

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Spanish teachers' representations about the textbook

Glória Cortés ABDALLA (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Abstract

This paper aims to reveal Spanish teachers' representations related to the textbook and to discuss the reason for its selection, adaptation and use as one of the materials in foreign language teaching. The study was developed in two stages: data was collected with students from a Spanish teacher education course in 2009 and in 2011. Results show the importance of developing awareness in pre-service and in-service teacher education about the choice of textbooks.

Keywords: *textbook; representations; Spanish as a foreign language.*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar representações de professores de espanhol a respeito do livro didático, sua escolha, adaptação e uso como um dos materiais de cursos de língua estrangeira. O estudo foi desenvolvido em dois momentos, com alunos de um curso de formação de professores de espanhol em 2009 e em 2011. Os resultados apontam a importância de desenvolver a conscientização a respeito da escolha do livro didático nos cursos de graduação e junto a professores em serviço.

Palavras-chave: *livro didático; representações; espanhol como língua estrangeira.*

1. Introdução

Ao longo de nossas carreiras, são muitas as instâncias de dúvida, questionamento e angústia pelas quais passamos. Recordando minha própria trajetória como professora, acredito que, em geral, buscamos soluções para as dificuldades que se apresentam em sala de aula, muitas vezes sem ferramentas adequadas. Tais ferramentas, como o conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem e o domínio de métodos e

enfoques de ensino, aliados a uma reflexão crítica sobre a prática docente, são o ideal na formação de professores; no entanto, nem sempre sua realidade. Sendo assim, muitas vezes, o professor recorre às suas intuições e representações construídas no dia-a-dia, e ao longo de sua carreira não só como professor, mas como aluno, para fazer frente às dificuldades em sua prática em sala de aula.

Nesse contexto, o livro didático (doravante LD) apresenta-se como parte integrante desses questionamentos e fonte de criação de variadas representações, que vão desde o papel a ele designado em sala de aula (guia único, dono da verdade, suporte) até suas potencialidades e alcance. O LD configura-se, para muitos, como solução; para outros, como problema, conforme discute Ramos (2009: 174), com base em Gabrielatos (2004) e Graves (2000). Por isso, sua avaliação e discussão torna-se cada vez mais premente.

Como professora do curso de *lato sensu* de formação de professores de espanhol de uma grande instituição da cidade de São Paulo, deparo-me com as representações dos professores/alunos que ali estão buscando ampliar sua formação. Seus relatos e questionamentos sobre as práticas pedagógicas, que incluem a utilização do LD, vão se revelando nas aulas e, dessa forma, passam a ser também material para discussão.

Assim, como parte desse exercício de reflexão, venho realizando, nos últimos anos como docente, um trabalho no módulo “Prática do Ensino Superior de Língua Espanhola” que envolve a avaliação de LD. Para empreender essa tarefa, lancei mão de um recurso utilizado por autores que tratam do tema avaliação de materiais, a lista de critérios. Nesse trabalho, utilizei a lista elaborada por Ramos (2003), que apresentarei adiante, para orientar o processo de avaliação e discussão de LD.

Com a inserção, em 2011, das disciplinas de Língua Estrangeira - Inglês e Espanhol - no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), editoras, autores e professores têm colocado em pauta os aspectos teóricos que devem orientar a elaboração e, subsequentemente, a aprovação e adoção do LD. Dessa forma, vem se fazendo cada vez mais necessário ampliar as pesquisas que visem a entender melhor esses processos e sua repercussão nas práticas dos professores.

No que tange aos materiais de língua espanhola no Brasil, encontra-se uma lacuna ainda maior, uma vez que se nota uma maior produção de trabalhos de avaliação de materiais em língua inglesa, tanto na área de ensino presencial como à distância ou

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

através da tecnologia. Cito como exemplos os trabalhos de Nogueira (2005, 2010), Tonetti (2007), Amo (2008) e Cardoso (2008), todos desenvolvidos no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL - PUCSP).

Dos trabalhos realizados sobre avaliação e elaboração de materiais para língua espanhola, cito o trabalho desenvolvido por Zeulli (2007), que, em sua dissertação, faz a avaliação de uma atividade com foco na habilidade oral em espanhol, e o de Lanza (2007), que discute e avalia uma proposta de material didático baseado em tarefas com a utilização de blogs. Ambos foram desenvolvidos no LAEL (PUCSP).

Assim, o presente artigo visa a ampliar as discussões sobre o tema avaliação de materiais didáticos ao apresentar e discutir as representações de professores resultantes de uma avaliação de livros didáticos de espanhol, realizada como parte de seu processo de formação em um curso de pós-graduação *lato sensu*.

A escolha por pesquisar as representações se pauta na necessidade de trazer à tona os discursos de professores na construção de suas práticas pedagógicas, desvelando-as para poder propor uma reformulação. Nesse sentido, a avaliação dos materiais didáticos, incluindo-se o próprio LD, propicia ao professor conectar os conhecimentos teóricos à sua prática e refletir sobre suas necessidades, as de seus alunos e do contexto de atuação, conforme afirma Ramos (2009: 183).

Para a realização da avaliação do LD, optei pelo uso da lista de critérios de avaliação de materiais didáticos de Ramos (2003), que possibilitou a identificação das representações do professor ao propor o resgate dos pressupostos teóricos e a compreensão de sua aplicação na elaboração de livros didáticos. Tais critérios foram elaborados pela autora no curso de formação de professores “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, em específico no módulo “Fundamentos para avaliação e preparação de materiais didáticos”. O referido curso foi oferecido pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa em parceria com o LAEL (PUCSP) dentro do programa “A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática”, que tinha por objetivo, conforme Celani (2003: 21-22):

[...] cooperar para a formação contínua do professor de inglês como um profissional auto-crítico e consciente das práticas discursivas de sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos.

A lista se constituiu, assim, como orientador desse processo de avaliação do LD no módulo do supracitado curso e, igualmente, tornou-se uma ferramenta no processo de reflexão que quis empreender com meus alunos, professores de espanhol.

Para este trabalho, apresento a coleta das atividades de avaliação do LD realizadas com duas turmas diferentes, em 2009 e 2011, com o intuito de comparar as representações de ambos os grupos nos dois momentos. A seguir, apresento os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho.

2. As visões de ensino-aprendizagem e linguagem

Os livros didáticos são, em geral, escritos e produzidos de maneira que estejam em consonância com as teorias de ensino-aprendizagem e em torno de diversas formas de conceber a língua, seu estudo e sua(s) função(ões). Não existem materiais isentos de qualquer tipo de visão sobre o objeto que abordam, ainda que não esclareçam, por vezes, qual é ela. Portanto, ao escolher um material didático, o professor afilia-se, direta ou indiretamente, a uma rede de pressupostos que podem influenciar a sua prática em sala de aula, seus objetivos e, conseqüentemente, seus resultados.

Atualmente, documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- LE, BRASIL, 2011) preconizam que o ensino-aprendizagem deve estar baseado em uma visão sócio-histórico-cultural, ou seja, segundo esse ponto de vista teórico, o desenvolvimento do indivíduo é basicamente social, pois acontece a partir da interação com outros sujeitos ou com o par mais competente. Assim, a língua e a cultura se entrelaçam e são apropriadas pelos sujeitos na medida em que estes se relacionam em grupo, socialmente.

Para Vygotsky (1932/1999), a escola possui um papel fundamental nesse processo, desenvolvendo os conceitos científicos dos alunos, além de estimular os conhecimentos cotidianos que eles já trazem consigo. Os alunos não são meros coadjuvantes, assim como o professor também não o será. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o professor atuará como o par mais competente e mediador, e não apenas o facilitador (visão

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

cognitivista), nem o aplicador ou detentor único do conhecimento (visão comportamentalista).

Conjuntamente com os pressupostos vygotskianos, o conceito de linguagem como dialógica proposta por Bakhtin e Volochinov (1929/1999) é de suma importância. Bakhtin (1929/1999, 1952/2003) considera que a linguagem é de natureza social e que o indivíduo não só aprende, mas constitui seu discurso através da apropriação de outros discursos. Assim, toda fala é constituída de várias vozes, num diálogo contínuo com os gêneros existentes dentro de uma determinada cultura, por sua vez associados a diferentes atividades humanas. Podemos entender, a partir dessa concepção, que desenvolver o uso eficiente de língua estrangeira hoje, dentro de uma visão sócio-histórica, representa o desenvolvimento da compreensão das marcas da construção social na linguagem e o domínio das ferramentas (gêneros) que os sujeitos utilizam para agir no mundo. Segundo os PCN-LE:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele **a quem se dirige** ou **quem produziu** um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. (BRASIL, 1998: 27-28).

Os gêneros surgem, assim, como ferramentas imprescindíveis para essa compreensão e para o domínio da língua, uma vez que são construídos e estabelecidos socialmente para a realização de diversas ações no mundo.

A proposta de trabalho com gêneros textuais deve considerar alguns itens, segundo Ramos (2004: 116-117), como por exemplo, o levantamento de vários modelos do gênero a ser analisado pelo professor em sala de aula. Ainda segundo a autora, o trabalho com gêneros em sala de aula deve ter como objetivos a conscientização dos alunos a respeito do propósito e das características, não só estruturais, como também linguísticas, sociais e culturais dos gêneros. Assim, cria-se o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos gêneros utilizados no meio em que o aluno vive e a produção do aluno se dá com base nas estratégias desenvolvidas pelo professor.

O tema dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010: 148) “não é novo, mas está na moda” e o LD, hoje, parece estar no centro dessa discussão, sendo o novo chamariz de diversas publicações que afirmam trabalhar nessa linha. Ao mesmo tempo,

a demanda dos documentos e instituições parece gerar certa ansiedade nos professores que ainda não sabem exatamente como atuar em relação a tais abordagens e o fazem seguindo pistas incertas, como suas próprias crenças ou representações. Para compreender melhor tal questão, faço a seguir uma breve explanação sobre o tema das representações.

3. O conceito de representações

O conceito de representações utilizado neste trabalho refere-se às crenças que mobilizam e permeiam as escolhas e práticas do professor. A questão das representações na formação e prática dos docentes vem sendo objeto de vários estudos, como os desenvolvidos por Magalhães (1998, 2004), Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003). Segundo Magalhães (2004: 66), as representações não se estabelecem apenas no individual, mas na interação com o mundo físico e social e são:

(...) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes às teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (...)

Na prática docente, as representações permeiam as escolhas dos professores em grande medida, especialmente quando não passam por um processo de reflexão ou de busca por uma sustentação teórica para suas ações. Freire e Lessa (2003: 174) sustentam que as representações são formas construídas pelo indivíduo criadas para mediar sua ação no mundo, interpretar e reinterpretar os fenômenos continuamente. Nas palavras das autoras, são:

(...) maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (Freire e Lessa, 2003: 174).

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

O professor em formação constrói seu fazer a partir de sua própria subjetividade, de suas experiências inclusive como aluno. Já em serviço, o professor segue se constituindo na troca com seus próprios alunos, com outros colegas, com a instituição e instâncias de poder, na experiência do cotidiano – aspectos que não podemos desconsiderar.

As representações permeiam suas ações. São formadas a partir tanto desse conhecimento teórico, como do empírico, no social e no individual. Segundo Durkheim (1898, apud Minayo, 1994), são categorias do pensamento por meio das quais determinada sociedade expressa a sua realidade. Ainda que não se deem a priori e nem sejam universais, segundo discute Branco (2005: 7), se estabelecem nas próprias relações do indivíduo com o grupo em que está inserido.

Dessa forma, ainda que tenham características subjetivas, ocorrem como fatos sociais e, assim, são passíveis de observação, revelando a sua característica de fenômeno real, social em seu âmago. Moscovic (1961: 66), ampliando o conceito proposto por Durkheim, define as representações como “um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou grupo relativas aos objetos do ambiente social”. Assim, percebe-se que as representações não se estabelecem apenas no individual, mas na interação com o mundo físico e social.

Sendo o livro didático fruto e foco ao longo de séculos de nossa cultura escolarizada, certamente as representações de sua importância e atribuições são variadas e complexas. Neste artigo, no entanto, me atenho a apresentar um breve relato de representações sobre o LD observadas a partir do exercício de avaliação de materiais por professores em formação.

4. Avaliação de Materiais

De acordo com Tomlinson (1998: 2), pode-se definir material didático como qualquer coisa que facilite o aprendizado da língua. Nesse sentido, o LD não se constitui como único material, nem o mais privilegiado; no entanto, conforme afirma Cunningsworth (1995), é inegável que, para o professor, o LD pode ser uma ferramenta bastante útil, uma vez que muitas vezes representa um dos únicos apoios ou fonte de insumo para as aulas, e oferece a vantagem de facilitar seu trabalho de selecionar materiais. Apesar disso, segundo

Graves (2000), nem sempre o LD consegue atender a cada situação de ensino-aprendizagem, dadas as possíveis variedades desta.

De acordo com Tomlinsom (1998) e Cunningsworth (1995), em geral, o professor realiza uma avaliação superficial ou, como denomina Cunningsworth (1995: 1-2), “impressionística” do material, em função de uma intuição sobre aquilo que deve ou não funcionar em sala de aula. Embora os autores afirmem ser essa primeira impressão útil, não deve ser a única e uma lista de critérios deve ser estabelecida para uma avaliação mais profunda. Ramos (2009) confirma esse padrão de avaliação dos professores e afirma:

O que mais tenho observado, entretanto, é que os professores que utilizam o LD como ferramenta auxiliar recorrem à forma impressionística para avaliá-lo, e concentram-se nos textos e atividades que são examinados, como material potencialmente usável por um lado e, por outro, naquilo que o professor julga importante que os alunos aprendam (2009: 183).

De acordo com Cunningsworth (1995, p.8), a seleção de material de um curso deveria passar por um teste e pela comparação com outros materiais disponíveis antes de sua adoção definitiva. Ou seja, o ideal seria que o professor tivesse a possibilidade de realizar um piloto antes de decidir por este ou aquele material e conversar com outros professores de sua própria instituição e de outras instituições que já adotaram o material em grupos similares de alunos. Isso, em geral, não ocorre, podendo ser uma das causas do fracasso do LD.

Obviamente, as razões para isso podem ser variadas e vão desde o despreparo do professor para entender e aplicar adequadamente os conceitos teóricos subjacentes ao material, até a sua não adequação à realidade do grupo. Disso, pode derivar a sensação de que o livro é também um “fardo”, conforme discute Ramos (2009: 174).

Nesse sentido, a avaliação dos materiais possibilita ao professor conectar conhecimentos teóricos à sua prática e refletir sobre suas necessidades, a de seus alunos e de seu contexto de atuação, conforme corrobora Ramos (2009: 183) ao afirmar que:

(...) o processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer mudanças necessárias.

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

A seguir, apresento a metodologia da pesquisa, o contexto e seus participantes, além dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

5. Metodologia da pesquisa

Para esta pesquisa, optei pelo estudo de caso como abordagem, apresentado como forma de pesquisa flexível e ampla. Segundo Yin (201: 24), o estudo de caso é comumente utilizado em várias áreas, entre elas a Educação, por representar a possibilidade de conhecer os fenômenos sociais complexos e permitir que os investigadores, segundo o autor, “retenham as características holísticas e significativas da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos (...) o desempenho escolar”.

Os estudos de caso são utilizados amplamente nas pesquisas educacionais, pois os pesquisadores geralmente fazem parte do contexto investigado, o que é confirmado por Eisenhart (1988):

O investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de refletir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha (Eisenhart, 1988: 103-4).

Esta pesquisa trilhou o caminho do estudo de caso ao delimitar pequenos grupos de estudo e ao recolher as representações dos participantes sobre o LD a partir dos resultados linguísticos obtidos de suas avaliações dos livros. A pesquisa foi realizada em dois momentos, ou seja, em anos diferentes, mas com grupos pertencentes ao mesmo universo de estudo: o curso “Ensino de espanhol para brasileiros”. Assim, trata-se, conforme classificado por Stake (2009: 18), de um estudo de caso *coletivo*. Para o autor, o estudo de caso pode ser classificado em três tipos: *intrínseco*, *instrumental* ou *coletivo*. Nesse último tipo de estudo de caso, podem-se estudar em conjunto um número de casos com vistas a investigar uma população maior, situação desta pesquisa.

5.1 Os participantes

A coleta foi realizada em um curso de formação de professores de espanhol, nível *lato sensu*, de uma universidade da cidade de São Paulo. O curso conta com mais de dez anos de existência e construiu um nome de referência na área de ensino de espanhol. Os participantes são, em sua maioria, professores de espanhol que buscam melhorar sua prática; no entanto, também há professores sem a licenciatura em língua espanhola que buscam validar sua atuação a partir do curso de pós-graduação, como professores nativos ou professores de outras disciplinas, como o português. Além disso, há profissionais de outras áreas que buscam formação em espanhol porque, ou já atuam como professores da língua ou querem lançar-se na carreira. Ao longo dos últimos anos, porém, percebe-se o aumento no número de participantes licenciados em língua espanhola frente a esses outros profissionais. Tais dados provêm do questionário aplicado por mim a cada grupo no início do módulo (Anexo 1), como forma de conhecer seu perfil.

5.2 A coleta de dados

Para realizar esta pesquisa, coletei, no segundo semestre de 2009, os resultados da atividade de avaliação dos livros didáticos com base na lista de critérios, denominada então “Critérios de análise de materiais didáticos”, criada por Ramos (2003) (Anexo 2). Propus essa atividade na disciplina de Prática de Ensino.

Para realizar a atividade, os participantes escolheram os LD mais conhecidos e utilizados por eles em suas aulas de espanhol nas instituições de ensino onde atuam. No total, a coleta do Grupo 1 (a partir de agora G1) contou com dez (10) trabalhos de análise de LD.

Em 2011, realizei uma segunda coleta de dados, utilizando a mesma atividade e orientações do primeiro grupo, a fim de comparar se nesse período as representações dos professores se mantinham ou se os novos profissionais vinham mais bem

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

preparados para discutir o tema. Desse segundo grupo (denominado G2) foi coletado um total de onze (11) trabalhos.

Além da avaliação do LD por escrito, mantive notas de campo reconstituindo as falas dos participantes nos momentos de apresentações das avaliações realizadas.

Dessas duas coletas - a empreendida em 2009 e a de 2011 - resulta este trabalho. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas as iniciais de seus nomes ao citar suas falas provenientes de seus textos e das apresentações da avaliação dos LD.

5.3 Descrição da atividade de avaliação de Livros Didáticos

Em ambos os momentos de coleta para esta pesquisa, segui um mesmo procedimento que faz parte das aulas do curso. Nas aulas iniciais do módulo, foram apresentadas e discutidas de maneira resumida três correntes teóricas de ensino-aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo. Para tais explicações, utilizei como referencial teórico autores como Gargallo (1999), Lightbown e Spada (1993), Mizukami (1986), Oliveira (2011), Rego (1999) e Vygostky (1932/1999). Foi realizado um trabalho de exposição das características de cada uma dessas correntes e exercícios de reconhecimento das características de uma sala de aula orientada por cada um desses paradigmas: o papel do professor, o papel do aluno, o tipo de atividades desenvolvidas, o tipo de avaliação realizada pelo professor e a forma de tratar ou conceber o erro. Além disso, na sequência de aulas, foram apresentados e discutidos os diversos métodos e enfoques no ensino de LE conforme apresentados pelos mesmos autores, além de incorporar, também, textos de Hutchinson e Waters (1987), Marcuschi (2002, 2010), Ramos (2003, 2004, 2009) e Lopes-Rossi (2006). Foram apresentados e discutidos em aulas os métodos direto, gramática e tradução, áudiolingual, silencioso, resposta física total, os enfoques comunicativo, nocional-funcional, por tarefas e para fins específicos, e o trabalho com gêneros discursivos.

A atividade de avaliação dos livros tinha como intuito mostrar se esses conceitos, tanto da visão de ensino-aprendizagem como os métodos e enfoques, estariam claros para os alunos e, ao mesmo tempo, fazer com que começassem a identificar a que visões teóricas esses materiais estavam atrelados. Como não dispomos

de muitas aulas para uma avaliação e discussão mais profundas, propus uma avaliação simples para ser apresentada em sala de aula, além de pedir a entrega desse trabalho por escrito. Para nortear o processo, em ambos os momentos de coleta, apresentei a lista de critérios (Anexo 2) previamente apresentada neste trabalho.

De acordo com Ramos (2009), a lista de critérios de LD deve auxiliar os professores a avaliar as potencialidades e limitações do LD e auxiliá-los na compreensão dos papéis a ele designados. Dias (2009) aponta que há ainda um número reduzido de trabalhos acadêmicos que oferecem tais parâmetros de avaliação do LD de língua estrangeira e reforça a importância de oferecer ao professor critérios que o auxiliem a julgar se “seu livro incorpora princípios sólidos sobre o processo de ensino-aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar (...)” (Dias, 2009: 202).

A partir das avaliações dos LD realizadas por escrito e dos comentários retirados das apresentações e discussões em sala de aula (notas de campo) de ambos os grupos, retrato aqui as representações dos participantes e as discuto com base nos pressupostos teóricos sobre o tema avaliação de materiais didáticos, bem como nas visões de ensino-aprendizagem e linguagem de base sócio-histórico-cultural. Primeiramente, discuto as questões de seleção do LD, destacando as questões do contexto escolar e limitações externas e, na sequência, as representações dos professores sobre os itens mais relevantes para essa escolha.

6. Discussão e resultados das avaliações dos LD

Como vimos, de acordo com Cunningsworth (1995), os professores tendem a fazer uma avaliação do LD baseada em impressões. De fato, a maioria dos participantes afirma que, em geral, fazem uma análise do LD com base em critérios como aparência (imagens atrativas, organização do conteúdo, cores), valor ou conteúdos apresentados, que cobririam, especificamente na parte gramatical, os itens a serem trabalhados com os alunos de determinada série. Na avaliação dos LD, esses pontos são mencionados pelos participantes inúmeras vezes:

Os objetivos de cada unidade são bem definidos, trabalhando a gramática, vocabulário, leitura, música, exercícios e jogos (que os

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

alunos adoram). Sua linguagem é dinâmica e sucinta e quanto ao contexto, quase sempre faz com que o aluno reflita sobre seu mundo e sua família. Os desenhos são grandes e muito bem feitos e a diagramação faz com que o aluno consiga visualizar toda a página (Avaliação do livro M1. G1).

Percebe-se, igualmente, que há uma crescente parcela de professores que, cada vez mais, busca verificar se o livro atende ao que é proposto pelos PCN-LE (1998) e por outros documentos, como o Quadro Comum Europeu (2002) (que denominarei como QUADRO). Esse documento, especificamente para a língua espanhola, apesar de não constituir-se como oficial no Brasil, passou a ser um item bastante relevante, uma vez que é um guia detalhado sobre as situações, estratégias e competências que os professores e, conseqüentemente, os materiais devem trabalhar dentro dos seis (6) níveis estabelecidos de desenvolvimento do aluno.

Um dado importante a destacar é que, dos 10 materiais apresentados pelos participantes do G1, 50% eram nacionais. Já no G2 houve um crescimento e, dos 15 materiais apresentados, 60% eram nacionais, sendo inclusive apresentado e discutido um material didático em forma de apostila elaborado por uma das participantes a pedido da prefeitura de sua cidade. De qualquer forma, os dados corroboram o fato de existir hoje uma escolha maior por autores brasileiros de livros didáticos de espanhol.

Dos oito (8) participantes que disseram atuar como professores particulares, quatro (4) deles no G1 e quatro (4) no G2, 100% afirmaram utilizar livros publicados na Espanha.

Os LD espanhóis mais atuais seguem a classificação de níveis do QUADRO, o que, conforme comentado acima, parece “validar” o material. Dessa forma, esse item é observado pelos professores como desejável, decisivo para sua escolha; no entanto, nem sempre eficiente, uma vez que o professor não necessariamente se apropria do conhecimento teórico que subjaz a tais propostas e sim, apenas da nomenclatura utilizada, conforme se observou:

Com relação ao conteúdo, o livro avaliado segue as recomendações e sugestões do Marco de referência europeu, assim como as diretrizes do Plano Curricular do Instituto Cervantes, portanto, este material segue três etapas sequenciais. (Avaliação do livro A. G1.) (Tradução minha)

O material segue o quadro comum, o que é importante (apontando para a capa do material nível A1) (**Notas de campo-apresentação E. G2. 26/11/2011**) (Tradução minha).

Apesar de citar o QUADRO e outros parâmetros, como o Plano Curricular do Instituto Cervantes, os professores demonstravam pouco domínio teórico das implicações pedagógicas dessa escolha.

Evidencia-se, em vários momentos, a representação da importância dos órgãos oficiais conhecidos e de origem ibérica no momento de classificar um material como bom. Em nenhum momento citou-se uma instituição Latino-Americana, ou mesmo nos materiais nacionais, os PCN-LE (1998) com o mesmo grau de importância:

O livro todo se baseia nas recomendações do Quadro de Referência Comum Europeu e seus conteúdos seguem as diretrizes do plano curricular do Instituto Cervantes. É ainda validado pela Universidade Antonio de Nebrija. (Avaliação do livro R. G2). (Tradução minha).

Apesar da crescente produção de LD nacionais, como pôde ser verificado nos dados apresentados inicialmente, a representação dos professores sobre a Espanha como país de origem da língua espanhola e representante maior do conhecimento na área ainda segue. Tais critérios de avaliação parecem fazer parte do discurso vigente e se constroem como uma representação do professor sobre a qualidade do material, isentando-o, de certa maneira, de uma análise pessoal e profunda do LD. Tal afirmativa é corroborada pelo fato de que, quando perguntados sobre como se estrutura o QUADRO, poucos sabem explicar realmente do que se trata.

Nesse sentido, acredito que o conhecimento do documento europeu pode contribuir com o professor no sentido de ampliar seu conhecimento sobre as visões de ensino-aprendizagem e organizar os conteúdos linguísticos a serem trabalhados em função da visão de língua em uso. Porém, o QUADRO não contempla nenhum item no que tange à discussão do conhecimento sócio-historicamente situado, à importância do ensino de espanhol no contexto brasileiro, ou a temas transversais. Para isso, o professor deverá recorrer a outras leituras, como a dos próprios PCN-LE (1998) e/ou as OCEM (2006).

Durante as apresentações, discutiu-se também a questão da adoção do livro didático. Nesse aspecto, os professores pesquisados afirmaram que, no geral, os livros

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

são escolhidos e colocados em uso imediatamente, o que os leva a conhecer mais a fundo suas potencialidades e limitações apenas ao longo do curso.

Igualmente, ao verificar o “fracasso” do LD adotado, os professores afirmam buscar a adoção de outro em seguida, quando isso é permitido pela escola. Destaco, aqui, a palavra *fracasso*, pois muitas vezes são atribuídos aos materiais dificuldades ou problemas que não necessariamente se relacionam a seu desenho e proposta, mas ao contexto e às limitações do professor. Assim, diante de uma sensação de que o LD não o atendeu, o professor opta por sua substituição; no entanto, a troca, por vezes, se adia em função de que os alunos já adquiriram o material e deverão seguir com ele ainda por um ano ou dois. Evidencia-se, assim, que o processo de avaliação prévia do LD parece ser mais difícil de ocorrer. Em seu lugar, vemos a adoção do material e seu uso, muitas vezes sem a completa convicção por parte do professor de sua eficiência.

Um dos fatores apontados pelos professores para essa sensação de fracasso ou abandono do LD foi o fato do LD ser muito extenso para ser utilizado com grupos grandes e em poucas aulas semanais, limitando o espaço para outras atividades. Além disso, segundo os participantes do G2, há poucas orientações sobre como trabalhar o LD.

Justamente, uma das questões levantadas nas avaliações foi a utilização ou não do manual do professor. Os resultados apontaram que no G1, da coleta de 2009, 80% dos professores afirmou quase não ler o manual. Já em 2011, no G2, a maioria (60%) disse preocupar-se em ler o manual, quando ele acompanhava o livro do aluno. A meu ver, esse pode ser o indício de uma crescente preocupação a respeito dos materiais, inclusive em função das ações empreendidas nacionalmente em termos de elaboração de LD, como o PNLD, o que traz à tona a discussão com mais frequência. Além disso, demonstra, ainda que inicialmente, uma maior preocupação ou busca por orientação. Ainda assim, a preocupação dos professores versava mais sobre questões técnicas do que sobre a compreensão das teorias de fato. Segundo Ramos (2009: 183), “Raramente o professor lê a apresentação do LD, suas orientações teóricas (quando têm) para melhor compreender as abordagens que subjazem ao material, principalmente se ele for mais experiente”.

De acordo com o relato dos professores pesquisados, 80% afirma que, muitas vezes, o LD apresenta-se como único material do curso e seu peso nesse caso é maior; porém, 100% concorda que materiais extras devam ser utilizados. Os professores

preocupam-se em proporcionar outras atividades, como músicas, jogos e mesmo exercícios retirados de outros livros:

Considero o livro um bom material, no entanto, faz falta consultar e adaptar atividades de outros materiais, além de dinâmicas, jogos e conversação para que o aluno se encante com o espanhol e o considere importante e útil para sua formação e vida prática (Avaliação do livro R. G1). (Tradução minha).

Nenhum material sozinho atinge os objetivos propostos, o professor tem que buscar complementá-lo com vídeos seja ele DVD ou da internet, com mais imagens e músicas. Gosto do material, pois em duas aulas semanais o livro é facilmente feito e o professor pode complementá-lo de uma forma inteligente e criativa (Avaliação do livro M1. G1).

De fato, percebe-se, na avaliação da participante, uma realidade discutida pelos autores: a de que os professores não apenas adotam um LD unicamente, mas buscam outros materiais, adaptam-nos e fornecem diferentes *inputs* aos alunos (Dudley-Evans e St John, 1998). Nesse aspecto, de acordo com os autores, o professor torna-se alguém que seleciona material e o provê ao aluno. Tal questão aparece destacada pelos participantes. No entanto, nota-se, por meio das avaliações, que também a seleção do material extra se baseia menos em uma concepção teórica definida de linguagem e de ensino-aprendizagem que justifique suas escolhas e mais na representação da variedade e fixação de conteúdos gramaticais:

Um dos pontos positivos é a variedade dos tipos de exercícios em cada unidade, o que proporciona uma dinamização da aprendizagem, mas sentimos a necessidade do professor, se necessário, trazer exercícios complementares para a fixação da gramática, sem esquecer que o enfoque não é a forma mas sim reforçar as estruturas mais importantes. Exemplo: Marcação do pronome sujeito (Avaliação do livro K. G2). (Tradução minha).

E novamente:

O material consegue desenvolver a aprendizagem de espanhol principalmente quanto a gramática e vocabulário, no entanto falta acrescentar outras atividades, como auditivas com músicas, filmes e leituras variadas, além de outras propostas de diálogo para buscar a fluência nas aulas de espanhol (Avaliação do livro R. G1).

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

A maioria das avaliações feitas pelos participantes não apresentou uma clara definição sobre o item da *lista de critérios* referente a qual a visão de ensino-aprendizagem e de linguagem do LD. Nesse item, as avaliações foram mais gerais e percebeu-se o uso de termos soltos, sem um esclarecimento efetivo:

O livro propõe um ensino progressivo para construir um saber fazer linguístico e comunicativo com o que interagir em um contexto hispano falante (Avaliação do livro M2. G1). (Tradução minha).

De acordo com Ramos (2009: 188), esse critério é realmente o mais difícil de ser analisado pelo docente e é através do conhecimento das teorias que o professor poderá descobrir o que, por vezes, o livro mascara. Boa parte dos LD não explicita uma orientação teórica em sua apresentação ou, conforme a autora, camufla diferentes concepções, afirmando pertencer a uma determinada corrente e proporcionando elementos pertencentes à outra distinta. No entanto, percebe-se que o professor tampouco tem claros esses conceitos e se apegua a um discurso mais genérico, construído fragmentariamente ao longo de sua prática.

Nas apresentações feitas tanto pelo G1 como pelo G2 percebe-se a confusão e a insegurança na avaliação desse item. Os participantes afirmaram ser esse critério o mais difícil de identificar. Apesar de contar com mais participantes graduados em Letras-espanhol no curso em 2011 (90%), as concepções teóricas não pareciam estar mais claras e a maioria apresentou uma apreciação superficial ou mesmo equivocada. A meu ver, a avaliação de materiais didáticos e a união das concepções teóricas que subjazem à sua produção e uso ainda são pouco discutidas nos cursos de graduação da maioria das instituições. O que podemos perceber é a apropriação da nomenclatura da área sem conhecimento verdadeiro de suas implicações. Por exemplo, o uso da palavra *interação* para explicar a reprodução de diálogos fictícios em um dos livros didáticos analisados, assim como a confusão entre visão de ensino-aprendizagem e método:

O livro utiliza o método sócio-interacionista (...) (Notas de campo-apresentação R. G2. 26/11/2011) (grifo meu)

Outra questão discutida ao longo da apresentação da avaliação dos LD foi a inserção dos gêneros textuais. Partindo de Bakhtin (1952/2003) e passando por uma diversidade de teóricos, a necessidade de inserir em sala de aula uma visão de texto e discurso como parte de uma produção social, real e situada em um momento sócio-

histórico tornou-se premente. Com o advento do enfoque comunicativo, o ensino da língua deveria privilegiar o uso real de materiais autênticos ou próximos da realidade do falante nativo. Mais tarde, dentro da visão de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural proposta por Vygostky (1932/1999) e associada ao trabalho a partir dos gêneros textuais, com base em Bakhtin (1952/2003), a discussão ampliou-se e ganhou maior importância. No entanto, o que se nota é, por parte dos autores de LD, a apropriação da nomenclatura e a não efetiva utilização da teoria e, por parte dos professores, apesar de instados a utilizar em sala de aula os gêneros textuais e se aprofundarem em sua prática, a sensação de estarem perdidos nessa discussão.

Um dos aspectos discutidos com ambos os grupos participantes foi a questão da autenticidade dos textos, o que são os gêneros e a diferença entre os chamados textos autênticos, textos naturais e textos didatizados ou adaptados, o que gerou bastante polêmica. Para a maioria dos participantes do G1, não havia uma diferença clara entre uma coisa e outra. As avaliações do G1 em 2009 evidenciaram esse dado. Percebe-se que os participantes têm certa dificuldade em definir ou distinguir o que seria um texto real e um texto natural:

Em Atividade (seção) são repassadas as quatro habilidades com materiais reais, mas adaptados a cada nível de dificuldade e se apresentam atividades mais livres que englobam todos os conteúdos vistos na unidade. Na seção Descubriendo encontramos textos reais para leitura com conteúdos culturais tanto da Espanha como da Hispano América e com esta seção se encerra a unidade (Avaliação do livro A. G1) (tradução minha).

Nesse caso, não fica claro o que seria um “material real, porém adaptado ao nível de dificuldade”, uma vez que seriam conceitos antagônicos. No caso da análise do professor M2-G1, há a distinção entre textos reais e naturais, que ele definiu como aqueles elaborados para exercitar o vocabulário e a gramática:

*Alguns textos são reais, já que foram retirados de **propagandas, restaurantes, internet, turismo** e há alguns textos para a preparação do DELE. E todos com o áudio para uma compreensão auditiva. Alguns não são (reais), são textos naturais com o fim de exercitar o vocabulário ou gramática da unidade, mas todos os textos têm a ver com o que foi estudado e, em minha opinião, são muito bem elaborados (Avaliação do livro M2. G1). (Tradução e grifo meus).*

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

No G2, em 2011, o termo *gênero* já havia sido ouvido e discutido mais de uma vez com as alunas, o que se demonstrou nas análises realizadas. Porém, ainda percebeu-se a dificuldade de separar o conceito de gêneros textuais de seu suporte:

Gêneros textuais: carta de bar, anúncios, jornais, revistas, dados de pesquisas (Avaliação do livro C. G2). (Tradução e grifo meus).

Ou mesmo, categorizar o que seriam amostras reais de textos (gêneros) orais, ao considerar as gravações-padrão do LD ou as dramatizações como amostras reais:

O professor pode solicitar aos alunos que reproduzam os diálogos com situações reais através da dramatização (Avaliação do livro R.G2). (Tradução minha).

No entanto, mais do que a definição e distinção de cada um dos textos, se autêntico, natural ou adaptado, a questão de seu uso em sala de aula motiva por si só grande discussão. Nos debates realizados durante as apresentações dos participantes desta pesquisa, destacou-se a questão do “ensinar o gênero” ou “ensinar através do gênero”. O fato de o material utilizar, por exemplo, a receita culinária para ensinar o modo imperativo é ensinar o gênero? Os livros didáticos ensinam o gênero? De acordo com Ramos (2004: 118-123), uma proposta de trabalho com gêneros textuais deve contemplar algumas etapas: **apresentação**, contemplando a familiarização com o gênero, sua contextualização e detalhamento das condições de produção, circulação, contexto de cultura, participantes; **detalhamento**, fase na qual são analisados os aspectos linguísticos, a organização retórica, características léxico-gramaticais, propósito comunicativo; e **aplicação**, fase na qual o aluno deve estar preparado para apropriar-se do gênero, reintegrando as fases anteriores, e consolidar o conhecimento por meio de atividades.

Segundo as avaliações feitas pelos G1 e G2, a maioria dos LD analisados trabalhou com textos naturais e não reais, ou seja, com uma apresentação similar ao gênero em seu suporte real, porém de forma adaptada. Além disso, não apresentaram questões sobre sua circulação, público, propósito, atendo-se a ensinar as estruturas gramaticais. Para os participantes do G1 e G2, no entanto, o fato do LD trazer uma amostra de gênero, como a carta, a receita ou a notícia, era por si só uma prova de uso do gênero textual. Assim, considero que os participantes não conseguiram ainda identificar um trabalho com gêneros efetivo e diferenciá-lo da apresentação do texto para explicação de itens gramaticais, o que parece reforçar a representação de uso de texto com propósito de ensinar a estrutura gramatical e o vocabulário.

Nas avaliações dos participantes, pode-se verificar que nem sempre o que acreditavam ser um trabalho com gêneros o era de fato, assim como não souberam diferenciar se os textos do LD eram autênticos ou não. A falta de clareza das definições, tanto dos gêneros quanto de seu trabalho, comprometeu uma avaliação mais criteriosa e acertada nesse aspecto. Talvez essa representação seja fruto, inclusive, do uso de LD oferecidos até hoje no mercado que afirmam proporcionar amostras “reais” de texto e trabalhar com gêneros, sem de fato fazê-lo. Assim, o que se verifica é que, não apenas os professores, mas as instituições constroem discursos incoerentes com a prática ou voltados para a lógica do mercado, mais do que para qualquer preocupação pedagógica.

7. Considerações finais

A título de encerramento, retomo a fala dos participantes sobre o processo em ambos os grupos, quando puderam relatar o que sentiram com a experiência de avaliação dos LD:

Nunca havia parado pra pensar no LD dessa forma. É aquilo que a gente falou... você olha, vê a gramática, se tem fotos, cores atraentes (...) (Notas de campo. Aluna K2. G2. Aula 26/11/2011).

Foi muito produtivo...mas achei difícil (...) (Notas de campo. Aluna P. G2. Aula 26/11/ 2011).

O processo de avaliação de LD proposto para ambos os grupos confirma a dificuldade apontada por Ramos (2009: 188) de avaliarem as questões teóricas que embasam os LD. Parece ser um desafio para o professor dar o passo em direção a uma reflexão crítica sobre seu trabalho em sala de aula e as implicações de suas escolhas e da escolha do LD.

Embora se possa perceber um aumento da procura por mais orientação por parte dos professores, como por exemplo, ao buscarem ler os manuais dos LD, as preocupações ainda versam sobre questões de ordem técnica, os conteúdos, os tipos de atividades, o volume de vocabulário, as imagens.

As representações dos professores a respeito do LD variam, mas a maioria o define como um auxiliar, o que reforça a representação de que só o livro didático não é suficiente para as aulas. Mesmo assim, os participantes adotam livros didáticos e, conforme se pôde verificar, houve um aumento da preocupação desses professores no

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

grupo de 2011 (G2) em relação ao grupo de 2009 (G1) em se informarem sobre o LD, ao afirmarem ler e utilizar as orientações do Manual do Professor.

Outro aspecto que esta pesquisa pôde reafirmar é que a maioria dos professores utiliza e adapta outros materiais e os utiliza em conjunto com o LD. De fato, o perfil de quase coautores dos materiais é benéfico e reforça a necessidade de um processo de maior domínio das questões teóricas, pois a seleção de atividades extras e textos igualmente se norteia por questões empíricas, com menos reflexão sobre os “porquês” e mais sobre “o que” ensinar.

No que se refere ao tema dos gêneros textuais, os dados demonstraram a preocupação dos participantes em entender e aplicar em sala de aula trabalhos que contemplem essa abordagem; no entanto, os conceitos e os procedimentos pautam-se ainda na visão do texto como pretexto para o ensino da gramática e do vocabulário, o que foi, inclusive, confirmado pelos próprios procedimentos adotados nos LD.

A orientação de documentos oficiais, conforme se verificou, é algo crescente, porém ainda distante do real domínio do professor. Basicamente, a premissa de que determinado material segue o QUADRO ou, mais recentemente, de que o LD foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) conforma-se como um “selo” de qualidade e não necessariamente leva a uma reflexão por parte do professor de por que deve ser escolhido.

De maneira geral, as avaliações realizadas destacaram que as representações dos professores a respeito do LD se constituem hoje, aparentemente de forma crescente, em diálogo com os documentos oficiais (PCN, OCEM, QUADRO, PNLD), e não apenas com suas experiências de sala de aula e suas experiências como alunos.

Constituindo uma identidade e buscando revelar as representações em nossa prática, não podemos deixar de perceber e discutir as representações e formas de controle a que também somos submetidos pela Escola como Instituição, pelos órgãos públicos, ou mesmo pelas editoras. Nesse caminho de compreensão e transformação, que acredito ser o objetivo maior do trabalho docente, ou que deveria ser, nos perguntamos: quem somos? Somos então apenas os repetidores de algo pensado por outros, ou talvez possamos, de forma crítica, olhar conscientemente e transformar as ferramentas que nos são oferecidas? Ramos (2009: 195) considera que:

Discutir o papel, o uso e as potencialidades do LD é primordial, porquanto este é um tópico relacionado diretamente aos papéis que o professor precisa exercer em sua vida profissional. Dar condições para que ele possa fazer um trabalho avaliativo é contribuir para a construção de uma identidade profissional transformadora.

Acreditando nessa transformação, pretendo seguir pesquisando e discutindo o tema no processo de formação de professores em pré e em serviço. Além disso, encontrando-me hoje também do outro lado, como autora de livros didáticos, continuo o caminho da reflexão esperando compreender melhor essa ferramenta de ensino-aprendizagem tão polêmica e fascinante.

Recebido em: 12/2012; Aceito em: 07/2013.

Referências Bibliográficas

- AMO, M.A. de. 2008. *Avaliação de material didático para ensino de leitura em língua inglesa: das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAKHTIN, M. 1952/2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (VOLOSHINOV) 1929/1999. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. 2006. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o ensino médio*. Volume 1. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. 2011. *Guia de livros didáticos. Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília:
- BRANCO, A.S.C. 2005. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de Letras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARDOSO, Z. C. 2008. *Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CELANI, M.A.A. 2003. Um programa de formação contínua. In: M.A.A. CELANI (org.), 2002, *Professores e formadores em mudança - Relato de um processo de*

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras. pp. 19-35.

- CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: L. P. MOITA LOPES & L.C. BASTOS (orgs.), 2002, *Identities: Recortes Multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 319-338.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/ MEC, Anaya. Versão em espanhol. Disponível online em: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2010.
- CUNNINGSWORTH, A. 1995. *Choosing your coursebook*. Londres: Heineman.
- DIAS, R. 2009. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: R. DIAS e V.L.L. CRISTÓVÃO, 2009, *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras. pp.173-198.
- DUDLEY-EVANS, T. e ST JOHN, M.J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURKHEIM, E. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, **6**: 273-302. Paris.
- EISENHART, M. 1988. The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, **19**,2: 99-114. Reston, Virginia.
- FREIRE, M. M. e LESSA, A.B.C. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: L. BARBARA e R. C.G. RAMOS (orgs.), 2003, *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: homenagem a Antonieta Celani*. São Paulo: Mercado de Letras. pp. 167-194.
- GABRIELATOS, C. 2004. Session notes: The coursebook as a flexible tool. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, **1/2004**: 28-31. Disponível online em: < <http://www.gabrielatos.com/Publications.htm>> Acesso em: 12 maio 2014.
- GARGALLO, I. S. 1999. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del Español L/LE. Madrid: Arco/libros, S.L.
- GRAVES, K. 2000. *Designing language courses: a guide for teachers*. Londres: Heinle & Heinle.
- HUTCHINSON, T. e WATERS, A. 1987. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANZA, H.H. 2007. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. 1993. *How languages are learned*. Oxford:

Oxford University Press.

- LOPES-ROSSI, M. A. G. 2006. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, **XV**. São Paulo.
- MAGALHÃES, M. C. C. 1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *the ESpecialist*, **19.2**: 169-184. São Paulo.
- _____ 2004. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: M. C. C. MAGALHÃES (org.), 2004, *A formação do professor como prático reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 59-85.
- MARCUSCHI, L.A. 2010. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- _____ 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO, A.R. MACHADO e M.A. BEZERRA (orgs.), 2002, *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. pp. 19-36.
- MINAYO, M.C.S. 1994. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: S. JOVCHELOVITCH e P.A. GUARESCHI (orgs.), 1994, *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes. pp. 89-111.
- MIZUKAMI, M. G. N. 1986. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MOSCOVIC, S. 1961. *La psychanalyse: son image et son public*. Deuxième édition, 1976. Paris: Presses Universitaires de France.
- NOGUEIRA, A.P. 2010. *A reconstrução de uma unidade didática para o ensino de inglês e as percepções dos alunos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____ 2005. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, M. K. 2011. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione.
- RAMOS, R.C.G. 2003. *Materiais didáticos: olhares e possibilidades*. Workshop apresentado no XVII Seminário Nacional de Inglês Instrumental. UFU, Uberlândia, MG. 20 a 24 de outubro (mimeo).
- _____ 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESpecialist*, **25.2**: 107-129. São Paulo.
- _____ 2009. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: R. DIAS e V.L.L. CRISTÓVÃO, 2009, *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras. pp.173-198.
- REGO, T. C. 1999. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes.
- STAKE, R.E. 2009. *A arte da investigação com estudos de caso*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- TOMLIMSON, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático

- TONETTI, A.C.S. 2007. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção dos alunos sobre uma unidade didática*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. 1932/1999. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- YIN, R. K. 2010. *Estudo de caso - planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- ZEULLI, E. Apresentação oral nas aulas de língua espanhola - desempenho linguístico, fatores afetivos e avaliação de atividade. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Glória Cortés Abdalla holds a PhD in Applied Linguistics from PUC-SP. She is currently teaching at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) and Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Her research interests include: Course and Material Design and Evaluation, Genre Studies and Languages for Specific Purposes. E-mail: gloriaabdalla@gmail.com

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PERFIL

ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: ESPANHOL PARA
BRASILEIROS

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Ano de ingresso na faculdade: _____

4. Cursou licenciatura em Letras espanhol? Sim () não ()

5. Se não, qual seu curso de origem? _____

6. Já havia feito outra pós-graduação anteriormente? () sim () não
(se afirmativo) Qual?

7. Você trabalha fora do magistério? () sim () não

8. Se afirmativo, o que faz, quantas horas por dia e qual o horário?

9. Leciona? () sim () não Há quanto tempo? _____

10. Você já havia estudado espanhol ou outra língua estrangeira antes?

() sim () não

11. Como, onde e quando?

12. Como você classificaria a experiência que possui sobre o aprendizado de línguas estrangeiras? () excelente () bom () regular () péssimo

13. O que espera desta disciplina?

14. Seus objetivos vêm sendo alcançados neste curso? Explique.

ANEXO 2

Critérios para análise de materiais didáticos (Ramos, 2003)

- 1. Público-Alvo**
- 2. Objetivos da unidade/do curso/do livro**
- 3. Visões de linguagem**
- 4. Visões de ensino-aprendizagem**
- 5. O que os materiais contêm em termos de:**
 - a. Conteúdo: conhecimento sistêmico, textual, etc.**
 - b. Textos: gêneros, autenticidade, assunto, informações não-verbais, etc.**
 - c. Atividades: objetos, instruções, tipos, etc.**
- 6. Como o material é explorado?**
 - a. O que se quer que os alunos façam?**
 - b. O que se quer que o professor faça?**
- 7. O material atinge os objetivos propostos?**
- 8. Diagnóstico final (sua interpretação do material)**

Fonte: RAMOS, R.C.G. (2003) *Materiais Didáticos: olhares e possibilidades*. Workshop apresentado no XVII Seminário Nacional de Inglês Instrumental. UFU, Uberlândia, MG. 20 a 24 de outubro (mimeo).