gênero conversa telefônica e, após o diálogo, há um exercício de verdadeiro ou falso sobre o que se conversou ao telefone e uma tabela bem ao modo dos estruturalistas sobre a perífrase de futuro. Ainda, nesta primeira parte, há uma proposta de exercício em que os alunos terão de formar frases usando a perífrase de futuro a partir de algumas palavras: um verbo no infinitivo, um substantivo e um pronome interrogativo. Outro

exercício para usar a perífrase de futuro é o de olhar uma figura em que há várias pessoas que nos sugere que vão fazer determinadas atividades. Assim, após esta observação, o aluno terá de escolher uma delas e dizer o que ela vai fazer. Há outros dois exercícios nesta mesma linha. Deste modo, a estrutura do *nuevo ven I* nos revela a concepção de teoria de língua usada por ele que está pautada nos preceito do enfoque comunicativos, pois o livro didático considera a competência linguística como um conhecimento a ser adquirido para que se possa cumprir com determinadas funções que ele chama de competência pragmática.

A parte B da unidade 9 do *Nuevo Ven I* (Anexo G) também está centrada num diálogo inventado dentro do gênero conversa telefônica. Nesse gênero, há a proposta de se trabalhar a expressão oral por meio da propositura de planos, de alternativas e da expressão de indiferença. Assim como na parte A (Anexo F), na parte B (Anexo G), também há um exercício de compreensão e dois quadros com estruturas após o texto. No exercício de compreensão, deve-se marcar de quem são as frases apresentadas no exercício. Se as frases são de Diego ou de Elvira. O primeiro quadro estrutural versa sobre as expressões que cumprem com a função de propor planos, de propor alternativas e de expressar indiferença. Já o segundo quadro estrutural versa sobre a colocação pronominal. Os exercícios que se propõem após as explicações são de colocação pronominal em que o aluno deve preencher espaços em branco com os pronomes corretos. O exercício seguinte versa sobre a expressão oral. Nele, o aluno deverá expressar probabilidade, dúvida e incerteza. O exercício se resume a perguntas dadas pelo livro. O aluno deverá perguntar uma delas aos seus companheiros que deverão responder segundo o que lhes pareça melhor, usando para isso as expressões de probabilidade, dúvida ou de incerteza. No último exercício, presente na página 107, a turma deverá ser dividida em grupos e os grupos deverão formular três perguntas sobre Espanha e América hispânica.

Na parte B (Anexo G), há um espaço dedicado ao léxico chamado *amplia tu vocabulario* (Anexo J) que se apresenta em forma de três exercícios. O primeiro exercício apresenta-se em forma de imagens. Os alunos deverão correlacionar cada uma das imagens a uma palavra correspondente que é dada pelo livro. Após este exercício de relacionar imagens a palavras, há um segundo exercício que envolve o sintagma preposicionado *ir de* e *ir a*. Neste exercício, o aluno deverá completar corretamente cada sintagma com a palavra que lhe seja adequada. Desta forma, o sintagma *ir de* (ir de) deve ser completado com palavras que correspondam à causa de ir que neste caso será *viaje* (viagem), *vacaciones* (férias) ou *excursión* (excursão). *Ir de viaje* (ir de viagem), *ir de vacaciones* (ir de férias) ou *ir de excursión* (ir de excursão). Já o sintagma *ir a* (ir a) deve ser completado com palavras que

correspondam a complemento circunstancial. Assim, teremos *ir a la playa* (ir à Praia), *ir al campo* (ir ao campo), *ir a la montaña* (ir à montanha). O terceiro e último exercício desta parte trata de um conjunto de diálogos incompletos que o aluno deverá completá-lo com palavras até então trabalhadas que novamente está destacada num quadro. Em *amplia tu vocabulario*, encontram-se também alguns sinônimos para a palavra *piscina* e *campo*. Quanto a piscina, há a palavra usada na Argentina que é *la pileta* e a palavra usado no México que é *la alberca*; quanto a palavra campo, há apenas um único sinônimo o usado no México que é *la milpa*. Este trabalho de sinonímia está descontextualizado e é oferecido no livro numa lista de palavras.

Na parte C (Anexo I), o tema a ser trabalhado é a conversa telefônica. Nesta parte, há dois exercícios de compreensão de texto. No primeiro trabalho de compreensão de texto, o aluno tem que inferir se nos textos que se lhe apresenta o livro *La persona no está*, *La persona se pone* ou *se ha equivocado*. No segundo trabalho de compreensão de texto, o livro apresenta aos alunos um diálogo telefônico completamente desorganizado e os alunos deverão organizá-lo de modo que ele apresente em si início meio e fim. Além de interpretação de texto, a parte C apresenta também dois exercícios de pronúncia e ortografia. Neste último exercício da parte C, o aluno deverá ouvir uma série de palavras e repeti-las. A única característica que estas palavras têm em comum é a letra *-ñ* que em português corresponde ao dígrafo *-nh*. No último exercício, o aluno deverá ouvir uma série de palavras pertencentes a distintos campos semânticos e marcá-las nas colunas correspondentes do exercício.

Após a parte C (Anexo I) do livro, há uma seção chamada *contenidos gramaticales*. Nesta seção, trabalha-se o conteúdo gramatical que se resume em *perífrasis de futuro* (*ir + a + infinitivo*) e *pronombres personales complemento directo e reflexivo*. No primeiro exercício, o aluno deverá formar frases com a perífrase de futuro a partir de palavras dadas pelo material, seguindo para isso um modelo previamente estabelecido. No segundo exercício, o aluno deverá completar lacunas e frases com os pronomes pessoais dados no enunciado do exercício. No terceiro exercício, há um conjunto de palavras que são expressões de tempo usadas para o tempo presente e para o tempo futuro no enunciado e os alunos deverão usá-las para completar as frases dadas no exercício.

Na seção *actividades* (Anexo M), o aluno deverá ler um texto que é um guia de viagem sobre a Guatemala e deverá preencher, após a leitura, um quadro sobre saída e destino, meio de transporte, alojamento e excursões. No segundo exercício, o aluno deverá ouvir uma gravação em que alguém narra sua viagem à Guatemala. Nesta narração, há espaços vazios que deverão ser completados pelos alunos durante a audição com uma das

palavras oferecidas num quadro. Já no terceiro exercício desta seção, o aluno deverá contar como foi sua viagem a uma zona de seu país, tendo por modelo a narrativa ouvida no exercício anterior. Os alunos deverão dizer em suas narrações as seguintes informações pré-estabelecidas no exercício: *adónde ir, cómo llegar, dónde dormir, por qué se elige ese lugar e otros detalles*.

No início dos estudos culturais, os pesquisadores - Richard Hoggart, Raymond Williams, Eduard Palmer Thompson entre outros - se preocupavam com a questão da cultura na sociedade inglesa e tentavam compreender o papel da cultura na Inglaterra do pós-guerra, pois, naquele momento, ocorria “uma invasão” da cultura norte-americana através dos meios de comunicação de massa. A multiplicidade de objetos de pesquisa nos estudos culturais é devido à impossibilidade de se abstrair a análise cultural das relações de poder e de estratégias de mudança social. Assim, os temas de pesquisa dos estudos culturais abrangem temas vinculados à cultura de massa, à identidade, ao gênero, à classe, à etnia e *tutti quanti*.

A última parte que compõe a unidade nove do livro *nuevo ven I* é a seção *descubriendo* (Anexo N). Como vimos o tema trabalhado na unidade nove é o que tem a ver com o campo semântico relativo à viagem e, neste viés, a seção *descubriendo* apresenta a região sul da Espanha - a Andaluzia. No entanto, se considerarmos o material didático – *nuevo ven I* - como reflexo de um projeto cultural, pois ele foi elaborado por uma editoria espanhola e tendo em vista que o referido manual será o primeiro contato do aprendiz com a cultura fim – a hispânica . Logo, não é gratuito o fato de o material didático apresentar um texto meramente descritivo que supõe um leitor sem nenhum conhecimento ou com muito pouco conhecimento sobre a Espanha, uma vez que o texto se resume a enumerar informações sobre a região mencionada sem fazer, em nenhum momento, considerações sobre as diferentes culturas – cristã, judaica e islâmica - que conviveram por oito séculos entre os anos de 711 DC a 1498 DC na Andaluzia durante o Califato e os Reinos de Taifa (QUESADA. 1998). Deste modo, percebe-se que, segundo os estudos culturais, a produção cultural está ligada ao processo de dominação e de controle social. Isto pode ser percebido na análise do material didático em questão, pois quem o elaborou privilegiou determinados aspectos – a natureza no que se refere ao patrimônio natural e paisagístico na figura dos parques naturais e das serras - em detrimento de outros, marcando claramente a sua posição de poder e os seus preconceitos quando se refere ao legado cultural islâmico como restos de esplendor e a ruínas. Logo, chama a atenção o fato de o livro didático que, de certa forma, é o primeiro contato que os alunos têm a cultura fim, fortalecer visões preconceituosas dessa cultura ao invés de desfazê-las.

Para Williams (1989), a longa revolução é um trabalho intelectual e educacional contínuo que pretende derrotar a dominação cultural e o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera. Deste modo, a longa revolução é uma parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora organizada, uma vez que o projeto de estudos culturais era entendido como a expressão de uma luta por um modo de vida baseado no princípio da solidariedade.

Estudo cultural se diferencia dos estudos literários, porque, se por um lado, o estudo literário está baseado numa noção de cultura cuja finalidade é a preservação dos valores de uma minoria que se creem os guardiões dos valores essenciais da humanidade como estruturados nas obras literárias e, deste modo, o estudo literário imaginava que os valores celebrados por um pequeno grupo de iniciados se propagariam por meio da educação formal, contribuindo assim para que as pessoas se tornassem melhores ao adotar tais valores. Por outro lado, o estudo cultural luta para que a cultura exclusivista característica dos estudos literários faça parte de uma cultura em comum, onde os significados e valores sejam construídos por todos e não somente por uns poucos privilegiados. Assim uma cultura comum é aquela que se redefine continuamente pela prática de todos os seus membros, pensando a extensão dos princípios de solidariedade e de instituições cooperativas como contribuição decisiva para a citação de uma cultura plural e diversificada, que não é definível de antemão. Apesar dessa dicotomia entre estudo literário e estudo cultural, importa pensar uma política cultural que dê condições para que todos possam conhecer as formas de cultura que embora usurpadas para uso exclusivo de uma determinada classe, são herança comum que será mantida viva e que, no momento em que tivermos uma forma participativa de cultura, ela será modificada.

No que tange à visão dos produtos artísticos como a materialização de uma formação sócio-histórica, armação teórica inicial dos estudos culturais exige uma revisão dos modos de escrever a interrelação entre arte e sociedade. Por conseguinte, o que importa é o problema da determinação, ou seja, como as formas de uma sociedade moldam seus projetos e obras. Neste viés, o projeto intelectual é constituído por processos sociais, mas ele também constitui os processos sociais na medida em que os processos sociais dão forma ao projeto intelectual. Logo, os elementos externos a um projeto intelectual podem ser exemplificados no modo de vida de uma determinada sociedade. Os elementos externos passarão a ser elementos internos, na medida em que estruturarem a forma dos projetos que, por sua vez, articulam os significados e os valores dessa sociedade. Deste modo, o material didático *nuevo ven 1* é um projeto intelectual que é constituído por processos sociais – promoção da língua espanhola

como língua estrangeira - na medida em que os processos sociais – promoção da língua espanhola como língua estrangeira - dão forma ao projeto intelectual – material didático *nuevo ven I* -. Logo, os elementos externos a um projeto intelectual como, por exemplo, o modo de vida de uma determinada sociedade, a promoção da língua espanhola como língua estrangeira, a visão de mundo da sociedade espanhola e entre outros serão internos na medida em que estruturarem a forma dos projetos que, por sua vez, articulam os significados e os valores dessa sociedade que no caso do texto em análise seção *descubriendo* (Anexo N) é uma visão reducionista e preconceituosa da maior Região Autônoma da Espanha que é a Região Autônoma da Andaluzia.

Para Eagleton (1991), a ideologia está associada ao signo assim como o signo está relacionado a formas de intercâmbio social. É nas formas de intercâmbio social que o signo vive e assim as formas de intercâmbio devem estar relacionadas com a base material da vida social. Logo, o falante individual se manifesta num intercâmbio social que para Pêcheux (1975 apud Eagleton 1991) inclui contexto ideológico do falante, apesar disso tal contexto ideológico será ocultado do falante individual em um ato de “esquecer” e o fato de os significados do falante parecer evidentes e naturais para ele é por causa desse esquecimento. Deste modo, o falante se reconhece, erroneamente, como sendo o autor de seu próprio discurso. Neste contexto teórico, numa análise pré-pedagógica, é possível rastrear a posição ideológica do texto por meio de seu componente linguístico no que se refere à análise intralinguística e iterlinguística.

No entender de Serrani (2010), o intradiscurso é a consideração das sequências linguístico-discursivas efetivamente formuladas na cadeia – horizontal – do dizer; já o interdiscurso, trata-se da dimensão não linear do dizer, às memórias implícitas que atravessam – verticalmente – todo discurso. Quanto ao intradiscurso, no que diz respeito à organização hierárquica dos enunciados e a forma como eles estão conectados, ele compõe-se de hierarquização, de forma predominante de sentença que pode ser afirmativa, negativa ou interrogativa, exclamativa, subordinativa ou coordenativa; de conectivos explícitos ou implícitos; de pausas relevantes; de modalização apreciativa que consiste de adjetivação, de adverbialização e de orações relativas-(adjetivas) que estejam presentes na construção de representação dos objetos do discurso; modalização lógica que consiste na possibilidade dos verbos escolhidos pelo falante funcionarem discursivamente com outro sentido e, por fim, da presença de outras vozes no texto, como o uso do discurso indireto. No intradiscurso, estas outras vozes estarão marcadas pelo uso das aspas.

A última parte que compõe a unidade nove do livro *nuevo ven I* é a seção *descubriendo* (Anexo N). Como vimos o tema trabalhado na unidade nove é o que tem a ver com o campo semântico relativo à viagem e, neste viés, a seção *descubriendo* apresenta a região sul da Espanha - a Andaluzia. O texto apresentado pelo livro didático na seção *descubriendo* é meramente descritivo. Tal texto supõe um leitor sem nenhum conhecimento ou com muito pouco conhecimento sobre a Espanha, pois o texto se resume a enumerar informações sobre a região mencionada e a marcar uma posição de poder por parte de seus formuladores que deixa ver os preconceitos culturais que há, na Espanha, em relação à Região Autônoma da Andaluzia que é a maior Região Autônoma da Espanha. Estes preconceitos mostrados pelo estudo cultural serão estudados por meio de seu componente intralinguístico e interlinguístico referentes à análise do discurso.

A intertextualidade pode ser trabalhada ao se considerar outros textos dentro do mesmo gênero textual trabalhado na unidade nove (Anexo O) ou outros gêneros textuais que tenham por tema um dos temas abordados na referida unidade (Anexo P). Assim, recomenda-se o uso de manuais de viagens, canções, poemas entre outros que se aprimore o trabalho em sala de aula. No caso em tela, um dos componentes que podem ser considerados é uma cidade da região da Andaluzia. Deste modo, pode ser feito um trabalho em que os alunos leiam determinados textos que falem sobre uma das cidades que compõe a região de Andaluzia como a cidade de Sevilha (Anexo O), por exemplo, e após este contato produzam um guia de viagem que apresente em espanhol a cidade de nascimento dos alunos ou a cidade de residência de cada um deles.

O texto da seção *descubriendo* do livro *nuevo ven I* (Anexo N) no que se refere ao intradiscurso apresenta uma hierarquização em expansão, pois o enunciado que afirma que em Andaluzia há muitas coisas para se conhecer é sustentado por lugares que exemplificam o que foi afirmado. A forma predominante das sentenças do texto é afirmativa e há predominância também de construções coordenadas. Há a presença também de implícitos como o que ocorre no primeiro parágrafo do texto marcado por reticências que podem equivaler a um *sin embargo* (entretanto) por contrariar o que fora dito, porque apesar de ser tão difícil enumerar as atrações mais interessantes de Andaluzia é exatamente o que o texto faz.

O texto da seção *descubriendo* do livro *nuevo ven I* (Anexo N) no que se refere ao interdiscurso não apresenta outras vozes. Isto deixa um espaço em aberto a ser preenchido pelo professor para explorar os diversos temas que o texto não trata. Entretanto, quanto ao intradiscurso, no que diz respeito às modalizações apreciativas, nota-se o uso da adjetivação, uma vez que ao longo do texto as atrações presentes em Andaluzia são apresentadas como

sendo atrações presas ao passado que apesar de ter sido glorioso hoje se resume a ruínas. O que pode ser percebido nestas passagens: “*pequeñas y medianas poblaciones*”, “*conservan un castillo o restos de un castillo*”, “*bonitas y tranquilas playas*”, “*antigua capital del imperio musulmán*” e “*encontramos restos del esplendor árabe*”. No que diz respeito aos sentidos produzidos pelos verbos escolhidos e a modalização lógica percebe-se que, no primeiro parágrafo do texto, a modalização lógica é de conselho/sugestão “*puede visitar... y disfrutar*” e, no segundo parágrafo, com “*se puede elegir... o seguir*” e, no terceiro parágrafo, com “*encontramos*”.

2 CURRÍCULO, LDB E ADEQUAÇÃO

No currículo unidirecional, a língua segue uma progressão baseada na descrição linguística que pode ocorrer segundo diferentes enfoques. O *nuevo ven 1* se alinha ao currículo unidirecional, fazendo uso do enfoque comunicativo. O referido material didático se organiza segundo a noção de competência semântico-pragmática ao trabalhar funções comunicativas como cumprimentar, agradecer, desculpar-se entre outras. Observa-se também que, no *nuevo ven 1*, o domínio sócio cultural se resume a um mero acréscimo após o conteúdo de língua.

No currículo multidimensional, há a presença de vários componentes inter-relacionados. O que pode ser constatado pelo modelo multidimensional de Stern (1993 apud Serrani 2010) que está formado por quatro componentes: “língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem”. Desta forma, a língua é sempre produzida em um território que é um espaço em que se deve destacar o contexto sócio-espacial. Por conseguinte, a produção multidimensional do currículo se concretiza quando as atividades de produção e composição forem interdependentes dos componentes interculturais e de língua-discurso. Desta forma, os legados culturais e os domínios identitários, social e emocional do sujeito estão relacionados.

No que se referem aos textos poéticos (Anexos P e Q), eles devem ser considerados por apresentarem outras abordagens sobre a região estudada, proporcionando ao leitor prazer ou experiências singulares com a linguagem que não está vinculada a objetivos funcionais específicos e que faz parte das condições de produção do discurso literário.

(...) Quando o poeta nos diz que seu amor é como uma rosa vermelha, sabemos pelo simples fato de ele colocar em verso tal afirmação, que não lhe devemos perguntar se ele realmente teve uma namorada que, por alguma estranha razão, lhe parecia ser semelhante a uma rosa. Ele

nos está dizendo alguma coisa sobre as mulheres e sobre o amor em geral. Poderíamos dizer, portanto, que a literatura é um discurso “não-pragmático”; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas (...) (EAGLETON, 2006, p. 11).

Neste viés, segundo o que preconiza a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394) em seu artigo primeiro parágrafo segundo. (**grifo nosso**)

Art. 1º **A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem** na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e **nas manifestações culturais.**

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a **prática social.**

É possível entender pelo que dispõe o PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que a produção discursiva deve ser baseada num trabalho discursivo-contrastivo, intralinguístico e interlinguístico de diversas práticas verbais como a leitura, a escrita, a produção oral, a escuta e a tradução. E isto porque, quanto maior for o leque de gêneros discursivos trabalhados, maior será a possibilidade de se desenvolver a capacidade textual discursiva. Abaixo transcrevemos algumas disposições que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) fazem sobre a competência e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna:

REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informação a outras culturas e grupos sociais. (PCN, 2000. p. 24)

INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação e escolhas, tecnologias disponíveis). (PCN, 2000. p. 24)

CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL

Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (PCN, 2000. p. 24)

O objetivo de realizar na aula de espanhol como língua estrangeira uma oficina de compreensão e de produção de texto, seguindo o que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) determinam para o ensino de língua estrangeira moderna, é fomentar nos alunos uma autonomia na aprendizagem de modo que eles tomem decisões determinantes para a aprendizagem, ponham em prática as decisões tomadas, desenvolvam capacidade textual discursiva, analisem os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionem textos/contextos mediante a natureza, função, organização e estrutura de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação, propagação, escolhas e tecnologias disponíveis). E, por fim, seja fomentado nos alunos um processo de aprendizagem ativa e participativa que considere a heterogeneidade do grupo discente. É devido a esta proposta que os alunos, após a leitura dos referidos textos (Anexos N e O), produzirão um texto sobre a sua cidade de origem ou de residência em que eles terão de apresentar, em espanhol, a cidade de modo geral e um lugar dela de modo específico segundo os seus interesses particulares.

Outro aspecto a ser considerado na realização das oficinas de compreensão e de produção discursiva é o fato de nela estar presente também a questão do filtro afetivo. Segundo Krashen (1982), o estado emocional do aluno funciona como um filtro afetivo ajustável que permite, impede ou bloqueia a recepção da informação de entrada necessária para a aquisição da segunda língua. Devido a isso, é aconselhável que o filtro afetivo seja baixo para que haja a recepção de uma maior quantidade de informação de entrada. Faz-se necessário, portanto, que se desenvolvam atividades que façam baixar os níveis de estresse, de ansiedade, de medo e de vergonha, pois eles fazem subir o filtro afetivo. A realização dessas oficinas, em aula, tem por objetivo baixar o filtro afetivo dos alunos.

Para produzir este texto em espanhol, eles terão de escolher entre as opções possíveis e considerar aspectos como a adequação do registro a ser usado, a coerência do texto no que se refere ao seu significado, a coesão do texto no que se refere a sua composição estrutural interna e a correção das estruturas gramaticais. E, por fim, o resultado deste trabalho será a formação, por parte da turma, de um painel de lugares interessantes para conhecer que ficará exposto numa área comum da escola.

Para aumentar nível de conhecimento dos alunos sobre o tema Região Autônoma da Andaluzia, o material textual-discursivo a ser aproveitado nas oficinas serão textos de guias turísticos e textos poéticos. No que se refere aos textos de guias de viagem, há o intuito de cotejar a realidade andaluza com a realidade da cidade de origem ou de residência do aluno uma vez que se deve considerar a cultura de origem dos estudantes em sua heterogeneidade.

Assim devemos considerar dois tópicos o geral e o específico. Quanto aos alunos, o Tópico geral se refere à região de origem ou à região de residência dos alunos e quanto ao livro didático, o tópico geral se refere à composição da região Andaluza. Quanto aos alunos, o Tópico específico se refere à cidade de origem ou à cidade de residência dos alunos, quanto ao livro didático, o tópico específico se refere, por exemplo, a cidade de Sevilha.

CONCLUSÃO

Encontrar um material didático a venda no mercado que venha ao encontro de todas as nossas necessidades didático-pedagógicas ainda não é possível, logo há a necessidade de se trabalhar com o material disponível, adaptando-o às nossas mais diversas necessidades e especificidades. Devido a isso foi que se buscou mostrar que mesmo trabalhando com material didático *nuevo ven 1*, que em muitos aspectos é pautado por pressupostos estruturalistas que tem a língua como mero instrumento e trabalha o texto como mero pretexto para massificar conteúdos gramaticais; mesmo assim, é possível realizar um trabalho com os alunos em que eles participem ativamente na construção dos sentidos e desenvolvam uma aprendizagem autônoma, desenvolvam capacidade textual discursiva, analisem os recursos expressivos da linguagem verbal e relacionem textos/contextos.

No intuito de adequar o material aos objetivos que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam para o ensino de língua estrangeira moderna foi que se buscou realizar a análise intratextual e intertextual do material em questão cujo resultado foi a necessidade de se complementar o texto da seção *descubriendo* com outras vozes - textos- que complementassem a visão sobre a Região Autônoma da Andaluzia e que, de certa forma, desfizesse a visão preconceituosa que o livro didático apresentou dela o que foi percebido por meio da análise intratextual. E, conseqüentemente, na persecução dos referidos objetivos buscou-se a produção de uma proposta de trabalho que baixasse o nível de estresse dos alunos para que eles pudessem desta maneira depreender mais informações e produzir um trabalho textual com mais informações, internalizando os conteúdos estudados na lição.

Por causa disso é que foram propostos dois textos para complementar o texto apresentado pelo livro didático, a saber, um texto poético e um texto informativo sobre uma cidade da região tratada no texto da seção *descubriendo* da unidade nove do *nuevo ven 1* e, como atividade, foi pedido que os alunos escrevessem um texto em espanhol e que nesse texto fosse apresentada a cidade de origem ou a cidade de residência deles e dentro dela um

lugar em particular. Ao final, todos os textos produzidos pelos alunos compuseram um quadro que teve por título “*Lugares que voy a conocer*” e o mesmo ficou exposto numa área externa da instituição de ensino.

ANEXO A



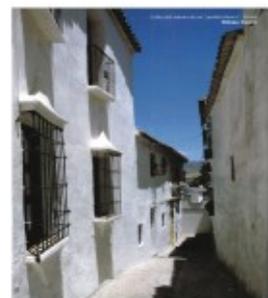
ANEXO B



ANEXO C



ANEXO D



ANEXO E



ANEXO F



ANEXO G



ANEXO H



ANEXO I



ANEXO J



ANEXO L



ANEXO M



ANEXO N



ANEXO O

SEVILLA

La capital de Andalucía es una ciudad internacionalmente conocida, profundamente renovada en los últimos años, que aúna un conjunto monumental impresionante, un calendario festivo rico y variado, y una personalidad arrolladora, fruto de una historia larga en la que con frecuencia ha marcado los destinos de España. El visitante puede subir por las cómodas rampas hacia el campanario de la Giralda, el esbelto minarete árabe transformado en universal torre cristiana, y divisar a sus pies torreones y tejados, jardines y plazas, el río y las azoteas. En primer lugar todo el complejo de su Catedral gótica, uno de los más amplios templos de la cristiandad. No muy lejos otro complejo deslumbrante, el Alcázar árabe que ampliara Pedro I el cruel, en el que domina un mudéjar minuciosamente trabajado y donde los jardines ponen el imprescindible contrapunto.

Las sucesivas culturas han ido dejando sus huellas en la ciudad, las sólidas columnas de la calle Mármoles nos recuerdan el pasado romano; las murallas del barrio de la macarena, reconstruidas por los almohades, o la Torre del Oro, entre otras torres, la larga estancia musulmana; las numerosas iglesias góticas o mudéjares – Santa Marina, San Marcos, Omnium Sactorum...- que definen tantos barrios de la ciudad, nos hablan de los primeros siglos tras Fernando III. El apogeo renacentista, cuando tras el descubrimiento de América, Sevilla es eje del comercio con las Indias, deja en la urbe el magnífico Ayuntamiento, la severa Lonja, hoy Archivo de Indias, o varias salas y capillas de la catedral entre otros ejemplos. Muchos de los grandes edificios sevillanos conocen hoy nuevas utilidades, como el renacentista y colosal Hospital de las Cinco Llagas, sede del Parlamento andaluz. Renacimiento y mudéjar, en sabia combinación, dominan el Palacio de las Dueñas o las Casa de Pilatos, amplios palacios.

El barroco deja igualmente una amplia huella en la ciudad, con numerosas iglesias – La Magdalena, El Salvador-, hospitales- como el de la Caridad – o palacios – San Telmo -, mientras puebla sus iglesias de cuadros valiosos. La amplia Fábrica de Tabaco es hoy sede central de la Universidad.

Sevilla no ha dejado hasta ahora de enriquecerse con cada generación, en nuestro siglo por ejemplo desde el regionalismo de su ancha Plaza de España en los años veinte hasta los vanguardistas puentes levantados al socaire de la Exposición Universal de 1992, como el del Alamillo.

Conocer Sevilla exige adentrarse en sus barrios, en el pequeño y delicioso Barrio de Santa Cruz, la antigua judería, en la popular Triana, desde cuyo puente de hierro se contemplan la hermosa plaza de toros de la Maestranza en primer término y las torres de Sevilla – Giralda, Oro, las gemelas de la plaza de España- y al otro lado la torre trianaera de Santa Ana. Paseo que puede incluir un recorrido por sus zonas verdes, a la cabeza el Parque de María Luisa y los Jardines de Murillo.

La excepcional riqueza de Sevilla se traslada también a sus dieciséis museos. De extraordinaria importancia son el de Bellas Artes, segunda pinacoteca de España, el Arqueológico.

Guías prácticas – Ciudades – Sevilla. Junta de Andalucía.

ANEXO P

SEVILLA

Sevilla es una torre
llena de arqueros finos.

Sevilla para herir,
Córdoba para morir.

Una ciudad que acecha
largos ritmos,
y los enrosca
como laberintos.
Como tallos de parra
encendidos.

¡Sevilla para herir!

Bajo el arco del cielo,
sobre su llano limpio,
dispara la constante
saeta de su río.

¡Córdoba para morir!

Y loca de horizonte,
mezcla en su vino,
lo amargo de Don Juan
y lo perfecto de Dioniso.

Sevilla para herir.
¡Siempre Sevilla para herir!

(Federico García Lorca)

ANEXO Q

Baladilla De Los Tres Ríos

A Salvador Quintero

El río Guadalquivir
va entre naranjos y olivos.
Los dos ríos de Granada
bajan de la nieve al trigo.

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

El río Guadalquivir
tiene las barbas granates.
Los dos ríos de Granada,
uno llanto y otro sangre.

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

Para los barcos de vela,
Sevilla tiene un camino;
por el agua de Granada
sólo reman los suspiros.

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

Guadalquivir, alta torre
y viento en los naranjales.
Dauro y Genil, torrecillas
muertas sobre los estanques.

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

¡Quién dirá que el agua lleva
un fuego fatuo de gritos!

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

Lleva azahar, lleva olivas,
Andalucía, a tus mares.

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

(Federico García Lorca)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 12 jun. 2012, 20:03:22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> > Acesso em: 12 jun. 2012, 18:21:08.

CANALES, Michael; SWAIN, Merril. **Theoretical bases of communicative approaches to seconde language teaching and testing**. Applied Linguistics.1980. Disponível em: <<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>> Acessado em: 10 jun. 2012, 23:42:32.

CHOMSKY, Noam. **Aspect of Theory of Syntax**. Cambridge: M.I.T, 1969.

EAGLETON, Terry. **Ideologia uma Introdução**. São Paulo: UNESP, 1991.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LORCA, Federico Garcia. **Obra Poética Completa**. São Paulo: Martins Pontes, 1996.

HOWATT. **A History of English Language Teaching**, 1984.

HYMES, D.H. **On communicative competence**. In: Pride, J.B e Holmes (edits). **Sociolinguistic**. Harmondworth: Pinguin, 1972. p. 269-93.

JUNTA DE ANDALUCIA. **Guías Prácticas. Ciudades. Sevilla**. Sevilla: Escando, ----

WILLIAMS, Raymond . **Resources of Hope**. Londres: Verso, 1989

KRASHEN, Stephen. D. **Principles and Practices in Second Language Acquisition** Oxford: Pergamon, 1982.

PÊCHEUX, Michel. **Language, Semantics and Ideology**. 1975. In: Eagleton, Terry. **Ideologia Uma Introdução**. São Paulo: UNESP, 1991.

QUESADA, Marco Sebastian. **Curso de Civilización Española**. Madrid: SGEL, 1998.

RICHARDS, Jack C e Rodgers, Theodore S. **Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na Aula de Língua/ Currículo – Leitura – Escrita**. Campinas: Pontes, 2010.