

A PROPOSTA DE ENSINO DE UMA SÉRIE DIDÁTICA DE ESPANHOL COMO LE: ENTRE O DESEJO E A REALIDADE

*Moacir Lopes de Camargos **

ABSTRACT: *The aim of this paper is to provide some discussions about an idealized learning/teaching proposal in the Spanish book – Español sin Fronteras – made in Brazil for Brazilians learners. First, we present a general view about the language books and after we concentrate our analysis in the proposal.*

0 – Introdução

No que se refere ao uso do livro didático (LD) em nosso país, sabe-se que ele ainda é o senhor absoluto de quase todas as disciplinas ministradas, quer no ensino fundamental ou médio. Com o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, criado pelo governo nos anos 80, pareceu, a princípio, que um dos entraves da educação brasileira seria resolvido, tendo em vista que o aluno teria o material disponível para a sua aprendizagem, antes considerado de difícil acesso por razões de ordem econômica. No entanto, verificou-se que a problemática que envolve o LD escolar não se restringe unicamente à dificuldade a seu acesso. Ela é muito mais ampla como veremos a seguir.

Segundo Souza (1995), o livro didático tem um forte caráter de autoridade e é, por isso mesmo, considerado como *depositário de um saber estável a ser descoberto, de uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada por todos*. Em outras palavras, há uma crença arraigada de que o LD seja um documento institucional legalizado que oferece todas as instruções “corretas” para a aprendizagem de que o aluno necessita, bastando, para tanto, obedecê-lo

* Doutorando em Lingüística pela UNICAMP.

por meio da voz do professor. Desse modo, ainda conforme Souza (op.cit:115), cabe ao professor apenas *mostrar-se capaz de lidar com o conteúdo do livro didático, oferecendo à sociedade (e obviamente, à sala de aula) repostas claras e sentidos que pareçam transparentes, homogêneos, completos, universais*. Uma vez a aula sendo desprovida de conflitos e o ensino graduado pelas lições do LD, terá a garantia de uma boa aprendizagem.

No que diz respeito ao LD de espanhol como LE, a Gramática de Nascentes e o Manual de Becker, ambos ancorados em uma abordagem tradicional, foram a referência para os estudos da língua espanhola no Brasil durante várias décadas. Nessa abordagem de ensino de línguas, a linguagem padrão era tomada dos clássicos da literatura, ou seja, as obras-primas literárias eram o referencial. Desse modo, aprendia-se a gramática normativa por meio da descrição dos fatos da língua padrão e da norma culta (Castro, 1997:204). Porém, mesmo sendo tradicionais, como não havia outro tipo de material, as obras de Nascentes e Becker eram as principais fontes para quem queria se dedicar ao estudo do espanhol.

Contudo, podemos fazer duas observações importantes a respeito destas duas obras. Primeiro, elas foram responsáveis por sacramentalizar uma impressão *naïve* de que estudar espanhol se limita ao domínio das regras gramaticais e ao conhecimento do léxico. Segundo, como resultado dessa “facilidade” de se aprender o espanhol, há uma ênfase exagerada em muitas pesquisas e também na maioria dos manuais didáticos (sejam nacionais ou importados) nas semelhanças e diferenças entre este idioma e o português. Assim, esquece-se que da natureza discursiva da língua.

Com relação aos materiais didáticos de espanhol como LE utilizados no Brasil ultimamente, Fernández (2000) faz um histórico desses materiais e os descreve, embora, para alguns leitores, a autora não apresente uma crítica dos manuais por ela elencados. Segundo a pesquisadora, diferente da situação do professor de espanhol no Brasil, que ainda está por se resolver, o problema do mercado editorial parece estar sendo adequadamente enfrentado: há, no mercado editorial uma vasta gama de opções, não somente de livros texto, mas de dicionários, publicações para públicos específicos, guias diversos, gramáticas, revistas, etc. Isso se deve, segundo a pesquisadora, a três fatores: a) à produção científica acadêmica nas áreas de Literatura Espanhola e Hispano-americana que serve de incentivo para profissionais preocupados com as pesquisas; b) aos eventos

científicos, como os congressos de professores de espanhol no Brasil, que começaram a se realizar a partir da segunda metade dos anos oitenta e impulsionaram discussões acerca de materiais didáticos e c) aos trabalhos da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* nas áreas científicas e culturais – eventos, conferências, publicações.

Dessa forma, logo no início dos anos 90, quando se consolida o Mercosul¹, há uma grande preocupação do mercado editorial em produzir materiais, sobretudo livros-texto, o que culmina em uma grande quantidade de publicações quando se inicia o novo século. Seria razoável pensar, então, que um dos problemas do ensino de espanhol – o material didático – estaria resolvido, uma vez que a Espanha produziu, e está produzindo cada vez mais materiais, e exportando-os para o Brasil e outros países². Conforme coloca Busnardo e Braga (1987: 21), no que se refere ao ensino de língua inglesa, apesar da enorme pletera de pesquisas e extensa produção de manuais didáticos, vemos que:

A utilização de materiais importados pré-fabricados, seja estruturalistas ou funcionalistas, é duplamente problemática, uma vez que o conteúdo do curso é determinado no exterior, sem considerar todas as implicações para a situação que nós chamamos de “ensino da língua estrangeira dominante”. Em nossa visão, os professores têm a responsabilidade de avaliar todos os materiais e metodologias dentro desse contexto. Essa avaliação vai além da visão estreita dos professores como meros “treinadores de língua” e pressupõe uma ampla perspectiva dos “educadores no contexto brasileiro”.

Se analisarmos os materiais importados, fica evidente que a sua quase totalidade apresenta sérias restrições. Porém, como bem esclarecem as autoras acima, os professores (espanhol no meu caso) – grande maioria sem formação adequada – não têm subsídios teóricos para analisar criticamente esses materiais. Molina (1987) reforça esse argumento, afirmando que o professor deveria ser/estar preparado para fazer a escolha do livro e não apenas receber amostras grátis de editoras para usar, como se fossem remédios distribuídos nos hospitais e consultórios médicos. Assim, embora o professor tenha

¹ Sobre Mercosul ver Gadotti (1992 e 1993) e a página na internet www.mercosur.com.br.

² Essa política de expansão do espanhol como LE traz sérias implicações para o ensino desse idioma no Brasil. Esse problema é melhor discutido em minha Dissertação de Mestrado apresentada em 21/02/03 – IEL/UNICAMP, disponível no seguinte site: www.unicamp.br/bc.

o direito, garantido pelo governo, de selecionar os livros a serem comprados pela escola, de pouco adianta poder escolher, quando não se sabe como fazê-lo (Bueno, 2002:31). Na maioria das vezes, a escolha do LD é orientada pela questão do “comunicativo”, ou seja, se o livro é adepto dessa abordagem, seria seguro adotá-lo. Mas, segundo Kulikowski e González (1999:14), pesquisadoras da língua espanhola:

Quase todos os manuais comunicativos, verdadeira panacéia dos anos oitenta (que servem aos propósitos europeus do momento em que aparecem), estruturam e organizam os conteúdos a ser ensinados em torno dos “atos de fala” que tiveram origens nas teorias da pragmática, sobretudo nos trabalhos de Austin. Hoje, os seguidores já reconhecem que a classificação de uma língua em conjunto de “atos de fala” e nos chamados “verbos performativos” é um trabalho, muitas vezes, infrutífero, uma vez que seria necessário postular tantos atos de língua quantos verbos existam para expressá-los.

É importante deixar claro que faz parte das estratégias do mercado editorial, iludindo os professores – principalmente os sem formação adequada³ –, afirmar que tal “método” (livro) é “comunicativo” quando na verdade ele está seguindo uma abordagem claramente gramatical. A ingenuidade, de grande parte, dos professores de LE em adotar a abordagem comunicativa como sendo a melhor, pode ser constatada por aqueles que tiveram experiências com o ensino/aprendizagem de espanhol. O *Curso comunicativo de español para extranjeros* é um exemplo que ilustra bem a problemática do comunicativo. Muitos professores ainda usam esse material e afirmam orgulhosos que estão sendo comunicativos, mas na verdade, o que fazem na sala de aula é levar os alunos a repetirem as frases dos exercícios estruturais para em seguida reforçar behavioristicamente: *perfecto, estás hablando muy bien!*

Apesar de já surgirem, em 1991 – logo após o Mercosul –, publicações brasileiras como as coleções *Vamos a Hablar* e o *Español sin fronteras* (comentado a seguir), essas coleções, mesmo que voltadas para o público brasileiro, ainda carecem de criticidade no tocante, por exemplo, à questão das variantes, conforme aponta Bugel (1998). Essa problemática do material didático de espanhol, aliada à formação inadequada dos profissionais da área, afetam diretamente a prática pedagógica. Concluindo com as reflexões de Kulikowski e González (op.cit:12),

³ Sobre formação de professores ver Lampert (2000) e Tardif (2002).

o ensino e difusão do espanhol criou no Brasil – ou pelo menos em São Paulo e outras grandes cidades – um “clima eufórico”, um pouco leviano, de improvisação pedagógica e até editorial, que hoje nos coloca, como docentes, na necessidade de definir nosso lugar de reflexão e intervenção nesse processo.

Podemos constatar o vertiginoso crescimento da difusão de editoras espanholas no Brasil de que falam as autoras. Em muitos congressos, simpósios ou cursos de línguas há exposições de uma infinidade de materiais e manuais didáticos que são todos vendidos, além, claro, das amostras grátis distribuídas para *tomar e encontrar a cura de todas as dores*.

1 - Análise

Não faz parte dos objetivos deste trabalho a análise exaustiva dos manuais de espanhol como LE, pois o que de fato interessa é questionar de que maneira a utilização desse material influencia os docentes do idioma em foco. Creio que alguns esclarecimentos sobre o perfil geral do livro didático em questão se fazem, no entanto, necessários.

O material utilizado para esta pesquisa – durante um curso que ministrei em um centro particular de idiomas (Campinas, SP) com seis meses de duração – foi *Español sin fronteras* volume 1, uma série composta de quatro volumes. Nessa série, o exemplar do aluno é acompanhado de uma agenda ilustrada permanente, e o do professor inclui as respostas dos exercícios e uma fita cassete com os diálogos correspondentes a cada volume. Cada volume possui sete unidades. Todas as unidades de todos os livros estão distribuídas da seguinte maneira:

1. *Texto / sobre el texto;*
2. *Amplía tu vocabulario;*
3. *Para que sepas;*
4. *¡Practica oralmente!;*
5. *Esquema gramatical;*
6. *Ortografía y fonética / practica;*
7. *¡Diviértete!;*
8. *Rincón de lectura.*

Em todos os volumes há um mesmo texto (transcrito em seguida) para apresentar a série ao seu público. A análise de tal texto oferece pistas sobre algumas crenças de suas autoras. Vejamos:

Apresentação

O processo de aprendizado de uma língua pode e deve estar ligado ao prazer - prazer da descoberta pelo aluno e prazer do professor em alcançar seu objetivo. Recordamos hoje nossa dificuldade como professoras, anos atrás. Embora o espanhol fosse para nós a “primeira língua materna”, nos sentíamos desamparadas pela falta de material adequado ao ensino deste idioma para alunos brasileiros. Naquela época, não havia muitas obras disponíveis, e as poucas existentes eram estrangeiras ou escritas por estrangeiros, que não dispunham do necessário conhecimento de português para avaliar as dificuldades do aluno brasileiro em relação ao aprendizado da língua espanhola.

Decidimos então criar nosso próprio material, aproveitando tudo que chegava em nossas mãos: contos, poesias, letras de músicas, artigos de jornais ou de revistas, etc. Assim, de maneira lúdica e descontraída, conseguíamos alcançar nosso objetivo, ou seja, levar o aluno a se interessar pela língua espanhola. Foi a partir de então que nos ocorreu a idéia de escrever uma obra didática de Espanhol, um material que atendessem às necessidades de nossos alunos e, principalmente, servisse de apoio para o professor.

Hoje, existem vários e bons livros no mercado, mas queremos deixar nossa contribuição -pelo amor que temos a esta língua e porque acreditamos nos frutos deste trabalho.

Vale lembrar que o professor é e continuará sendo o melhor material em sala de aula. Com o apoio deste método, ele terá liberdade para criar e recriar com seus alunos, transformando suas aulas em um exercício estimulante.

Aprender una lengua es abrir una puerta y descubrir muchos mundos.

*¡Enhorabuena! **Español sin fronteras** .*

As autoras

Há, no texto, indícios de que as autoras têm uma certa visão romântica e ingênua do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira, pois seu discurso (*O processo de aprendizado de uma língua pode e deve estar ligado ao prazer – prazer da descoberta pelo aluno e prazer do professor em alcançar seu objetivo*) endossa um mito que cerca, com freqüência, a área de ensino de línguas: o de que o ensino e a aprendizagem de uma LE são empreendimentos

fáceis e sempre agradáveis, isto é, processos sem conflitos ou questionamentos. As autoras parecem desconhecer que, ao aprender uma LE, o aluno se vê confrontado com um outro recorte do real, o qual não tem as mesmas significações da língua materna e que, por isso, o aprendiz pode ter sua harmonia ameaçada, estilhaçada no contato com a LE (Revuz, 1998). Sabe-se, também, que para aprender uma língua estrangeira o aluno tem que se engajar ativamente no processo de construção de sua própria competência: a LE não está posta no LD, pronta para ser simplesmente “descoberta”, como insinuam as autoras.⁴

Além disto, o leitor do texto é levado a crer que basta ao professor se apoiar no livro didático (LD) apresentado para que haja garantia de um ensino de qualidade: *Com o apoio deste método, ele terá liberdade para criar e recriar com seus alunos, transformando suas aulas em um exercício estimulante*. Ora, sabemos todos que há determinantes importantes que podem cercear a capacidade de criação do professor, como o poder da instituição-escola e a qualidade de sua formação. Deve-se considerar ainda que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira, o aluno não tem uma “consciência” de seu aprendizado como afirma Krashen (1982). Para Coracini (1999, 2002, 2003), tanto aprendiz quanto professor de línguas são sujeitos marcados pelo inconsciente e, conseqüentemente, suas identidades estão em constante fluxo, pois eles não são “origem” ou “senhores” de seus discursos.

Ao ler o texto, fica-se também com a impressão de que o LD permitirá ao professor ministrar suas aulas sempre de forma lúdica e descontraída, qualidades freqüentemente tidas como condição *sine quae non* para uma boa aula de LE. Nessa perspectiva, bastaria o professor adotar um bom LD e seguir suas instruções, ser simpático, extrovertido, sedutor ou “bonzinho”, condições consideradas essenciais para uma boa *performance*. É o mito de que a sala de aula deve ser vista como um verdadeiro *play-ground* o que justifica o sucesso de muitos professores e cursos de línguas considerados dinâmicos, ativos, com muita prática oral e descontração (Serrani-Infante, 1998:254). Porém, não podemos nos esquecer que, muito

⁴ Um problema para o ensino de línguas é a concepção de língua(gem) considerada. Silveira (1999) analisa as diferentes abordagens de ensino de línguas e as concepções de língua a elas subjacentes.

menos que um ambiente de diversão, a sala de aula é, na maior parte das vezes, uma *arena de luta*⁵ (Britzman, 1986).

Essa descaracterização do espaço da sala de aula como um lugar de reflexão, construção de um futuro profissional crítico (sobretudo nos cursos de licenciatura) se dá não somente em cursos de idiomas, mas também em muitas Universidades. Desse modo, os alunos meros consumidores de um saber – a LE – acreditam estar sendo preparados para o mercado de trabalho – de acordo com as regras neoliberais – e serão pessoas de sucesso que irão construir um Brasil melhor, ou seja, o futuro do país depende, está nas mãos de nós jovens universi(o)tários.

Retomando nosso texto de análise, embora se afirme em *Español sin fronteras* que ele é um “*material didático que se baseia na abordagem comunicativa*”, o que predomina em todas as unidades de todos os volumes da série são os exercícios estruturais. Quando as autoras de *Español sin fronteras*, argumentando a favor da série, afirmam que este LD de espanhol, ao contrário dos demais existentes no mercado, é um material adequado ao ensino deste idioma para alunos brasileiros, seria de se esperar que, além de questões puramente gramaticais, o LD discutisse, por exemplo, diferenças sócio-culturais significativas. No entanto, isto não acontece: a preocupação é ressaltar exclusivamente diferenças estruturais relevantes para o aluno brasileiro como, por exemplo, o artigo definido *el* (equivalente ao artigo definido “o” em português) é apresentado antes de *lo* (“o”, pronome complemento ou artigo neutro) para evitar confusão. Vemos aqui, mais uma vez, a preocupação com o sujeito racional, consciente e, conseqüentemente, com uma identidade una e homogênea. Assim, esquecemos que, conforme explica Coracini (2003:111),

ao buscar construir esse sujeito consciente, defrontamo-nos como o inesperado, com a impossibilidade de assimilação, portanto, de aprendizagem (impossibilidade que definimos, para nos consolar, como dificuldades), deparamos com as resistências “ao novo”, com situações paradoxais como aquela em que se encontra o lingüista aplicado que resiste ao paradigma positivista, aos métodos quantitativos.

⁵ Vale ressaltar que os signos da língua também devem ser vistos como uma arena de luta e não como unidades lexicais fixas, denotativas e transparentes (Bakhtin, 1986).

2 - Considerações finais

Uma questão relevante que vem à tona com esta breve discussão e que pode ser útil no planejamento de cursos para professores de espanhol como LE é o papel potencialmente tirânico exercido pelo livro didático. Não basta apenas equipá-los com critérios sólidos de seleção destes materiais uma vez que nenhum deles foi construído para a situação de ensino que o professor vai enfrentar – é preciso que ele se torne capaz de usá-lo seletivamente e de complementá-lo de forma adequada. Mensagens eletrônicas podem ser vistas como alternativas úteis para alguns professores, desde que estes profissionais tenham objetivos claros sobre o seu uso e estejam preparados tecnicamente (os equipamentos necessários), conforme esclarecem Braga e Costa (2000). Por fim, é importante que elaboradores de materiais didáticos de espanhol para alunos brasileiros se esforcem para ir além de meras **análises contrastivas ao nível estrutural**, incluindo, no próprio material, oportunidades de discussão de diferenças sócio-culturais relevantes entre o Brasil e o mundo hispano-falante.

Enfim, para que uma política pedagogicamente crítica do ensino de línguas (espanhol, francês, inglês, alemão⁶, etc) ocorra no Brasil, seria necessário uma profunda e consistente discussão sobre a formação dos futuros profissionais atuantes nessa área, pois conforme coloca Coracini (2003:108-109),

é num mundo de ilusões que se encontram o cientista em geral e, de modo, particular, o cientista aplicado. Este, talvez até mais do que o cientista da área básica também chamado de cientista “puro” (sem as máculas da ideologia e da subjetividade), constitui-se de regiões de discursos em conflito, entre certezas e incertezas, entre o um e o múltiplo, entre o desejo da valorização e a experiência da desvalorização, entre o desejo de controle e a contingência do inefável, do incontornável que assolam seu poder teórico e, com maior força, seu saber-fazer, conflito esse (tensão essa) que não temos, ou raramente temos, a coragem de assumir, talvez por medo de não encontrarmos um lugar reconhecido e, portanto, acolhedor, no discurso da ciência, lugar que desejamos ardentemente ocupar.

Isso significa dizer que o professor, enquanto lingüista aplicado, se transforma ao se constituir sujeito diante da sociedade, do mundo, pois falar/ensinar uma LE é falar e ser falado por ela. Desse

⁶ Para aqueles interessados no ensino da língua alemã como LE sugiro a pesquisa realizada por Jansen (1998).

modo, ele não é somente um reproduzidor consciente de modelos pré-estabelecidos, mas um sujeito desejante de transformações, deslocamentos e questionamentos porque *ao colocar em jogo sentidos novos e inesperados que o sujeito se constitui como inconsciente, sujeito de desejo, sujeito que não se reduz às determinações ideológicas do discurso* (Gasparini, 2003:234).

3 - Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECKER, I. *Manual de espanhol: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79 ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- BRAGA, D. B. & COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36, p. 61-79, jul./dez. 2000.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking english language pedagogy in Brazil. In: *Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings*. Edited by Sandra J. Savignon (University of Illinois, Urbana Champaign) and Margie S. Berns (Purdue University). Addison-Wesley Publishing Company, 1987, p. 15-33.
- BRITZMAN, D. P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 4, p. 442-454, Nov., 1986.
- BUENO, L. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP, UNICAMP / IEL, 2002.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1998.
- CASTRO, M. F. G. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. *Letras & Letras, Uberlândia / MG*, n. 14, v. 1, p. 199-222, jul./dez., 1997.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, p. 35-58, 2000.
- CORACINI, M. J. R. F. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula* (língua

- materna e estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. La configuration identitaire des sujets apprenant et enseignant de FLE. *Synérgies – Brésil: Revue de didactologie des langues-cultures*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Número especial SEDIFRALE XII. Florianópolis, p. 66-83, 2002.
- _____. Identidade e subjetividade do professor de português (LM). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 36, p. 147-158, Jul./Dez. 2000.
- _____. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 2000, p. 59-80.
- GADOTTI, M. & MÂNFIIO, A. J. Unidos ou dominados. Plurilingüismo. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação Paraná, nov. 1993.
- GADOTTI, M. & TORRES, C. A. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- GARCÍA, M. A. J. & HERNÁNDEZ, J. S. *Español sin fronteras: curso de lengua española*. São Paulo: Scipione, 1997.
- GASPARINI, E. N. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: CORACINI, M. J. R. F. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula (língua materna e estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- JANSEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de lingual estrangeira: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, FFLCH, 1998.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileiros. Sobre por donde determinar la justa medida de uma cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 9, p. 11-19, 1999.
- LAMPERT, M. Knowing teaching: the intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, v. 70, n. 1, p. 86-99, Spring 2000.
- MOLINA, O *Quem engana quem?* Professor X livro didático. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1934.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo, Mercado de Letras, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Ed. Catavento, 1999.

SOUZA, D. M. Do documento ao monumento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. E o livro não “Anda”, Professor? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. (trad. Silvana Serrani Infante). In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.