

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Cristiano Silva de Barros (UFMG)

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Resumo

O presente texto tem o objetivo de apresentar e discutir as concepções teórico-metodológicas que vêm norteando a prática da formação de professores de espanhol no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele, apresentamos e comentamos algumas iniciativas que temos empreendido nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, no que concerne a disciplinas e projetos vinculados à área de estudos linguísticos. Discutimos as ações implementadas para formar e preparar o professor de espanhol para atuar na Educação Básica de acordo com o que orientam os documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, e, especificamente, de espanhol, no ensino regular.

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de espanhol vem aos poucos conquistando espaço no sistema educativo brasileiro. Mesmo antes da aprovação da Lei 11.161/2005, muitas escolas, tanto públicas quanto particulares, já proporcionavam aos alunos a oportunidade de estudar esse idioma, além do inglês, como forma de atender o que a *Lei de Diretrizes e Bases* (nº 9394/96) determina em relação ao Ensino Médio: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996; Art. 36, inciso III). Outras circunstâncias evidenciam o crescente interesse pelo espanhol: sua inclusão no vestibular de várias universidades públicas e recentemente no ENEM; a publicação do capítulo “Conhecimentos de Espanhol” nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e do volume 16 – Espanhol – da Coleção Explorando o Ensino; e, ainda, a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira/Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos últimos editais.

Os dados citados contribuem para a configuração de um cenário denominado como “ensino de espanhol na escola”, que tem alavancado a produção de livros didáticos e motivado a realização de eventos destinados à atualização de professores, a oferta de cursos de formação continuada e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

voltadas para o ensino e a aprendizagem de espanhol na educação formal. Entretanto, pouco se tem discutido sobre um fator sumamente importante: a necessidade de professores qualificados para ensinar o idioma. E por **qualificados**, aqui, nos referimos a profissionais habilitados em Letras/Espanhol que dominem conhecimentos e competências consoantes com as recomendações dos documentos oficiais para o ensino da língua estrangeira na Educação Básica. Sendo assim, com o propósito de preparar professores com esse perfil, torna-se necessário ponderar em que medida seria viável incorporar as perspectivas e concepções de tais documentos na formação docente, principalmente na inicial. Essa tarefa, por sua vez, demandaria (re)considerar o projeto pedagógico de cursos de licenciatura, o currículo, a articulação entre disciplinas teóricas e práticas, a elaboração de ementas e programas, a definição de pressupostos teóricos e metodológicos e, especialmente no caso do estudo da língua, o material didático.

Sabemos, no entanto, que submeter as licenciaturas a um processo de análise e possível reestruturação, de modo a promover o diálogo entre as diversas disciplinas e a discussão sobre que tipo de formação se deve proporcionar aos futuros professores, em sintonia com as demandas da Educação Básica, não é um processo fácil nem rápido e depende de vários fatores, como, por exemplo, o engajamento, se não de todos, pelo menos da maioria dos formadores⁶¹. Por essa razão, iniciativas isoladas, de um só formador, de grupos ou áreas acabam sendo uma alternativa no sentido de repensar disciplinas, propor projetos e realizar outras ações com o intuito de harmonizar a formação inicial de professores com o universo do ensino regular.

Considerando-se o exposto, nosso propósito neste artigo é apresentar e comentar algumas iniciativas que temos empreendido nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, no que concerne a disciplinas e projetos vinculados à área de estudos linguísticos. Como forma de começar a contextualizar nossa proposta, podemos dizer que ao (re)pensar a formação de professores de espanhol levando em conta o papel da língua estrangeira na Educação Básica, temos diante de nós um duplo desafio: ensinar a língua (e conteúdos afins) para que o futuro profissional seja capaz de usá-la e de ensiná-la; e forjar o educador, capaz de desenvolver seu trabalho em diálogo com as propostas educacionais sugeridas, principalmente, pelos *Parâmetros Curriculares*

⁶¹ Neste texto, usamos a palavra “formadores” para referir-nos aos docentes responsáveis por disciplinas nos cursos de Letras (licenciatura) e que, portanto, formam professores.

Nacionais (PCN) e pelas OCEM. Sendo assim, parece-nos indispensável criar oportunidades e condições para favorecer:

- o estudo **da** e **sobre** a língua, ou seja, o uso do idioma como falante para a interação com pessoas de outros países e de outras culturas e o aprofundamento de conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais – a gramática, os aspectos pragmáticos, o entrelaçamento entre cultura e língua nas práticas sociais etc.;
- a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, abarcando questões teóricas, metodológicas e pedagógicas, dentre as quais: concepções de linguagem, especificidades do ensino de espanhol para falantes de português, papel educativo da língua estrangeira na Educação Básica, integração das tecnologias à dinâmica da sala de aula, letramento crítico, formação para a cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual, interdisciplinaridade etc.

Nas seções seguintes, destacaremos alguns aspectos importantes do Projeto Pedagógico da FALE e da estruturação do curso de Letras/Espanhol; comentaremos os critérios que vêm orientando a programação das disciplinas de língua, bem como a elaboração dos materiais didáticos usados nas aulas; e, por fim, apresentaremos resumidamente projetos de ensino e de extensão realizados para dar suporte à licenciatura.

O Curso de Letras/Espanhol da FALE/UFMG

O *Projeto Pedagógico de Curso* em vigor na FALE/UFMG foi elaborado durante 2006 e 2007 e encontra-se disponível na página web da faculdade⁶². O documento enfatiza que “a formação do professor de Educação Básica é a base da proposta pedagógica da Faculdade de Letras e sempre constituiu, desde a sua fundação, a sua vocação principal” (UFMG, 2007, p. 8).

O curso de Letras divide-se em Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura oferece habilitações únicas em Português, Espanhol e Inglês e habilitações duplas em Português-Alemão/Francês/Grego/Italiano/Latim. O diploma de Espanhol se iniciou em

⁶² <www.lettras.ufmg.br>.

1941, como parte, naquele momento, do curso de Letras Neolatinas. Atualmente, é oferecido no horário da noite. Entram por ano no curso de Letras 420 alunos, sendo que, desses, em torno de 30 optam pelo Espanhol em cada semestre. A opção pela habilitação é feita, geralmente, no primeiro período do curso, pois os alunos, no primeiro ano, apesar de fazerem várias disciplinas do Núcleo Comum, já começam a cursar as primeiras matérias específicas de sua habilitação: no caso do espanhol, Língua Espanhola I e II.

A Proposta Pedagógica delinea o perfil geral do curso de Letras, definindo as competências que os alunos devem adquirir durante a graduação. Dentre as mencionadas, destacamos as seguintes:

- a compreensão do papel social da escola;
- a autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas;
- a capacidade de compreensão da atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais. (*Ibid.*, 2007, p. 7)

Do mesmo modo, a Proposta traça o perfil profissional do graduado em Letras, apontando as habilidades específicas da área que, ao final do curso, ele deve ter desenvolvido. Ressaltamos algumas delas:

- a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico;
- a consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências lingüísticas. (*Ibid.*, p. 7)

O curso de Letras da FALE, atendendo ao Conselho Nacional de Educação, estabelece o mínimo de 2.800 horas para as licenciaturas. Desse total, 1.800 horas são de conteúdo curricular de natureza científico-cultural, assim distribuídas:

- a) Núcleo Comum, constituído de 6 disciplinas, cursadas em 2 semestres:
 - Introdução aos Estudos Linguísticos I e II; Teoria da Literatura I e II;
 - Gramática Tradicional (morfofossintaxe); Oficina de Língua Portuguesa (leitura e produção de textos); Fundamentos de Linguística Comparada;
 - Introdução à Literatura Comparada;

- b) **Habilitação Específica**, constituída de 13 a 15 disciplinas (780 a 900 horas), variando entre as especificidades da habilitação escolhida pelo estudante, divididas entre língua, linguística e literatura. Dentre elas, há as obrigatórias, de conteúdo fixo, e as de Estudos Temáticos, cujo conteúdo é variável e definido pelo professor quando faz a oferta. Os Estudos Temáticos podem ser cursados a partir do 3º período e possibilitam ao aluno definir seu percurso acadêmico, escolhendo as ofertas de acordo com os conteúdos que julgar mais convenientes à sua formação;
- c) **Formação Não-Específica**, variando de 8 a 10 disciplinas (480 a 600 horas), integralizada da seguinte forma: por meio de duas disciplinas cursadas em qualquer unidade da UFMG, à escolha do aluno, e seis disciplinas que podem ser cursadas dentro do próprio curso de Letras, excetuando-se as obrigatórias; e/ou em outras unidades, propiciando formação relacionada à área de desempenho profissional, à escolha do aluno, mas com autorização prévia do Colegiado.

Além das disciplinas do Núcleo Comum mencionadas anteriormente e, eventualmente, das de formação não-específica, o aluno de Letras/Espanhol cursa, na FALE: Língua Espanhola I, II, III, IV e V; Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol; Panorama da Literatura Espanhola; Panorama da Literatura Hispano-Americana; Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola; Estudos Temáticos de Literaturas Hispânicas. As disciplinas obrigatórias relacionadas à parte de licenciatura propriamente dita – Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura, Análise da Prática e Estágio de Espanhol – são oferecidas pela Faculdade de Educação (FAE).

A área de espanhol conta, no momento em que escrevemos este texto⁶³, com oito professores, dos quais três se dedicam à pesquisa em língua/linguística⁶⁴. Nos últimos anos, temos refletido e discutido frequentemente sobre as disciplinas – ementas, programas, formas de avaliação, materiais didáticos, principais dificuldades dos alunos, formas de incidir sobre essas dificuldades etc. – com o intuito de propiciar ao aluno, desde o início do curso, oportunidades de construir sua autonomia intelectual e pensar

⁶³ Agosto de 2012.

⁶⁴ Dois deles são os autores deste texto.

criticamente sobre a prática docente. Do mesmo modo, temos atuado em projetos cujo objetivo principal é contribuir para a formação de um profissional consciente de seu papel e de sua função na sociedade.

A seguir, apresentaremos e comentaremos a programação das disciplinas da área de língua e linguística, em grande parte sob nossa responsabilidade.

Repensando a formação do professor de Educação Básica

Em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso da FALE, acreditamos que a base das disciplinas de língua (Língua Espanhola I, II, III, IV e V) e Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola é a formação do professor de Educação Básica. Esse princípio influi decisivamente na maneira como concebemos tais disciplinas, implicando um novo olhar sobre as formas de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Podemos dizer que até 2007 tínhamos uma perspectiva de ensino/aprendizagem do idioma guiada pelo uso de um livro didático específico, já que trabalhávamos nas aulas de espanhol com o manual *Rápido, rápido*, da editora *Difusión*. As unidades do livro de texto e caderno de atividades eram distribuídas em quatro semestres (até então não havia o nível V) e complementadas com exercícios diversos, preparados por nós ou reproduzidos de outros manuais. Inevitavelmente, o livro didático acaba sendo uma camisa de força, pois não só impõe uma sequência de conteúdos, como direciona uma linha metodológica, por mais que o professor procure ter autonomia e visão crítica em relação a ele. E essa situação se torna ainda mais complicada quando se adota um material didático concebido para um público com perfil e interesses diferentes dos daquele com o qual trabalhamos. Esse era o caso do manual em questão, pensado para estudantes que querem aprender espanhol para comunicar-se e não para futuros professores, cujo propósito, além do desenvolvimento da proficiência linguística, é aprender como ensinar o idioma e refletir sobre o papel da língua estrangeira na escola.

Simultaneamente à elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, houve a reformulação da grade curricular das habilitações e uma das modificações da licenciatura em espanhol foi a inclusão de mais um nível de língua; assim, de quatro níveis, passamos a cinco. Já vínhamos discutindo a necessidade de repensar as

disciplinas e as alterações na grade nos permitiram rever as ementas, revisar os programas e refletir sobre outras questões pertinentes, como veremos a seguir⁶⁵.

Segundo os PCN, “o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas” (BRASIL, 1998, p. 27). O uso da linguagem, na perspectiva do documento, é determinado por sua natureza sociointeracional: envolve pelo menos dois sujeitos, cujas identidades – quem são, o que pensam e sentem, como se comportam – são marcadas pelo mundo social (instituições, cultura e história). Quando participam em uma interação, seja escrita ou oral, “as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas” (*Ibid.*, p. 27). Se pensarmos no próprio processo de ensino/aprendizagem de LE como uma forma de interação, constataremos que, na licenciatura em espanhol, ensinar/aprender o idioma não pode estar desvinculado dos sujeitos envolvidos (formadores e futuros professores); do ambiente acadêmico; dos fatores associados ao momento em que se dá a interação (a formação, no sentido mais amplo); e das finalidades.

Assim, na re-elaboração das ementas e programas de disciplinas, procuramos fazer com que essa visão de linguagem estivesse refletida de alguma maneira. Além disso, consideramos o perfil dos estudantes, os quais, em sua maioria, chegam à universidade com pouco ou nenhum conhecimento de espanhol. Em cinco semestres, acreditamos que o aluno possa alcançar o estágio inicial do nível avançado de uso da língua, mas isso dependerá de sua iniciativa e autonomia para complementar as aulas da graduação por meio de atividades oferecidas em horário alternativo – monitoria, seminários, sessões de filmes comentados e grupos de conversação, por exemplo – ou realizadas por conta própria.

As disciplinas de língua, então, se sustentam sobre cinco pilares: estruturas linguísticas, funções comunicativas, integração das habilidades linguísticas, tipos textuais⁶⁶ e relação entre língua e cultura, como ilustram as ementas de Língua Espanhola I e V:

⁶⁵ As discussões iniciais sobre as mudanças se deram entre os professores Ana Lúcia Esteves, Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Graciela Foglia, que, naquela oportunidade trabalhava na FALE/UFMG.

⁶⁶ Falaremos mais detalhadamente sobre **tipos textuais** mais adiante.

Língua Espanhola I: estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão e produção oral e escrita. Ênfase na identificação e descrição, oral e escrita, de coisas, pessoas e lugares. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variedades e modalidades.

Língua Espanhola V: consolidação das estruturas linguísticas e funcionais abordadas nos níveis anteriores. Introdução ao estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível avançado. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão e produção oral e escrita. Aproximação à dissertação. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variedades e modalidades.

Para direcionar a programação das disciplinas, buscamos articular funções comunicativas, estruturas linguísticas e tipos textuais, pensando em uma progressão de conhecimentos que tome como referência o próprio espaço acadêmico como contexto para o uso do espanhol e ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, procuramos privilegiar, nos três primeiros semestres do curso, aqueles conteúdos que possibilitem, por meio da interação, o fortalecimento das relações dos alunos com os colegas e os formadores e com o ambiente da universidade – falar de si mesmo, escutar o outro, contar experiências, expressar sentimentos e opiniões etc. – e, nos dois últimos semestres, os que evidenciam a língua como objeto de análise e discussão: explicar conceitos, estabelecer relações, contrastar aspectos etc. Cabe ressaltar, entretanto, que a reflexão linguística está presente desde a Língua Espanhola I e vai gradativamente sendo aprofundada, assim como a reflexão sobre aspectos metodológicos relativos, por exemplo, ao ensino e à aprendizagem de espanhol pelo falante de português, às dificuldades decorrentes da proximidade entre os dois idiomas, às estratégias para superar tais dificuldades etc.

Para concretizar essa perspectiva de trabalho em sala de aula é necessário ter os recursos, as ferramentas e os insumos adequados, pensados e selecionados especificamente para tal finalidade, de acordo com os interesses e o perfil dos alunos, e consonantes com os propósitos da licenciatura. Impôs-se, então, a necessidade de rever e repensar os materiais usados nas disciplinas, o que comentamos na seção seguinte.

Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol

Com a reformulação da grade curricular da licenciatura em espanhol, tivemos a oportunidade não só de redesenhar ementas e programas, mas também de cogitar a possibilidade de abolir o uso do manual *Rápido, rápido*. Optamos por criar nossos próprios materiais didáticos, uma decisão tomada depois de várias discussões, nas quais avaliamos as vantagens e desvantagens de abrir mão do livro, por exemplo: a necessidade de despender tempo na preparação, a forma de apresentação e disponibilização (apostilas, folhas soltas, fotocópias etc.), a possível dificuldade, para os alunos, de organizar/arquivar os materiais e tê-los a mão para consulta quando necessário, inclusive em semestres posteriores; e, por outro lado, a liberdade de planejar atividades de acordo com o perfil e interesses dos estudantes, de atualizá-las a cada semestre e, principalmente, de basear-nos em princípios e concepções teórico-metodológicas coerentes com uma proposta pedagógica que tem como foco a formação do professor de Educação Básica.

Feita a opção por não adotar livros didáticos, estabelecemos o seguinte princípio: os materiais elaborados por nós deveriam proporcionar a aquisição de conhecimentos com vistas ao uso do idioma em situações de comunicação, o aprofundamento de conteúdos linguísticos e discursivos, a discussão sobre aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino/aprendizagem de ELE e a reflexão sobre o papel educativo da LE no ensino regular (cf. OCEM).

Cada um de nós⁶⁷ planeja individualmente seus materiais, mas nos reunimos periodicamente para discutir e avaliar o trabalho realizado. Além disso, desenvolvemos⁶⁸ um projeto de pesquisa, intitulado “Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira: critérios para elaboração”, com o objetivo de investigar teorias e metodologias adequadas à elaboração de materiais didáticos próprios para o nosso público. A partir da pesquisa, criamos materiais experimentais para implementação nas disciplinas de língua da licenciatura em espanhol da FALE/UFMG.

A seguir, passamos a comentar alguns princípios e concepções, oriundos das reflexões decorrentes do projeto, que norteiam o planejamento de nossos materiais

⁶⁷ Os autores deste texto e a prof^a Ana Lúcia Esteves.

⁶⁸ Apenas os autores deste texto.

didáticos. Cabe explicitar aqui que, quando usamos a expressão materiais didáticos, nos referimos a atividades diversificadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), para a apresentação e aprofundamento de conteúdos, para a discussão de temas variados etc. Sendo assim, o planejamento de materiais engloba não só seleção de textos, preparação de exercícios, sínteses, quadros explicativos etc., mas também seleção de vídeos, áudios, imagens e diferentes recursos e ferramentas próprios para alcançar os objetivos específicos de cada disciplina.

Como falamos anteriormente, os programas procuram articular tipos textuais, funções comunicativas e estruturas linguísticas e essa articulação norteia também a elaboração dos materiais, normalmente organizados em unidades didáticas, as quais, por sua vez, são desenvolvidas em torno de um tema. Os tipos textuais orientam a seleção dos gêneros escritos e orais que servem como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. A expressão **tipo textual** designa “uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 22; grifos do autor). Abrangem categorias conhecidas como: descrição, narração, injunção, argumentação e exposição. De acordo com essa perspectiva, os tipos textuais não são textos, mas sim **sequências linguísticas** no interior de gêneros textuais. **Gêneros textuais**, por sua vez, referem-se a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (*Ibid.*, p. 22-23; grifos do autor). Normalmente, os gêneros não contêm apenas um tipo de sequência linguística, por outro lado, algumas sequências costumam predominar sobre outras: um conto costuma conter mais sequências narrativas do que argumentativas, por exemplo. Dessa forma, privilegiamos, para as disciplinas de Língua Espanhola I, II e III, os gêneros descritivos e narrativos e, para Língua Espanhola IV e V os gêneros expositivos e argumentativos. Evidentemente, damos ênfase a alguns gêneros, mas sem excluir a possibilidade de trabalhar com outros.

A opção por tipos e gêneros textuais nos leva a trabalhar, preferentemente, com textos autênticos, ou seja, oriundos de diferentes esferas de circulação e uso da língua espanhola. Embora, ao transportar esses textos para o âmbito do ensino/aprendizagem, eles acabem por assumir uma finalidade didática, podemos expor o aluno a amostras de

língua que representem com mais fidelidade os aspectos discursivos próprios das diferentes comunidades que têm o espanhol como língua materna do que amostras criadas exclusivamente para exemplificação no contexto da sala de aula. O uso de textos que circulam na sociedade é também um caminho para que a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural permeie o processo de ensino/aprendizagem, superando a forma tradicional pela qual a heterogeneidade é tratada, ou seja, como conteúdo à parte dos outros ou, não raramente, como um conjunto de traços isolados, sem relação com circunstâncias sociais e históricas.

A escolha dos textos se dá também em função de temas, pois entendemos que a discussão de assuntos relevantes contribui para a formação do indivíduo no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção crítica e auxilia na definição de objetivos e conteúdos (cf. OCEM, p. 149). Nesse sentido, os temas e os gêneros textuais focalizados devem dar oportunidade tanto para:

- o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita de forma integrada, na perspectiva sugerida pelas OCEM, ou seja, como aproximação ao discurso do outro, como posicionamento crítico diante do que é lido/ouvido e como manifestação das próprias ideias na língua do outro, mas “a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade” (*Ibid.*, p. 152), considerando-se quem fala/escreve, para quem, quando, onde, por quê e como;
- a abordagem efetivamente contextualizada de conteúdos linguísticos (morfologia, sintaxe e léxico), favorecendo a compreensão de que o valor e a função de categorias gramaticais e lexicais são condicionados pelas relações estabelecidas entre as palavras para gerar significados e de que tanto as relações quanto os significados são sempre diferentes para cada texto e para cada situação de interação.

Citamos, a título de exemplo, a primeira unidade trabalhada em Língua Espanhola II, que objetiva a revisão de conteúdos abordados em Língua Espanhola I e focaliza o tema **Identidade** por meio da discussão de dois poemas – *Autorretrato* de Pablo Neruda e *Autorretrato* de Rosário Castellanos –, de um dos diversos autorretratos de Frida Kahlo⁶⁹ e de duas entradas de um *blog* que dá voz a um personagem da novela

⁶⁹ *Autorretrato con Collar de Espinas*, pintado em 1940.

*Yo soy Bea*⁷⁰. São textos de procedências e épocas diversas, que permitem explorar especificidades das linguagens verbal e não verbal, aspectos constitutivos dos gêneros focalizados, configuração de sequências descritivas, diferenças entre descrições objetivas e subjetivas, questões históricas, sociais e culturais, tais como: variadas formas de entender-se e expressar-se como sujeito, estereótipos de beleza física, papel da mulher em diferentes momentos etc. Nesta unidade trabalham-se, além da leitura e da expressão oral – comentários sobre os textos, discussão do tema –, a compreensão oral, pois um dos poemas é ouvido⁷¹, e a escrita: os futuros professores são motivados a escrever seu autorretrato e compartilhá-lo com os colegas. Essa é uma oportunidade para que os alunos e o formador se conheçam melhor e também para que se retomem os aspectos textuais/discursivos discutidos a partir dos poemas de Neruda e Castellanos, agora tomando como referência as produções escritas dos próprios estudantes.

Com relação aos aspectos linguísticos, os textos mencionados também possibilitam abordar, por exemplo, o uso e a função dos substantivos e adjetivos nos dois poemas e nas entradas do *blog*, por meio da análise do valor semântico e do efeito expressivo das palavras, os quais são condicionados pelas características próprias de cada gênero textual, pelo cotexto e pelos conhecimentos prévios dos leitores, dentre outros fatores. Vejamos os seguintes fragmentos (grifos nossos):

1. [...] *Aún puedo aspirar a llevar algo más que la economía doméstica. ¡Aún puedo ser ministra de Economía! Sólo necesito una oportunidad.*

*Si Ronald Reagan pudo dejar el caballo y el sombrero de vaquero para ser presidente de los Estados Unidos a los 70 años... No sé por qué yo no voy a poder dejar el **delantal** para coger el maletín a los 27.* (Diario de una fea. El blog de Bea)

2. *Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza
creciente de abdomen, largo de piernas,
ancho de suelas, amarillo de tez, generoso
de amores, imposible de cálculos, confuso
de palabras, tierno de manos, lento de andar,*

⁷⁰ *Yo Soy Bea* é a versão espanhola da série colombiana *Yo soy Betty, la fea (Ugly Betty)*. Produzida por Mariana Cortés para Grundy Televisión, estreou em Telecinco em julho de 2006. *El blog de Bea* pode ser acessado neste link: <<http://www.chicadelatele.com/2006/07/25/yo-tambien-soy-bea/>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

⁷¹ O poema de Rosario Castellanos está disponível em áudio neste site: <http://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz1.php&wid=433&p=Rosario%20Castellanos&t=Autorretrato&o=Mar%20Teresa%20Avi%20F1a>. Acesso em: 28 ago. 2012.

inoxidable de corazón [...] (Autorretrato, Pablo Neruda)

3. [...]

En cambio me enseñaron a llorar. Pero el llanto es en mí un mecanismo descompuesto y no lloro en la cámara mortuoria ni en la ocasión sublime ni frente a la catástrofe. Lloro cuando se quema el arroz, o cuando pierdo el último recibo del impuesto predial. (Autorretrato, Rosario Castellanos)

Uma leitura um pouco mais atenta dos fragmentos nos leva a compreender a palavra *delantal*, não apenas como uma peça do vestuário, mas, principalmente, como uma alusão à condição da mulher que se ocupa exclusivamente das tarefas domésticas; a sentir estranhamento mediante o uso da palavra *inoxidable* associada a *corazón*, porém, tomando como base o significado corrente da palavra, formular hipóteses para entender a metáfora presente no poema: um coração que não envelhece? Que está sempre pronto para amar? Que, mesmo com o passar do tempo, não deixa de se comover e se emocionar? E, por fim, a partir do universo criado pelo poema de Rosario Castellanos e com a ajuda de nossos conhecimentos de mundo, buscar compreender o contraste que se estabelece entre *cámara mortuoria*, *ocasión sublime* e *catástrofe*, por um lado, e *arroz* e *recibo del impuesto predial*, por outro.

Com relação ao aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, procuramos seguir o caminho que vai do uso às normas, tentando romper a tradição de utilizar a gramática “como algo que precede o uso prático da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107). Sendo assim, busca-se motivar a observação e análise do funcionamento da língua, a inferência de regras e, em diversos casos, o contraste de aspectos morfossintáticos do espanhol com relação ao português. Um dos exercícios que fazem parte da unidade mencionada anteriormente é a identificação das formas verbais no presente do indicativo que aparecem nas duas entradas do *blog de Bea* e, a partir delas, a sistematização das irregularidades desse tempo. Acreditamos que, conforme sinalizam as OCEM, “ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos” (*Ibid.*, p. 145). A abordagem contextualizada, indutiva e contrastiva da gramática contribui para que o futuro professor construa seus conhecimentos de modo reflexivo e crítico. Esperamos que,

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

posteriormente, ele possa aplicar essa forma de estudar e apreender a língua no desempenho de sua profissão.

Outro exemplo que podemos citar é o de uma atividade elaborada para a disciplina Língua Espanhola III. Propõe-se, primeiramente, a leitura do texto *Las mujeres*⁷², de Lidia Falcón, e a discussão de questões referentes à condição da mulher no passado e no presente. Em seguida, os alunos devem refletir sobre o uso dos pronomes complemento no texto e chegar, eles mesmos, à construção e sistematização da função desse elemento linguístico no discurso, a partir do seguinte exercício:

Lee las frases entresacadas del texto leído.

“Y lo único que tengo que hacer es volver a llevarme el servicio, ahora sucio, para fregarlo, secarlo y guardarlo.”

“¿...poner a lavar la ropa, tenderla, doblarla, coserla, plancharla, doblarla, otra vez y guardarla en los cajones?”

¿A qué se refieren las partículas subrayadas?

lo: _____

la: _____

¿Qué función tienen en el texto/discurso?

Em geral, os alunos não têm dificuldade de identificar as palavras às quais os pronomes se referem. O exercício, entretanto, leva-os a refletir sobre a função dos pronomes – retomar os referentes *servicio* e *ropa* –, a concordância de gênero e número com relação aos referentes e, no caso do clítico **la** no texto em questão, refletir, por exemplo, sobre o valor expressivo que assume, associado a uma sequência de ações rotineiras e desgastantes exercidas pelas mulheres. Sendo assim, a repetição do pronome **la**, no fragmento analisado, contribui para a reconstrução do ritmo exaustivo e monótono do cotidiano de mulheres que têm suas vidas confinadas ao universo dos afazeres domésticos.

Nas disciplinas Língua Espanhola IV e Língua Espanhola V, esse procedimento de análise, comparação e contraste se aplica também às próprias gramáticas usadas para estudo de alguns temas específicos, de modo a incentivar uma postura ativa por parte dos alunos diante dos materiais que usam para pesquisa e,

⁷² Lidia Falcón. *Hogar dulce hogar*. Cartas a una idiota española. Barcelona: Diosa, 1974.

futuramente, diante dos materiais que usarão para preparar suas aulas. Como exemplo, citamos o tema das orações impessoais, abordado a partir da leitura e discussão do texto *El subrayado perfecto*, resenha do livro *Borges, libros y lecturas* publicada na revista *ADN Cultura*⁷³. Após analisar a existência ou não de sujeito para algumas formas verbais que aparecem no texto (“*Si se quisiera hacer una paráfrasis...*”, “*...habría que decir...*”, “*...habían hecho correr la infamia...*”, “*...y habilita que se piense a Borges...*”, “*Así se explican, por ejemplo, los numerosos volúmenes...*”), a tarefa dada aos futuros professores é ler os capítulos dedicados às orações impessoais na *Gramática comunicativa del español*, de F. Matte Bon, e na *Gramática didáctica del español*, de Gómez Torrego, identificar os pontos coincidentes e divergentes e discutir, em grupos, a perspectiva adotada em cada uma das gramáticas. O objetivo principal é que possam perceber a diferença não só entre os enfoques, um de caráter comunicativo/pragmático (o de Matte Bon) e outro de caráter morfossintático (o de Gómez Torrego), mas também os desdobramentos metodológicos da adoção de uma perspectiva teórica tanto para a análise do funcionamento da língua, quanto para o ensino/aprendizagem dessa língua.

Por fim, outro princípio que norteia a elaboração dos materiais didáticos é o letramento crítico, entendido como uma perspectiva a ser adotada no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, os princípios que marcam as especificidades do letramento crítico em comparação com a leitura crítica, apontados por Cervetti, Pardales e Damico (2001) e retomados nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 117), podem ser aplicados a diversas práticas que têm lugar no âmbito do ensino e da aprendizagem de espanhol, no que se refere à Educação Básica e à formação do professor, pois é por meio das palavras, articuladas em diferentes modalidades de textos, que são veiculados e construídos os saberes: o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é um objeto externo ao indivíduo, passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos na produção, veiculação e recepção dos textos; assim, os significados do texto ultrapassam as prováveis intenções do autor, visto que

⁷³ Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1304904&origen=premium>. Acesso em: 28 ago. 2012.

são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder.

Deve-se destacar que assumir uma postura marcada por esses princípios tem implicações na nossa conduta como formadores, nas nossas concepções de ensinar e aprender uma língua estrangeira, na programação das disciplinas, na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, nos procedimentos de avaliação. Como formadores, precisamos ter um olhar crítico sobre o papel que temos como educadores, conscientes de que nossas ações na sala de aula repercutem não só na aquisição de conteúdos, mas também nos conceitos que os alunos construirão sobre o que é ser professor de espanhol, por isso, a dinâmica deve ser pautada pelo diálogo e pela negociação. Com relação a ensinar e aprender espanhol, é necessário sempre considerar que se trata de processos interdependentes, condicionados, porém, por diversos fatores, como a heterogeneidade dos indivíduos, a história de vida, as experiências escolares/acadêmicas anteriores etc. Isso significa que não há apenas uma maneira de ensinar, assim como não há uma só forma de aprender, e que, portanto, os programas devem ser flexíveis o suficiente para incorporar, por exemplo, estratégias e recursos não previstos. Além disso, impõe-se a necessidade de reconhecer que operamos com recortes e escolhas – amostras de língua, textos, conteúdos, tipos de atividades etc. – derivados de nossas concepções, de nossas crenças, ou seja, de nossas ideologias. Nesse contexto, a avaliação não pode se resumir ao uso de instrumentos para a quantificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas deve englobar também um dimensionamento qualitativo e formativo da aquisição dos conhecimentos.

Na seção seguinte, comentaremos ações que têm sido implementadas, nas esferas do ensino e da extensão, como espaços para potencializar a formação dos alunos de espanhol da FALE/UFMG.

A formação além da sala de aula: outras iniciativas

Alguns projetos de ensino e extensão que desenvolvemos na FALE vêm se constituindo como espaços complementares de formação para os alunos da licenciatura em espanhol e funcionam, para aqueles que deles participam, como alternativas de aprofundamento do que se faz nas disciplinas e também como possibilidades de

inserção e atuação em contextos e situações de ensino do espanhol, diferentes dos vivenciados na sala de aula da graduação, o que pode gerar um salto qualitativo em sua formação, dada a riqueza de tais experiências. Abordaremos quatro dessas ações, duas de ensino e duas de extensão.

Programa de Monitoria de Graduação-Espanhol

O Programa de Monitorias de Graduação-Espanhol é desenvolvido com bolsas da PROGRAD-UFMG, e tem como público alvo os alunos de espanhol da FALE, selecionados anualmente. A atividade tem como objetivos principais: dar suporte às atividades acadêmicas vinculadas ao *Projeto Pedagógico* do curso de Letras/Espanhol e contribuir para a melhoria do ensino. Desenvolvem-se nele atividades como: pesquisa, estudo e preparação de materiais para o atendimento aos alunos da graduação, discussões de assuntos relativos às disciplinas da licenciatura, sessões comentadas de cinema e literatura, além de práticas voltadas para que os alunos superem dificuldades específicas e avancem e desenvolvam as quatro habilidades da língua: escrita, leitura, audição e fala. Dessa forma, os bolsistas têm a oportunidade de integrar-se a uma concepção de ensino que visa à diversificação das estratégias de aprendizagem, sendo levados a refletir constantemente sobre a elaboração e a execução de projetos de aprofundamento dos conteúdos curriculares para além da sala de aula, e sobre os procedimentos didáticos e estruturais necessários para esse fim. Também, podem se aprimorar em práticas investigativas, sendo estimulados à reflexão crítica, visando à formação de uma conduta autônoma, independente e afirmativa. Assim, a monitoria permite aos bolsistas aumentar e diversificar seu domínio da área de atuação, aprimorar e desenvolver visão crítica sobre os métodos e abordagens didáticos empregados no ensino, obter experiência na pesquisa e seleção de insumos para a elaboração de material didático, participar em eventos acadêmicos e, sobretudo, começar a atuar em atividades relacionadas à carreira docente.

Projeto Pronoturno-Espanhol

O projeto Pronoturno-Espanhol é realizado também com concessão de bolsas pela PROGRAD-UFMG. Essas bolsas, no entanto, podem ser recebidas pelos alunos

selecionados até concluírem a graduação, desde que não tenham vínculo empregatício. O edital de seleção é aberto quando um bolsista se forma ou desiste da bolsa.

O projeto está estruturado para atender às necessidades dos professores da graduação da FALE/UFMG. Sendo assim, os bolsistas têm como função ajudá-los nas suas diversas atividades e, para isso, desenvolvem algumas tarefas comuns com os monitores e outras, específicas, tais como edição e revisão de textos, tradução, auxílio em organização de eventos acadêmicos da área etc. As tarefas permitem o desenvolvimento de novas habilidades em informática, didática e planejamento e oferecem aos alunos a oportunidade de enriquecer e ampliar seus conhecimentos em diversos campos relacionados ao espanhol.

Cursos de Língua Espanhola do Centro de Extensão (CENEX)

O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras à comunidade interna e externa da UFMG. O curso de espanhol é composto de cinco níveis (Básico 1, 2 e 3, Pré-intermediário 1 e 2); esporadicamente são ofertados também cursos como Redação e Conversão, Espanhol Avançado e Conversação. Objetiva-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – expressão e compreensão escrita e oral – através de um enfoque comunicativo, que privilegia a interação e o uso da língua, de modo que ao final do curso o aluno seja capaz de interagir, na língua estudada, em diferentes situações do cotidiano. São oferecidas semestralmente em torno de 25 turmas, quase todas a cargo de alunos da graduação que já tenham cursado até o quarto período e já possuam proficiência de nível intermediário no uso da língua, conhecimentos teórico-metodológicos acerca de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras etc. Esses alunos/estagiários têm a oportunidade de formação linguística e didático-pedagógica em serviço. São realizadas reuniões quinzenais entre os estagiários e os supervisores do curso (professores da graduação), nas quais se discutem questões teórico-metodológicas.

No CENEX, procuramos estimular os estagiários a se comprometerem com a sua própria formação. Nesse sentido, transportamos para a esfera dos cursos de extensão, respeitadas as diferenças, a dinâmica e os princípios que procuramos imprimir aos cursos de graduação: uma relação horizontal entre professores e alunos, um uso do material didático pautado na autonomia do professor e regulado pela heterogeneidade

dos alunos, avaliações com foco mais formativo do que quantitativo, uma perspectiva crítica do ensino e da aprendizagem do espanhol, levando em consideração a diversidade linguística e cultural dos povos hispano-falantes e a importância da língua estrangeira na constituição da identidade dos indivíduos. Além disso, discutimos com os estagiários, por exemplo, a importância de trabalhar a habilidade de expressão escrita a partir da perspectiva dos gêneros textuais, de explorar a compreensão oral tendo em vista a variação linguística, de desenvolver a expressão oral em função dos contextos de interação e de privilegiar o uso de estratégias e a visão crítica nas atividades de leitura, dentre outras questões relevantes.

Projeto de Formação Continuada para professores de espanhol (FOCOELE)

Em 2010, a área de espanhol da FALE/UFMG começou as atividades do Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol-FOCOELE, com bolsas da PROEX-UFMG e do CENEX/FALE para alunos da graduação que atuam como monitores. A iniciativa se constitui como um espaço para o aprofundamento e o refinamento da formação dos professores de espanhol do Ensino Básico, preferentemente os da rede pública, oferecendo-lhes um curso de educação continuada, cujo eixo metodológico/reflexivo é a base do trabalho. As atividades desenvolvidas são relevantes para todos os grupos nele envolvidos: para os professores das escolas, há a chance de formação continuada e de aperfeiçoamento de sua prática docente; para os monitores, professores em formação inicial, há uma maior articulação com a prática e com a realidade do ensino regular; e para os alunos das escolas, há a possibilidade de terem profissionais mais qualificados.

De uma forma geral, os resultados alcançados no projeto são satisfatórios, pois, todos os envolvidos podem refletir sobre diferentes procedimentos e formas de construção do processo de ensino/aprendizagem de espanhol na escola regular. Procura-se desenvolver um trabalho articulado entre teoria e prática, ou seja, discutem-se textos e documentos sobre a perspectiva educacional da língua estrangeira na Escola Básica, sob a ótica do letramento crítico e do multiletramento, e, ao mesmo tempo, são propostas intervenções práticas, a fim de materializar as reflexões feitas. O FOCOELE oferece, assim, aos alunos da graduação em espanhol, a oportunidade de entrar em contato com profissionais da sua área, conhecer mais a realidade escolar, participar de

discussões sobre temas relacionados ao ensino de língua estrangeira e colaborar no desenvolvimento de diversas atividades, inclusive aquelas específicas da educação à distância, já que o projeto funciona de maneira semipresencial. Dessa forma, temos, no projeto, a troca de conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico e no espaço escolar, com relação ao ensino/aprendizagem de espanhol na Educação Básica, formando, assim, um campo de extensão produtivo para pesquisas, reflexão e ação, o que significa um enriquecimento importante para os alunos da licenciatura.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos algumas iniciativas implementadas por nós nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da FALE/UFMG.

Contextualizamos nosso espaço de atuação, descrevendo os aspectos gerais do curso de licenciatura de nossa instituição e os referentes ao perfil de professor que se quer delinear, dentro do duplo desafio que temos como formadores de professores: ensinar a língua para que o futuro profissional seja capaz de usá-la e de ensiná-la e, ao mesmo tempo, construir o educador, capaz de desenvolver seu trabalho no Ensino Básico de acordo com o que orientam os documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, e de espanhol, especificamente, na escola regular. Assim, relatamos nossas iniciativas no sentido de mudar e reencaminhar o trabalho de formação feito em nossa instituição.

Primeiramente explicamos que, como as disciplinas do curso tinham pouco, ou nenhum, teor formativo e estavam mais focadas na aquisição linguística, incorporamos questões referentes à formação docente nos cursos, através da articulação entre funções comunicativas, estruturas linguísticas, tipos e gêneros textuais, reflexão sobre o funcionamento da língua e sobre seu ensino.

Em seguida, comentamos de maneira mais detalhada um fator importante nessa reestruturação: o abandono do uso de um livro didático e a construção de materiais próprios e específicos para o ensino/aprendizagem dos futuros professores. Para embasar esse trabalho, começamos a desenvolver o projeto de pesquisa “Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira: critérios

para elaboração”, com o objetivo de investigar e estabelecer princípios metodológicos que orientassem a produção de materiais didáticos adequados e específicos para a formação de futuros professores de espanhol. Comentamos, então, os critérios mais gerais que nos guiam nesse processo: uso de gêneros textuais autênticos, escolha de temas relevantes e significativos para os alunos, integração de habilidades e destrezas linguísticas e abordagem contextualizada e indutiva da gramática. Também nos referimos às mudanças necessárias que contemplamos nos nossos modos de avaliação, em função do trabalho diferenciado realizado: começamos a avaliar de maneira mais integral, processual e formativa.

Finalmente descrevemos e refletimos sobre projetos de ensino e extensão que desenvolvemos na FALE e que vêm sendo lugares privilegiados de ampliação da formação dos alunos da licenciatura em espanhol, pois permitem o aprofundamento do que é feito nos cursos da graduação e possibilitam práticas docentes reais e contatos com situações verdadeiras de ensino do espanhol.

Devemos ainda observar, para concluir, que, desde 2011, estamos revendo e reformulando muitas coisas dentro dessa nossa proposta, em função dos novos desafios trazidos pelos variados perfis de alunos que estamos recebendo ultimamente. Com a expansão da universidade, o curso de Letras da UFMG passou a receber 420 alunos por ano, conforme informado anteriormente, e isso tem significado pra nós, formadores, ter de lidar com novas realidades socioculturais e com alunos com diferenciadas demandas cognitivas, o que nos tem levado a repensar nossas concepções e práticas no sentido de adequar a programação das disciplinas e os materiais didáticos ao novo perfil de estudantes que estamos recebendo. Nossa meta continua sendo a formação de um professor/educador crítico, mas faz-se necessário redimensionar o ponto de partida e de chegada da licenciatura em espanhol e de pensar, inclusive, em formas de garantir que os alunos permaneçam na universidade e concluam a graduação, visto que uma grande parte deles tem encontrado dificuldade até mesmo de adaptar-se ao ambiente acadêmico.

Referências

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 28 de ago. 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Lei 11.161*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 28 de ago. 2012.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. 8. ed. Madrid: SM, 2002.

MARCUSCHI, A. M. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 2007. Tomo II.

MIQUEL, L.; SANS, N. *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión, 2002.

UFMG. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Licenciatura em Letras. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2007.