

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

BIANCA AGARIE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
ANÁLISE DE UM CURRÍCULO SUPERIOR DE LETRAS**

SÃO PAULO
DEZEMBRO/2014

BIANCA AGARIE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
ANÁLISE DE UM CURRÍCULO SUPERIOR DE LETRAS**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito para a obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof. Me. Maria Aparecida Gazotti Vallim

SÃO PAULO
DEZEMBRO/2014

A21f

Agarie, Bianca.

Formação inicial de professores de espanhol: análise de um currículo superior de Letras / Bianca Agarie. São Paulo: [s.n.], 2014. 94 f.

Orientadora: Prof^ª. Me. Maria Aparecida Gazotti Vallim.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2014.

1. Currículo superior de letras

2. Lei do espanhol

3. Teorias de aprendizagem

I. Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de São Paulo

II. Título

CDU 370.0

BIANCA AGARIE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
ANÁLISE DE UM CURRÍCULO SUPERIOR DE LETRAS**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito para a obtenção do título de especialista.

Aprovada em 19 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Me. Maria Aparecida Gazotti Vallim (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Prof^a Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons
Universidade de São Paulo

Prof^a Me. Maria Angela Pedrina Crespo Gripoletto Masin
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar as oportunidades que me fizeram trilhar o caminho acadêmico e por gozar de saúde para continuar a segui-lo.

A meus pais por me incentivarem sempre, por serem um exemplo de perseverança e por sempre me oferecerem um pedaço de bolo e uma xícara de café quentinha.

Ao meu irmão por ser sempre um exemplo e por me oferecer sábios conselhos que me ajudaram nas questões mais difíceis.

À minha orientadora, professora Cida, pela paciência, pelo carinho e atenção e por acreditar neste trabalho.

Às professoras Monica Mayrink e Maria Angela Masin por participarem da banca e por ampliarem meu campo de visão a fim de melhorar este trabalho e os futuros.

Ao Fernando, por me ensinar a ser paciente, perspicaz e por sempre me incentivar nos estudos e comemorar ao meu lado as minhas pequenas conquistas com muito amor.

À minha amiga Aline, por estar ao meu lado nos momentos acadêmicos e não acadêmicos durante o curso e fora dele.

Às minhas amigas Cinthia e Kelly, por compartilhar dúvidas, chamadas de eventos ou periódicos, viagens, risadas e sonhos.

A todos os amigos que de forma direta ou indireta fizeram parte dos momentos que culminaram na concretização deste trabalho.

Resumo

Ao longo de anos o ensino de espanhol como língua estrangeira buscou consolidar-se no Ensino Regular brasileira. Foram diversos os projetos de Lei que entraram nessa empreitada porém sem sucesso. Foi a partir de 2005, com a lei 11.161, mais conhecida como Lei do Espanhol, que essa língua encontrou espaço. Entretanto, a recente obrigatoriedade de oferta da língua fez com que professores e pesquisadores se deparassem com contradições e novas necessidades e surgiram então reflexões acerca de ensino e aprendizagem mais profundas a fim de compreender os atuais paradigmas. Houve uma grande preocupação com respeito à quantidade de professores para atender à demanda, mas ainda mais importante que isso é a atenção à qualidade da formação desses profissionais. Nesse sentido, pretendemos analisar o currículo superior de Letras com habilitação em espanhol, materializado no programa de curso das disciplinas específicas de tal habilitação e projeto político pedagógico, à luz das diretrizes curriculares de licenciatura e das diretrizes curriculares do curso de Letras. Com isso, nosso objetivo é averiguar se o currículo objeto de nosso estudo está em consonância com as diretrizes curriculares vigentes no que diz respeito à concepção de linguagem e teoria de aprendizagem. Acreditamos que este estudo seja importante, pois a inserção de uma nova língua estrangeira, além do inglês, configura mudança nos rumos do ensino de línguas estrangeiras, buscando a formação de uma nova identidade, não somente do aluno de educação básica, que ao se envolver com as novas culturas recebe a oportunidade de entender a própria, como também do professor, que em seu trabalho busca a humanização de seus alunos historicamente situados, desenvolve valores e atitudes para a construção de seus saberes fazeres docentes (PIMENTA, 1999, p. 18), a partir de mais esse novo desafio que se coloca entre muitos outros do cotidiano escolar.

Palavras-chaves: Currículo Superior de Letras; Lei do Espanhol; Teorias de Aprendizagem

Resumen

A lo largo de años la enseñanza de español como lengua extranjera intentó consolidarse en la educación formal brasileña. Hubo diversos proyectos de Ley que intentaron cumplir la tarea, sin embargo sin éxito. A partir de 2005, con la ley 11.161, conocida como ley del español, es que esa lengua encontró espacio. No obstante, la recién obligatoriedad de oferta de la lengua hizo que profesores e investigadores enfrentaran contradicciones y nuevas necesidades y llegaron pues reflexiones acerca de la enseñanza y aprendizaje más profundas con el fin de comprender los actuales paradigmas. Hubo una gran preocupación con respecto a la cantidad de profesores para atender a la demanda, pero aún más importante es la atención a la calidad de la formación de esos profesionales. En ese sentido, nuestro objetivo es analizar el currículo superior de Letras – español como lengua extranjera, materializado en el programa de curso de las asignaturas específicas de la habilitación y el proyecto pedagógico a la luz de las directrices curriculares del curso de Letras. De esa manera, nuestro objetivo es verificar si el currículo centro de nuestro estudio está en consonancia con las directrices curriculares vigentes con respecto a la concepción de lenguaje y la teoría de aprendizaje. Creemos que esta investigación sea importante, porque la inserción de una nueva lengua extranjera, además del inglés, caracteriza cambios en los rumbos de la enseñanza de lengua extranjera, buscando la formación de una nueva identidad, no solamente del alumno de enseñanza básica, que al envolverse con las nuevas culturas recibe la oportunidad de entender la suya, sino también del profesor, que en su trabajo de búsqueda de la humanización de sus alumnos históricamente situados, desarrolla valores y actitudes para la construcción de sus saberes “haceres” docentes (PIMENTA, 1999, p. 18), a partir de un reto más que se coloca entre muchos otros del cotidiano escolar.

Palavras-claves: Currículo Superior de Letras; Ley del Español; Teorías de Aprendizaje

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1. Estudos sobre currículo, a concepção de linguagem e teorias de aprendizagem.....	13
1.1 O Currículo: alguns conceitos	13
1.1.1 O currículo e as diretrizes curriculares do ensino superior	15
1.2 As visões de linguagem	19
1.2.1 Estruturalismo	20
1.2.2 Funcionalismo	23
1.3 Principais teorias de aprendizagem	25
1.3.1 Teoria behaviorista.....	25
1.3.2 Construtivismo interacionista	29
1.3.3 Teoria Sócio-interacionista	30
2. O Ensino de Espanhol no Brasil.....	33
2.1 Educação Básica	33
2.1.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	36
2.2 Ensino Superior	41
3. Metodologia da pesquisa	43
3.1 O contexto.....	43
3.1.2 A introdução dos estudos de língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana na Universidade de São Paulo.....	44
3.2 O tipo de pesquisa.....	46
3.3 Instrumentos utilizados.....	47
3.3.1 Projeto Pedagógico	47
3.1.2 Os programas de disciplinas de espanhol.....	50
3.4. Procedimentos de análise	56
4. Análise dos dados.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual demonstra que o professor deve buscar constantes mudanças nas práticas a fim de que seja dada a oportunidade ao aluno de ter uma formação adequada não somente profissional mas socialmente, em que ele entenda seu papel como agente da mudança de toda a sociedade. Segundo Libâneo (2013, p. 14-15), “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para participar na vida social”. Para tanto, devemos refletir sobre o papel do professor como peça importante no desenrolar do desenvolvimento do aluno. É ele que está diretamente envolvido com o aluno e por meio dele, esse pode ser instigado a entender, indagar, buscar e agir. Segundo Gouvêa,

É preciso compreender o mundo contemporâneo, utilizar novas metodologias, saber elaborar e executar projetos para desenvolver os conteúdos. O professor deve lidar com a diversidade, focar e comprometer-se com a aprendizagem dos alunos, além de ser capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares (GOUVEA, 2002, p. 221).

Pimenta (1999, p.18) afirma que as demandas da sociedade fazem com que algumas profissões se extingam ou se transformem enquanto outras surjam e a profissão de professor é aquela que se transforma e adquire novas características para atender às demandas da sociedade. Com isso, é necessário que esteja claro ao professor, a sua identidade como profissional. A identidade é a construção do sujeito historicamente situado e esta se constitui a partir da significação social da profissão (PIMENTA, 1999, p. 19). Pimenta (1999, p.20-28) ainda aponta três saberes que são importantes para o entendimento dessa identidade: a experiência (como aluno, pelos estudos e pela visão dos colegas), o conhecimento (de sua área específica) e os saberes pedagógicos (o “saber ensinar”).

Nesse sentido, a formação inicial de professores é o ponto de partida para a busca do entendimento dessa identidade. Para tanto, os cursos de nível superior de formação docente devem desenvolver currículos e projetos pedagógicos que auxiliem os futuros docentes nessa busca de identidade. Segundo Pimenta (1996, p. 73), infelizmente os cursos vêm desenvolvendo currículos e estágios distantes da realidade da escola, o que pouco contribui para “gestar uma nova identidade do profissional docente”.

Segundo Zabalza,

o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos

correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2002, p.145).

Libâneo (2013, p. 26-27) diz que a formação de professores abrange duas dimensões: a formação teórico-científica (formação específica da disciplina) e a formação técnico-prática (formação profissional específica para a docência). Nesse sentido, percebemos que a formação de professores depende, assim como de outros fatores, de uma organização curricular que possa proporcionar ao futuro professor tanto uma formação com conhecimento em sua área específica como a formação para a docência.

Voltando-nos para o ensino de línguas estrangeiras observamos que esse vem conquistando lentamente seu espaço na educação básica. A própria legislação acabou desprestigiando as línguas estrangeiras, ao invés de estimular sua aprendizagem. Laseca afirma que

as leis educativas brasileiras não parecem dar ao ensino de idiomas a importância que a mesma tem no contexto atual. Continuar delegando a escolha do idioma a ser ensinado ao centro e condicionando às suas possibilidades supõe limitar, ou mesmo excluir da educação plurilíngue os centros com menos recursos ou mais afastados dos grandes núcleos urbanos. (LASECA, 2006, p.58-59)

Almeida Filho (2005, p. 43) afirma que “falta uma mentalidade coletiva produtiva, luz teórica esclarecedora, prática profissional consoante e amparo de uma política oficial explícita para o ensino de línguas para entendermos e mudarmos o que de fato ocorre”. O autor ainda afirma que mesmo com relação ao inglês, que possui uma aparente presença sólida nos currículos, ainda há descaso das autoridades educacionais e agentes políticos quanto a manutenção de sua qualidade (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 46).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, trouxe mudanças importantes no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Porém, a falta de definição quanto a qual(is) seria(m) ensinada(s) fez com que o espanhol, por exemplo, não alcançasse espaço na grade curricular.

Nesse sentido, a obrigatoriedade de oferta de espanhol, formalizada em lei em 2005, trouxe definições mais claras. A “Lei do espanhol”, como ficou conhecida a lei 11.161, impôs a obrigatoriedade de oferta de espanhol por parte das escolas de Ensino Médio, sendo opcional para o aluno. Diante disso, deveriam ser tomadas providências para a adequação dessa lei, que teria 5 anos para entrar em vigor efetivo. Uma das providências seria a formação de professores

frente à demanda de novos alunos. Laseca (2008, p.87) estimou que para o Ensino Médio seriam necessários pelo menos 7.462 professores de espanhol em todo o país.

Em 4 de agosto de 2009, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Cervantes firmaram uma Carta de intenções na qual o Instituto Cervantes se comprometeria com a formação de professores e subsídio de recursos técnicos e didáticos para o ensino de espanhol em escolas públicas, por meio de ensino a distância. Em artigo publicado em 2010, a COPESBRA (Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro) afirma que o sistema de AVE (Aula Virtual de Español) oferecido pelo Instituto não condiz com as práticas que orientam ensino de espanhol em documentos oficiais tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (ABIO et al., 2010). A ausência das principais universidades do país no acordo também surgiu como justificativa para a sua não aceitação, já que são as universidades que formam os profissionais do magistério do ensino médio e cabe a elas a participação ativa no que se refere às mudanças no ensino.

Como docente da área, entendemos que a formação de professores de espanhol, não somente deve servir para atender a demanda que surgiu depois da legislação, mas que principalmente, possa provocar a reflexão sobre os saberes da docência (PIMENTA, 1999, p.20), o currículo e a prática em sala de aula, a fim de desenvolver-se um trabalho docente de qualidade.

Acreditamos que, na formação de professores, o currículo desempenha papel importante, pois a partir dele, desenvolve-se o trabalho docente em sala de aula. Não estamos restringindo a definição de currículo apenas como um conjunto de conteúdos a serem abordados, mas como parte de um planejamento no qual foram estabelecidos objetivos de acordo com a realidade escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

Paiva (2005) desenvolve um estudo que aborda o novo perfil dos cursos de Letras, em que observou a avaliação dos cursos de Letras realizada pelo INEP em 2002, constatando-se que os currículos ainda são organizados de forma tradicional, baseados em disciplinas, além da não correspondência entre objetivos e perfil do egresso (PAIVA, 2005, p. 350). Outro ponto de extrema importância na análise que a autora faz é em relação à formação em língua estrangeira. Segundo Paiva,

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular [...] Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso

que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (PAIVA, 2002, p. 360)

A autora ainda acrescenta que pelo menos metade da carga horária deve ser dedicada à formação em língua estrangeira.

Silva (2012) propõe uma análise das orientações de documentos oficiais no sentido de verificar como o projeto político pedagógico do Curso de Letras se articula com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares para o referido curso. Para tanto, toma como base o curso da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. A autora afirma que

a definição do profissional que se deseja formar é extremamente relevante, afinal a estrutura curricular será elaborada em função desse perfil. Assim, as competências, os saberes e as situações-problemas a serem apresentadas aos futuros professores decorrem dessa definição (SILVA, 2012).

Portanto, a definição do egresso, formulada no projeto político pedagógico deve servir de parâmetro para o desenvolvimento curricular, já que os objetivos estão intimamente ligados ao perfil de profissional que se pretende formar ao final do curso. González (2010, p. 26) aponta que a causa provável do distanciamento entre as iniciativas para implementação do espanhol e as práticas está na falta de objetivos e planejamentos claros, assim como coordenação entre as diferentes instâncias políticas, Governo Federal, Estadual e Municipal.

Conforme as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (2001), os currículos devem ter estruturas que “criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Dentre as diversas áreas em que o egresso de Letras pode atuar, o magistério é a principal e, para tanto, esse profissional deve tanto ter uma formação que esteja adequada com as diretrizes específicas de seu curso, como estar familiarizado com os documentos oficiais para a educação básica, tanto no ensino público, como também no privado.

Nossa proposta aqui é refletir sobre a implantação da Língua Espanhola na Educação Básica e discutir sobre algumas implicações no conteúdo curricular do curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, vamos averiguar quais são as teorias de aprendizagem e as visões de linguagem presentes nas disciplinas voltadas para o ensino de espanhol do currículo e no projeto pedagógico do curso de Letras de uma universidade pública no estado de São Paulo, bem como analisar tal currículo à luz das diretrizes curriculares. Com isso, buscamos verificar até que ponto o currículo de Letras dessa universidade vai ao encontro das diretrizes curriculares.

No capítulo 1, trataremos da teoria que embasa nossa pesquisa. Utilizaremos estudos de currículo. Faremos uma pequena trajetória sobre o ensino superior após a criação das diretrizes curriculares, com uma atenção especial às diretrizes curriculares para a licenciatura e as diretrizes do curso de Letras, discutindo as mudanças que elas desencadearam no currículo de ensino superior.

Em seguida, trataremos das teorias em torno da língua. Nesse capítulo, discorreremos sobre as principais contribuições da Linguística a partir de duas teorias da língua: estruturalismo e funcionalismo. Depois disso, elencaremos as principais teorias de aprendizagem que influenciaram o ensino de língua estrangeira e com isso, buscamos entender melhor as concepções que embasam os documentos que estudaremos.

Partiremos, no capítulo 2, para um aprofundamento nos estudos do ensino de língua estrangeira no Brasil focando em nosso objeto de estudo, o ensino de língua espanhola. Com isso, apresentaremos um sucinto panorama do ensino de espanhol ao longo da história da educação brasileira e discutiremos o papel do ensino de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. A partir dessa discussão, buscamos entender de que forma se deu a inserção do ensino de língua espanhola no Brasil e quais os investimentos para formação de professores dessa língua.

No capítulo 3, apresentaremos a metodologia de nossa pesquisa. Faremos a contextualização da pesquisa, expondo um pouco sobre a história do ensino de espanhol na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), cujo currículo é centro de nosso estudo. A opção por esse curso se justifica pelo pioneirismo dessa universidade em formar profissionais em Letras em nível superior em nosso país. Nosso intuito é descrever o panorama da formação de professores de espanhol nessa instituição, complementando o percurso histórico do ensino dessa língua no âmbito nacional. Em seguida, apresentaremos uma descrição dos pontos relevantes no projeto pedagógico e programas das disciplinas selecionadas para definir os conceitos a que nos propomos em nosso trabalho.

A presente pesquisa dos documentos aqui apresentados foi realizada com base na análise de conteúdo que, segundo Franco (2012, p. 25) “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Toda mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental expressa um significado e um sentido (FRANCO, 2012, p. 21) por isso, não deve ser considerada ato isolado, já que os modos como o sujeito se inscreve no texto demonstram

diferentes representações que ele tem de si e do controle que tem sobre os processos discursivos textuais que utiliza para expressar-se (VARLOTTA apud FRANCO, 2012, p. 21).

No capítulo 4, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa a partir da análise dos dados coletados, evidenciando se foi possível encontrar correspondência entre o currículo do curso de Letras com habilitação em espanhol e as diretrizes curriculares que regem a formação de professores de espanhol.

Julgamos ser importante o presente estudo visto que "analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados." (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Através deles se realizam as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Sua análise possibilita conhecer e analisar "o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos realmente concretos" (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

1. Estudos sobre currículo, a concepção de linguagem e teorias de aprendizagem

Segundo Almeida (2013), a maior clareza das concepções pedagógicas e de conteúdo que compõem a "visão de mundo" do professor "pode conferir melhores e mais satisfatórios resultados ao processo de ensino-aprendizagem". Por isso, a clareza nos preceitos teóricos influencia diretamente nos estudos da prática em sala de aula. Nesse sentido, nos aprofundaremos nas questões de currículo e concepção de linguagem que envolvem o ensino de espanhol.

1.1 O Currículo: alguns conceitos

Libâneo (2012, p. 470) afirma que, ao pensar na organização curricular de um curso de nível superior, é necessário o estabelecimento de um planejamento que englobe objetivos e as atividades que ocorrerão em razão desses. Segundo o autor, é importante conhecer a realidade escolar a fim de que se estabeleçam metas. Ele acrescenta ainda que o planejamento possibilita uma previsão de tudo o que se refere à organização escolar e permite priorizar as atividades que necessitam de maior atenção, com melhor distribuição das funções para cada membro da equipe escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 470). A atividade de planejar culmina na materialização do projeto pedagógico curricular, um documento que "propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (LIBÂNEO, 2012, p. 470).

O currículo, portanto, põe em prática o projeto, na medida em que “representa a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele” (LIBÂNEO, 2012, p. 471). Nessa perspectiva, segundo Moreira e Silva (2008, p. 23-24), o currículo possui um papel social e político muito forte, já que através do projeto pedagógico são transmitidos valores que a própria instituição acredita que sejam importantes para o seu contexto. Com isso, verificamos que questões ideológicas estão profundamente atreladas ao currículo. Conforme os autores (2008, p. 23-24), o importante não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade mas sim, a quem essas ideias beneficiam. Isso incide no conceito de poder. Nesse sentido, poder tem relação com indivíduos ou grupos que se submetem às vontades de outros. Portanto, o currículo é a expressão das relações sociais de poder (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 29). Sacristán (2000, p. 17) afirma que "o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos".

O currículo não corresponde a uma compilação de conteúdos que estão divididos por séries ou níveis de ensino. Segundo Sacristán (1998, p. 129) vai muito além disso pois o currículo se volta para o entendimento do entorno escolar e da própria realidade de cada um, proporcionando ao aluno a oportunidade de escolher atuar ativamente ou não nessa realidade. Ao analisar e avaliar um currículo, devemos ter como referência, em primeiro lugar, o contexto social, econômico, político e cultural que ele representa (SACRISTÁN, 1998, p. 129). O currículo é proposto a partir das práticas sociais, econômicas e políticas e, esquecer-se disso na formação de professores seria como "reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem" (SACRISTÁN, 1998, p. 129).

Dentro desse contexto social, cultural e histórico, não podemos deixar de lado as questões sobre política curricular, que estabelecem as coordenadas para a elaboração do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 107). A política sobre o currículo incide na realidade prática da educação, pois repercute diretamente sobre as práticas e sobre o papel dos agentes que atuam na intervenção da realidade, ou seja, "o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar" (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Além da ideologia e do poder, a cultura também não pode ser desvinculada do currículo, já que esse representa a forma institucionalizada de transmissão daquela. Na visão de Moreira e Silva (2008, p. 26), “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”. E também, “nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que

recebemos” (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 27). Ademais, a cultura representada no currículo não tem um fim em si mesmo, mas é uma versão escolarizada em particular (SACRISTÁN, 1998, p. 128).

Além desses aspectos, outros mais se ligam à definição de currículo, tornando esse conceito muito complexo. Conforme observamos anteriormente, para a elaboração do currículo, é necessário que este esteja em consonância com o perfil do egresso. Sacristán afirma que

quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos/as, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar os objetivos (SACRISTÁN, 1998, p. 126).

Isso quer dizer que além da complexidade gerada pelos diferentes aspectos citados anteriormente, quanto mais complexo o perfil do egresso, mais intrincado é também o currículo.

Sacristán (2000, p. 15) afirma que cada nível de ensino possui forma, conteúdos e esquemas de racionalização interna diferente pois cada nível tem uma função social. Considerando isso, o autor acrescenta que

quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Ainda segundo o autor (2000, p. 16), a teorização do currículo é importante para o entendimento da missão da Instituição Escolar em seus diversos níveis e modalidades e o currículo como expressão do projeto de cultura e socialização cumpre suas funções através de seus conteúdos, formato e práticas desenvolvidas. O entendimento dessas funções pode contribuir para um processo de autocrítica e autorrenovação (GIROUX apud SACRISTÁN, 2000, p. 16).

1.1.1 O currículo e as diretrizes curriculares do ensino superior

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu que o Conselho Federal de Educação deveria fixar o currículo mínimo, e a carga horária dos cursos de nível superior. O conceito de currículo mínimo está centrado na divisão por disciplinas, já que busca impor determinadas disciplinas que são mais relevantes e importantes em qualquer contexto. Moreira e Silva (2008, p. 33) criticam a disciplinaridade dos currículos, que causa a manutenção de modelos de regulação moral e controle. Para Sacristán, a prescrição de conteúdos mínimos

supõe um mesmo projeto de cultura para diferentes comunidades o que, “numa sociedade autoritária, expressa o modelo de culturas que o poder impõe” (SACRISTÁN, 2000, p.111).

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 eliminou os currículos mínimos, que foram substituídos pelas diretrizes curriculares. No parecer 776 de 3 de dezembro de 1997, o Conselho Nacional de Educação (que substituiu o antigo Conselho Federal de Educação) esclarece que

ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida. (BRASIL, 1997)

Tal iniciativa tem o intuito de oferecer maior autonomia às Instituições de Ensino Superior para se constituírem, buscando um currículo que se adeque às necessidades de cada uma, evitando, por exemplo, conteúdos fixos, pré-determinados e, portanto, generalizantes e que não respeitam as características de cada Instituição.

Além disso, a LDB também: definiu as Licenciaturas como plenas, reafirmou o curso de nível superior como necessário para a formação de professores, entre outras diversas transformações a que propunham as diretrizes (GOUVEA, 2002, p. 221).

O parecer CNE/CP¹ 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes para os cursos de formação de professores para a educação básica e nele constam princípios, fundamentos e procedimentos que são importantes na organização institucional e curricular.

O parecer, em seu artigo 3º, aponta para algumas considerações dos princípios norteadores da atividade docente, e dentre eles destacamos o item II que trata da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, que deve considerar que o preparo desse profissional "demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera". Isso quer dizer que a formação oferecida deve condizer com o perfil do egresso.

No item III do mesmo artigo, enfatiza-se a importância da pesquisa com foco nas questões de ensino e aprendizagem já que "ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento" (BRASIL, 2002b). Portanto, ensinar implica além do conhecimento dos conteúdos necessários, o entendimento do processo de construção do conhecimento, e por isso, a importância das discussões para o entendimento das questões voltadas para o ensino e a aprendizagem.

¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

O artigo 5º propõe que o projeto pedagógico leve em consideração alguns pontos dos quais destacamos o item I que diz que "a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica", isto é, a formação desse futuro professor deve contemplar competências que são requeridas em seu futuro meio profissional, a escola de educação básica. Por isso, espera-se diferentes competências desse novo profissional, o que volta a reafirmar a importância do estabelecimento dos objetivos a partir do perfil do egresso

Em parágrafo único do parecer, institui-se que "a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas" (BRASIL, 2002b).

Lembramos que antes disso, em 2001, já haviam sido elaboradas as diretrizes curriculares de Letras (juntamente com as diretrizes de outros cursos) no Parecer CNE/CES² nº 492, de 3 de abril de 2001, que concebia a Universidade como instituição não detentora do conhecimento e do saber, mas voltada para atender às necessidades da sociedade. Nesse sentido, o documento não visa a uma instituição reflexo da sociedade, mas como "um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos" (BRASIL, 2001).

Além disso, tal documento frisa que as estruturas devem ser flexíveis e que, isso se justifica, dentre outros itens, para que "deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno" (BRASIL, 2001).

O Parecer também traz a necessidade de que

se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso (BRASIL, 2001).

A flexibilidade do currículo coloca o professor no papel de orientador, "que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno" (BRASIL, 2001).

O Parecer deixa claro que o objetivo do Curso de Letras é

² Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001).

Ademais, o egresso deve: ter domínio da(s) língua(s) objeto(s) de seu estudo, em relação a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; refletir teoricamente sobre a linguagem; ter capacidade de reflexão crítica sobre temas ligados aos conhecimentos linguístico e literário (BRASIL, 2001). Em relação ao ensino, deve ter o domínio dos conteúdos básicos que se compõem como objeto do ensino e aprendizagem na Educação Básica e domínio de métodos e técnicas pedagógicas (BRASIL, 2001).

As diretrizes curriculares constituíram-se como parâmetros para o desenvolvimento dos currículos das instituições adaptáveis às necessidades de cada local e ao perfil de egresso. As Instituições de Ensino, por outro lado, deveriam respeitar a carga horária estabelecida para os cursos de licenciatura plena pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que é de 2800 horas divididas em: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002a).

O Parecer nº 492 ainda coloca que o Curso de Letras deve contribuir para que o formando desenvolva as seguintes competências e habilidades (BRASIL, 2001):

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Silva afirma que, dentre as competências e habilidades, há ênfase na preparação para o mercado de trabalho, o que é

de fato a tônica desses documentos, no entanto, o que vemos é que nossos cursos de formação inicial nem ao mesmo discutem a nova configuração do mundo do trabalho e tampouco levam em consideração os contextos de atuação dos futuros professores (SILVA, 2012)

Com relação ao conteúdo curricular, o Curso de Letras deve oferecer conteúdos básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, a partir da percepção de língua e literatura como “prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”, articulando uma reflexão teórico-crítica com a prática, a partir de uma abordagem intercultural (BRASIL, 2001). Além disso, as licenciaturas devem incluir conteúdos definidos para a educação básica.

O documento ainda coloca que o profissional de Letras deve “estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”, e, ainda, ampliar o senso crítico para compreender a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001)

O Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, em seu artigo II, elenca os itens que já haviam sido especificados no parecer anterior para o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional, que deve explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASIL, 2002).

Tais especificações do projeto pedagógico seguem as orientações já estabelecidas para os cursos de licenciatura.

1.2 As visões de linguagem

A concepção de linguagem em nosso estudo se constitui como peça-chave, pois os demais estudos girarão em torno dela. A partir de tal concepção segundo os documentos, podemos verificar quais as abordagens e os preceitos que envolvem o ensino e aprendizagem de língua estrangeira em Letras, centro de nosso estudo, já que tal curso traz como áreas

principais os estudos linguísticos e o estudo de uma manifestação linguística em particular, a literatura.

1.2.1 Estruturalismo

O estruturalismo linguístico teve início em princípios do século XX e representou uma corrente de pensamento baseada no pensamento saussureano de que a língua é um sistema articulado, uma “estrutura definida pela relação funcional entre seus elementos constituintes” (SIMÕES, 2014).

Constituiu-se por dois movimentos: o estruturalismo americano e o estruturalismo europeu. Segundo Lima, "o estruturalismo americano adotou o método indutivo, que analisa os fenômenos linguísticos do particular para o geral e o estruturalismo europeu utilizou o método dedutivo, que analisa os problemas do geral para o particular" (LIMA, 2010, p. 29).

O movimento europeu teve início a partir dos estudos de Ferdinand Saussure, mas não foi ele quem cunhou o termo. Roman Jakobson foi o primeiro a utilizar o termo para designar tal movimento, que giraria em torno da ideia de Saussure de que “um elemento da língua só adquire valor porque se relaciona com os outros elementos do sistema do qual faz parte” (NOBREGA & LEITÃO, 2014). Outras ciências assimilaram a ideia de estrutura e suas relações com os elementos e adaptaram a seus campos de estudo, como ocorre na psicanálise e na filosofia (NOBREGA & LEITÃO, 2014).

Saussure trouxe à tona definições e distinções acerca dos estudos da língua: a diferença entre *langue* (língua, a parte social da linguagem, externa ao indivíduo) e *parole* (fala, momento individual); a ideia de língua como sistema de signos (constituído do significante, imagem acústica, e significado, conceito); a distinção entre estudos diacrônicos (descrição da evolução da língua) e sincrônicos (descrição da estrutura da língua em cada momento) e são estes últimos que servirão de base para os estudos estruturalistas (COSTA, 2014). Além desses, há os conceitos de sintagma e paradigma que são sintetizados por Simon da seguinte maneira:

O paradigma é como um depósito onde vamos apanhar o material de que necessitamos para falar, isto é, as palavras. O sintagma é a concretização de uma opção; Paradigma é língua, ou *langue*. As variações linguísticas repousam no plano da fala; a diacronia tem a ver com o sintagma. A sincronia identifica-se com o plano da língua, enquanto resultante de relações lógicas e psicológicas, componentes do sistema. (SIMON, 2014)

A Escola de Praga se destaca, entre outros, pelos russos Jakobson e Nicolae Trubetskoy, que iniciaram os estudos da fonologia. Segundo Costa (2014), os linguistas de Praga

evidenciaram a importância da distinção entre fonologia e fonética e é dessa escola que provém a definição do fonema como unidade mínima do significante e o conceito de traços pertinentes, distintivos ou funcionais dos fonemas. Trubetzkoy em seu livro *Princípios da fonologia*, distingue dois aspectos que são principais na Fonologia: "o estudo do papel dos sons da fala no desempenho da função representativa da linguagem, e o estudo do papel desses sons no desempenho das outras duas funções, a saber as funções expressiva e apelativa" (LIMA, 2010, p. 33).

Segundo Lima (2010, p. 34), Jakobson se destaca por desenvolver uma análise, distinguindo os fonemas por seus traços articulatórios. Nos Estados Unidos, desenvolveu o estudo da fonologia atento às propriedades acústicas dos sons, visualizando "as diferenças entre os fonemas como o efeito de combinar um número mínimo de traços acústicos de natureza binária" (LIMA, 2010, p. 34).

Ainda conforme o autor (LIMA, 2010, p. 35), os representantes do Círculo Linguístico de Copenhague, foram os escandinavos Viggo Brondal e Louis Hjelmslev, que desenvolveram a teoria da linguagem conhecida como glossemática, estudo que tem o glossema como menor unidade linguística.

Hjelmslev se destaca sendo o segundo maior precursor do Estruturalismo, por dar seqüências às ideias de Saussure, tais como "a língua é forma e não substância" (SAUSSURE, 2006, p.141), "a linguística tem como único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma" (SAUSSURE, 2006, p.271).

Para Hjelmslev, a linguística estrutural, isenta de dogmatismo e especulação metafísica, estuda a linguagem para dela separar a parte essencial, que é, segundo a hipótese, uma entidade autônoma de dependências internas. Essa parte essencial da linguagem é a língua; só a língua corresponde a essa definição (LIMA, 2010, p. 35-36).

Lima (2010, p. 30) afirma que o estruturalismo americano se consolidou a partir da necessidade de princípios metodológicos que dessem conta da análise descritiva das centenas de línguas ameríndias realizada por Franz Boas. Boas não possuía formação em linguagem e por isso estabeleceu um padrão de descrição gramatical para aplicar às classificações (LIMA, 2010, p. 30). De todas as maneiras, seu estudo trouxe grandes contribuições para a Linguística. Além dele, o estruturalismo americano teve como principais expoentes Edward Sapir e Leonard Bloomfield.

Sapir, seguindo os passos do mentor Boas, continuou seus estudos, trazendo uma visão estruturalista, o que consolidou o estruturalismo como método. Segundo Lima,

Sapir é reconhecido como o maior divulgador do descritivismo boasiano. Enfatizou reiteradamente a função social e o caráter convencional da linguagem afirmando que uma língua não é um conjunto de rótulos aplicado a um mundo pré-dado e objetivo. Sapir via as línguas como sistemas coerentes de conjuntos imbricados de subsistemas, e não como categorias classificatórias da experiência (LIMA, 2010, p. 30-31).

Leonard Bloomfield procurou enfatizar a pesquisa com mais rigor científico, buscando uma visão empirista em relação ao fato observado (LIMA, 2010, p 31). Destacou-se com a publicação de *Language* em 1933. Segundo Costa,

o estruturalismo de Bloomfield era eminentemente analítico e descritivo e centrava-se no estudo da morfologia e da sintaxe: ao partir da frase como unidade máxima analisável, empregava métodos de redução que permitiam decompô-la em seus elementos constituintes imediatos, até chegar ao morfema, unidade mínima indivisível (COSTA, 2014)

Costa (2014) afirma que Bloomfield influenciou os linguistas americanos que se dedicaram à análise formal dos fatos linguísticos. Segundo o autor (COSTA, 2014), o linguista adotou um enfoque behaviorista em sua análise linguística, o que posteriormente foi criticado por outros estudiosos como Noam Chomsky.

No Brasil, o estruturalismo teve como linguista introdutor Joaquim Mattoso Câmara Jr., cujo estudo embora encontre bases no estruturalismo funcional, apresentou traços da linguística descritiva de base antropológica, estudando as relações entre língua e cultura e linguística e história (SIMÕES, 2014). Seu estudo foi importante quanto à descrição do sistema fonológico do português.

Conforme Costa (2014), uma das críticas ao estruturalismo vem do fato de que a descrição do corpus é considerada um objeto de estudo acabado, homogêneo e sincrônico sem fazer referência ao falante ou ao contexto em que este está inserido. Além disso, não dá atenção ao valor significativo das formas linguísticas, dado que as significações são a base da comunicação humana.

O estruturalismo não se constitui como movimento unificado devido aos distintos aspectos apresentados por diversos autores. De acordo com a ênfase que se dava a significação de função, podemos dividi-la, conforme Kenedy e Martelotta (2003, p. 19), em:

- formalista: com ênfase à forma linguística, mantendo a função em segundo plano. A língua tem caráter abstrato e estático e está dissociada do ato comunicativo. Tais ideias foram seguidas pelo movimento gerativista de Noam Chomsky;

- funcionalista: a função que a forma linguística desempenha tem papel predominante. A língua deve ser estudada como objeto maleável, sujeito a pressões vindas de diferentes situações comunicativas.

1.2.2 Funcionalismo

Martins (2009, p. 23), afirma que o Funcionalismo surgiu a partir da Escola de Praga e, apesar de herdeiro do Estruturalismo, tem como base a ideia de que as funções externas à linguagem influenciam a estrutura gramatical da língua. Portanto, enfatiza a relação entre forma e função.

O Funcionalismo teve como centro de estudo a ideia de que a linguagem é o recurso a ser utilizado na interação social, por isso, as funções da linguagem estariam atreladas às finalidades comunicativas. Segundo Neves,

qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, verificação do modo como os usuários de língua se comunicam eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a competência comunicativa (NEVES, 1994, p. 109).

Martins (2009, p. 23) destaca a dificuldade de definir os termos função e funcional. Dentre os linguistas há diferentes considerações acerca dos termos, porém, o que há em comum entre todos eles é a ideia de que “esses termos só têm sentido se levados em conta o propósito comunicativo e o contexto discursivo” (MARTINS, 2009, p.23).

Segundo Nichols,

função é um termo polissêmico e não uma coleção de homônimos. Todos os sentidos do termo de certa forma se relacionam, por um lado, com a dependência de um elemento estrutural com elementos de outra ordem ou domínio (estrutural ou não estrutural) e, por outro lado, com o papel desempenhado por um elemento estrutural no processo comunicativo, ou seja, a função comunicativa do elemento (NICHOLS, 1984, apud KENEDY & MARTELLOTA, 2003, p. 18).

A Escola de Praga utilizou a noção de função nesses dois sentidos e dentre seus linguistas destacamos Kahl Bühler e Roman Jakobson. O primeiro apresenta três funções da linguagem: a de representação, a de exteriorização psíquica e a de apelo, sendo a representativa a que “caracteriza a linguagem como atividade tipicamente humana” (NEVES, 1994, p. 110).

Os eventos da fala constituem cada um deles um drama, em que há a coexistência de três elementos: *uma pessoa* que informa *outra pessoa* de *algo*³ (NEVES, 1994, p. 110).

Não se utiliza o “comunicar” como função da linguagem “porque a capacidade que a linguagem tem de funcionar comunicativamente é exatamente o que condiciona todo o complexo que constitui o evento da fala” (NEVES, 1994, p. 110).

Jakobson contribuiu com as funções da linguagem: função referencial, função emotiva, função conativa, função fática, função metalinguística, função poética. Para Jakobson, “cada mensagem pode apresentar mais de uma função da linguagem, presentes em todo ato linguístico” (MARTINS, 2009, p. 24).

Levando em consideração a língua como instrumento de comunicação da experiência do homem, proposta por Martinet (1994, apud MARTINS, 2009, p. 21), podemos considerar que, para os funcionalistas, “a competência comunicativa é fundamental para construir e interpretar as expressões linguísticas e o seu uso de maneira eficaz” (MARTINS, 2009, p. 21).

Como vimos anteriormente, a linguística americana foi fortemente influenciada pela tendência formalista, que teve como expoente Leonard Bloomfield. Porém, conforme Martins (2009, p. 28) a teoria Funcionalista ganha força nos Estados Unidos a partir da década de 1970, com a publicação de *The origins of Syntax in Discourse: a case study of Tok Pisin*, de Gillian Sankoff e Penelope Brown, em que as autoras destacam as estruturas sintáticas de sentenças relativas de uma língua de Nova Guiné, que podem ser analisadas e entendidas, considerando as motivações discursivas.

Na perspectiva americana, há princípios fundamentais que delineiam a concepção funcionalista (VOTRE, 1993, apud MARTINS, 2009, p 30):

- informatividade: diz respeito ao conhecimento partilhado na interação verbal. Um indivíduo se comunica com o interlocutor com o intuito de informar a respeito de algo externo ou interno ao emissor;

- iconicidade: diz respeito a relação motivada entre forma e significado, ou em outras palavras, entre expressão e conteúdo. Tal princípio se assenta na relação entre gramática e cognição.

- marcação: as formas linguísticas marcadas são aquelas pouco utilizadas, raras, e as não marcadas são as que possuem alta frequência de uso.

Conforme Martins (2009, p. 34), os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são relacionados e interdependentes, considerando a não autonomia dos níveis gramatical e

³ Grifo nosso

discursivo, pois é a situação real de comunicação que determina a estrutura gramatical da língua.

1.3 Principais teorias de aprendizagem

Segundo Moreira (1999, p. 12), teoria de aprendizagem é “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem”. Uma teoria de aprendizagem possui três aspectos relacionados:

1) representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como abordar o assunto aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes que são relevantes e valem a pena ser investigadas e estudadas, quais os fenômenos importantes e quais as perguntas significativas; 2) procurar resumir uma grande quantidade de conhecimentos sobre aprendizagem em uma formulação bastante compacta; 3) tenta, de maneira criativa, explicar o que é aprendizagem e porque funciona da maneira como parece funcionar (HILL apud MOREIRA, 1999, p. 19-20).

São inúmeras as teorias de aprendizagem, porém as que mais influenciam e influenciaram o ensino de língua estrangeira são: a teoria behaviorista, a construtivista-interacionista e a teoria construtivista sócio-interacionista. Delas trataremos nos capítulos seguintes.

1.3.1 Teoria behaviorista

De acordo com Ozmon & Craven (2004, p. 208), o behaviorismo, que evidenciou uma preocupação com os aspectos observáveis do comportamento, tem suas bases em diferentes filosofias. Está relacionado ao Realismo e ao Materialismo.

Do Realismo, o behaviorismo tomou a ideia de que a partir dos fatos observáveis poder-se-ia chegar a leis do comportamento. Para os behavioristas, “os traços de personalidade, o caráter e a integridade humanos são resultado de um certo modo de comportamento” (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 209). Tais padrões de comportamento são condicionados pelo ambiente. Ainda conforme Ozmon e Craven (2004, p. 209), para os behavioristas, ao entender como se condicionam os comportamentos pode-se formular as leis e assim controlá-los, descartando a mente e a consciência como seus causadores. Por isso, a preocupação está em encontrar padrões e processos pelos quais o comportamento é moldado e com isso organizar de forma mais eficiente os tipos de pessoas e condições sociais que se almejam (OSMON & CRAVEN, 2004, p. 209).

Portanto, o comportamento é controlado pela resposta, ou seja, se a resposta for positiva para o sujeito, há aumento na frequência da conduta e, de modo contrário, a frequência diminui (MOREIRA, 1999, p. 14).

Ozmon e Craven (2004, p. 210) afirmam que Thomas Hobbes foi um expoente do materialismo mecanicista e acreditava que o ser humano poderia ser conhecido do ponto de vista da matéria e do movimento e que tudo poderia ser explicado em termos de precisão matemática.

Ainda segundo os autores (2004, p. 210), do materialismo, os behavioristas agregaram a análise do ser humano de seu ponto de vista neurológico, fisiológico e biológico. Materialistas e behavioristas acreditam que os comportamentos de certa maneira ocorrem de acordo com a formação física.

Segundo Hill (1990, apud MOREIRA, 1999, p. 22), “tudo o que pensamos, sentimos, dizemos ou fazemos envolve, em graus variáveis, a atividade de todo o corpo. Este é provavelmente o credo mais fundamental do behaviorismo”. No corpo estão presentes o movimento e o comportamento humano, por isso "o importante é observar o comportamento (o movimento) de um corpo em um ambiente (as condições materiais)" (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 210).

Ozmon e Craven (2004, p. 211) ainda afirmam que John B. Watson foi um dos principais nomes do behaviorismo, já que ele acreditava que o ambiente condicionava o comportamento. Nessa perspectiva, o ambiente poderia regular, por exemplo, o tipo de pessoa que uma criança razoavelmente saudável poderia se tornar (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 211).

Conforme Moreira (1999, p. 23), Watson não chegou a formular uma teoria consistente, porém suas ideias fortaleceram as bases do behaviorismo, influenciando fortemente a psicologia e a instrução. Ozmon e Craven (2004, p. 210) afirmam que Watson se aproximou mais do materialismo do que seus antecessores, pois pensava que o sistema nervoso simplesmente controlava os sentidos com respostas motoras e que o cérebro não passava de uma parte do sistema nervoso. Descartou de seu estudo a mente e a consciência porque acreditava que aquilo que não era observável não era capaz de tratamento ou medida científica (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 210).

A lógica e a linguagem de conceitos científicos do positivismo lógico atraíram a atenção dos behavioristas. Os behavioristas buscavam uma estrutura de linguagem que refletisse os fatos do comportamento com mais exatidão e encontraram no positivismo lógico a saída para o dilema da linguagem (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 211). O princípio da verificabilidade,

baseado na comprovação empírica, do positivismo lógico auxiliou os behavioristas a evitar teorias absurdas a partir da atenção às afirmações lógicas e linguísticas (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 211).

B. F. Skinner foi um dos seguidores dos estudos behavioristas e que exerceu considerável influência no ensino de diversas disciplinas principalmente nas décadas de 1960 e 70. O autor não estava preocupado com processos intermediários entre estímulo e resposta e sim, com o “controle do comportamento observável por meio das respostas do indivíduo” (OLIVEIRA apud MOREIRA, 1999, p. 50).

Na verdade, Skinner não se considera um teórico da aprendizagem. Ele não considera seu trabalho como uma teoria, e sim, uma análise funcional, isto é, uma análise das relações funcionais entre estímulo e resposta. Ele simplesmente ignora as variáveis intervenientes e concentra-se no controle e predição das relações entre as variáveis de input (estímulo) e de output (resposta). (MOREIRA, 1999, p. 50).

Segundo a teoria de Skinner, por pior e mais repudiante que seja um comportamento de um homem, isso não indica uma condição humana inerentemente má. Puni-lo não ataca o problema real, que se constitui das condições que geram tal comportamento. A punição se torna ineficaz porque não fere a raiz do comportamento (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 214).

Segundo Ozmon e Craven,

talvez a mais exata descrição da visão de Skinner seja a de que somos controladores e controlados. De um modo muito real, somos nossos próprios criadores. Skinner acredita que nos desenvolvemos por dois processos de evolução: um é o processo biológico do qual evoluímos e o outro é o processo cultural de evolução que nós em larga medida criamos. Esse último processo era mais importante e intrigante para Skinner. Ele mostrou que nosso ambiente é amplamente elaborado e não natural e que isso é uma condição criada por nós. O ambiente em que vivemos contém as contingências do reforço significativas que nos tornam humanos (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 215).

Para Skinner, o comportamento carrega ideias e valores de uma cultura e o desenvolvimento cultural se relaciona com o desenvolvimento das práticas comportamentais, estabelecidas em um ambiente social ou ambiente de contingência de reforço (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 215). Por isso, Skinner defendia a evolução cultural controlada. O controle é essencial para a sensibilidade às consequências do comportamento e para tal controle deve haver o reforço. O comportamento é direcionado em sentidos positivamente reforçados (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 215).

O estímulo reforçador positivo surge da ideia de que na vida cotidiana, as pessoas tendem a querer obter recompensas e evitar punições, o que condiciona as ações aos efeitos que elas produzem (MOREIRA, 1999, p. 51). Tal estímulo seria um evento que ocorre após um comportamento e que aumentam a frequência desse comportamento. Por outro lado, o estímulo reforçador negativo seria aquele que “fortalece a resposta que o remove ou enfraquece a resposta que o produz” (MOREIRA, 1999, p. 52). A introdução do reforçador está condicionada. O condicionamento é “o aumento na frequência de uma resposta que foi, recentemente associada com um reforçador positivo sob condições explícitas” (MOREIRA, 1999, p. 52).

Segundo Ozmon e Craven (2004, p. 220), Skinner acreditava que o processo educacional se constituía como um dos principais modos de definir a cultura e que o reforço positivo poderia alterar e controlar tanto escola quanto outras instituições. O condicionamento, para o autor, é importante porque

podemos ver facilmente que o modo como as crianças estão sendo condicionadas na escola é insatisfatório. Talvez o professor não condicione sistematicamente, ou o reforço não seja imediato. Skinner queria que os professores vissem que o que estão fazendo envolve, geralmente, algum tipo de condicionamento e, por isso, deveriam aprender a fazê-lo de forma mais efetiva (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 220).

Ozmon e Craven (2004, p. 225) afirmam que os professores utilizam técnicas behavioristas, ainda que de forma inconsciente e impensada. A cobrança de notas e determinadas atitudes são formas de condicionar os estudantes. Skinner acredita que deveria haver um consenso entre os educadores para definir qual comportamento deve ser recompensado e qual o tipo de recompensa.

Segundo Paiva (2015), a teoria do estímulo-resposta, originária do behaviorismo, toma a língua “como um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos”, enfatizando o ambiente linguístico e os estímulos que produz em detrimento de qualquer mecanismo interno. A aprendizagem se constitui por comportamento observável, adquirido por estímulo e resposta na forma de repetição mecânica (PAIVA, 2015). Segundo Larsen Freeman e Long (1991, apud PAIVA, 2015), o modelo de estímulo-resposta no ensino de segundo língua somente pode dar conta de alguns exemplos de pronúncia e memorização mecânica de fórmulas, por não oferecer explicações satisfatórias.

Segundo Franco (2013, p. 125) em relação ao ensino de segunda língua, duas eram as implicações pedagógicas no behaviorismo: “i) como a prática leva à perfeição, a aprendizagem iria ocorrer ao imitar e repetir a mesma estrutura várias vezes; ii) o foco no ensino de estruturas complexas, ou seja, aquelas que são diferentes entre duas línguas”.

1.3.2 Construtivismo interacionista

Diferente do condicionamento do comportamento de base behaviorista, o objetivo do construtivismo é "o crescimento de aprendizes ativos por meio da construção e da reorganização de estruturas cognitivas" (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 228).

Segundo Moreira (1999, p. 15), o construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretacionista porque “se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva”, ou seja, o homem tem capacidade de interpretar e representar o mundo e não apenas responder a ele. Nesse sentido, o aluno não é mais visto como receptor de conhecimento e sim, como “agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 15).

O Construtivismo se apoia no trabalho de Jean Piaget, que acreditava que o comportamento direcionava a evolução. Piaget "via o organismo e seu comportamento como um sistema completo, no qual a 'equilibração' (ou balanceamento) entre as estruturas cognitivas do organismo e as demandas do ambiente motivariam a evolução" (OZMON & CRAVEN, 2004, p. 228).

Segundo Moreira (1999, p. 12), em princípio, é importante ressaltar que a teoria piagetiana não foi construída para ser aplicada como teoria de aprendizagem, pois se trata de uma teoria do desenvolvimento cognitivo e que não tem a aprendizagem como conceito central.

Conforme Gouveia (2011, p. 121), Piaget buscou o método investigativo da ciência psicológica, que se caracteriza como experimental, propondo-se problemas para crianças e adolescentes pudessem resolver. Seu trabalho se diferencia de outros por considerar que as meras respostas não revelam a gênese e as transformações da atividade inteligente (GOUVEIA, 2011, p. 121).

Ainda segundo Gouveia (2011, p. 121), para Piaget, a inteligência é um caso particular de adaptação biológica e a adaptação se relaciona com a transformação e o pensamento se organiza a partir da adaptação às coisas e dessa organização que elas se estruturam.

A relação entre sujeito e objeto se estabelece a partir dos mecanismos de assimilação e acomodação. “A assimilação é a incorporação da realidade exterior à organização do sujeito. A

acomodação, ao contrário, é a transformação do sujeito, em função da realidade exterior” (GOUVEIA, 2011, p. 122). O equilíbrio entre os dois mecanismos caracteriza a adaptação.

Para a autora (2011, p. 121), como a inteligência se ampara na questão biológica, o início da constituição do sujeito se dá pela consciência da diferenciação entre o eu e a realidade externa. O segundo passo para a constituição do sujeito é a descentralização do pensamento no eu.

Piaget distingue as diferentes fases do desenvolvimento do pensamento até a constituição da inteligência. Em um período que começa entre um e dois anos de idade, aparece a função simbólica que coincide com a aquisição da linguagem. Segundo Gouveia,

A função simbólica permite a representação do real por intermédio de significantes distintos das coisas significadas. Embora toda atividade cognitiva consista em relacionar significações, durante o sensório-motor a significação estava colada ao significante. A distinção entre significante e significado permite que a ação possa ser interiorizada e os objetos pensados (GOUVEIA, 2011, p. 130).

Da perspectiva piagetiana, realidade e conhecimento são intermediados pela ação e pelo pensamento do sujeito, num processo de construção. Nesse sentido, o sujeito faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não recebendo o conteúdo de forma passiva, pois tal processo é considerado “como interpretação daquilo que se ensina, de acordo com as possibilidades cognitivas do sujeito” (GOUVEIA, 2011, p. 155). O erro não constitui algo negativo, mas sim como parte da construção do conhecimento, isto é, “passa a corresponder a uma resposta própria de um momento do desenvolvimento cognitivo” (GOUVEIA, 2011, p. 155).

1.3.3 Teoria Sócio-interacionista

Lev Vygotsky se dedicou a tentar reunir em um mesmo modelo explicativo, “tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo do processo sócio-histórico” (OLIVEIRA, 19[?], p. 14). Segundo Oliveira, sua ideia de imersão do ser humano em um contexto histórico, atrelada à ênfase nos processos de transformação, é importante para o ideário contemporâneo (OLIVEIRA, 19[?], p. 14).

Conforme a autora, Vygotsky entendia que o signo é um instrumento da atividade psicológica que age de maneira análoga ao instrumento. Os signos são “orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do

próprio indivíduo, seja de outra pessoa” (OLIVEIRA, 19[?], p. 30). Eles auxiliam nos processos psicológicos e não são ações concretas como os instrumentos.

Ainda segundo a autora, ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo passa a deixar as marcas externas e passa a utilizar signos internos, ou seja, as “representações mentais substituem os objetos do mundo real” (OLIVEIRA, 19[?], p. 35). Tais signos, conforme Oliveira, são como as marcas exteriores, pois representam os objetos, situações externas, ou seja, “assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência (OLIVEIRA, 19[?], p. 35).

Com isso podemos verificar os conceitos da mediação simbólica e do processo de internalização, pois, conforme Oliveira,

essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento (OLIVEIRA, 19[?], p. 35).

A partir do entendimento do signo, Vygotsky parte para a formação do conceito já que as funções psíquicas superiores como o pensamento, a linguagem ou a memória são mediados pelos signos, que as dominam e dirigem, e “o signo é a palavra, que tem função de mediar a formação de um conceito e posteriormente tornar o seu símbolo” (VYGOTSKY, 1999, p. 70).

Para Vygotsky (1999, p. 66-67), “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”.

Segundo Oliveira (19[?], p. 36), o grupo cultural no qual o indivíduo está inserido fornece a ele formas de perceber e organizar o real e são essas formas que vão construir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o homem e o mundo. A autora ainda acrescenta que a linguagem se constitui como sistema simbólico básico de qualquer grupo humano e representa um dos sistemas de representação da realidade (OLIVEIRA, 19[?], p. 36).

Ainda segundo a autora (19[?], p. 36), a dimensão sociocultural não se refere apenas a um pano de fundo da vida do indivíduo, pois a cultura, da perspectiva vygotskyana, não abrange apenas o país onde vive o indivíduo ou ao seu nível socioeconômico, mas sim o grupo cultural, que fornece ao indivíduo “um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado” (OLIVEIRA, 19[?], p. 36). São diversos os fatores que indicam qual é o mundo

no qual vive o indivíduo e a influência do mundo social ocorre em diferentes níveis, por exemplo, em questão da idade.

Portanto,

o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 19[?], p. 38).

Segundo Oliveira e Davis (1994, p. 50), ao internalizar a informação que recebe do meio exterior, o indivíduo modifica suas funções psicológicas como percepção, atenção e capacidade para solucionar problemas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, elaborados em 1998, já apontam para a perspectiva sociointeracionista (embora a nomenclatura mude e englobe outros conceitos no documento) do ponto de vista da aprendizagem, conforme podemos constatar no trecho abaixo:

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 15).

Com isso, podemos pensar a educação dessa perspectiva em que “o aluno é de fato um ser eminentemente inquieto, a procura de constantes respostas, atento às informações que seu ambiente proporciona” enquanto o professor desempenha papel de mediador e os conteúdos são considerados a partir da realidade em que esse aluno está inserido (ANDRADE, 2010, p. 137). Segundo Oliveira (19[?], p. 63), a intervenção do professor é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois ele, na maioria dos casos, não tem condições de aprender sozinho. Por outro lado, deve-se tomar cuidado ao interpretar a perspectiva vygotskyana para que tal intervenção não se configure como uma volta à educação tradicional. É importante o

entendimento do meio cultural e das relações entre indivíduos no percurso do desenvolvimento humano mas não partir para uma pedagogia diretiva, autoritária (OLIVEIRA, 19[?], p. 63).

2. O Ensino de Espanhol no Brasil

2.1 Educação Básica

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil remete a 1808, impulsionado pela chegada da família real e posteriormente à criação do Colégio Pedro II, com o ensino de inglês, latim, grego e francês. Em 1919, o Colégio introduziu o espanhol como matéria optativa ministrada na figura do professor Antenor Nascente (RODRIGUES, 2010, p. 15). Desde então o ensino de espanhol teve tímida participação no cenário do sistema educativo brasileiro. Nas décadas de 1940 e 1950 manteve uma presença constante mas ainda assim pouco significativa.

Em 1942, surge a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que insere a língua espanhola como obrigatória nos currículos do ensino secundário, sucedendo como parte das mudanças provocadas pela Reforma Capanema (RODRIGUES, 2010, p. 16). Entretanto, essa lei trouxe poucas mudanças, já que a língua espanhola tinha carga horária menor do que outras línguas estrangeiras modernas, como o inglês e o francês, ou clássicas, como grego e latim.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1961, o espanhol desaparece da grade curricular. Isso aconteceu porque tal lei não menciona o ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, descentralizaram-se as determinações sobre a educação no país que ficaram a cargo dos Centros Estaduais de Educação (CEE). Isso possibilitou que, mesmo excluídas do texto da Lei, as línguas estrangeiras pudessem ser incluídas como optativas ou obrigatórias pelos CEE's. No entanto, isso foi prejudicial ao espanhol que ficou a margem, em contínua perda de espaço para o francês e o inglês.

A LDB de 1971 volta a trazer as línguas estrangeiras mas como opção de disciplina para os CEE's. Somente com uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976 é que as línguas estrangeiras passam a ser novamente obrigatórias nos currículos do Segundo Grau (atual Ensino Médio) e sugestões para o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental). Entretanto a falta de especificações sobre qual língua seria ensinada levou a exclusão das línguas clássicas e privilégio de ensino, principalmente, do inglês, já que os CEE's é que continuavam decidindo. Com isso, a formação de professores habilitados em língua espanhola foi reduzida.

Na década de 1980, o ensino da língua inicia uma lenta aparição por meio das Associações de professores de espanhol. Segundo Camargo (2004, p. 142), é nesse período que a Linguística Aplicada começa a crescer no Brasil, o que possibilitou mais espaço nas pesquisas.

Nesse momento, as escolas regulares, particulares em geral, começaram a agregar esses profissionais. Segundo Eres Fernández (2008, p. 276), até então, a grande maioria dos profissionais formados se dirigiam para os institutos de línguas, aulas *in company* ou particulares. Ainda segundo a autora (2008, p. 276), a criação de Centros de Línguas no Paraná e em São Paulo possibilitou que o ensino de espanhol chegasse aos alunos da rede pública, porém de forma restrita, oferecidos fora do horário regular.

A década de 1990 foi importante pois a língua espanhola ganha maior destaque com a criação do Mercosul. Nessa época, os materiais didáticos voltados para o espanhol começam a se expandir. Entretanto, segundo Camargo (2004, p. 143), faltou ao Mercosul uma política clara de difusão linguístico-cultural além da ausência de políticas para distribuição de livros didáticos que refletissem os contextos abarcados pelo tratado, o que fez com que os materiais viessem da Espanha, prevalecendo um ensino da(s) variante(s) peninsular(es).

Ainda segundo o autor (CAMARGO, 2004, p. 143), o Instituto Cervantes começava a expandir para outros países e, no Brasil, começou a oferecer cursos de formação de professores, o que provocou a cristalização, no imaginário dos professores e estudantes brasileiros, da ideia hegemônica de que o espanhol peninsular era a variante da norma culta e a mais adequada a ser ensinada. Com isso, conseqüentemente geraram-se preconceitos em relação às outras variedades sociolinguísticas de um modo geral (CAMARGO, 2004, p. 143).

Segundo Laseca (2006, p. 62), desde 1958 já foram tramitados 15 projetos de Lei envolvendo o ensino de espanhol (incluindo a lei aprovada). Para o autor três foram os motivos que não levaram adiante os projetos anteriores:

problemas de logística para implementar a Lei; escassez de recursos e pressões de lobistas americanos, italianos e franceses, descontentes com a posição que o espanhol poderia adquirir em detrimento de suas línguas (LASECA, 2008, p. 62-63).

Rodrigues (2010, p. 230), que realizou estudos dos projetos de lei acerca do ensino de espanhol do ponto de vista jurídico, observou que em três dos projetos analisados (PL nº 4606, de 1958, PL nº 35, de 1987, PL nº 4004, de 1993) a justificativa fundamental para as propostas seria a política externa baseada na necessidade de “integração”: e esse processo alcançaria “sua

plenitude com a promoção do conhecimento de espanhol por meio de sua inclusão como disciplina escolar no Brasil” (RODRIGUES, 2010, p. 232-233).

A LDB de 1996, apesar das mudanças significativas que desencadeou em relação ao ensino de língua estrangeira, não definia com clareza qual deveria ser eleita, o que fez com que o ensino de inglês se destacasse. Podemos comprová-lo em seu artigo 36, inciso III que diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Em novembro do mesmo ano, em Florianópolis realizou-se o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, em que foi elaborado um documento que apresentava propostas de incentivo para a melhoria na oferta de línguas estrangeiras nos diversos níveis de ensino. Mesmo com o documento reiterado no segundo encontro em 2000, que mobilizou diversos profissionais a favor da descentralização do inglês como língua estrangeira predominante, o avanço nessa área foi pequeno (RINALDI, 2006, p. 78).

Foi então que, em 05 de agosto de 2005, a lei 11.161 veio a complementar a LDB vigente, tornando o ensino de espanhol, conforme seu artigo 1º, “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” (BRASIL, 2005).

Para Rodrigues (2010, p. 19), o deputado Átila Lira considerou as especificações que a LDB de 1996 impunha e por isso apresentou ao congresso

um projeto de lei (PL) com certas modalidades que o tornavam “aprovável”, ou seja, se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim “oferta obrigatória com matrícula optativa” (RODRIGUES, 2010, p. 19).

Por outro lado os artigos 3º (que prevê o ensino de espanhol em Centros de Língua estrangeira do sistema público) e 4º (que prevê a oferta de diferentes estratégias por parte da rede particular), segundo Rodrigues (2010, p. 21), provocaram o revigoramento da ideia de que na escola não se ensina bem línguas estrangeiras e por isso tal disciplina deve ser ensinada como conteúdo extracurricular e estudada de forma isolada, sem qualquer vínculo com outras disciplinas.

Isso pode ser constatado em reportagem publicada em agosto de 2011 no jornal Agora⁴, que indica que, apesar da obrigatoriedade do Espanhol, de 3655 escolas estaduais em São Paulo, apenas 1195 (um terço das escolas) ofereciam a língua e apenas para o 1º ano do Ensino Médio. A quantidade mínima de 25 alunos dificultava a composição de turmas, o que acabava levando os alunos interessados aos Centros de Línguas, que na época atendiam 42.116 alunos de espanhol em 107 unidades no estado de São Paulo.

Segundo González (2010, p. 26), a lei 11.161, de 2005 apresenta imprecisões e ambiguidades, bem como problemas e disputas (já que envolve decisões de ordem política e econômica), mas, por outro lado, abriu espaço para discussões e tomadas de posição, que a médio ou longo prazo poderão trazer benefícios ao ensino de espanhol no país.

2.1.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Desde a criação do Mercosul, o interesse pelo ensino de espanhol vem crescendo. Na década de 1990, quando se concretizou o tratado, a demanda do espanhol

superou o nível das intenções e programações oficiais e chegou a uma verdadeira explosão não apenas na esfera do ensino particular mas também no que se refere a todas as formas de ensino não formal: escolas e institutos de línguas, aulas em empresas e aulas particulares em geral (CELADA, 2002, p. 94).

Além do Mercosul, a entrada espanhola na privatização de empresas no Brasil, fez com que a presença desse país ibérico fosse forte na economia (CELADA, 2002, p. 96).

Por outro lado, Laseca (2008, p. 96) afirma que a presença da língua estrangeira no país é habitualmente produzida à margem do sistema educativo regular pois, é o “desacreditado mercado” que “costuma detectar necessidades formativas no mercado de trabalho antes do sistema educativo atuar de acordo” (LASECA, 2008, p. 96), provocando um movimento de fora para dentro do sistema educativo, consolidando-se primeiro em ambientes como Academias de Idiomas, Centros de Línguas e cursos variados.

A “lei do espanhol” possibilitou uma abertura para a inserção da língua no ensino regular. Com isso, em 2006, foram propostas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de espanhol (OCEM). O documento, conforme consta, surge com o objetivo de

⁴ A reportagem também foi publicada no site de Acompanhamento permanente da Implantação do espanhol. Disponível em < <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2011/08/09/ensino-de-espanhol-ainda-patina-no-estado-de-sao-paulo/>>

sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc (BRASIL, 2006, p. 127)

Por outro lado, Barros e Costa, ao tomar como referência o documento citado, dizem que não é possível

privilegiar um enfoque único e fechado, apresentando propostas infalíveis e definitivas, com pouco ou nenhum espaço para criação e ampliação. Ao contrário, o que se pretende, com o intuito de alcançar os objetivos educacionais do ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), é oferecer uma gama de possibilidades para que o professor possa atuar de maneira autônoma (BARROS & COSTA, 2010, p. 10).

Portanto as OCEM servem tanto para sinalizar “rumos tanto para a concepção de ensino de línguas quanto para a elaboração de materiais para esse ensino”. (GONZÁLEZ, 2010, p. 28).

A língua estrangeira

não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita (BRASIL, 2006, p.133).

No documento são apontados os pontos falhos da abordagem comunicativa, que no seu intuito de reforçar o ato comunicativo, acabou por “reduzir a língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana”. Isso fez com que fossem criados “simulacros das funções comunicativas”, que levaram a exclusão de aprendizes, cujas realidades não condiziam com a realidade proposta (BRASIL, 2006, p. 132). É importante que a “abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão” (BRASIL, 2006, p. 150).

O documento também frisa a importância da análise e discussão aberta do ensino de línguas tanto nas instituições formadoras quanto no coletivo escolar. Almeida Filho (2005, p. 38) já alerta sobre a frequência de questões com as quais as autoridades devem lidar em relação ao ensino de línguas e que tais questões deveriam ser discutidas com a própria comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) bem como outros interessados (empregadores, formadores de opinião).

O autor ainda afirma que problemas como a falta de clareza nos objetivos para o ensino de língua estrangeira na educação básica contribuiu para o “embaçamento da questão pública do ensino de línguas” provocando uma “impressão difusa de descompromisso do ensino de língua estrangeira com a formação educacional” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 38).

Um ponto importante ressaltado nas OCEM é justamente o papel da língua espanhola no processo educativo. O ensino de línguas estrangeiras na educação básica deve ser diferente do ensino em academias ou escolas de línguas, pois deve contemplar o âmbito interdisciplinar, possibilitando convergências e interdependências e provocando a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento para a formação do cidadão (BRASIL, 2006, p. 131).

Por um lado, o documento frisa que a presença do espanhol no ensino regular nunca esteve tão marcada por um gesto com objetivo cultural, político e econômico, buscando novas relações com os países de língua espanhola, principalmente os que firmaram o tratado do Mercosul. Por outro, posiciona a língua como aporte para a formação cultural e étnica do alunado, “na constituição de sua cidadania, local e global” (BRASIL, 2006, p. 129). Nessa perspectiva, destaca a importância do ensino de língua estrangeira não somente para atender a demanda de mercado ou “apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p.131).

Almeida Filho alerta sobre a aprendizagem com objetivo de uso real pessoal e/ou profissional o que

exacerba uma outra disparidade que nos acompanha há cinco séculos no Brasil: *aprender para obter alguma distinção social* no aprender mais sobre a língua-alvo do que o próprio novo idioma, e *aprender para valer* quando o aprendizado deve frutificar no trabalho, na formação, nos contatos interpessoais interpaíses. O *aprender sobre* pode se dar com o preceptor ou professor particular que a elite contrata ou com professores nos colégios e nas escolas popularizando o toque de distinção nos gestos de *aprender para só quase ler* (temos de lembrar que o quase falar foi rebaixado como objetivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais). O *aprender para desempenhar-se no domínio da nova língua*⁵ foi por séculos no Brasil um filho da contingência e da urgência e por pouco mais de duas décadas antes do fim do século XX tornou-se uma idéia teórica para ser compreendida em sua anatomia e dinâmica nas salas de aula que não quisessem mais apenas o figurino da distinção (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 23-24).

Segundo o documento, o ensino deve levar o estudante “a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). O aprendiz de língua estrangeira terá contato

⁵ grifos nossos

consequentemente, com valores e crenças do outro, o que pode conflitar com as próprias crenças e valores, causando uma hierarquização desses. Entretanto, “ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural” (BRASIL, 2006, p. 148).

Para que o aprendiz possa se aprimorar conforme os preceitos do documento, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades: a competência (inter)pluricultural, a competência comunicativa, a compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita. “A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural (BRASIL, 2006, p. 152).

Ao longo do documento também se discute a proximidade entre português e espanhol, salientando que cabe ao professor desmistificar a “ilusão de competência espontânea”. (CELADA, 2002, p. 21). Além disso,

assumindo que na experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade. (BRASIL, 2006, p. 142)

Considera-se portanto, que o professor pode recorrer aos conhecimentos prévios de língua materna que o aluno adquiriu para a aprendizagem de língua estrangeira. Segundo Gardner (apud ALVAREZ, 2006, p. 81) os alunos carregam para a sala de aula valores e crenças da sociedade onde estão inseridos e tais valores determinam suas atitudes e instigam a motivação para a aprendizagem.

O documento aponta para uma quebra estereótipos, tais como a facilidade de aprendizagem da língua, além de diversos preconceitos que permeiam a visão que se tem do espanhol e de seus falantes nativos (BRASIL, 2006, p. 128). Segundo Camargo (2004, p. 140), professores e estudantes brasileiros possuem a crença de que a língua é fácil e que a sua aprendizagem depende apenas de conhecimento de regras gramaticais e estudos comparativos de léxico, como listas de falsos cognatos. Para o autor, isso se consolidou desde as obras *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, e do *Manual de Espanõl*, de Idel Becker, lançados entre os anos 1930 e 1940.

Uma das grandes questões que o docente de língua espanhola enfrenta é a heterogeneidade da língua. A diversidade de países/culturas/sotaques de língua espanhola leva a questões como “Que espanhol ensinar?” (BRASIL, 2006, p. 142).

Souza alerta sobre a visão errônea que considera o espanhol falado na Espanha como padrão, demonstrando uma visão superficial da questão, já que nem na Espanha a língua é “única, padronizada, estandardizada” (SOUZA, 2009, p. 84). O autor ainda afirma que

Todo falante, como membro de determinada comunidade linguística, estará condicionado por variantes geográficas e sociais, por meio de vínculos de ordem psíquica e coletiva internalizadas independente da sua vontade individual, ou seja, como fruto do “contrato coletivo” ao qual o indivíduo faz “adesão” ao participar de determinado grupo social (SOUZA, 2009, p. 83).

González (2010, p. 30) afirma que a abordagem das variedades do espanhol além de envolver questões didáticas também abrange questões políticas e econômicas, que, em geral e infelizmente, levam a uma solução hegemônica disfarçada pelo “pan-hispanismo”. A autora (GONZÁLEZ, 2010, p. 30) ainda acrescenta que, ao colocar a língua espanhola de forma estandardizada, há um distanciamento de um dos objetivos do seu ensino, a integração com países vizinhos.

Para desviar-se dessa estandardização e evidenciar a heterogeneidade da língua, González afirma que é necessário que o professor de espanhol atue

como um articulador de vozes, passando, sempre que necessário e possível, a palavra para as muitas vozes, os muitos sotaques, que representem as muitas realidades e histórias que conformam a riqueza desse mundo falado por uma língua efetivamente policêntrica, uma língua que são muitas línguas (GONZÁLEZ, 2010, p. 30).

Outro ponto importante é o lugar da gramática nessa perspectiva. Segundo o documento, a gramática não é a única que deve ter espaço nas aulas de línguas e nem deve ser o eixo do curso. “Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006, p. 144).

Por isso é preciso entender o aprendizado de línguas estrangeiras distante da “memorização de vocabulário e formas gramaticais isoladas, ou seja, aprender uma língua estrangeira constitui-se como forma de aprender a significar, como uma nova maneira de ver a si e ao mundo” (SOUZA, 2009, p. 73).

É evidente, portanto, que o ensino de língua espanhola na Educação Básica tem uma função ampla “de educar e formar cidadãos, possibilitando contatos e encontros culturais

relevantes e, mais que ensinar um código, promover uma educação linguística, discursiva e intercultural” (BARROS & SOUZA, 2010, p. 10). Portanto, deve “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

2.2 Ensino Superior

Com o avanço do ensino de língua espanhola na educação básica, diversos foram os estudos que apresentaram-no como tema central. Laseca (2008) tratou de abordar o panorama do espanhol no Brasil, expondo as perspectivas frente às novas demandas. Laseca afirma que diversas são as nomenclaturas para os cursos de Letras – espanhol, o que foi comprovado em estudo posterior de Galván, Alonso e Toffoli (2010, p. 13). As mais habituais são:

- Espanhol com respectiva literatura;
- Espanhol e literatura da língua espanhola;
- Espanhol-português e respectivas literaturas;
- Letras – espanhol;
- Letras – Licenciatura espanhol;
- Letras – Língua Espanhola;
- Letras – Português-Espanhol;
- Letras – Espanhol/Português;
- Letras – habilitação em português e espanhol;
- Língua Portuguesa/Língua Espanhola;
- Português e Espanhol.

As autoras observaram também que não há currículos padronizados, já que as disciplinas voltadas para a língua espanhola, bem como as de linguística e literatura apresentam carga horária diversa (GALVÁN; ALONSO; TOFFOLI, 2010, p. 13). Das 324 instituições de ensino superior que serviram de base para sua pesquisa, 170 possuíam o curso de Letras-espanhol, em variadas denominações. Foi verificado também que as universidades com mais alunos são as públicas e que, apesar da região sudeste concentrar grande parte da oferta do curso, a maioria dos alunos se encontram na região nordeste. As autoras constataram ainda que há poucos professores para a demanda de alunos, o que faz com que esses poucos ministrem muitas aulas de disciplinas variadas (GALVÁN; ALONSO; TOFFOLI, 2010, p. 17).

Com isso, verificamos que mesmo em 2010, fim do prazo para a obrigatoriedade da “lei do espanhol”, muitas lacunas ainda precisavam e precisam ser preenchidas para que a execução da lei seja efetivada.

Alvarez (2006, p. 79) aponta os problemas enfrentados pelos professores de língua estrangeira recém-formados e questiona se a universidade está preparando esse jovem para a sala de aula, demonstrando competências mínimas adquiridas na instituição.

Segundo a autora (2006, p. 79-80), o curso de Letras se divide em dois blocos: o bloco das disciplinas específicas da formação do professor de língua estrangeira (língua, cultura e literatura correspondente) e o bloco das disciplinas didático-pedagógicas. Daher & Sant’Anna (2010, p. 56-57) afirmam que desde os anos 1930, início da organização das primeiras universidades no Brasil, o curso de Letras buscava reproduzir os preceitos da alta cultura, através dos estudos literários aproximados da língua escrita bem como dos estudos filológicos relacionados à erudição, e a formação para o trabalho ficava a cargo da faculdade de educação. Acabou-se portanto, consolidando a ideia de que as disciplinas pedagógicas estariam ligadas a questões práticas e que por isso dariam conta da preparação para o trabalho (DAHER & SANT’ANNA, 2010, p. 58).

Além disso, a formação nos cursos de Letras evidencia um privilégio de materiais pensados para cursos livres, demonstrando que “a formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las” (DAHER & SANT’ANNA, 2010, p. 64).

Outro problema apontado é o que se refere a duração dos cursos, como as licenciaturas curtas. Eres Fernández chama atenção para o fato de que muitas instituições oferecem Licenciaturas em Letras com duração de três anos, o que “torna inviável obter-se níveis de qualidade plenamente satisfatórios”, por uma formação seriamente comprometida tanto em relação aos conteúdos quanto em relação a formação à docência (ERES FERNANDES, 2008, p. 278).

Daher e Sant’anna (2010, p. 65) afirmam que ensinar Espanhol se reduziu a “conhecer e saber reproduzir determinados procedimentos pedagógicos, sem que os seus fundamentos teóricos de sustentação sejam trazidos como questões que merecem discussão entre profissionais”. Como consequência, os alunos não conseguem resolver questões complexas de ensino e aprendizagem que se constituem em sala de aula e portanto, segundo Alvarez (2006, p. 80), irão reproduzir práticas escolares de postura inquestionável dos professores que tiveram ao longo de sua carreira.

Alvarez ainda acrescenta que

é necessário saber se o formando durante os 04 anos de estudo na instituição formadora refletiu sobre seu próprio processo de aprendizagem para poder desenvolver a compreensão crítica de seu trabalho futuro como professor de línguas. Também é preciso analisar se o currículo das disciplinas oferecidas responde às expectativas e objetivos do aluno e do curso (ALVAREZ, 2006, p. 80)

Além disso, são diversos os contextos em que o professor pode atuar. Eres Fernandez (2008, p. 277) evidencia o problema dos Cursos de Licenciatura que tem que atender não somente aos propósitos do ensino regular (fundamental e médio) mas também as demandas de cursos livres, empresas, aulas individuais e centros de línguas.

Como observamos pelas colocações acima o ensino de espanhol de nível superior ainda constitui desafio para os futuros professores de línguas. Almeida Filho coloca que

o velho currículo de Letras é amiúde encontrado com grandes espaços dedicados a estudos literários e linguísticos, quando não filológicos, restando uma porção menor, desequilibrada, do tempo curricular para as lições, até há pouco obrigatórias, de Latim, para os estudos da língua vernácula, das línguas estrangeiras, da Linguística Aplicada, da cultura brasileira, das oficinas de linguagem, entre outras. As disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 34).

Nesse contexto, o autor coloca ainda que o público predominantemente feminino encontra dificuldades em "combinar a velha fórmula curricular com o mundo real cada vez mais exigente" (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 34).

3. Metodologia da pesquisa

Neste capítulo, discutiremos sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada bem como os instrumentos utilizados para o levantamento de dados e procedimentos para sua avaliação.

3.1 O contexto

Conforme visto nos capítulos anteriores, nossa pesquisa tem como centro a Formação de Professores para o ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto da "lei do espanhol" e para tanto, nos centramos no currículo superior de Letras.

Desse modo, a presente pesquisa tem por base o estudo do currículo da Universidade de São Paulo composto pelo projeto pedagógico e pelos programas das disciplinas voltadas para o ensino de espanhol. Buscamos contextualizar a introdução dos estudos de língua espanhola na referida universidade, o que julgamos importante pois tais estudos se configuram como referência do ensino dessa língua no Brasil, pois foi uma das primeiras universidades a oferecer tal formação.

3.1.2 A introdução dos estudos de língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana na Universidade de São Paulo

O Curso de Letras da USP foi o primeiro do país em nível superior já que tal formação estava restrita “aos colégios e aos preparatórios para o ingresso nas Escolas Profissionalizantes, de modo especial, nos preparatórios para ingresso na Faculdade de Direito” (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIA HUMANAS, 2012b).

A antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em seu início possuía a seção de Letras, que era dividida nos cursos Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras, esta última composta pelas cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIA HUMANAS, 2012b).

Somente em 1940, língua e literatura espanhola, bem como a inglesa e a alemã integram o currículo da Faculdade de Filosofia, no Curso de Línguas Estrangeiras (RINALDI, 2006, p. 71). Nessa época vigorou o ensino linguístico meramente instrumental, para que os alunos lessem os textos no idioma original e o conhecimento de literatura era o objetivo do curso superior de Letras (FIORIN, 2006, p. 20-21). O que pode ser verificado no próprio Projeto Pedagógico do Curso de Letras, no qual afirma que

o curso de Letras, no seu início, estava muito mais voltado para o mundo da reflexão poética do que para o conhecimento pragmático da língua estrangeira. Nas diversas cadeiras, tanto no âmbito das Letras Neolatinas como no das Anglo-Germânicas dava-se ênfase especial aos estudos de literatura em detrimento aos estudos de língua. Essa orientação nitidamente literária levava a um estudo de textos com abordagens estilísticas e filológicas. A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários. (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b)

Na seção de Ciências e Letras, o curso de Letras Neolatinas, com duração de três anos, compunha-se, entre outras, da disciplina Língua Espanhola e Literatura Espanhola, além de Literatura Hispano-americana. Um aluno da seção de Ciências e Letras poderia cursar

disciplinas na Seção de Pedagogia durante um ano para obter o diploma de Licenciado e assim habilitar-se para o ensino secundário (RINALDI, 2006, p. 72-73).

Nesse período, a pequena quantidade de docentes fazia com que algumas disciplinas fossem compostas por mais de uma turma e a cadeia de Língua Espanhola e Literatura Espanhola, por exemplo, passasse por algum tempo a se compor por apenas um professor (RINALDI, 2006, p. 72).

Segundo Kulikowski (2014), apenas em 1964 se iniciou a graduação em espanhol na Universidade de São Paulo. Ainda segundo a autora, nesse período o número de graduados era pequeno por conta das perspectivas profissionais ainda pequenas do período.

A Reforma Universitária de 1968, culminou na elaboração de um novo Estatuto para a Universidade de São Paulo. Nele, criou-se a Faculdade de Educação desmembrada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, a partir de então, passou a denominar-se Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH (RINALDI, 2006, p. 73).

Com isso, segundo Rinaldi (2006, p. 74), o regime de cadeiras foi substituído pelo sistema departamental e o diploma outorgado era a graduação em uma entre cinco habilitações em línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas (italiano, espanhol, alemão, francês, inglês). Já na Faculdade de Educação, incumbida de disciplinas como Prática de Ensino, a tarefa era assegurar que professores especializados e com experiência no ensino secundário fizessem parte do quadro docente (RINALDI, 2006, p. 74). Com a contratação de diversos professores ao longo dos anos, em 1977, a Área de Espanhol da FFLCH já se compunha de 13 professores atuantes (RINALDI, 2006, p. 74).

Atualmente o Curso de Letras se constitui de um ano do Ciclo Básico, composto por disciplinas comuns a qualquer habilitação, e três anos que abrangem as disciplinas específicas de cada habilitação. O ingressante pode optar pelo Bacharelado ou pelo Bacharelado com Licenciatura, ambos com término previsto para quatro anos, em cada uma das habilitações em língua estrangeira ou linguística. Se o aluno optar pela dupla habilitação, cursará por mais um ano as disciplinas adicionais.

De acordo com últimos dados estatísticos da USP⁶, no ano de 2013, havia 57 alunos matriculados no Curso de Letras com habilitação única em espanhol (bacharelado e licenciatura) nos dois períodos. São 75 professores ativos no Departamento de Letras Modernas, sendo 16 da área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

⁶ Disponível em <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em 10 nov 2014.

3.2 O tipo de pesquisa

A presente pesquisa é documental já que se utiliza de dados que, segundo Gil (2008, p. 147), “embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta”, por meio de documentos como livros, jornais, papéis oficiais, vídeos, etc.

Ainda conforme o autor, “a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (GIL, 2008, p. 147). Tais modelos englobam os documentos que compõem nossa proposta, como as diretrizes curriculares e as OCEM.

Dentre as vantagens para a pesquisa documental em relação ao uso de experimentos e levantamentos, Gil aponta que

os experimentos e os levantamentos, a despeito do rigor científico de que se revestem, não são apropriados para proporcionar o conhecimento do passado. Nos levantamentos, quando se indaga acerca do comportamento passado, o que se obtém, na realidade, é a percepção do respondente a esse respeito. Já os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade. (GIL, 2008, p. 154).

Além disso, ainda segundo o autor, “as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc” (GIL, 2008, p. 154).

Seguiremos a análise com uma leitura interpretativa que, segundo Gil, “tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” que vai além dos dados, “mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos” (GIL, p. 79).

A base de nossa pesquisa é a análise de conteúdo. Segundo Franco,

o que está escrito, falado, mapeado figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p. 17)

A análise de conteúdo portanto se constitui em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como “construção real de toda a sociedade e como

expressão da existência humana" e que situada em diferentes momentos históricos "elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação" (FRANCO, 2012, p. 13).

3.3 Instrumentos utilizados

Nessa etapa, partimos para uma descrição e coleta de informações dos documentos que compõem o currículo da USP, o projeto pedagógico do curso de Letras e as disciplinas voltadas para o ensino de espanhol.

3.3.1 Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico do curso de Letras da FFLCH-USP está composto por uma breve história do início do curso, além da concepção do curso de Letras segundo os idealizadores do documento e, concluindo, a grade curricular para Bacharelado e Bacharelado com Licenciatura. Quanto à concepção do curso, o documento elenca alguns pontos que devem ou não constar no curso de Letras. A partir desses pontos elaboramos o quadro abaixo:

O que representa o Curso de Letras	O que não representa o Curso de Letras
<ul style="list-style-type: none"> - Curso formativo – “treina a sensibilidade do aluno para o fato linguístico e literário”; - Alunos se tornam sujeitos do conhecimento. - Estímulo à capacidade de continuar aprendendo; - Lugar de reflexão dos fatos linguísticos e literários, desenvolvidos a partir de reflexão crítica teoricamente fundamentada; - Deve-se distanciar da ideia de pesquisa como única a promover a inovação e a criatividade e da ideia de ensino como reprodução. Fazer do ensino lugar de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso informativo – ideia de que o aluno aprende tudo sobre morfologia, por exemplo; - Aluno passivo. Professor detentor da informação; - Voltado exclusivamente ao aprendizado da norma culta; - Visa exclusivamente a proficiência em língua estrangeira; - Visa memorização de autores e obras literárias; - Visa a simples suplência da educação básica.

Quadro 1

Quadro elaborado a partir da concepção do ensino de graduação em Letras presente no projeto pedagógico da USP

Como verificamos anteriormente, o Curso de Letras da FFLCH proporciona formação como Bacharel e Bacharel/Licenciado. A licenciatura, portanto, representa complementação do currículo de Bacharelado, para que o egresso possua duas formações. Portanto, observamos que, no Projeto Pedagógico, os objetivos do Bacharelado em Letras são:

- a) compreender o funcionamento da linguagem humana;
- b) compreender a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo;
- c) compreender a estrutura das línguas naturais;
- d) perceber a importância da literatura na expressão da experiência humana;
- e) compreender como se constitui um sistema literário específico;
- f) compreender as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

Para a formação em Licenciatura em Letras, o ingressante precisa cursar disciplinas específicas que possuem os seguintes objetivos:

- a) propor a reflexão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas vernáculas e estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural;
- b) preparar e aplicar o material em laboratórios didáticos específicos que criam espaços de reflexão teórica a partir da prática pedagógica supervisionada;
- c) desenvolver atividades de ensino e pesquisa (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

O projeto pedagógico especifica que o curso tem dois módulos: o que se refere aos estudos linguísticos e o que se refere ao estudo de um fato linguístico em especial, a literatura. A partir dessa perspectiva, vamos elencar o conjunto de habilidades que compõem o perfil do aluno entre os dois módulos:

Habilidades voltadas para linguística	Habilidades voltadas para Literatura
- ter capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológico, gramatical e semântico;	- ter capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e conteudísticos;

Habilidades voltadas para linguística	Habilidades voltadas para Literatura
<ul style="list-style-type: none"> - ter capacidade de (re)conhecer as variedades linguísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas existentes; - compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela; - analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as coerções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade; - compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras; 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer o processo de formação dos sistemas literários levando em consideração tanto a autonomia formal quanto as determinações histórico-sociais das obras literárias. - ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura (obras) e sua respectiva fortuna crítica (história, polêmicas); - ter conhecimento bem fundamentado das mais relevantes teorias críticas e ser capaz de desenvolver em relação a elas atitudes independentes que dogmáticas; - adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários no ensino fundamental e médio.

Quadro 2**Habilidades do perfil do profissional que se deseja formar elencadas no projeto pedagógico da USP**

Como o próprio documento afirma, há uma relação muito estreita entre os dois módulos, já que, se por um lado, a literatura é um fato da linguagem e por isso não pode se distanciar dos estudos linguísticos, por outro, o literato não pode ignorar a linguística (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

Para o ensino de Letras Estrangeiras Modernas, em que nos interessa o espanhol, as habilidades específicas são:

a) domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

b) percepção da literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais;

c) percepção dos contextos interculturais que operam na alteridade construída pela tradução quando da passagem de uma língua, cultura e literatura para outra língua, cultura e literatura. (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b)

Quanto a essas habilidades, verificamos algumas especificidades que diferenciam o ensino de Letras Modernas e de Línguas Clássicas, por exemplo, pois cada uma exige habilidades diferentes. Nas Línguas Orientais, há uma preocupação quanto ao ensino de um sistema de escrita muito diferente do sistema adotado no ocidente.

Segundo o documento, as disciplinas do ensino de línguas modernas estão relacionadas a língua, literatura, cultura e tradução e se articulam com as disciplinas da formação do ciclo básico (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

Ainda segundo o documento, a partir dos estudos linguísticos o aluno pode realizar aproximações e distanciamentos com a língua materna, entender os processos de ensino-aprendizagem a partir de teorias e visão crítica. Os estudos de literatura provocam no aluno a reflexão crítica quanto a autores e textos, aprofundando-se em momentos significativos de mudança social, política e cultura que refletiram na literatura hispano-americana e em temas da cultura e história da literatura espanhola (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

3.1.2 Os programas de disciplinas de espanhol

A carga horária do Bacharelado em Letras, habilitação em espanhol, compõe-se de: 1740 horas de disciplinas obrigatórias; 1560 horas de disciplinas optativas livres ou eletivas. Dentre as disciplinas obrigatórias de Bacharelado, as que se referem a língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana tem um total de 1140 horas.

A carga horária do curso de Licenciatura em Letras compõe-se de: 510 horas de aulas de disciplinas obrigatórias e optativas; 400 horas de estágio; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. As disciplinas obrigatórias de Licenciatura referentes a língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana compõem 360 horas.

Quanto a carga horária, verificamos que a formação em Licenciatura contempla 1500 horas de disciplinas obrigatórias. Isso é, segundo Paiva (2005, p. 362), uma mudança imperativa nos currículos de Letras, já que é superior a metade da exigência mínima de um curso. Além disso, a opção ou não pela habilitação dupla é “medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos” (PAIVA, 2005, p. 362).

Descreveremos, a seguir, as disciplinas específicas do Bacharelado (com a carga horária)⁷. Elencamos as que estão ligadas ao ensino de língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

Língua Espanhola I - CH 90

Língua Espanhola II - CH 90

Língua Espanhola III - CH 90

Práticas Orais em Língua Espanhola - CH 90

Práticas Escritas em Língua Espanhola - CH 30

Argumentação e Sintaxe em Língua Espanhola – CH 30

Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro - CH 30

Narrativa Breve Hispano-Americana – CH 60

Literatura Hispano-Americana: Discursos da Conquista – CH 30

Literatura Hispano-Americana: Estudos Coloniais – CH 60

Literatura Hispano-americana: Romantismo e “Modernismo” – CH 60

Vanguardas Latino-Americanas – CH 30

Literatura Hispano-Americana Contemporânea – CH 60

Prosa, Poesia e Ensaio na Literatura Espanhola Contemporânea – CH 60

Literatura Espanhola: Idade Média – CH 60

Literatura Espanhola: Século XVI – CH 60

Literatura Espanhola: Século XVII – CH 60

Literatura Espanhola: Século XIX – CH 60

Literatura Espanhola: Século XX – CH 60

Para a formação do Licenciado em Letras com habilitação em espanhol, dentre as disciplinas (com a carga horária) encontramos:

Atividades de Estágio: Espanhol - CH 120

Metodologia do Ensino de Espanhol I - CH 120

Metodologia do Ensino de Espanhol II - CH 120

A disciplina Língua Espanhola I tem como objetivo que o aluno inicie o trabalho de interpretação da língua espanhola, inscrevendo-se em sua discursividade e a partir da análise

⁷ O projeto pedagógico e referidas disciplinas são as que constavam no site no período da pesquisa (2014). Os programas completos se encontram na seção anexo.

crítica e do uso dos instrumentos linguísticos para o ensino e da observação e interpretação da língua espanhola em comparação ao português, observando as diferenças linguísticas e culturais. Além disso que rompa com a ideia de língua como mero instrumento ou estoque de palavras, sons e frases. Destaca-se em sua ementa que o eixo principal é o da oralidade apoiado pela escrita. A base bibliográfica está em manuais, gramáticas e dicionários que tratam da língua-alvo.

A disciplina Língua Espanhol II visa a interpretação do funcionamento da língua, dando continuidade aos estudos da disciplina em seu primeiro módulo, buscando agora que o aluno componha descrições e relatos que incluam sequências argumentativas. A bibliografia também se compõe de dicionários, gramáticas e manuais.

A disciplina Língua Espanhola III, dando continuidade às disciplinas pré-requisito, tem como objetivo fazer com que o aluno seja capaz de expressar seus desejos e esperanças, necessidades e exortações na relação de interlocução. A bibliografia também abarca dicionários, gramáticas e manuais, bem como textos que focam o aspecto discursivo e sociocultural.

A disciplina Práticas Oraís em Língua Espanhola dá continuidade às disciplinas de Língua Espanhola e tem como objetivo que o aluno expresse sua relação com a palavra do outro e também expresse a construção de condições e hipóteses na oralidade. O programa da disciplina busca o foco, como o próprio nome indica, na oralidade, trazendo questões gramaticais, em especial em sintaxe, enunciação e discurso e a bibliografia se centra nesses temas.

A disciplina Prática de Escrita em Língua Espanhola visa desenvolver no aluno a prática escrita em consonância com a leitura crítica, conscientizando sobre necessidades da escrita e desenvolvendo habilidades voltadas para gêneros textuais específicos, como o acadêmico. A bibliografia gira em torno do texto, tratando de tipologia e gêneros textuais e leitura.

A disciplinas Argumentação e Sintaxe em Língua Espanhola traz o estudo das estruturas sintático-enunciativas para argumentação em língua espanhola, além do estudo de construções concessivas e adversativas. Tem por objetivo fazer com que o aluno se familiarize com tais estruturas, dando continuidade aos estudos das disciplinas anteriores. A bibliografia abarca temas gramaticais, de semântica, de argumentação e enunciação.

A disciplina Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro visa uma análise contrastiva entre as duas línguas, observando estruturas e fenômenos que as distanciam quanto ao seu funcionamento, provocando no aluno o entendimento para operar diante dessa problemática. A bibliografia abarca temas como

gramática descritiva, reflexões sobre ensino-aprendizagem, além de gramáticas e manuais referentes a cada uma das línguas.

A disciplina Narrativa Breve Hispano-Americana tem como objetivo introduzir a literatura hispano-americana do século XX a partir de leitura e análise crítica. A bibliografia abarca temas como conto, literatura fantástica e história da literatura hispano-americana.

A disciplina Literatura Hispano-Americana: Discursos da Conquista busca apresentar as literaturas pré-colombiana e os discursos da conquista com o objetivo de discutir os problemas básicos da formação cultural da América hispânica a partir dos discursos do período pré-hispânico e das narrativas do período da conquista. A bibliografia abarca conteúdos referentes ao período da conquista.

A disciplina Literatura Hispano-Americana: Estudos Coloniais busca estudar as manifestações literárias barrocas, instigando no aluno a capacidade crítica a partir da análise dos aspectos estéticos e ideológicos da época estudada em comparação com a atualidade. A bibliografia abarca temas de história da literatura, história social e cultural do período colonial e barroco.

A disciplina Literatura Hispano-americana: Romantismo e “Modernismo” tem por objetivo proporcionar ao aluno uma visão crítica da literatura hispano-americana do século XIX, estudando textos literários representativos para o período e sua relação com o momento histórico de independência política. A bibliografia abarca temas de história da literatura e temas ligados ao Modernismo e Romantismo.

A disciplina Vanguardas Latino-Americanas busca estudar os movimentos de vanguarda na América Latina e a partir desse estudo provocar análise crítica dos textos literários e também uma crítica às propostas de continuidade e ruptura estética e cultural. A bibliografia abarca temas ligados à literatura da América Latina do período estudado.

A disciplina Literatura Hispano-Americana Contemporânea proporciona um panorama crítico da literatura hispano-americana dos anos 1940 até a atualidade, com o objetivo de evidenciar os aspectos universais e particulares da expressão literária do continente bem como a visão crítica das relações entre literatura e processos culturais. A bibliografia abarca temas da literatura do período estudado.

A disciplina Prosa, Poesia e Ensaio na Literatura Espanhola Contemporânea busca introduzir a literatura espanhola a partir de ensaios, narrativas e poesia, com o objetivo de trazer aos olhos do aluno a realidade cultural espanhola. A bibliografia abarca principalmente estudos ligados à história da literatura espanhola.

A disciplina Literatura Espanhola: Idade Média traz o estudo da literatura espanhola medieval, com o objetivo de aproximar o aluno das principais obras literárias espanholas dos séculos XII ao XVI, provocando nele a análise objetiva das obras. A bibliografia abarca temas de história e crítica da literatura espanhola.

A disciplina Literatura Espanhola: Século XVI propõe estudo de tratados e preceptivas poéticas do século XVI. Tem por objetivo apresentar ao aluno as principais obras literárias espanholas do período de forma a instigá-lo à análise objetiva. A bibliografia abarca temas de história e crítica da literatura espanhola.

A disciplina Literatura Espanhola: Século XVII permite que o aluno tenha contato com obras capitais de autores como Miguel de Cervantes, Lope de Vega e Calderón de la Barca, com o objetivo de que ele possa analisar objetivamente as obras do período. A bibliografia abarca temas de história e crítica literária espanhola.

A disciplina Literatura Espanhola: Século XIX trata da transição para o Romantismo e os principais autores do período, além do Realismo e Modernismo. Tem por objetivo expor as obras capitais da literatura espanhola dos séculos XIX e XX. A bibliografia abarca temas de história e crítica da literatura espanhola.

A disciplina Literatura Espanhola: Século XX traz os principais autores do período, objetivando favorecer a visão crítica do aluno a partir do estudo das obras. A bibliografia abarca temas de história e crítica da literatura espanhola, além de temas como República e burguesia.

A disciplina Atividade de Estágio: Espanhol, apesar do nome, engloba aulas teóricas e estágio. Tem como objetivo refletir sobre as literaturas espanhola e hispano-americana e suas relações com a pesquisa universitária e docência nos diferentes níveis de ensino. O conteúdo abarca questões teóricas sobre as literaturas e sobre o ensino dessas literaturas, buscando analisar programas e diretrizes. A bibliografia se organiza por temas ligados a literatura como cânones, história literária, crítica e ensino de literatura.

A disciplina Metodologia de Ensino de Espanhol I tem como objetivos oferecer oportunidade de reflexão sobre concepções da língua e a prática docente e estabelecer bases metodológicas e práticas no ensino de língua. Para tanto, a disciplina estabelece um panorama do ensino de línguas estrangeiras, com discussões acerca das concepções, ensino, aprendizagem e aquisição de línguas, processos e abordagens de ensino de línguas, das legislações e orientações vigentes para o ensino de línguas. A bibliografia abarca estudos de linguística aplicada, metodologia de ensino de línguas estrangeiras, documentos oficiais para o ensino de línguas, abordagem comunicativa, alguns deles tratando o ensino de línguas estrangeiras de modo geral e outros de forma específica voltados para o espanhol.

A disciplina Metodologia de Ensino de Espanhol II busca: estabelecer bases metodológicas teóricas e práticas para que possa selecionar e elaborar atividades e materiais didáticos; orientar e supervisionar o licenciando para as práticas de estágio. Para tanto, parte da análise de materiais didáticos, reflexões sobre o ensino de espanhol e as demandas profissionais na educação básica e em outros institutos especializados; análises contrastivas; avaliação de desempenho de alunos, professores e processos de aprendizagem. A bibliografia abarca além dos pressupostos de linguística aplicada, textos e livros sobre material didático e estratégias de aula e reflexões sobre ensino de espanhol no Brasil.

Das disciplinas descritas acima, buscamos fazer um recorte para estabelecer os pontos comuns entre eles a partir da divisão entre disciplinas de língua, literatura e prática docente. Buscamos de forma sintética, trazer os principais objetivos das disciplinas e que são as que seguem:

Principais aspectos dos objetivos das disciplinas de língua:

- interpretar o funcionamento da língua, inscrever-se em sua discursividade;
- realizar a interpretação considerando a variedade interna da língua e os processos sócio-históricos;
- romper com a visão de língua como um mero instrumento;
- visão analítica dos instrumentos do processo ensino-aprendizagem tais como gramáticas e dicionários;
- ser capaz de expressar sua relação com a palavra do outro, bem como construir hipóteses;
- desenvolver o saber para a formação como docente-pesquisador;
- desenvolver a prática escrita e oral;
- analisar os aspectos contrastivos do português e do espanhol.

Principais aspectos dos objetivos das disciplinas de literatura:

- conhecer problemas da realidade cultural do período estudado a partir da leitura;
- conhecer as obras capitais de cada movimento literário;
- entender os aspectos universal e particular da expressão literária;
- leitura e análise crítica e objetiva das literaturas, considerando principais autores e seu movimento literário, pela análise de aspectos estéticos e ideológicos e a possível relação com a atualidade.

Principais aspectos dos objetivos das disciplinas de prática docente (licenciatura):

- refletir criticamente sobre os processos que configuraram as literaturas e a sua relação com os âmbitos da pesquisa universitária e docência em diferentes níveis de ensino;
- reflexão sobre concepções a respeito da língua e a sua relação com a prática docente;
- estabelecer bases metodológicas e práticas para o ensino de línguas;
- focar em questões de abordagens e métodos de ensino, questões relacionadas a ensino e aprendizagem, elaboração de currículos e programas e contato com documentos oficiais para o ensino de línguas;
- vivenciar as práticas de observação e regência de aulas de língua espanhola;
- analisar, selecionar, organizar e avaliar materiais didáticos, planos de aula e tipos de avaliação.

3.4. Procedimentos de análise

A análise foi realizada traçando um paralelo entre a proposta das diretrizes curriculares, tanto para as licenciaturas quanto as específicas do curso de letras, e o currículo do curso de Letras da Universidade de São Paulo, materializado no projeto pedagógico da referida instituição e nos programas das disciplinas específicas para o ensino de espanhol. Tal paralelo se pauta nas visões de linguagem e teorias de aprendizagem apresentadas nos documentos analisados.

4. Análise dos dados

Neste capítulo apresento a análise dos dados oriundos dos documentos descritos na seção anterior com vistas a responder as perguntas de pesquisa propostas neste estudo.

No que se refere às diretrizes curriculares para as licenciaturas, o documento evidencia a preocupação com a formação condizente com o perfil do egresso. Evidencia também a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem a partir do entendimento do processo de construção do conhecimento. Além disso, aponta para um princípio metodológico de aprendizagem que culmina na resolução de situações-problema.

Nesse sentido, podemos pensar que tal perspectiva evidenciada no documento se aproxima ao pensamento Construtivista na medida em que busca o entendimento da construção do conhecimento e uma aprendizagem que resulte em resolução de situações-problema. A construção do conhecimento, nesse sentido, pela apropriação do social através da internalização

do exterior, culmina no desenvolvimento das funções mentais superiores, dentre elas a capacidade de resolver problemas (DAVIS & OLIVEIRA, 1994, p. 50).

Nas diretrizes curriculares voltadas para o curso de Letras, o professor tem papel de orientador, pois deve preocupar-se não somente com os conteúdos, mas também com a qualidade na formação do aluno (BRASIL, 2001). Masetto (2012, p. 36) aponta que o professor deve ser orientador das atividades que permitam ao aluno aprender, sendo um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, o que se aproxima a definição de professor facilitador, já que o professor orienta para que o aluno possa construir o conhecimento. Ele direciona mas não de forma autoritária, e sim de forma a ajudar o aluno em seu desenvolvimento.

Quanto às competências e habilidades destacamos “o domínio da(s) língua(s) objeto(s) de seu estudo, em relação a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (BRASIL, 2001) e “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”, o que evidencia a tendência à concepção funcionalista já que leva em conta o funcionamento e o uso da linguagem em contexto. Além disso, a ênfase na “percepção de diferentes contextos interculturais” busca o maior entendimento da diversidade e convivência cultural bem como provoca a discussão de questões de identidade e alteridade, por tomar a perspectiva intercultural. Isso porque tal perspectiva propõe

novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURY, 2001, p. 49).

Ainda segundo as diretrizes curriculares, o curso de Letras deve oferecer conteúdos básicos ligados às áreas de Linguística e Literatura, o que fica evidente tanto pelas disciplinas oferecidas (que no caso da formação em língua estrangeira espanhol, além das disciplinas da formação básica do curso, se compõe por: 7 disciplinas de língua, 12 disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana e 3 ligadas à prática de ensino), quanto pelas habilidades esperadas pelo profissional ao final do curso que se dividem entre as duas áreas, conforme evidenciamos no quadro 2 do item 3.3.1.

Verificamos também que o Projeto Pedagógico cumpre as exigências mínimas para sua composição elencadas nas diretrizes curriculares.

Observamos, a partir do Projeto Pedagógico, que, entre as habilidades esperadas pelo egresso está “a capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em seus componentes fonológico, gramatical e semântico”, e a compreensão do “funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela” (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012a). Isso evidencia uma concepção de linguagem da perspectiva funcionalista, o que pode ser constatado também na habilidade esperada pelo egresso de “analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as coerções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade” (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012a).

Observando quadro 1 do item 3.3.1, em que discriminamos os principais pontos referentes à concepção do curso de Letras na visão da universidade estudada, podemos verificar que a relação professor-aluno já se evidencia em práticas não mais voltadas a um único disseminador da informação, que antes era o professor, mas pela construção conjunta do conhecimento, indo ao encontro do pensamento freireano que afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Assim, segundo o projeto pedagógico, os alunos se tornam sujeitos do conhecimento, sendo estimulados a refletir criticamente sobre os fatos linguísticos e literários (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2012b).

Das disciplinas pesquisadas, as voltadas para o ensino de língua centram seus objetivos principalmente na interpretação do funcionamento da língua, considerando os aspectos da variedade da língua, o contraste com o português, os processos sócio-históricos que a envolvem e o rompimento com a visão de língua como mero instrumento. Das disciplinas voltadas para a literatura o centro dos objetivos é o conhecimento das obras e a leitura e análise crítica considerando os aspectos estéticos, ideológicos, históricos podendo relacionar essas obras com a atualidade. Das disciplinas de cunho pedagógico os objetivos se centram na reflexão sobre as concepções a respeito da língua e da literatura e a sua relação com a prática docente, a fim de estabelecer bases teóricas bem fundamentadas. Pudemos observar a partir das disciplinas, a perspectiva funcionalista já que busca promover o estudo do funcionamento da língua levando em consideração o contexto em que foram produzidos os discursos.

Observamos que em certa medida as propostas contidas no projeto pedagógico e disciplinas descritas estão de acordo com as diretrizes curriculares (licenciatura e curso de Letras) pois além de conter no projeto pedagógico as especificações necessárias como o perfil

do egresso e grade curricular, ainda conta com uma visão de linguagem semelhante à das diretrizes. Em ambos, currículo e diretrizes, a visão funcionalista é compartilhada. Por outro lado, a questão da teoria de aprendizagem ainda permanece obscura. Nas diretrizes curriculares, a partir da relação dos processos de ensino e aprendizagem relacionados a situações-problema, podemos observar em suas origens a perspectiva sócio-interacionista. Quanto ao currículo descrito, a referência a um professor orientador e um aluno sujeito do conhecimento pode aproximar ao conceito vygotskyano de mediador, na medida em que o professor ajuda, auxilia o aluno na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a análise do currículo auxilia no processo de ensino e aprendizagem pois ajuda a estabelecer metas a partir do perfil do egresso, dos processos avaliativos e dos demais objetivos que viabilizam o desenvolvimento em ambiente escolar.

Nosso objetivo com a presente pesquisa era averiguar se o currículo do curso de Letras – habilitação em Espanhol – da Universidade de São Paulo, composto pelo projeto pedagógico e pelas disciplinas selecionadas, atendia às orientações vigentes para o ensino superior, materializadas nas diretrizes curriculares para as licenciaturas e para o curso de Letras. Para tanto, buscamos averiguar se nos documentos analisados as concepções de linguagem e teorias de aprendizagem coincidiam.

Com isso, verificamos que a concepção de linguagem foi coincidente em todos os documentos. A linguagem como recurso a ser utilizado na interação social foi a perspectiva que prevaleceu. Por outro lado, as teorias de aprendizagem não se mostraram com tanta clareza, pois apenas alguns conceitos como o do professor orientador (próximo ao conceito de professor facilitador) e utilização de situações-problema (resolvida a partir da construção do conhecimento e amadurecimento das funções mentais superiores) mostrou de forma esparsa e pouco consistente alguns conceitos da teoria construtivista interacionista.

Apesar de não conseguirmos responder a questão da teoria de aprendizagem presente na formação de professores de espanhol da universidade em questão, acreditamos que nosso estudo foi importante no sentido de refletir sobre a questão do currículo na formação desses profissionais, frente a atual legislação.

Nesse sentido, estamos de acordo com Alvarez (2006, p. 80) quando diz que “a formação obtida nas universidades, o tipo e a quantidade de cursos de proficiência e

aperfeiçoamento a serem oferecidos como formação continuada influencia sobremaneira, a ação futura desses jovens profissionais”. Nesse sentido, Paulo Freire diz que

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1974, p. 42)

Nossa análise se restringiu aos documentos escritos e, por isso, entendemos que na maioria das vezes, a prática em sala de aula é muito mais ampla do que o que está evidenciado no papel. Por isso, esperamos que futuras pesquisas possam esclarecer as lacunas que ainda restaram.

Acreditamos que instituições de ensino e professores não devem entender o currículo como mera atividade burocrática, mas como objetivos a que se quer chegar em diferentes níveis de ensino, já que cada um deles tem funções sociais distintas. Esse entendimento leva a concretização das funções da escola (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Portanto, é importante que os currículos sejam constantemente revistos e reformulados, a fim de que estejam claros os objetivos a serem trabalhados para a formação de sujeitos que, além de entender a si e o seu entorno, possam transformá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, G.; BAPTISTA, L. M. T. R.; MAYRINK, M.; et. al. A Plataforma "AVE" do Instituto Cervantes e a posição analítica da COPESBRA. *Linguasagem* (São Paulo), v. 15, p. 1-13, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORKAMP, M. B. M. TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA, R. D. *Ser professor de história: a importância da fundamentação teórica da prática docente*. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_963_rodralvida@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em jan 2013.

ALVÁREZ, M. L. O. *Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras*. Anais VI Seminário de línguas estrangeiras, 2006, Goiânia. pp. 78-91.

ANDRADE, E. F. Contribuições da psicologia para a proposta construtivista de ensino aprendizagem. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 1 n. 1, p. 130-141, jan./jun. 2010.

BARROS, C. S; COSTA. E. G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

BEZERRA, I. C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Soletas*. São Gonçalo, ano III, n. 05/06, 2003.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 23 dez. 96. Seção I, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 776 de 03 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Relatores: Éfrem de Aguiar Maranhão e Jacques Velloso. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar 2002a. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 8 ago. 05. Seção I, p.1.

CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.43, p 139-149, Jan./Jun. 2004. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2222/1728>>.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira* Tese (Doutorado em Linguística) Campinas, Unicamp, 2002.

COSTA, G. S. *Estruturalismo linguístico*. Disponível em <<http://www.giseldacosta.com.br/public/2063971-ESTRUTURALISMO-LINGUISTICO.pdf>>. Acesso em 20 jan 2014.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S; COSTA. E. G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.55-68.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ERES FERNÁNDEZ, G. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; GIL, G (org). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 275-281.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. *Grade Curricular do Curso Bacharelado em Letras*. Disponível em <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=602&tipo=N>>. Acesso em 17 set 2012.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. *Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Letras*. Disponível em <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=602&tipo=N>>. Acesso em 17 set 2012a.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. Disponível em <<http://dln.fflch.usp.br/node/>>. Acesso em 17 set 2012b.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas e letras*. Cascavel, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FLEURY, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: n. 16, p. 45-62, 2001.

FRANCO, C. P. Revisitando o conceito de autonomia no ensino aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.121-142, set. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber livro, 2012. (Série Pesquisa volume 6).

FREIRE, P. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1974.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÁN, C. B; ALONSO, M. C. G. P.; TOFFOLI, T. C. *O espanhol no ensino universitário brasileiro*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S; COSTA. E. G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GOUVEIA, D. C. A epistemologia genética de Piaget e a psicopedagogia. In: BARONE, L. M. C.; MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S. *Psicopedagogia: teorias de aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GOUVEA, S. F. Formação de professores: o grande desafio. In: MARFAN, M. A. (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002. v.1.

KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. *A visão funcionalista da linguagem no século XX*. In: CUNHA, M. A. F. C.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17-28.

KULIKOWSKI, M. Z. M. *La actualidad de la lengua española*. Disponível em <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>>. Acesso em 12 dez 2014.

LASECA, A. M. *O ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro*. Trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España 2008. 532p.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, J. P. *A teoria glossemática de Louis Hjelmslev numa perspectiva historiográfico-linguística*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Goiás, 2010.

MARTINS, A. P. P. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos. *Revista Eletrônica de Linguística*. n.2. 2009. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11504/6784>>. Acesso em 10 jan 2014.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA T. T. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-38.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, São Paulo, V. 38, p. 109-127, 1994.

NOBREGA, M; LEITÃO, M. M. Teorias Linguísticas I. Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/teorias_linguisticas_i_1360073204.pdf>. Acesso em 20 jan 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 19[?].

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. São Paulo: Artmed, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em 10 jan 2015.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. P.15-34.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise sobre o presente e caminhos para o futuro*. São Paulo, 2006. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, F. D. C. *Língua viva, letra morta: a obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo, 2010. Tese (doutorado em Língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana). FFLCH, Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

SACRISTÁN, J.G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; GÓMEZ A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. J. Dialogando com a proposta curricular do curso de letras-português da UERN: relação com as exigências dos documentos oficiais. In: *Congresso Nacional sobre o ensino de língua e de literatura da Facho*, II, 2008, Olinda. Disponível em <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14625974/dialogando-com-a-proposta-curricular-do-curso-de-letras-cchla>>. Acesso em 16 out 2012.

SIMÕES, D. M. P. *Mattoso Câmara e o avanço dos estudos linguísticos no Brasil*. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/revista/38sup/06.html>>. Acesso em 12 fev 2014.

SIMON, M. L. M. *Sintagma e Paradigma*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/iisinefil/textos_completos/sintagma_e_paradigma_maria_lucia.pdf> Acesso em 20 mar 2014.

SOUZA, F. M. *Espanhol - língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no estado de São Paulo*. Marília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M. A. Formação do docente universitário. In: _____. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ANEXOS

ANEXO A – Programa da Disciplina Língua Espanhola I

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2013

Objetivos

Esta disciplina visa a que o aluno entre em contato com a língua espanhola, inicie o trabalho de interpretar seu funcionamento, de inscrever-se em suas discursividades e construa, com relação a ela, um espaço de saber a partir

- da observação e interpretação das grandes zonas em que o funcionamento do espanhol se aproxima e se distancia lingüística e culturalmente do português brasileiro;
- da quebra da freqüente identificação imaginária da língua espanhola com uma "língua for-mal";
- do tratamento da variedade interna do espanhol e da que surge da comparação entre ele e o português brasileiro à luz de processos sócio-históricos, superando assim a visão da língua como um estoque de palavras, de sons e de frases;
- de uma abordagem que rompa com a visão da língua como um mero instrumento;
- do uso e visão analítica de instrumentos lingüísticos centrais no processo de ensino-apren-dizado (dicionários e gramáticas).

Docente(s) Responsável(eis)

65305 - Maria Teresa Celada

2085295 - Maria Zulma Moriondo Kulikowski

41368 - Neide Therezinha Maia Gonzalez

Programa Resumido

A disciplina visa a que o aluno entre em contato com o universo da língua espanhola e inicie o trabalho de nela inscrever-se, desenvolvendo a capacidade de compor descrições e relatos que incluam seqüências argumentativas. Também, propicia a construção de um lugar de saber essa língua visando sua formação como docente e pesquisador.

Palavra Chave: Discurso – texto – coesão – coerência – verbos.

Programa

1) Introdução ao universo dos sons e aos ritmos da língua espanhola.

- Relações com a ortografia.
- Relações com a sintaxe (prosódia e curva tonal).

2) Introdução ao sistema de procedimentos de coesão responsáveis pelo efeito de coerência no funcionamento da língua espanhola.

- Marcas de enunciação: pessoa, espaço, tempo.
- Relações anafóricas e catafóricas.
- Marcas de subjetividade: afetividade, gostos e opiniões.
- Procedimentos de determinação, indeterminação, generalização.
- Relações entre interlocutores e adequação lingüístico-discursiva.
- Modos de enunciação de contrastes e diferenças.

3) Conceitos básicos relacionados ao espaço geográfico, político, e lingüístico dentro do mundo hispânico. Línguas oficiais na Espanha.

Detalhamento dos conteúdos lingüísticos a serem introduzidos e/ou sistematizados:

Alfabeto ortográfico – Elementos de fonética e fonologia – Acentuação (introdução) – Separação silábica – Vogais, ditongos e hiatos – Denominação dos Signos de Pontuação – Contrações – Apócoses – Gênero e Número – Preposições (de forma especial, na sintaxe de verbos de movimento: ir en + medio de transporte, ir a; llegar a, venir a + lugar de destino; jugar a, jugar al; "objetos diretos preposicionados") – Possessivos – Numerais – Pronomes pessoais – Usos de pronomes sujeito, valores contrastivos – Uso dos pronomes átonos de complemento e sua colocação – Pronomes interrogativos – Demonstrativos – Verbos pronominais (os que se referem à identificação pessoal e à rotina: levantarse, acostarse, dormirse, irse, etc.): obrigatórios, diferenças de matizes semânticos entre formas pronominais e não pronominais – Verbos reflexivos (e recíprocos) – Estruturas oblíquas (gustarle algo/alguien a alguien e todas aquelas que expressam gosto ou sentimentos/sensações; parecerle algo/alguien a alguien + predicativo; dolerle algo a alguien, etc.) – O confronto com a sintaxe de estruturas não oblíquas: amar, odiar, querer – Verbos de língua ("dicendi") e introdução ao discurso direto e indireto (as sintaxes de decir / hablar) – Modo Indicativo – Irregularidades

verbais de presente – Locução verbal de futuro (ir + a + infinitivo) – Regência verbal – Marcadores temporais de frequência, de presente (advérbios) – Marcadores espaciais (advérbios) – Tener / haber / estar-existir: formas pessoais e impessoais – Sequências argumentativas de oposição e contraste, os marcadores aunque + indicativo; en cambio, sin embargo. – Conectivo pero.

- Campos lexicais:

Identificação pessoal, descrição física e perfil psicológico de pessoas, a roupa, a família, hábitos; o âmbito de trabalho: principais profissões, lugares e estabelecimentos. Localização espacial: os móveis e objetos no ambiente doméstico. Cores.

- Traços que caracterizam, com diferenciados graus de extensão, variantes da língua espanhola: "seseo", "lleísmo" e "yeísmo", a aspiração do "s"; o quadro das formas de tratamento.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, considerando que o eixo privilegiado é o da oralidade com apoio na escrita.

Critério

Os alunos poderão ser submetidos a diversos instrumentos de avaliação, de modo a levar em conta: 1) as quatro habilidades básicas na língua estrangeira, a saber: compreensão e expressão oral e escrita; 2) a capacidade de reflexão teórica e a análise das estruturas e do funcionamento da língua; 3) a participação nas atividades previstas.

A avaliação poderá ser feita em forma de provas orais e/ou escritas, trabalhos e exercícios diversos, ficando a especificação das atividades bem como a eventual atribuição de peso a cada uma delas a critério do(s) professor(es) que estiver(em) ministrando a disciplina, critérios que serão informados aos alunos por escrito. Também a critério destes poderão ser constituídas, para efeito de julgamento, bancas examinadoras, que serão integradas por professores da casa.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

Dicionários monolíngües e especiais

Clave. Diccionario de uso del español actual. (1996) Madri: SM.

CORRIPIO, F. (1985). Diccionario de ideas afines. Barcelona: Herder.

Diccionario Actual de la Lengua Española. Vox. (1990). Barcelona: Bibliograf.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madri: Santillana/Universidad de Salamanca.

MORÍNIGO, M. (1993) Diccionario del Español de América. Madri: Anaya & Mario Muchnik.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madri: Espasa-Calpe, 2 vol.

Señas. Diccionario para la Enseñanza de Español para Brasileños. (2000). São Paulo: Martins Fontes.

Dicionários bilíngües (espanhol-português / português-espanhol)

FLAVIÁN, E. & FERNÁNDEZ, I. G. E. (1995). Minidiccionario Espanhol-Português PortuguêsEspanhol. São Paulo: Atica. 2a. ed.

MORENO, F. e MAIA GONZÁLEZ, N. (dirs.) (2003). Diccionario Bilingüe de Uso Español-Português / Português-Espanhol. Madri: Arco / Libros.

Gramáticas e livros de apoio:

CARRICABURO, N. (1997). Las fórmulas de tratamiento en el español actual. Madri: Arco / Libros.

DI TULLIO, A. (1997). Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones. Buenos Aires: Edicial.

DOMÍNGUEZ, P. & BAZO, P. (1994). Claves del español. Gramática práctica. Madri: Santillana.

FANJUL, A. (org.) (2005). Gramática de español. Paso a Paso. São Paulo: Moderna, 1ª ed.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997). Manual de español correcto. Madri: Arco/Libros, 2 vol.

GOMÉZ TORREGO, L. (1997). Gramática didáctica del español. Madri: SM.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. (1999). Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2a ed.

MATTE BON, F. (1995). Gramática Comunicativa del Español. Madri: Edelsa. Nueva edición revisada, 2 v.

PORTO DAPENA, J. A. (1987): El verbo y su conjugación. Madri: Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1999). Ortografía de la lengua española. Madri: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA

ESPAÑOLA (2010). Nueva gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa.

RUBIO, P. (1990): Verbos españoles conjugados. Madri: SGEL.

SÁNCHEZ, A., MARTÍN, E. & MATILLA, J. A. (1978). Gramática práctica de español para extranjeros. Madri: SGEL.

ANEXO B - Programa da Disciplina Língua Espanhola II

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2013

Objetivos

Esta disciplina visa a que o aluno avance no trabalho de interpretar o funcionamento da língua espanhola, de inscrever-se em suas discursividades e construa, com relação a ela, um espaço de saber a partir

- da observação e interpretação das grandes zonas em que o funcionamento do espanhol se aproxima e se distancia lingüística e culturalmente do português brasileiro;
- da quebra da freqüente identificação imaginária da língua espanhola com uma "língua formal";
- do tratamento da variedade interna do espanhol e da que surge da comparação entre ele e o português brasileiro à luz de processos sócio-históricos, superando assim a visão da língua como um estoque de palavras, de sons e de frases;
- de uma abordagem que rompa com a visão da língua como um mero instrumento;
- do uso e visão analítica de instrumentos lingüísticos centrais no processo de ensino-aprendizagem (dicionários e gramáticas).

Docente(s) Responsável(eis)

65305 - Maria Teresa Celada

2085295 - Maria Zulma Moriondo Kulikowski

Programa Resumido

A disciplina visa a que o aluno entre em contato com o universo da língua espanhola e inicie o trabalho de nela inscrever-se, desenvolvendo a capacidade de compor descrições e relatos que incluam seqüências argumentativas. Também, propicia a construção de um lugar de saber essa língua visando sua formação como docente e pesquisador.

Palavra Chave: Discurso – texto – coesão – coerência – verbos.

Programa

1) O universo dos sons e os ritmos da língua espanhola. a) Relações com a ortografia. b) Relações com a sintaxe (prosódia e curva tonal).

2) O sistema de procedimentos de coesão responsáveis pelo efeito de coerência no funcionamento da língua espanhola.

- a) Marcas de enunciação: pessoa, espaço, tempo.
- b) Relações anafóricas e catafóricas.
- c) Marcas de subjetividade: afetividade, gostos e opiniões.
- d) Procedimentos de determinação, indeterminação, generalização.
- e) Relações entre interlocutores e adequação lingüístico-discursiva.
- f) Modos de enunciação de hipóteses, condições e oposições.

3) Conceitos básicos relacionados ao espaço geográfico, político, e lingüístico dentro do mundo hispânico. Detalhamento dos conteúdos lingüísticos a serem introduzidos e/ou sistematizados:

Acentuação / Separação silábica – Pontuação – Verbos pronominais (os que se referem à biografia: morirse, recibirse, irse, etc.): obrigatórios, diferenças de matizes semânticos entre formas pronominais e não pronominais – Modo indicativo: formação dos pretéritos e do futuro, regularidades e irregularidades verbais (morfologia, valores e usos) – Gerúndios – Perífrases: estar + gerúndio – Valores contrapostos dos pretéritos: indefinido, perfecto e pluscuamperfecto. Marcadores temporais de passado e de futuro – Introdução à subordinação: períodos condicionais reais (hipóteses) com presente de indicativo; as subordinadas temporais introduzidas pelo marcador cuando + presente de subjuntivo – Perífrases: haber que / tener que – A sintaxe dos convites: quedar en/para; es que, lo que pasa es que... – O quadro dos pronomes pessoais em espanhol: funcionamento na sintaxe – Seqüências argumentativas: pero / aunque, introdução do funcionamento de sino – Comparação e intensificação.

- Campos lexicais:

Acontecimentos extraordinários: crimes e catástrofes, notícias de jornal, a economia cotidiana.

Histórias de vida e biografias.

Encontros com amigos ou conhecidos.

Lazer: espetáculos, divertimentos, esportes, bares.

Compra de roupa, lojas, preços.

- Traços que caracterizam, com diferenciados graus de extensão, variantes da língua espanhola: o quadro das formas de tratamento.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, considerando que o eixo privilegiado é o da oralidade com apoio na escrita.

Critério

Os alunos poderão ser submetidos a diversos instrumentos de avaliação, de modo a levar em conta: 1) as quatro habilidades básicas na língua estrangeira, a saber: compreensão e expressão oral e escrita; 2) a capacidade de reflexão teórica e a análise das estruturas e do funcionamento da língua; 3) a participação nas atividades previstas. A avaliação poderá ser feita em forma de provas orais e/ou escritas, trabalhos e exercícios diversos, ficando a especificação das atividades bem como a eventual atribuição de peso a cada uma delas a critério do(s) professor(es) que estiver(em) ministrando a disciplina. Também a critério destes poderão ser constituídas, para efeito de julgamento, bancas examinadoras, que serão integradas por professores da casa.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

Dicionários monolíngües e especiais

Clave. Diccionario de uso del español actual. (1996) Madri: SM.

CORRIPIO, F. (1985). Diccionario de ideas afines. Barcelona: Herder.

Diccionario Actual de la Lengua Española. Vox. Barcelona: Biblograf.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madri: Santillana/Universidad de Salamanca.

MORÍNIGO, M. (1993) Diccionario del Español de América. Madri: Anaya & Mario Muchnik.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madri: Espasa-Calpe, 2 vol. Señas. Diccionario para la Enseñanza de Español para Brasileños.(2000). São Paulo: Martins Fontes.

Dicionários bilingües (espanhol-português / português-espanhol)

FLAVIÁN, E. & FERNÁNDEZ, I. G. E. (1995). Minidiccionario Espanhol-Português PortuguêsEspanhol. São Paulo: Atica. 2a. ed.

MORENO, F. e MAIA GONZÁLEZ, N. (dirs.) (2003). Diccionario Bilingüe de Uso Español-Portugués / Português-Espanhol. Madri: Arco / Libros.

Gramáticas e livros de apoio:

CARRICABURO, N. (1997). Las fórmulas de tratamiento en el español actual. Madri: Arco / Libros.

DI TULLIO, A. (1997). Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones. Buenos Aires: Edicial.

DOMÍNGUEZ, P. & BAZO, P. (1994). Claves del español. Gramática práctica. Madri: Santillana.

FANJUL, A. (org.) (2005). Gramática de español. Paso a Paso. São Paulo: Moderna, 1ª ed.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1998). El aspecto gramatical en la conjugación. Madri: Arco Libros.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997). Manual de español correcto. Madri: Arco/Libros, 2 vol.

GOMÉZ TORREGO, L. (1997). Gramática didáctica del español. Madri: SM.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. (1999). Conjugar es fácil en español de España y de América. Madri: Edelsa, 2a ed.

GUTIERREZ ARAUS, M.L. (1995). Formas temporales del pasado en indicativo. Madri: Arco Libros.

MATTE BON, F. (1995). Gramática Comunicativa del Español. Madri: Edelsa. Nueva edición revisada, 2 v.

PORTO DAPENA, J. A. (1987): El verbo y su conjugación. Madri: Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1999). Ortografía de la lengua española. Madri: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). Nueva gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa.

RUBIO, P. (1990): Verbos españoles conjugados. Madri: SGEL.

SÁNCHEZ, A., MARTÍN, E. & MATILLA, J. A. (1978). Gramática práctica de español para extranjeros. Madri: SGEL.

SECO, M. (1998). Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española. Madrid: Espasa, 10a ed. (revis. e atualizada).

ANEXO C - Programa da Disciplina Língua Espanhola III

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2013

Objetivos

Esta disciplina visa a que o aluno avance no trabalho de interpretar o funcionamento da língua espanhola, de inscrever-se em suas discursividades e de construir, com relação a ela, um espaço de saber a partir a) da observação e interpretação das grandes zonas em que o funcionamento do espanhol se aproxima e se distancia lingüística e culturalmente do português brasileiro; b) da quebra da freqüente identificação imaginária da língua espanhola com uma "língua formal"; c) do tratamento da variedade interna do espanhol e da que surge da comparação entre ele e o português brasileiro à luz de processos sócio-históricos, superando assim a visão da língua como um estoque de palavras, de sons e de frases; d) de uma abordagem que rompa com a visão da língua como um mero instrumento; e) do uso e visão analítica dos instrumentos lingüísticos centrais no processo de ensino-aprendizagem (dicionários, gramáticas, manuais).

Docente(s) Responsável(is)

2085295 - Maria Zulma Moriondo Kulikowski

Programa Resumido

A disciplina visa ampliar e aprimorar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas anteriores através de uma progressão que tem por objetivo que o aluno seja capaz de inscrever a expressão de seus desejos e esperanças, necessidades, certezas e incertezas e, também, consiga expressar exortações na relação de interlocução. Também, propicia a construção de um lugar de saber sobre essa língua visando sua formação como docente-pesquisador.

Palavra Chave: Discurso – texto – coesão – coerência – verbos.

Programa

Visando privilegiar a interpretação do funcionamento do sistema de procedimentos de coesão responsáveis pelo efeito de coerência no funcionamento da língua espanhola: a) marcas de enunciação: pessoa, espaço, tempo; b) relações anafóricas e catafóricas; c) marcas de subjetividade: afetividade, gostos e opiniões; d) procedimentos de determinação, indeterminação, generalização; e) relações entre interlocutores e adequação lingüístico-discursiva; f) modos de enunciação de contrastes e oposições.

focalizam-se os seguintes eixos:
 a) A modalização referencial no funcionamento da língua espanhola. A expressão da probabilidade / improbabilidade: gradações da certeza à dúvida. Formas desiderativas. A valorização da realidade, a expressão da surpresa, da indignação e da rejeição. A expressão da necessidade (formas pessoais e impessoais). A expressão de pedidos, conselhos, instruções e ordens (formas de cortesia).
 b) O conceito de coordenação e subordinação. Localização no tempo, expressão da posterioridade imediata, expressão da simultaneidade nas subordinadas temporais. Expressão da finalidade nas subordinadas finais. Expressão do contraste em orações subordinadas.

Detalhamento dos conteúdos lingüísticos a serem introduzidos e/ou sistematizados:
 Coordenação e subordinação – Formação e morfologia do subjuntivo: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito – Nas estruturas trabalhadas no curso: presença do subjuntivo, infinitivo ou indicativo em função de diferentes fatores: sujeitos coincidentes ou não coincidentes na oração subordinada e principal; formulação pessoal ou impessoal; informação nova ou valorização de informação anteriormente dada; maior ou menor grau de realidade atribuído ao fato enunciado pelo enunciador – Nas estruturas trabalhadas no curso: o aspecto de anterioridade nas formas verbais compostas com haber do espanhol (foco no pretérito perfeito de subjuntivo e no futuro perfeito de indicativo) – Necessidade / ausência de necessidade. Estruturas com: (no) haber que, haber + sintagma nominal + que + infinitivo; tener que, deber; (no) hacer falta (que), ser necesario / conveniente / imprescindible / preciso / bueno / mejor (que) (e similares); necesitar(se); bastar con; estar / quedar por / sin + infinitivo - Expressão da esperança e do desejo. Estruturas com: ojalá; esperar (que); querer (que); tener ganas de; hacer ilusión, apetecer; desear(le) a alguien que...; que (no); no sea que; no vaya a (ser que) - Probabilidade / improbabilidade, gradações da certeza à dúvida. Estruturas com: Para o possível: quizá(s); tal vez; puede (ser) que; posiblemente; a lo mejor; Para o remotamente possível: igual; capaz que; puede incluso que // Para o provável: seguramente; seguro que; futuro e condicional com valor hipotético; deber (de); tener

que // Para evocar situações fictícias: pon / ponga/ pongamos que; ponle tú que; supón(te)/ suponga/ supongamos que; imagína(te)/ imagíne(se)/ imaginemos/ imaginaos que; si; caso de que; como // Para formular algo como sensação/impressão: me parece que; parece (ser) que; al parecer; por lo visto; como si // Para a dúvida e o pouco provável: dudar (que); no sé si; no creer que. Expressão de crenças e valorização da realidade. Estruturas: (no) creer que; ser + injusto / maravilloso / triste + que – O subjuntivo em orações declarativas, temporais e finais. Subordinadas temporais: cuando; simultaneidade: mientras; posterioridade imediata: en cuanto, ni bien, no bien, apenas - Subordinadas finais com introdutor para – Expressão de contraste com mientras / mientras que (comparação com estruturas similares) – Formação e morfologia do modo condicional – Formação e morfologia do imperativo – Usos das formas de presente do imperativo como resposta à solicitação de permissão (:¿Te importa si...? ¿Te molesta si?) – . – Expressão de ordens, pedidos, conselhos, instruções, o uso do imperativo e a cortesia – O futuro de indicativo com valor de “ordem”, surpresa, indignação ou rejeição.

- Campos lexicais:
Alimentação, alimentos, pratos, hábitos culturais com relação à alimentação – Receitas - Saúde e hábitos saudáveis – Doenças e sintomas - O sobrenatural, as crenças, a religiosidade.
- Traços que caracterizam, com diferenciados graus de extensão, variantes da língua espanhola: o quadro das formas de tratamento.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, considerando que o eixo privilegiado é o da oralidade (com apoio na escrita).

Critério

Os alunos poderão ser submetidos a diversos instrumentos de avaliação, de modo a levar em conta:
1) - as quatro habilidades básicas na língua estrangeira, a saber: compreensão e expressão oral e escrita;
2) - a capacidade de reflexão teórica e a análise das estruturas e do funcionamento da língua; 3) - a participação nas atividades previstas.
A avaliação poderá ser feita em forma de provas orais e/ou escritas, trabalhos e exercícios diversos, ficando a especificação das atividades bem como a eventual atribuição de peso a cada uma delas a critério do(s) professor(es) que estiver(em) ministrando a disciplina. Também a critério destes poderão ser constituídas, para efeito de julgamento, bancas examinadoras, que serão integradas por professores da casa.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

15. Bibliografia Básica:

Dicionários monolíngües e especiais

Clave. Diccionario de uso del español actual. (1996) Madri: SM.

CORRIPIO, F. (1985). Diccionario de ideas afines. Barcelona: Herder.

Diccionario Actual de la Lengua Española. Vox. (1990). Barcelona: Biblograf.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madri: Santillana/Universidad de Salamanca.

MORÍNIGO, M. (1993) Diccionario del Español de América. Madri: Anaya & Mario Muchnik.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la lengua española (2 vol.). Madri: Edição da R.A.E.

SECO, M. (1998). Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española. Madrid: Espasa, 10a ed. (revis. e atualizada).

SECO, M.; OLIMPIA, A., e RAMOS, G. (1999). Diccionario del español actual. (2 vol.) Madri: Aguilar.

Señas. Diccionario para la Enseñanza de Español para Brasileños.(2000). São Paulo: Martins Fontes.

Dicionários bilingües (espanhol-português / português-espanhol)

FLAVIÁN, E. & FERNÁNDEZ, I. G. E. (1995). Minidiccionario Espanhol-Português PortuguêsEspanhol. São Paulo: Atica. 2a. ed.

MORENO, F. e MAIA GONZÁLEZ, N. (dirs.) (2003). Diccionario Bilingüe de Uso Español-Português / Português-Espanhol. Madri: Arco / Libros.

Gramáticas e livros de apoio / material teórico:

Agencia “EFE”. (1985). Manual del español urgente. Madri: Cátedra.

ALARCOS LLORACH, E. (1995). Gramática de la lengua española. Madri: Espasa-Calpe.

BOSQUE, I, e DEMONTE, V. (Orgs.). (1999). Gramática descriptiva de la lengua española (2 vol.). Madri: Ed. Espasa.

BORREGO, J. (1985). El subjuntivo. Valores y usos. Madri: SGEL.

CONTRERAS, H. (1978). El orden de palabras en español. Madri: Cátedra.

DI TULLIO, A. (1997). Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones. Buenos Aires: Edicial.

FANJUL, A. (org) (2005). Gramática de Español. Paso a Paso. São Paulo: Moderna. 1ª ed.

GELABERT, M. J. et ALII. (1988). Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español. Madri: SGEL.

GOMÉZ TORREGO, L. (1997). Gramática didáctica del español. Madri: SM.

MATTE BON, F. (1995). Gramática comunicativa del español. Madri: Edelsa. (2 vol.).

PORTO DAPENA, J. (1987). El verbo y su conjugación. Madri: Arco.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). Nueva gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, A.; SARMIENTO, R. (1989). Gramática básica del español. Norma y uso. Madri: SGEL.
- SERRANI, S. (1997). A linguagem na pesquisa sociocultural. Campinas: Editora. da Unicamp.
- _____. (1994). "Análise de ressonâncias discursivas para o estudo da identidade lingüístico – cultural". Em: Rev. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 24, julho-dezembro de 1994. Campinas: IEL-UNICAMP, pp. 79-90.

ANEXO D - Programa da Disciplina Práticas Orais em Língua Espanhola

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2010

Objetivos

Esta disciplina visa a que o aluno avance no trabalho de interpretar o funcionamento da língua espanhola, de inscrever-se em suas discursividades e de construir, com relação a ela, um espaço de saber a partir:

- da observação e interpretação das grandes zonas em que o funcionamento do espanhol se aproxima e se distancia lingüística e culturalmente do português brasileiro;
- da quebra da freqüente identificação imaginária da língua espanhola com uma língua formal;
- do tratamento da variedade interna do espanhol e da que surge da comparação entre ele e o português brasileiro à luz de processos sócio-históricos, superando assim a visão da língua como um estoque de palavras, de sons e de frases;
- de uma abordagem que rompa com a visão da língua como um mero instrumento;
- do uso e visão analítica dos instrumentos lingüísticos centrais no processo de ensino-aprendizagem (dicionários, gramáticas, manuais).

Programa Resumido

A disciplina visa ampliar e aprimorar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas anteriores através de uma progressão que permita que o aluno seja capaz de expressar sua relação com a palavra do outro e, também, a construção de condições e hipóteses na oralidade. Também, propicia a construção de um lugar de saber sobre essa língua visando sua formação como docente-pesquisador.

Programa

Visando privilegiar a interpretação do funcionamento do sistema de procedimentos de coesão responsáveis pelo efeito de coerência no funcionamento da língua espanhola:

- Marcas de enunciação: pessoa, espaço, tempo
- Relações anafóricas e catafóricas
- Marcas de subjetividade: afetividade, gostos e opiniões
- Procedimentos de determinação, indeterminação, generalização
- Relações entre interlocutores e adequação lingüístico-discursiva
- Modos de enunciação de contrastes e oposições

Focalizam-se os seguintes eixos:

- Expressão da condição: os vários matizes nos processos discursivos que vão do "real" ao "irreal".
- A expressão de acordo e desacordo.
- O discurso referido (direto – indireto) no funcionamento da língua espanhola: transparência e opacidade na transposição da palavra do outro; transposição de marcas pessoais, especiais e temporais; introdutores do discurso referido e sua relação com a interpretação do enunciado transporto; funcionamento do léxico na transposição.
- A expressão do estado e da mudança.

Detalhamento dos conteúdos lingüísticos a serem introduzidos e/ou sistematizados:

- A expressão da condição: Períodos condicionais introduzidos por si (hipóteses) - Tipologia semântica e relação com o tempo e o modo verbal: reais, potenciais, irrealis - Si + llegar a + infinitivo - Condições com si + outro elemento gramatical: por si (acaso), a ver si, como si, (pero) si, vaya si, que si, fíjate si. Outras condicionais: paratáticas; como + subjuntivo; conectores complexos: con (tal de) (que), siempre que, siempre y cuando, a no ser que; de + infinitivo - Gerúndio e infinitivo na expressão da condição - Subordinadas com cuando com valor próximo ao condicional - A expressão de conselhos, estruturas do tipo: yo, si fuera tú; yo, en tu lugar; yo, que tú.

- A expressão de acordo e desacordo: (no) estar de acuerdo con, concordar; estar a favor de, estar en contra de

- O discurso referido (direto – indireto);

Discurso indireto: Conceituação – A dêixis – Discurso indireto, dêixis e o esquema da comunicação – Dêixis de pessoa e transposições de marcas pessoais – Dêixis espacial e a transposição de marcas espaciais – Transposição de marcas temporais: o quadro das transposições de formas verbais no discurso indireto; as condições e motivos das mudanças temporais marcadas nas formas verbais (mudança significativa de contexto temporal; marcas de distanciamento ou não com relação ao discurso referido); transformações temporais

marcadas nos advérbios – Importância da perspectiva enunciativa para as transformações verbais, a seleção de conteúdo e o modo de referi-los no discurso indireto – Transmissão do discurso alheio marcando / sem marcar que se trata das palavras de outro: as transformações verbais – Introdutores do discurso referido, verbos dicendi: decir, contestar, responder, preguntar, pedir, mandar, rogar, etc. – O discurso referido e a interpretação / percepção do ato de enunciação do outro (aceptar, rechazar, dudar, insistir, ironizar, gritar, reñir, pelear, amenazar, cambiar de tema, enojarse, enfadarse, negarse a responder, callarse, rendirse, darse por vencido, quejarse, etc) – Elementos não passíveis de transmissão literal no discurso indireto – Interpretação de modalizadores – A transmissão de ordens, pedidos e instruções: funcionamento dos tempos verbais – As estruturas com pedir no estilo indireto em português e em espanhol: a questão do infinito pessoal do português – Observação com relação às afinidades do discurso indireto com a argumentação e com as marcas da enunciação do enunciado – O estilo indireto livre.

Discurso direto: Conceituação – Introdutores / marcadores de discurso direto: según, de acuerdo con, em palabras de, os dois pontos, as aspas, o travessão na citação dentro da ficção. Afinidades do discurso direto com o discurso explicativo e com o efeito de distanciamento / de objetividade / de não envolvimento do enunciador com respeito ao enunciado e às palavras referidas.

4) A expressão do estado e da mudança: estar / ponerse + adjetivo, “verbos adjetivales”; quedar(se) + adjetivo, convertir(se) em / transformar(se) em, volverse + adjetivo, hacerse + adjetivo.

Campos lexicais:

A cidade: o espaço público urbano, os transportes urbanos, os problemas das grandes cidades. - Os conflitos, a não colaboração, a agressão e os acidentes. - O meio ambiente e a ecologia.

A economia e a política – A notícia e os meios de comunicação de massa.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: no prazo estipulado pelo Calendário Escolar da USP.

Bibliografia

Dicionários monolíngües e especiais

Clave. Diccionario de uso del español actual. (1996) Madri: SM.

CORRIPIO, F. (1985). Diccionario de ideas afines. Barcelona: Herder.

Diccionario Actual de la Lengua Española. Vox. (1990). Barcelona: Biblograf.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madri: Santillana/Universidad de Salamanca.

MOLINER, M. (1999). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos, 2 v.

MORÍNIGO, M. (1993) Diccionario del Español de América. Madri: Anaya & Mario Muchnik.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madri: Espasa-Calpe, 2 vol.

SECO, M. (1998). Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española. Madrid: Espasa, 10 ed.

(revisada e atualizada). LO PUSE DESDE LENGUA 3

SECO, M., OLIMPIA, A. e RAMOS, G. (1999). Diccionario del español actual. Madrid: Aguilar, 2 vol.

Señas. Diccionario para la Enseñanza de Español para Brasileños.(2000). São Paulo: Martins Fontes.

Dicionários bilíngües (espanhol-português / português-espanhol)

FLAVIÁN, E. & FERNÁNDEZ, I. G. E. (1995). Minidiccionario Espanhol-Português, Português-Espanhol. São Paulo: Ática 2ª Ed.

MORENO, F. e MAIA GONZÁLEZ, N. (dirs.) (2003). Diccionario Bilingüe de Uso Español-Português / Português-Espanhol. Madri: Arco / Libros.

Gramáticas de apoio / textos teóricos:

ALARCOS LLORACH, E. (1995). Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ALVAREZ MARTÍNEZ, J. (1989). El pronombre. (vol. I e II). Madrid: Arco Libros.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998). Palavras incertas. As não coincidências do dizer. Campinas: Ed. da UNICAMP.

BARROS, Diana Pessoa de. (2002). “A comunicação humana”. Em: J. L. FIORIN (org.). Introdução à lingüística. São Paulo: Contexto.

BORREGO, J. (1985). El subjuntivo. Valores y usos. Madrid: SGEL.

BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (1999) (org.). Gramática descriptiva de la lengua española (2 vol.). Madrid: Espasa.

CHALHUB, Samira. (1999). Funções da linguagem. São Paulo: Ática. Série Princípios.

DI TULLIO, A. (1997). Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones. Buenos Aires: Edicial.

FANJUL, A. (org) (2005). Gramática de Español. Paso a Paso. São Paulo: Moderna. 1ª ed.

GARCÍA SANTOS, J.F. (1993). Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento. Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana.

10. FIORIN, J. L. (2001). As astúcias da enunciação. São Paulo: Ática.

GELABERT, M. J. et ALII. (1988). Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones

- comunicativas del español. Madri: SGEL.
 GOMÉZ TORREGO, L. (1997). Gramática didáctica del español. Madri: SM.
 KERBRAT ORECCHIONI, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Hachette.
 MALDONADO, C. (1991). Discurso directo y discurso indirect. Madri: Taurus.
 MATTE BON, F. (1995). Gramática comunicativa del español. Madrid: Edelsa, 2 vol.
 PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988). Ser, estar y verbos de cambio. Madrid: Arco/Libros.
 PORTO DAPENA, J. (1987). El verbo y su conjugación. Madri: Arco.
 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). Nueva gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa.
 REYES, G. (1995). Discurso directo y discurso indirecto. Madrid: Arco Libros.
 SÁNCHEZ, A.; SARMIENTO, R. (1989). Gramática básica del español. Norma y uso. Madrid: SGEL.
 SECO, M. (1997). Gramática esencial del español. Madrid: Espasa - Calpe.

ANEXO E - Programa da Disciplina Práticas Escritas em Língua Espanhola

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	30 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2009

Objetivos

- Desenvolver no aluno a prática de escrita em interação com a leitura crítica.
- Conscientizar sobre necessidades específicas da escrita em língua estrangeira.
- Desenvolver habilidades específicas para tipologias textuais variadas, fazendo ênfase nos gêneros de circulação no espaço acadêmico.

Programa

Conceitos introdutórios: gênero discursivo, paratexto, tipos de seqüência textual. Critérios de avaliação do texto escrito: coerência (do ponto de vista textual e/ou discursivo), coesão, gramaticalidade, adequação léxica, questões normativas. Emprego de instrumentos auxiliares na escrita. Planejamento.

Seqüências descritivas e narrativas em diversos gêneros. Dêiticos. Vozes e níveis na enunciação. Seqüências expositivas: o continuum explicativo-argumentativo. Representação dos conceitos e marcas do enunciador. As fronteiras entre discurso citante e citado. Recursos explicativos y argumentativos.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana, y Pereira, Cecilia: La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba. 2005.
 Bakhtin, Mikhail. "A questão dos gêneros discursivos" em Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. 1992. Pág. 277-326.
 Ciapuscio, Guiomar: Tipologías textuales. Buenos Aires: Eudeba. 1992.
 Fávero, Leonor: Lingüística textual. São Paulo, Ed. Cortez. 2002.
 Moreno, F. e González, N. (dirs.) . Diccionario Bilingüe de Uso Español-Portugués / Português-Espanhol. Madri: Arco / Libros. 2003.
 Real Academia Española (RAE): Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa. 1999.
 _____ : Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: santillana. 2005.
 Reyes, G. (1999). Manual de redacción. Cómo escribir bien en español. Madri: Arco/Libros, 2a ed. 1999.

ANEXO F - Programa da Disciplina Argumentação e Sintaxe em Língua Espanhola

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	30 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2009

Objetivos

- Familiarizar os alunos com estruturas sintático-enunciativas com valor argumentativo em língua espanhola.
- Continuar o processo iniciado em disciplinas anteriores para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em espanhol.
- Promover a pesquisa e a integração dos conhecimentos na reflexão sobre a prática docente.

Programa Resumido

Estruturas sintático-enunciativas para a argumentação em espanhol. Formas que ocasionam contraste. Construções concessivas e adversativas.

Programa

- Noções de "contraste" e "oposição": entre a sintaxe e o discurso.
- Algumas formas contrastivas no funcionamento do espanhol: valor contrastivo de pronomes, antonímia, paralelismo.
- O contraste na coordenação. Estruturas adversativas.
- Conectores adversativos. Alcance e variedades.
- Estruturas concessivas em espanhol.
- Formas concessivas e adversativas. Combinação e valores. Perspectivas da Pragmática e da Semântica Argumentativa.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), apoiado em divisão modular do curso, abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- Carel, M., e Ducrot, O. (2005): La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Di Tullio, Ángela (1997): Manual de gramática del español. Buenos Aires: Ed. Edicial.
- Fiorin, José Luis (2001): As astúcias da enunciação. São Paulo: Ed. Ática.
- Flamenco García, Luis (1999): "Las construcciones concesivas y adversativas". Em: Bosque, Ignacio, e Demonte, Violeta (org.): Gramática Descriptiva de la Lengua Española (vol. 3). Madri: Ed. Espasa – Calpe, pág. 3805-3841.
- Fuentes Rodríguez, C. (1998): Las construcciones adversativas. Madrid: Arco libros.
- Koch, I. (1987): Argumentação e linguagem. São Paulo: Ed. Cortez.
- López García, A. (1994): Gramática del español. Vol. 1: La oración compuesta. Madrid: Arco Libros. 1994.
- Montolío, E. (2001): Conectores de la lengua escrita. Barcelona: Ariel.
- Orlandi, Eni (1988): "Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito." Em: Discurso e leitura. Campinas: Ed. Cortez, pág. 53-73.

ANEXO G - Programa da Disciplina Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0

Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2009

Objetivos

A disciplina visa a que o aluno:

- a) tome consciência de aspectos do funcionamento da língua espanhola que resultam em diferenças de diferenciação em relação ao português brasileiro e que agem sobre a aquisição e aprendizagem;
- b) consiga operar diante dessa problemática, tanto na sua produção em espanhol quanto na elaboração de estratégias didáticas adequadas.

Ainda objetiva despertar e preparar o aluno para a pesquisa, de modo a que ele tenha consciência das diferentes possibilidades de atuação na área.

Programa Resumido

Estruturas e fenômenos em que o português brasileiro e o espanhol se distanciam no seu funcionamento. A proposta da disciplina como "Tópicos" visa precisamente a que os assuntos abordados nela possam variar segundo interesses do docente e segundo a evolução de trabalhos de pesquisa.

Programa

Comparação entre o português brasileiro e o espanhol a partir de problemáticas como:

- Sintaxe das orações simples e complexas e de seus constituintes.
- Construções causais, comparativas, consecutivas, concessivas, condicionais, modais, temporais, finais.
- A progressão informativa, aspectos sintáticos e semânticos.
- Modalizadores.
- Ocorrência de pronomes, dêixis, anáfora.
- Determinação.
- Eventos e processos: aspecto, modo, papéis temáticos.
- Repertório para diversas categorias semânticas.
- Morfologia.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente), abrangendo as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- Bosque, Ignacio, e Demonte, Violeta (org.): Gramática Descriptiva de la Lengua Española (3 vol.). Madrid: Ed. Espasa - Calpe.
- Bruno, F. C. (org.) Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005.
- Carvalho, Nelly (2006): "Análise contrastiva da vibrante no português e no espanhol". Em: BARROS L. M.; COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. de A. (orgs.) Hispanismo 2004 – Língua Espanhola. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 271-280.
- Castilho, Ataliba (1999): "O Português do Brasil". Apêndice de Ilari, R.: Linguística Românica. São Paulo: Ed. Ática, 3ª edição, pág. 237-269.
- Correa, Paulo (2007): "Construções de mudança de estado e divergências na aquisição de espanhol L2." Linguística (PPGL/UFRJ), v. 3, n.2, p. 293-309.
- Di Tullio, Ángela (1997): Manual de gramática del español. Buenos Aires: Ed. Edicial.
- Fanjul, Adrián (2006): "Verbos de existencia y pertenencia como ajuste entre nociones y operaciones". Em: BARROS L. M.; COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. de A. (orgs.) Hispanismo 2004 – Língua Espanhola. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 63-72.
- Gancedo Álvarez, A. (2006): Algunas regularidades en la variabilidad de la interlengua. In: BARROS L. M.; COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. de A. (orgs.) Hispanismo 2004 – Língua Espanhola. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 331-344.
- Gancedo, A.; Groppi, M., e Rabadán, A. (2004): "Sobre objetos indirectos y duplicaciones". Em: Fanjul, A.; Olmos, A., e González, M.: Hispanismo 2002. Vol. 1. São Paulo: Humanitas. Pág. 67-75.
- González, Neide (1998): Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. In: RILCE - Español como lengua extranjera: investigación y didáctica, 14.2 p.243-263. Universidad de Navarra.
- _____ (2001): "La expresión de la persona en la producción de E/LE de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis". Em: Trouche, André, e Reis, Livia: Hispanismo 2000. Brasília. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 239-255.
- Groppi, Mirta (2001): "Opcionalidad de la duplicación de clíticos en español". Em: Trouche, André, e Reis, Livia: Hispanismo 2000. Brasília. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 230-238.
- _____ (2006): "Variación en la expresión del objeto directo". Em: BARROS L. M.; COSTA, M. J. D.;

VIEIRA, V. R. de A. (orgs.) *Hispanismo 2004 – Língua Espanhola*. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 407-419.

Ilari, Rodolfo, e Basso, Renato (2006): *O português da gente. A língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Ed. Contexto. 2006.

Neves, Maria H. de Moura (2000): *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Ed. da UNESP.

Perini, Mário (1998): *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ed. Ática.

Sebold, Maria Mercedes (2004): "Distribuição de clíticos no espanhol e no PB e a repercussão no ensino de espanhol L2". Em: Fanjul, A.; Olmos, A., e González, M.: *Hispanismo 2002*. Vol. 1. São Paulo: Humanitas. Pág. 278-286.

Yokota, Rosa (2006): "Objeto direto na interlíngua: algumas reflexões a partir da análise contrastiva português-espanhol." In: BARROS L. M.; COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. de A. (orgs.) *Hispanismo 2004 – Língua Espanhola*. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 441-452.

ANEXO H - Programa da Disciplina Narrativa Breve Hispano-Americana

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 60 h (Estágio: 10 h , Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2009

Objetivos

esta disciplina se propõe como uma primeira aproximação à literatura hispano-americana, através da leitura e análise crítica de um corpus específico de contos desenhado pelo docente responsável, com o objetivo de Introduzir o aluno nas questões centrais das tendências narrativas e críticas do século XX.

Programa

1. Teoria(s) do conto e questões teóricas relativas à narrativa breve; 2. A narrativa fantástica; 3. O neo-barroco; 4. O realismo mágico; 4. O hiper regionalismo; 5. As formas realistas; 6. Ficção e história; 7. A narrativa urbana.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

ALAZRAKI, Jaime, *El cuento hispanoamericano ante la crítica*. Madrid: Castalia, 1973.

ANDERSON IMBERT, E. *Historia de la literatura hispanoamericana*, 2 Volumes. México: Fondo de Cultura Económica, várias edições. _____, "El cuentista ante El espejo" in *Revista Maldoror*, nº9, Montevideo, nov, 1973.

BARRENECHEA, Ana María, "Ensayo para una tipología de la literatura fantástica" in *Textos hispanoamericanos*. De Sarmiento a Sarduy. Caracas: Monte Ávila, 1972.

CASTAGNINO, R. *Cuento, artefacto y artificios del cuento*. Buenos Aires: Ed. Nueva, 1977.

CORTÁZAR, Julio, "Algunos aspectos del cuento" e "Del cuento breve y sus alrededores" in *Obra Crítica*, 3 volumes. Madrid: Santillana, 1994.

CHIAMPI, Irlomar, *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FERNÁNDEZ MORENO, C. *América latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, R (org.). *Historia de la literatura Hispanoamericana*, Madrid: Gredos, 2006.

GOTLIB, Nádía Batella, *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

MORA, Gabriela, *En torno al cuento*. Madrid: Porrúa, 1985.

PERI ROSSI, Cristina, "El cuento", em *Revista De Imaginación*. nº 92-93 (1984/85)

PIGLIA, Ricardo, "Teses do conto" em *Formas breves*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan, "Filosofia da composição" e "Nathaniel Hawthorne", em *Ensayos y Críticas*. Madrid: Alianza, 1973.

TODOROV, Tzvetan, *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VALLEJO, Catharina de, *Teoría cuentística del siglo XX*. Miami: Ed. Universal, 1989.

ANEXO I - Programa da Disciplina Literatura Hispano-Americana: Discursos da Conquista

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	30 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2010

Objetivos

Esta disciplina se propõe discutir problemas básicos da formação cultural da América hispânica através de abordagens teóricas contemporâneas sobre os discursos mais representativos do período pré-hispânico e as narrativas do período da conquista, até 1600. Pretende-se oferecer uma visão histórica do período, embora sempre privilegiando as possíveis abordagens literárias, desenvolvendo a capacidade crítica do aluno pela análise de aspectos estéticos e ideológicos.

Programa Resumido

Problemas básicos da formação cultural da América hispânica, com ênfase nas abordagens literárias das narrativas do período da conquista.

Programa

1.- Palavra, gesto, memória: a literatura pré-colombiana e critérios de configuração de uma literatura hispano-americana; Códices, Poesia Nahuatl, Popol Vuh e os Chilam Balam. 2.- História e imaginação: os discursos da conquista, as crônicas e a construção de um novo universo: Cristóvão Colombo; Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo, Pde. Las Casas, Cabeça de Vaca; 3.- Escrita mestiça: a construção de um "outro" cultural, um olhar duplo: Inca Garcilaso de la vega e Guamán Poma de Ayala.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: o mesmo estipulado pelo Calendário Escolar da Reitoria.

Bibliografia

- ADORNO, Rolena, "Nuevas perspectivas en los estudios coloniales" em Revista de Crítica literaria latinoamericana. Nº 28, 1988; pp11-27.
- BELLINI, G., Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: Castalia, 1990.
- BHABHA, H., "The other question..." em Rev. Screen, nº6, nov-dez, 1983.
- BETHELL, Leslie (org.), História da América Latina. Vol I, São Paulo: Edusp, 2004.
- FERNÁNDEZ MORENO, César (org.), América latina em sua literatura. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FRIEDERICI, G., El carácter del descubrimiento y de la conquista de América. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- GERBI, A., La disputa del nuevo mundo. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- _____, La naturaleza de las indias nuevas. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- GIUCCI, G., Viajantes do maravilhoso. O novo mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GONZALEZ, ROSATI, SANCHEZ, Guamán Poma. Testigo del mundo andino. Santiago, Lom, 2003.
- GONZALEZ ECHEVARRÍA, R. Mito y Archivo. México: Fondo de Cultura Económica.
- GRUZINSKI, S., La guerra de las imágenes. México: FCE, 1994.
- _____, La colonización de lo imaginario, México: FCE, 1995.
- GREENBLATH, S., Possessões maravilhosas. São Paulo: Edusp, 1996.
- IÑIGO MADRIGAL, L.(coord.), Historia de la literatura hispanoamericana. Vol. 1 Madrid, Cátedra, 1992
- LEÓN-PORTILLA, M., Códices. Los antiguos libros del nuevo mundo. México: Aguilar, 2003.
- _____, Literaturas indígenas de México. México: Mapfre, 1992.
- O'GORMAN, E., La invención de América. El universo y la cultura de occidente. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- PICÓN SALAS, M., De la conquista a la independencia. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- PIZARRO, A., (org.) América Latina: Palabra, literatura e cultura. Vol. I. São Paulo: Memorial/Unicamp/USP, 1994.
- SOSNOWSKI, S., (org.) Inventarios, invenciones y revisiones. Tomo I. Caracas: Ayacucho, 1996.
- SUBIRATS, E., El continente vacío. Madrid: Siglo XXI, 1994.

_____, "Conversión e invención: dos visiones del nuevo mundo" em Cuadernos de reciénvenido, Nº6, São Paulo: USP/FFLCH, 1997.

TODOROV, T., La conquista de América. A questão do outro. São Paulo: Edusp,

ZEA, L., (comp.) Sentido y proyección de la conquista. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANEXO J - Programa da Disciplina Literatura Hispano-Americana: Estudos Coloniais

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	60 h (Estágio: 10 h , Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2009

Objetivos

Esta disciplina estuda as manifestações literárias barrocas e suas implicações na construção de uma forma hispano-americana. Desenvolve a capacidade crítica do aluno pela análise dos aspectos estéticos e ideológicos dos textos mais representativos, relacionando-os com a atualidade.

Programa Resumido

Manifestações literárias barrocas e a construção de uma expressão americana.

Programa

1. O Barroco e sociedades vice-reinais: poesia épica de Alonso de Ercilla. 2. Prosa, poesia e teatro de Sor Juana Inés de la Cruz. 3. A poesia de Bernardo de Balbuena, Sigüenza y Góngora, Domínguez Camargo, Caviedes. 4. O teatro de Juan Ruiz de Alarcón. 5. Releituras contemporâneas do barroco: neobarroco e neobarroco; Lezama Lima, V. Piñera, S. Sarduy, Cabrera Infante, R. Arenas, N. Perlongher.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

ÁVILA, Affonso. O lúdico e as projeções do mundo barroco.

CARPENTIER, Alejo. Ensayos.

GERBI, Antonello. O novo mundo. História de uma polêmica: 1750 – 1900.

GONZÁLEZ, Carlos Alberto y VILA VILAR, Enriqueta – Grafías del imaginario. Representaciones culturales en España y América (siglos XVI –XVIII).

HAUSER, Arnold. Historia social de la literatura y el arte.

IÑIGO MADRIGAL, Luis (coord.). Historia de la literatura hispanoamericana (Tomo I, Época Colonial).

LEONARD, Irving. La época barroca en el México colonial.

LEZAMA LIMA, José. La expresión americana.

MARAVALL, José Antonio. La cultura del barroco.

OVIEDO, José Miguel. Historia de la literatura hispano-americana (Vol. I: De los orígenes a la emancipación).

PAZ, Octavio. Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe.

_____. El laberinto de la soledad.

PERLONGHER, Néstor. Caribe transplatinio.

PICON SALAS, Mariano. De la conquista a la independencia. Tres siglos de la historia cultural.

PIZARRO, Ana (org.) - Palavra, literatura e cultura. A situação colonial.

SARDUY, Severo. Ensayos generales sobre el barroco.

VV.AA. Medusario.

ANEXO K - Programa da Disciplina Literatura Hispano-americana: Romantismo e

“Modernismo”

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)

Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

esta disciplina proporciona uma visão crítica da literatura hispano-americana do século XIX a partir das particularidades que o ideário romântico e as estéticas da modernidade assumem no continente. O curso propõe estudar textos literários representativos do período nas suas relações com processos históricos específicos como as independências políticas dos países, a organização dos estados nacionais e as mudanças sociais, políticas e culturais da modernização do século XIX.

Programa Resumido

O ideário romântico e as estéticas da modernidade. Suas implicações na independência e na organização dos estados nacionais.

Programa

1. O ideário liberal e o romantismo: DF Sarmiento, E. Echeverría, A. Bello, J. Isaacs, J. Mármol. 2. Poesia gauchesca: J. Hernández. 3. Realismo e naturalismo: A. Blest Gana, E. Cambaceres. 4. Poesia modernista: J. Martí, Rubén Darío, L. Lugones, J. Santos Chocano, J.A. Silva. 5. Prosa modernista (contos, crônicas, ensaios): J. Martí, R. Darío, J.E. Rodó, J.A. Silva, E. Gómez Carrillo, M. Gutiérrez Nájera, M. González Prada.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica: del romanticismo al positivismo. México: UNAM, 1956.
- Rubén Darío y el modernismo. Caracas: Alfadil, 1985.
- La ciudad letrada. Montevideo: Comisión Uruguaya pro Fundación Internacional Angel Rama. GONZÁLEZ, A. La crónica modernistas hispanoamericana. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- GULLON, R. Direcciones del modernismo. Madrid: Gredos, 1971.
- GUTIERREZ GIRARDOT, R. Modernismo. Barcelona: Montesinos, 1983.
- HALPERIN DONGHI, T. Historia de América Latina. Madrid: Alianza, 1970.
- HENRIQUEZ UREÑA, M. Breve historia del modernismo. México: FCE, 1954.
- LUDMER, J. El género gauchesco. Un tratado sobre la patria. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.
- MEYER-MINNEMANN, K. La novela hispanoamericana de fin de siglo. México: F.C.E., 1991.
- MONTALDO, G. La sensibilidad amenazada. Rosario: Beatriz Viterbo, 1995.
- MORENO DURÁN, RH. De la barbarie a la imaginación. La experiencia leída. México, FCE, 2002.
- PAZ, O. Cuadrivio. Barcelona: Biblioteca de bolsillo, 1991.
- PAZ, O. Los hijos del limo. Del Romanticismo a la vanguardia. Barcelona: Seix Barral, 1974.
- PIZARRO, A. América Latina. Palavra, literatura e cultura. Vol. 2 y 3. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1994.
- RAMA A. Las máscaras democráticas del modernismo. Montevideo: Fundación Angel Rama, 1985.
- RAMA, A. La crítica de la cultura en América Latina (Selección, prólogos: Saúl Sosnowski y Tomás Eloy Martínez). Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985.
- RAMOS, J. Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX. México: FCE, 1989.
- ROMERO, J.L. Latinoamérica: las ciudades y las ideas. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- RUBIONE, A. (org). La crisis de las formas. Historia crítica de la literatura argentina Vol. 5. Buenos Aires: Emecé, 2006.
- SCHULMAN, I.(ed). Nuevos asedios al modernismo. Madrid: Taurus, 1987.
- SCHVARTZMAN, J. La lucha de los lenguajes. Historia crítica de la literatura argentina. Vol 2. Buenos Aires: Emecé, 2003.
- SOMMER, D. Ficções de Fundação. Os Romances Nacionais da América Latina. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- ZANETTI, S. La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de novela en América Latina. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2002.
- ZEÁ, L. América Latina y sus ideas. México: Siglo XXI, 1976.

ANEXO L - Programa da Disciplina Vanguardas Latino-Americanas

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 30 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)

Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Esta disciplina propõe estudar os movimentos de vanguarda latino-americanos de início do século XX, a partir de uma análise crítica de textos literários representativos e das propostas de continuidade e ruptura estética e cultural que eles comportavam.

Programa Resumido

Movimentos de vanguarda latino-americanos : tradição e ruptura.

Programa

1. As vanguardas latino-americanas dos anos 20: teorias e polêmicas. 2. Os manifestos: nacionalismo e cosmopolitismo; vanguarda estética e vanguarda política. 3. As revistas das vanguardas. 4. A poesia vanguardista: O. Girondo, C.Vallejo, J.L.Borges, V. Huidobro, P. Neruda, O. de Andrade. 5. A prosa vanguardista: M. Adán, R. Arlt, M. de Andrade, J.C. Mariátegui, P. Palacio, J. Emar.

Avaliação

Método

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- BONNEFOY, Y. Lugares y destinos de la imagen. Un curso de poética en el Collège de France. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2007.
 FERNANDEZ MORENO, C. América Latina en su literatura. México: Siglo XXI, 1972.
 FRIEDERICH, H. Estrutura da Lírica Moderna. São Paulo: Livraria duas Cidades, 1991.
 GELADO, V. Poéticas da transgressão. Vanguarda e cultura popular nos anos 20 na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
 MASIELLO, F. Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia. Buenos Aires: Hachette, 1986.
 MESCHONNIC, H. La poética como crítica del sentido. Buenos Aires: Mármol/Izquierdo Editores, 2007.
 MORAES BELUZZO, A. M. Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial/UNESP, 1990.
 MORSE, R. "Ciudades periféricas como arenas culturales. (Rusia, Austria, América Latina)". Cultura urbana latinoamericana. Buenos Aires: Clacso, 1985.
 OSORIO, N. Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria. Caracas: Ayacucho, 1988.
 PAZ, O. Los hijos del limo. Del Romanticismo a la vanguardia. Barcelona: Seix Barral, 1974.
 PIZARRO, A. América Latina. Palavra, literatura e cultura. Vol. 2 y 3. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1994.
 RAMA, A. La ciudad letrada. Montevideo: Comisión Uruguaya pro Fundación Internacional Angel Rama.
 ROMERO, J.L. Latinoamérica: las ciudades y las ideas. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
 RUBIONE, A. (org). La crisis de las formas. Historia crítica de la literatura argentina Vol. 5. Buenos Aires: Emecé, 2006.
 SARLO, B. Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920-1930. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
 SCHWARTZ, J. Vanguarda e cosmopolitismo. São Paulo: Perspectiva, 1983.
 SCHWARTZ, J. Las vanguardias latinoamericanas. textos programáticos y críticos. Madrid: Cátedra, 1991.
 SOSNOWSKI, S. Inventarios, invenciones y revisiones. Tomo 1 y2 . Caracas: Ayacucho, 1996.
 VERANI, H. Las vanguardias literarias en Hispanoamérica. México: FCE, 1990.
 YURKIEVICH, S. Fundadores de la nueva poesía latinoamericana. Vallejo, Huidobro, Borges, Girondo, Neruda, Paz, Iezama Lima. Barcelona, Edhasa, 2002.

ANEXO M - Programa da Disciplina Literatura Hispano-Americana Contemporânea

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

esta disciplina proporciona um panorama crítico da literatura hispano-americana dos anos 1940 até a atualidade. Propõe identificar, em textos representativos da narrativa e da poesia, traços formais da linguagem visando orientar o aluno para o entendimento dos aspectos universal e particular da expressão literária do continente, assim como para uma visão crítica das relações entre literatura e processos culturais.

Programa Resumido

Panorama crítico da literatura hispano-americana desde as pós-vanguardas até o presente.

Programa

1. A renovação narrativa a partir dos anos 1940; a superação do regionalismo: J. Rulfo, JM Arguedas. 2. A crise do realismo: Borges, Cortázar, Bioy Casares, Onetti, Di Benedetto. 3. O real maravilhoso e o ideário americanista: Carpentier, Asturias, García Márquez, Fuentes, Vargas Llosa. 3. A relação ficção e história na narrativa contemporânea: Roa Bastos, T. Eloy Martinez, R. Piglia. 5. A poética da imagem: J. Lezama Lima, Octavio Paz, J. Gorostiza, A. Mutis 6. Poéticas neobarrocas: R. Echavarren, J.Kozer, N. Perlongher, A. Carrera, T. Kamenszain.

Avaliação**Método**

Indutivo-dedutivo, interativo e expositivo (docente e discente).

Critério

Provas orais e escritas, seminários, trabalhos fora da aula.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a semana anterior ao início do semestre letivo subsequente da reprovação.

Bibliografia

- ADORNO, T. et alli. Realismo: ¿mito, doctrina o tendencia histórica? Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1969.
- AVELAR, I. Alegorias da derrota. A ficção pós-ditatorial e o trabalho de luto na América Latina. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BONNEFOY, Y. Lugares y destinos de la imagen. Un curso de poética en el Collège de France. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2007.
- BURSHWOOD, J.S. La novela hispanoamericana del siglo XX Una vista panorámica. México: FCE, 1993.
- CARRERA, A. Nacen los otros. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 1993.
- CARRERA, A., ARIJON, T. Teoría del cielo. Buenos Aires: Planeta, 1992.
- CHIAMPI, I. O realismo maravilhoso. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CORNEJO POLAR, A. Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas. Lima: Editorial Horizonte. 1994.
- FERNÁNDEZ MORENO, C. (coord). América Latina em sua literatura São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FUENTES, C. La nueva novela hispanoamericana México: Ed.Joaquín Mortiz, 1969.
- Valiente mundo nuevo: épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana. México:FCE, 1992.
- GOIC, C. La novela hispanoamericana. Descubrimiento e invención de América. Valparaíso: UCV, 1973.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, R. Mito y archivo. Una teoría de la novela hispanoamericana. México, FCE, 1998.
- (compilação e prólogo). Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana contemporánea: coloquio de Yale. Caracas, Monte Ávila, 1984.
- HARSS, L. Los nuestros Buenos Aires: Sudamericana, 1966.
- HUTCHEON, L. Poética do Pós-modernismo: história, teoria e ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KAMENSZAIN, Tamara. Historias de amor (Y otros ensayos sobre poesía). Buenos Aires: Paidós, 2000.
- KRISTAL, E. The Latin American Novel. Cambridge University Press, 2005
- LEZAMA LIMA, J. Confluencias. La Habana: Letras cubanas, 1988.
- LUKACS, G. A teoria do romance. São Paulo, Ed. 34, 2000.
- MENTON, S. La nueva novela histórica de América Latina 1979-1992. México, FCE, 1993.
- MOREIRAS, A. A exaustão da diferente. A política dos estudos culturais latino-americanos. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MORENO DURÁN, RH. De la barbarie a la imaginación. La experiencia leída. México, FCE, 2002.
- PIZARRO, A.(coord) América Latina. Palavra, literatura e cultura (T.3) Campinas: UNICAMP, São Paulo: Memorial da América Latina, 1995.
- RAMA, A. "El boom en perspectiva". In: Más allá del boom: literatura y mercado. Buenos Aires: Folios, 1984.
- La novela en América Latina (1920-1980) Colombia, ICC, 1982.
- La transculturación narrativa en América Latina México:Siglo XXI, 1980.
- RODRIGUEZ MONEGAL, E. Narradores de esta América (T.2) Buenos Aires: Alfa Argentina, 1974.
- SHAW, D. Nueva narrativa hispanoamericana Madrid: Cátedra, 1981.

ANEXO N - Programa da Disciplina Prosa, Poesia e Ensaio na Literatura Espanhola Contemporânea

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)

Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno conheça os problemas da realidade cultural espanhola a partir da leitura de textos literários.

Programa Resumido

Estudo introdutório à literatura espanhola a partir de sua produção ensaística, narrativa e poética.

Programa

1. Estudo da realidade cultural espanhola, a partir de textos literários contemporâneos. 1. Contos: Pío Baroja; Medardo Fraile; Aldecoa; Montserrat Roig. 2. Ensaios: Ortega y Gasset; Unamuno; José Bergamin; Juan Goytisolo. 3. Poesia: Blas Otero; Miguel Hernández; José Ángel Valente.

Avaliação

Método

Exposição oral pelo professor. Trabalhos em grupo. Seminários e/ou debates.

Critério

Participação do aluno nas diversas atividades didáticas programadas.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente ao da reprovação.

Bibliografia

- ALBORG, J.L. Historia de la literatura española. Madrid: Gredos, 1979 (5 vol. publicados).
 BLANCO AGUINAGA, Carlos, RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio, ZAVALA, Iris. Historia social de la literatura española (en lengua castellana). Madrid: Castalia, 1979 (3 vol.); o Madrid: Akal, 2000 (2 vol.).
 CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995 (6 vol.).
 DÍAZ PLAJA, Guillermo (Dir.). Historia general de las literaturas hispánicas. Barcelona: Barna, 1949-1967, (7 vol.).
 DÍEZ BORQUE, José María (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Taurus, 1980 (4 vol.).
 GARCÍA, Jordi (Edic.). El Ensayo Español. Los Contemporáneos. Barcelona: Crítica, 1996.
 JONES, R.O. (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Ariel (7 vol.).
 MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et alii. Historia de la literatura española. Madrid: Everest, 1993-1995 (3 vol.).
 MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra (2 vol.).
 PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. Manual de literatura española. Tafalla: Cénlit, 1980, (12 vol.).
 PFANDL, Ludwig. Historia de la literatura nacional en la edad de oro. Barcelona, 1933.
 RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo/Crítica, 1980 (9 vol. con 9 supl.).
 RÍO, Ángel del. Historia de la literatura española. New York: Rinehart and Winston, 1967, (2 vol.). Reed.: Barcelona: Bruguera, 1982.
 RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975 (2 vol.).
 VALBUENA PRAT, Ángel. Historia de la literatura española. Barcelona: G. Gili, 1950 (3 vol.). 9a ed. ampliada, 1983.
 VILAR, Pierre. Historia de España. 10a, Barcelona: Crítica, 1980.

ANEXO O - Programa da Disciplina Literatura Espanhola: Idade Média

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 60 h (Estágio: 10 h , Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno: a) conheça as obras capitais da literatura espanhola dos séculos XII ao XVI; b) analise sincronicamente as referidas obras; c) interrelacione essas obras e seus autores na história e nos movimentos literários; d) interrelacione tais movimentos; e) desenvolva sua capacidade de análise objetiva da obra literária.

Programa Resumido

Estudo da literatura espanhola medieval, tendo em conta as formas da épica, da lírica e da narrativa.

Programa

1. As origens do castelhano. A épica medieval castelhana: o "Mester de juglaría". 2. A poesia narrativa e didática do "Mester de clerecía": Gonzalo de Berceo; a arte literária de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. 3. A prosa didática do século XIV: Don Juan Manuel. 4. A lírica popular. 5. A poesia do século XV: Jorge Manrique. 6. O teatro. Formas dialogadas da literatura medieval: Fernando de Rojas.

Avaliação**Método**

1) Exposição oral pelo professor. 2) análise das obras incluídas no item "conteúdo"; 3) integração dessas obras na história; 4) análise das relações entre os diferentes autores e movimentos.

Critério

a) provas escritas sobre as obras do item "conteúdo"; b) participação em seminários e/ou debates; c) trabalho escrito individual de aproveitamento.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação

Bibliografia

- ALBORG, J.L. Historia de la literatura española. Madrid: Gredos, 1979.
 BLANCO AGUINAGA, Carlos, RODRIGUEZ PUÉRTOLAS, Julio, ZAVALA, Iris. Historia social de la literatura española (en lengua castellana). Madrid: Castalia, 1979 (tomo I); ou Madrid: Akal, 2000.
 CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995.
 DÍAZ PLAJA, Guillermo (Dir.). Historia general de las literaturas hispánicas. Barcelona: Barna, 1949-1967.
 DÍEZ BORQUE, José María (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Taurus, 1980.
 DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. El antiguo régimen: los Reyes Católicos y los Austrias. Madrid: Alianza, 1979.
 GARCÍA DE CORTÁZAR, J.A. La época medieval. Madrid: Alianza, 1980.
 JONES, R.O. (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Ariel.
 MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et alii. Historia de la literatura española. Madrid: Everest, 1993-1995.
 MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra, .
 PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. Manual de literatura española. Tafalla: Cénlit, 1980.
 RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo, 1980.
 RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Suplementos. Barcelona: Crítica, 1991.
 RÍO, Ángel del. Historia de la literatura española. New York: Rinehart and Winston, 1967. Reed.: Barcelona: Bruguera, 1982.
 RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975.
 VALBUENA PRAT, Ángel. Historia de la literatura española. Barcelona: G. Gili, 1957-1968.
 VILAR, Pierre. Historia de España. 10a, Barcelona: Crítica, 1980.
 TODAS AS OBRAS ARROLADAS NO ITEM "CONTEÚDO".

ANEXO P - Programa da Disciplina Literatura Espanhola: Século XVI

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 60 h (Estágio: 10 h , Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno: a) conheça as obras capitais da literatura espanhola dos séculos XII ao XVI; b) analise sincronicamente as referidas obras; c) interrelacione essas obras e seus autores na história e nos movimentos literários; d) interrelacione tais movimentos; e) desenvolva sua capacidade de análise objetiva da obra literária.

Programa Resumido

Estudos de tratados e preceptivas poéticas do século XVI espanhol em conexão com as composições líricas, narrativas e dramáticas.

Programa

1. Tratadistas, moralistas e preceptistas do século XVI. 2. Os livros de cavalaria. 3. A poesia lírica: Garcilaso de la Vega. 4. A poesia mística: San Juan de la Cruz. 5. A narrativa picaresca. 6. A comédia: Lope de Rueda.

Avaliação**Método**

1) Exposição oral pelo professor. 2) análise das obras incluídas no item "conteúdo"; 3) integração dessas obras na história; 4) análise das relações entre os diferentes autores e movimentos.

Critério

a) provas escritas sobre as obras do item "conteúdo"; b) participação em seminários e/ou debates; c) trabalho escrito individual de aproveitamento.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação

Bibliografia

- ALBORG, J.L., Historia de la literatura española. Madrid: Gredos, 1979 (Tomos I e II).
 CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995 (tomos II e III).
 DÍEZ BORQUE, José María (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Taurus, 1980 (tomo II).
 DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. El antiguo régimen: los Reyes Católicos y los Austrias. Madrid: Alianza, 1979.
 HERRERA, Fernando de. Anotaciones a la poesía de Gracilaso. Madrid: Cátedra, 2001.
 JONES, R.O. (Dir). Historia de la literatura española. Madrid: Ariel (Tomos 2 e 3).
 MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra (tomo I).
 LOPE DE VEGA. El arte nuevo de haver comedias. Madrid: Cátedra, 2006,
 LÓPEZ PINCIANO, A. Filosofía antigua poética. Madrid: CSIC, 1973.
 RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo, 1980 (Tomos 2 e 3).
 RICO, Francisco. Historia y crítica de la literatura española. Suplementos (2 e 3). Barcelona: Crítica, 1991.
 RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975 (tomo I).
 VALBUENA PRAT, Ángel. Historia de la literatura española. Barcelona: G. Gili, 1957-1968 (tomos I e II).
 VILANOVA, Antonio. Preceptistas del Siglo XVI. Historia general de las literaturas hispánicas. Barcelona: Ed. Barna, pp. 567-671.
 VILAR, Pierre. Historia de España. 10a, Barcelona: Crítica, 1980.

TODAS AS OBRAS ARROLADAS NO ITEM "CONTEÚDO".

ANEXO Q - Programa da Disciplina Literatura Espanhola: Século XVII

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno: a) conheça as obras capitais da literatura espanhola do século XVII. b) analise sincronicamente as referidas obras; c) interrelacione essas obras e seus autores na história e nos movimentos literários; d) interrelacione tais movimentos; e) desenvolva sua capacidade de análise objetiva da obra literária.

Programa Resumido

Estudo das preceptivas poéticas e retóricas do século XVII em conexão com as composições líricas, narrativas e dramáticas.

Programa

1. A narrativa de Miguel de Cervantes: Don Quijote de la Mancha. 2. O teatro do século XVII: Lope de Vega; Tirso de Molina; Calderón de la Barca. 3. A poesia do século XVII: Luis de Góngora; Francisco de Quevedo. 4. O romance picaresco: Francisco de Quevedo.

Avaliação

Método

1) Exposição oral pelo professor. 2) análise das obras incluídas no item "conteúdo"; 3) integração dessas obras na história; 4) análise das relações entre os diferentes autores e movimentos.

Critério

a) provas escritas sobre as obras do item "conteúdo"; b) participação em seminários e/ou debates; c)

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

- ALBORG, J.L., Historia de la literatura española. Madrid: Gredos, 1979 (Tomos I e II).
 CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995 (Tomo III).
 CASTIGLIONE, Baldassare. El cortesano Ed. de Mario Pozzi. Trad. de Juan Boscán. Trad. de la

- introducción y notas de M^a de las Nieves Muñiz Muñiz. Madrid, Cátedra, 1994.
- DÍAZ PLAJA, Guillermo (Dir.). Historia general de las literaturas hispánicas. Barcelona: Barna, 1949-1967, (Tomo III).
- DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. El antiguo régimen: los Reyes Católicos y los Austrias. Madrid: Alianza, 1979.
- ELIAS, N. A sociedade de corte. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Ed. Estampa, 1986.
- CRACIÁN, B. Obras Completas. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- HERRERA, Fernando de. Anotaciones a la poesía de Gracilaso. Madrid: Cátedra, 2001.
- LOPEZ PINCIANO, Alonso. Philosophia antigua poética. Ed. A. Carballo Picazo. Madrid, CSIC, Instituto Miguel de Cervantes, 1973.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et alii. Historia de la literatura española. Madrid: Everest, 1993-1995 (Tomo II).
- MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra (Tomo I).
- PFANDL, Ludwig. Historia de la literatura nacional en la edad de oro. Barcelona, 1933.
- RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo, 1980 (Tomos 2 e 3).
- RICO, Francisco. Historia y crítica de la literatura española. Suplementos (2 e 3). Barcelona: Crítica, 1991.
- RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975 (Tomo I).
- VEGA, Lope de. Arte Nuevo de Hacer Comedias. Ed. de Enrique García Santo-Tomás. Madrid: Cátedra, 2006.
- VILANOVA, Antonio. Preceptistas del Siglo XVI. Historia general de las literaturas hispánicas. Barcelona: Ed. Barna, 1949-1957, pp. 567-671.
- TODAS AS OBRAS ARROLADAS NO ITEM "CONTEÚDO".

ANEXO R - Programa da Disciplina Literatura Espanhola: Século XIX

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno: a) conheça as obras capitais da literatura espanhola dos séculos XIX e XX. b) analise sincronicamente as referidas obras; c) interrelacione essas obras e seus autores na história e nos movimentos literários; d) interrelacione tais movimentos; e) desenvolva sua capacidade de análise objetiva da obra literária.

Programa

1. A transição ao Romantismo. A renovação estética do Romantismo. Larra e os artigos de crítica literária; Zorrilla e a adaptação do mito de Dom Juan; Espronceda; o lirismo intimista da poesia de Gustavo Adolfo Bécquer. 2. O Realismo. Novas formas de exploração da realidade: Benito Pérez Galdós; Leopoldo Alas "Clarín". 3. O Modernismo e a Geração de 1898: Miguel de Unamuno e Antonio Machado.

Avaliação

Método

1) Exposição oral pelo professor. 2) análise das obras incluídas no item "conteúdo"; 3) integração dessas obras na história; 4) análise das relações entre os diferentes autores e movimentos.

Critério

a) provas escritas sobre as obras do item "conteúdo"; b) participação em seminários e/ou debates; c) trabalho escrito individual de aproveitamento.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

- ARTOLA, Miguel. La burguesía revolucionaria (1808-1874). Madrid: Alianza, 1978.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos et alii. Historia social de la literatura española (en lengua castellana). Madrid: Castalia, 1979 ; ou Madrid: Akal, 2000.
- CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995.
- CHABÁS, Juan. Literatura española contemporánea (1898-1950). La Habana: Cultural, 1952.
- DÍEZ BORQUE, José María (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Taurus, 1980.
- JONES, R.O. (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Ariel.
- MARTÍNEZ CUADRADO, Miguel. La burguesía conservadora (1874-1931). Madrid, Alianza, 1979.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et alii. Historia de la literatura española. Madrid: Everest, 1993-1995.
- MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. Manual de literatura española. Tafalla: Cénlit, 1980.
- RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo, 1980.

RICO, Francisco. Historia y crítica de la literatura española. Suplementos. Barcelona: Crítica, 1991.
 RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975).
 TAMAMES, Ramón. La República. La Era de Franco. Madrid, Alianza, 1979.
 TUÑÓN DE LARA, Manuel. La España del siglo XX. Barcelona: Laia, 1974.
 VALBUENA PRAT, Ángel. Historia de la literatura española. Barcelona: G. Gili, 1957-1968.
 VILAR, Pierre. Historia de España. Barcelona: Crítica, 1980.
 TODAS AS OBRAS ARROLADAS NO ITEM "CONTEÚDO".

ANEXO S - Programa da Disciplina Literatura Espanhola: Século XX

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Colaborar para que o aluno: a) conheça obras dos autores mais relevantes da literatura espanhola do século XX. b) analise sincronicamente as referidas obras; c) desenvolva redes de relações entre elas e o contexto sócio-cultural.

Programa

a). A primeira vanguarda: Ramón del Valle-Inclán; e Juan Ramón Jiménez. b). A Geração de 1927: a poesia: Rafael Alberti; Federico García Lorca; Jorge Guillén; Pedro Salinas; o teatro: Federico García Lorca: as tragédias rurais. c). A narrativa de pós-guerra: Carmen Laforet, Camilo José Cela, Miguel Delibes, Luis Martín Santos. d). A literatura a partir da transição democrática: Carmen Martín Gaité, Leopoldo María Panero, José María Merino.

Avaliação

Método

a) Aulas expositivas; b) seminários e debates sobre questões suscitadas pela leitura da bibliografia.

Critério

a) Provas e/ou participação em seminários; b) elaboração individual de um trabalho de aproveitamento.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: a fixada pelo calendário escolar.

Bibliografia

ARTOLA, Miguel. La burguesía revolucionaria (1808-1874). Madrid: Alianza, 1978.
 BLANCO AGUINAGA, Carlos et alii. Historia social de la literatura española (en lengua castellana). Madrid: Castalia, 1979 (Tomos II y III) ; ou Madrid: Akal, 2000 (tomo II).
 CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. (Trad. de Ana Blas). Barcelona: Ariel, 1994-1995 (Tomos V y VI).
 CHABÁS, Juan. Literatura española contemporánea (1898-1950). La Habana: Cultural, 1952.
 DÍEZ BORQUE, José María (Dir.). Historia de la literatura española. Madrid: Taurus, 1980 (Tomo IV).
 JONES, R.O. (Dir). Historia de la literatura española. Madrid: Ariel (Tomos 5 e 6).
 MARTÍNEZ CUADRADO, Miguel. La burguesía conservadora (1874-1931). Madrid, Alianza, 1979.
 MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et alii. Historia de la literatura española. Madrid: Everest, 1993-1995 (Tomo III).
 MEREGALLI, Franco. Historia de la literatura española. Madrid: Cátedra (Tomo II).
 PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. Manual de literatura española. Tafalla: Cénit, 1980 (Tomos VI, VII, VIII, IX, X, XI y XII).
 RICO, Francisco (Dir.). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Grijalbo, 1980 (Tomos 7, 8 e 9).
 RICO, Francisco. Historia y crítica de la literatura española. Suplementos (7/1, 8/1 e 9/1). Barcelona: Crítica, 1991.
 RUIZ RAMÓN, Francisco. Historia del teatro español. Madrid: Alianza, 1975 (Tomo II).
 TAMAMES, Ramón. La República. La Era de Franco. Madrid, Alianza, 1979.
 TUÑÓN DE LARA, Manuel. La España del siglo XX. Barcelona: Laia, 1974, 3 vol.
 VALBUENA PRAT, Ángel. Historia de la literatura española. Barcelona: G. Gili, 1957-1968 (Tomos III y IV).
 VILAR, Pierre. Historia de España. Barcelona: Crítica, 1980.

ANEXO T - Programa da Disciplina Atividades de Estágio: Espanhol

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 3
Carga Horária Total: 120 h (Estágio: 100 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2013

Objetivos

Refletir criticamente sobre os processos de configuração das literaturas espanhola e hispano-americana nas suas relações com os âmbitos da pesquisa universitária e da docência em diferentes níveis do ensino.

Docente(s) Responsável(eis)

2380047 - Pablo Fernando Gasparini

Programa Resumido

Considerando que o ensino das literaturas hispânicas tem como objeto de estudo o texto literário e os discursos que a ele se referem, esta disciplina propõe examinar criticamente os processos de configuração das literaturas espanhola e hispano-americana, a partir das perspectivas teóricas, historiográficas e críticas que dão conta das respectivas especificidades disciplinares.

Programa

Conteúdo teórico:

1. Perspectivas teóricas e as literaturas espanhola e hispano-americana.
2. Questões de cânone nas literaturas espanhola e hispano-americana.
3. Problemas de historiografia literária nas literaturas espanhola e hispano-americana.
4. As noções de sistema e tradição nas literaturas hispânicas.
5. Desafios do ensino das literaturas hispânicas como literaturas estrangeiras modernas.
6. Análise de programas e de diretrizes curriculares para o ensino das literaturas hispânicas.

Avaliação

Método

Seminários, dinâmicas e discussão em grupo; reuniões de supervisão de estágio direcionada à reflexão e discussão das atividades desenvolvidas no ambiente escolar ou em espaços não formais de ensino.

Critério

Avaliação constante baseada em participação presencial tanto nas aulas teóricas como nas atividades práticas oferecidas pelo bolsista-educador nos horários de supervisão previstos; feitura de tarefas em casa e nas atividades de curso. Apresentação dos projetos, materiais e planos.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: os mesmos utilizados no item acima; Época: até a primeira semana letiva do semestre subsequente da reprovação.

Bibliografia

- Achugar, Hugo. "Comunidad sudamericana de naciones, um relato de larga duración" em Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana, año 1, nro.1 e 2, junio 2005.
- _____. "La hora americana o el discurso americanista de entreguerras" em Pizarro, Ana. América Latina: Palavra, Literatura e Cultura. Memorial, Unicamp, 1995.
- Barthes, Roland "Reflexões a respeito de um manual" em O rumor da língua. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- Bloom, Harold. O cânone ocidental. Os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1995.1
- Capdevila, Analía. "La enseñanza de la literatura como problema teórico" em La enseñanza de la literatura como problema. Cuaderno 1 del "Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura".Rosario, UNR, 1997.
- Cella, Susana. "El advenimiento del canon occidental" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canón. Bs. As., Losada, 1998.
- Eloy Martínez, Tomás. "El canon argentino" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canón. Bs. As., Losada, 1998.
- Fernández Retamar, Roberto. Calibán. Apuntes sobre la cultura de nuestra América.
- Giordano, Alberto. Modos del ensayo. De Borges a Piglia. Rosario, Beatriz Viterbo, 2005.
- González Echevarría, Roberto. "A brief history of the history of Spanish American Literature" em González Echevarría, Roberto (edited by) The Cambridge History of Latin American Literature. Volume I. Cambridge University Press, 1996.
- González Pino; Freere Hermda; Barros Lorenzo. Curso de Literatura. Español lengua extranjera. Madrid, Edelsa, 2006.
- Gramuglio, María Teresa. "Desconcierto en dos tiempos" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canón. Bs. As., Losada, 1998.
- Gutierrez Girardot, Rafael. "El problema de una periodización de la historia literaria latinoamericana" em Pizarro, Ana (org.). La literatura latinoamericana como proceso. Bs. As., Cedral, 1985.
- Henríquez Ureña, Pedro. "El descontento y la promesa" e "La utopía de América" em La utopía de

- América. Caracas, Ayacucho, 1989.
- Imbert, Anderson. Historia de la literatura hispanoamericana. México, FCE, 1986.
- Jitrik, Noé. "Canónica, regulatoria y transgresiva" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canón. Bs. As., Losada, 1998.
- Klahn, Norma e Corral, Wilfredo (comp). Los novelistas como críticos. México, FCE, 1999.
- Lagmanovich, David. "Canon y vanguardia. Una perspectiva sudamericana" em Canon y poder en América Latina. Köln, Universidad de Colonia, 2000.
- Lezama Lima, José. La expresión americana. México, FCE, 1993.
- Luzi, Alfredo. "Entre sociología y semiología: la didáctica de la literatura" em La enseñanza de la literatura como problema. Cuaderno 1 del "Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura".Rosario, UNR, 1997.
- Martínez, Agustín. "Problemas de historiografía latinoamericana" em Crítica y cultura em América Latina. Caracas, FCE, 1990.
- _____. "Modernización crítica en América latina" em Pizarro, Ana (org.) América Latina. Palavra, Literatura e Cultura. Memorial, 1993.
- Paz, Octavio. Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia. Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Miliani, Domingo. "Historiografía literaria: ¿períodos históricos o códigos culturales? em Pizarro, Ana (org.). La literatura latinoamericana como proceso. Bs. As., Cedral, 1985.
- Olmos, Ana Cecilia. "La crítica de los escritores como discurso de la subjetividad" em Hispanismo 2004. Florianópolis, UFSC, 2004.
- Perrone-Moisés, Leyla. "Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura" em Inútil poesia, São Paulo, Companhia das letras, 2000.
- Pizarro, Ana. América Latina: Palavra, Literatura e Cultura. Memorial, Unicamp, 1995.
- Rama, Ángel. "Algunas sugerencias de trabajo para una aventura intelectual de integración" em Pizarro, Ana (org.). La literatura latinoamericana como proceso. Bs. As., Cedral, 1985.
- Retamoso, Roberto "Historia literaria y pedagogía de la literatura" em La enseñanza de la literatura como problema. Cuaderno 1 del "Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura".Rosario, UNR, 1997.
- Reyes, Alfonso. "Notas sobre la inteligencia americana" em Última Tule y otros ensayos. Caracas, Ayacucho, 1991.
- Rosa, Nicolás. "Liturgias y profanaciones" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canón. Bs. As., Losada, 1998.
- Rufinelli, Jorge. "Después de la ruptura: la ficción" em Pizarro, Ana. América latina. Palavra, Literatura e Cultura. Memorial, Unicamp, 1995.
- Silviano, Santiago. "O entrelugar do discurso latino-americano" (1971) em Uma literatura nos trópicos. Ensaio sobre dependência cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- Schwartz, Jorge. "Os cultural studies e o ensino da literatura hoje", trabalho apresentado ao Simpósio Internacional Cultura, Cultura política e universidade
- Subirats, Eduardo. El continente vacío. Madrid, Anaya, 1994.
- _____. "Siete tesis contra el hispanismo" em Hispanismo 2004. Florianópolis, UFSC, 2004.
- Sucre, Guillermo. "A nova crítica" em Fernández moreno, César (coord.) América Latina em sua Literatura. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- Wentzlaff-Eggebert y Martin Traine. "Canon y poder. Finalidades del canon literario de Quintiliano a Harold Bloom" em Canon y poder en América Latina. Köln, Universidad de Colonia, 2000
- Zanetti, Susana. "Apuntes acerca del canon latinoamericano" em Cella, Susana (comp.) Dominios de la literatura. Acerca del canon. Bs. As., Losada, 1998.

ANEXO U - Programa da Disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol I

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	2
Carga Horária Total:	120 h (Estágio: 60 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2012

Objetivos

1. Oferecer aos licenciandos oportunidades de reflexão sobre as concepções a respeito da língua, bem como sobre o modo como elas influenciam a prática docente.
2. Estabelecer bases metodológicas e práticas para o ensino da língua em situações concretas de sala de aula, com enfoque específico para:
 - a) noções básicas a respeito de aquisição e aprendizagem de línguas;
 - b) abordagens e métodos de ensino de línguas;
 - c) objetivos e processos de ensino e aprendizagem;
 - d) elaboração de currículos e programas.
3. Propiciar discussões sobre a legislação em vigor referente ao ensino de línguas estrangeiras em geral e para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e Médio.

Docente(s) Responsável(eis)

2704350 - Isabel Gretel Maria Eres Fernandez

Programa Resumido

A disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol I está situada no currículo da Licenciatura tendo por objetivo estabelecer a integração entre os conteúdos pedagógicos e os específicos (língua espanhola), assim como entre as teorias pertinentes à aprendizagem, ao ensino e à produção de conhecimento e às práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, busca oferecer aos alunos - futuros professores -, oportunidades de estudo e reflexão sobre as teorias, abordagens e métodos de ensino da língua e sobre sua aplicação nos programas educacionais da educação básica.

Programa

1. Concepções de línguas e suas consequências para o ensino.
2. Aquisição e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE).
3. Processos e abordagens de ensino.
4. Descrição, análise e reflexão sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras, especificamente para o ensino e aprendizagem de espanhol.
5. A legislação e as orientações vigentes para o ensino de línguas estrangeiras. Questões gerais e específicas do ensino de E/LE no Brasil.
 - a) A LDBEN
 - b) A Lei 11.161/05
 - c) Os PCN – EF
 - d) Os PCN – EM
 - e) As OCs – EM – Espanhol – nacionais e estadual (SP)
 - f) A Resolução CNE/CEB-07/2010, de 14/12/10
6. O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Diretrizes gerais.
7. A delimitação dos objetivos de ensino.
8. Planejamento do ensino de E/LE.

Avaliação**Método**

1. Aulas expositivas
2. Discussões e/ou seminários em torno a leituras
3. Micro-aulas práticas e/ou aulas simuladas
4. Relatos de experiências
5. Discussões acerca dos estágios de observação, participação e regência realizados

Critério

1. Frequência, participação e atuação em classe
2. Frequência, participação e atuação nos estágios
3. Prova(s) e/ou trabalhos no decorrer do semestre
4. Relatórios escritos dos estágios
5. Realização de seminários
6. Elaboração de planejamento de minicurso
7. Elaboração de plano de monografia

Norma de Recuperação

Prova escrita e/ou trabalho (somente para aqueles que tenham realizado os estágios)
 Época de realização: conforme calendário oficial da USP

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, José C. Paes de. *Linguística aplicada. Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, Pontes, 2005.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.
- BELLO, P. et alii. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid, Santillana, 1996.
- BOHN, H.I. & VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1988.
- BRASIL. Presidência da República / Casa Civil. Lei 9.394/96. Disponível em . Acesso: 10 mar. 2011.
- . Presidência da República / Casa Civil. Lei 11.161/05. Disponível em: . Acesso: 10 mar. 2011.
- . *Orientações Curriculares – Ensino Médio – Língua Estrangeira – Espanhol*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1988.
- . *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE-CEB Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010*. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso: 10 mar. 2011.
- CANTOS GÓMEZ, P. *A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado*

- dos postulados de Gardner e Lambert, in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (34):53-77. Campinas, IEL- Unicamp, jul/dez-1999.
- CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo, in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (21):65-78, Campinas, IEL-Unicamp, jan/jul-1993.
- CELANI, M.A.A. (org.). *Ensino de Línguas*. São Paulo, EDUC, 1984.
- CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Cia.Ed.Nacional, 1979.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponível em .
- COSTA, Daniel N.M.da. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1o.grau*. São Paulo, EPU/EDUC, 1987..
- ERES FERNÁNDEZ, G. Aspectos metodológicos en la enseñanza regular de E/LE. In: *BRASIL/MEC/SEB. Coleção Explorando o ensino*, vol.16. Brasília, MEC, 2010.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. *Como se diseña un curso de lengua extranjera*. Madri, Arco/Libros, 2000.
- HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. São Paulo, Vozes, 1974.
- LANCHEC, J.Y. *Psicolingüística e Pedagogia das Línguas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- LICERAS, J.M. (compil.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992.
- LLOBERA, M. et alii. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madri, Edelsa, 1995.
- PASSEL, F.V. *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1983.
- PRESTON, D.R. & RICHARD, Y. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid, Arco Libros, 2000.
- PUJOL BERCHÉ, M. et alii. *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid, Edelsa, 1998.
- RIVERS, W. *A Metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- ROULET, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2005.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL, 1997.
- SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.
- SÃO PAULO. *Secretaria de Estado de Educação/CENP. Proposta curricular de língua espanhola para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT). Língua Estrangeira Moderna- Espanhol*. São Paulo, s/d. Disponível em: < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/PropostaCurricularEspanholEM.doc>>. Acesso: 10 mar. 2011.
- WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, Pontes, 1991.

ANEXO V - Programa da Disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol II

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	2
Carga Horária Total:	120 h (Estágio: 60 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2012

Objetivos

- Estabelecer bases metodológicas – teóricas e práticas – que permitam ao futuro professor selecionar, adaptar e avaliar situações de ensino bem como elaborar atividades e materiais didáticos.
- Orientar e supervisionar o licenciando de modo a que ele desenvolva:
 - a) vivência no ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), por meio da observação, participação e regência de aulas.
 - b) capacidade de planejamento, execução e avaliação de aulas, cursos e materiais didáticos de E/LE;
- Analisar, selecionar, organizar e avaliar os diferentes conteúdos lingüísticos, socioculturais, discursivos, estratégicos e pragmáticos que integram e/ou devem integrar os programas curriculares dos cursos de E/LE.
- Refletir sobre o ensino de línguas inclusivo: o portador de necessidades especiais na aula de língua estrangeira.
- Analisar, selecionar e avaliar a importância e função das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE
- Refletir sobre a concepção de erro, correção de erro e avaliação da aprendizagem em aulas de E/LE, assim como sobre as causas e consequências da interlíngua e da interferência lingüística.

Docente(s) Responsável(eis)

2704350 - Isabel Gretel Maria Eres Fernandez

Programa Resumido

A disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol II está situada no currículo da Licenciatura e tem por objetivo estabelecer a integração entre os conteúdos pedagógicos e os específicos (língua espanhola), assim como entre as teorias pertinentes à aprendizagem, ao ensino e à produção de conhecimento e as práticas desenvolvidas em

sala de aula. Nesse sentido, busca oferecer aos alunos – futuros professores –, oportunidades de análise, reflexão e avaliação do processo de ensino e seus resultados. Por meio da regência de minicursos pretende-se que os licenciandos sejam capazes de relacionar aspectos teóricos e práticos vinculados à análise e seleção de materiais de ensino e definição de objetivos de curso, além de vivenciar níveis e fases de planejamento, execução e avaliação da aprendizagem. O desenvolvimento de pesquisas – monografias – também objetiva o aprofundamento do conhecimento teórico e/ou teórico-prático dos futuros professores bem como a investigação sobre temas relevantes vinculados ao processo de ensino e aprendizagem de E/LE.

Programa

1. Seleção e gradação dos conteúdos de E/LE
2. Análise de material didático
3. Elaboração de material didático
4. Atividades didáticas para aulas de E/LE
5. A situação do ensino de Espanhol como língua estrangeira e as demandas profissionais e de recursos:
 - a) no Ensino Fundamental (público e privado)
 - b) no Ensino Médio (público e privado)
 - c) nos institutos especializados
6. O ensino de LEs para deficientes visuais.
7. As novas tecnologias aplicadas ao ensino de E/LE: contribuições e dificuldades
8. O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Os descritores de avaliação
9. Análise de erros e análise contrastiva
10. Interlíngua e interferência linguística
11. Avaliação de atividades de ensino, do desempenho de alunos e do professor e do processo de aprendizagem

Avaliação

Método

1. Aulas expositivas
2. Discussões e/ou seminários em torno a leituras
3. Micro-aulas práticas e/ou aulas simuladas
4. Relatos de experiências
5. Discussões acerca dos estágios de observação, participação e regência

Critério

1. Freqüência, participação e atuação em classe
2. Freqüência, participação e atuação nos estágios
3. Provas e/ou trabalhos no decorrer do semestre
4. Relatórios escritos dos estágios
5. Realização de seminários
6. Preparação, desenvolvimento e avaliação de programa de curso de espanhol em nível básico, vinculado ao estágio de regência
7. Elaboração monografia sobre ensino e aprendizagem de E/LE
8. Prova didática (aula)

Norma de Recuperação

Prova escrita e/ou trabalho (somente para aqueles que tenham realizado os estágios)
 Época de realização: conforme calendário oficial da USP

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, José C. Paes de. *Linguística aplicada. Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, Pontes, 2005.
- BELLO, P. et alii. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madri, Santillana, 1996.
- BOHN, H.I. & VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1988.
- CANTOS GÓMEZ, P. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert, in: *Trabalhos em Linguística Aplicada* (34):53-77. Campinas, IEL- Unicamp, jul/dez-1999.
- CASANOVA, L. *Internet para profesores de español*. Madri, Edelsa, 1998.
- CELANI, M.A.A. (org.). *Ensino de Línguas*. São Paulo, EDUC, 1984.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponível em .
- DEJUÁN ESPINET, M. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasília/Madri, Consejería de Educación y Ciencia/La Factoría, 1997.
- DURÃO, A.B. de A.B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, UEL, 1999.
- ERES FERNÁNDEZ, G. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*, in: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (10). Suplemento *El hispanismo en Brasil*. Brasília, Consejería de Educación y Ciencia/Thesaurus, 2000, 59-80.
- . *Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas*, in: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* (24):10-17. Madri, ELR/Universidad de Alcalá, 1999.
- . (coord.) *Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo,

- Cia.Ed.Nacional, 2010.
- ERES FERNÁNDEZ, G. & BAPTISTA, L.M.T.R. La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación. Madrid, Arco Libros, 2010.
- ERES FERNÁNDEZ, G. & CALLEGARI, M.V. Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira. São Paulo, Cia.Ed.Nacional, 2010.
- ERES FERNÁNDEZ, G. e SEEMANN, P.A. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por Internet, in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (48)1: 153-170. Campinas, IEL/UNICAMP, 2009.
- FERNÁNDEZ, S. Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Edelsa, 1997.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia, Editora UFG, 2006.
- . Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia, Editora UFG, 2002.
- GARCÍA BORDAS, M.A. La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones, in: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos I*. Brasília, Consejería de Educación - Embajada de España, 1991, pp.27-35.
- GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Educação de Professores de Línguas. Os desafios do formador. Campinas, Pontes,2008.
- HALLIDAY, M.A.K. et alii. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. São Paulo, Vozes, 1974.
- JOVANOVIĆ, Vojislav A. Ensino de Línguas e o Papel da Gramática, in: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol.12, nos.1/2, 1986, pp.145-156.
- . Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas, in: *Revista da Faculdade de Educação* (18:2):174-184. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, jul-dez/1992.
- RANGEL, M. Dinâmicas de leitura para sala de aula. Petrópolis, Vozes, 1994.
- ROJAS GORDILLO, C. Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE. Brasília, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, 2001.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2005.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. El chat. La conversación tecnológica. Madrid, Arco/Libros, 2007.
- SANTOS GARGALLO, I. Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arco Libros, 1999.
- SEDYCIAS, J. (org.). O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola, 2005.
- UCHOA, C.E.F. O ensino do espanhol como língua estrangeira, in: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos I*. Brasília, Consejería de Educación - Embajada de España, 1991, pp.11-18.