



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA ESPANHOLA**

JOSÉ ROBERTO DA SILVA CABRAL

**A PRESENÇA DO GÊNERO CONTO NA
COLEÇÃO *SÍNTESES***

CAMPINA GRANDE - PB

2018

JOSÉ ROBERTO DA SILVA CABRAL

**A PRESENÇA DO GÊNERO CONTO NA
COLEÇÃO *SÍNTESES***

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola.

Orientadora: Professora Dra. Isis Milreu.

CAMPINA GRANDE - PB

2018

C117p Cabral, José Roberto da Silva.
A presença do gênero conto na coleção *Síntesis* / José Roberto da Silva
Cabral. - Campina Grande, 2018.
26 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Espanhola) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Isis Milreu".
Referências.

1. Gênero Conto. 2. Literatura nas Aulas de ELE. 3. Pluralidade Cultural. 4. Leitura Literária. 5. Ensino de ELE. I. Milreu, Isis. II. Título.

CDU 821.134.2(043)

José Roberto da Silva Cabral

A presença do gênero conto na coleção *Síntesis*

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Graduação em Licenciatura do curso de Letras Espanhol pela Universidade Federal de Campina Grande.

Data da aprovação: _____/_____/_____

Banca examinadora:

Allyson Raonne Soares do Nascimento (UFPB)

Isis Milreu - Orientadora (UFCG)

Júlio César Viana (UFCG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a providência divina por ter chegado até aqui. À minha família pela paciência e pelo apoio, contribuindo, assim para um caminhar mais fácil e prazeroso.

Agradeço aos professores que sempre estiveram dispostos a ajudar e contribuir para o bem de todos; cooperando assim, para uma melhor aprendizagem. Em especial, quero agradecer à minha orientadora professora Dra. Isis Milreu que com muita sabedoria guiou as minhas pesquisas para chegar ao término. Agradeço também a esta instituição por ter me dado à oportunidade e as ferramentas necessárias que me permitiram chegar ao final deste ciclo de maneira satisfatória.

A PRESENÇA DO GÊNERO CONTO NA COLEÇÃO *SÍNTESES*

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar a presença do conto nos três volumes da coleção *Síntesis* - Curso de Lengua Española, escrita por Ivan Martín, publicada em 2010 pela editora Ática e selecionada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Assim, verificamos se a referida coleção apresenta uma pluralidade cultural significativa através do levantamento da nacionalidade dos contistas. Também examinamos as propostas didáticas sobre os contos discutindo se promovem a competência leitora ou se estão relacionadas a exercícios gramaticais. Inicialmente, apresentamos um breve panorama sobre a história do ensino de espanhol e do livro didático de língua espanhola em nosso país. Depois discutimos alguns tópicos das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e do PNLD no que diz respeito aos objetivos do ensino de espanhol. A seguir, fazemos algumas considerações sobre o conto e analisamos como o relato breve está presente na coleção *Síntesis*. Para realizar este trabalho nos apoiamos em alguns teóricos como Guimarães e Freitas (2018), os quais fazem um levantamento bibliográfico do livro didático para o ensino de Espanhol no Brasil; Paraquett (2018) que apresenta dados sobre a produção de pesquisas na área de materiais didáticos de língua espanhola e da formação de professores no país, e Silva (2018), a qual reflete sobre os desafios à entrada do livro didático de Espanhol no PNLD, entre outros.

Palavras-chave: Conto. Literatura nas aulas de ELE. Pluralidade Cultural. Leitura literária. Ensino de ELE.

LA PRESENCIA DEL GENERO CUENTO EN LA COLECCIÓN *SÍNTESIS*

RESUMEN: Esta investigación tiene por objetivo principal analizar la presencia del cuento en los tres volúmenes de la colección *Síntesis* - Curso de Lengua Española, escrita por Ivan Martin, publicada en 2010 por la editorial Ática y seleccionada por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Así, verificamos si la referida colección presenta una pluralidad cultural significativa a través de la relación de la nacionalidad de los cuentistas. También examinamos las propuestas didácticas sobre los cuentos discutiendo si promueven la competencia lectora o si están relacionadas a ejercicios gramaticales. Inicialmente, presentamos un breve panorama sobre la historia de la enseñanza del español y del libro didáctico de lengua española en nuestro país. Después discutimos algunos tópicos de las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media* (2006) y del PNLD en lo que se refiere a los objetivos de la enseñanza de español. A continuación, hacemos algunas consideraciones sobre el cuento y analizamos cómo el relato breve está presente en la colección *Síntesis*. Para realizar este trabajo nos apoyamos en algunos teóricos como Guimarães y Freitas (2018), los cuales hacen un levantamiento bibliográfico del libro didáctico para la enseñanza de Español en Brasil; Paraquett (2018) quien presenta datos sobre la producción de investigaciones en el área de materiales didácticos de lengua española y de la formación de profesores en el país, y Silva (2018) quien reflexiona sobre los desafíos por la entrada del libro didáctico del Español en el PNLD, entre otros.

Palabras clave: Cuento. Literatura en las clases de ELE. Pluralidad Cultural. Lectura literaria. Enseñanza de ELE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NO BRASIL	10
1.1. Breve histórico do ensino e do livro didático de espanhol no Brasil	10
1.2 O livro didático de espanhol no Brasil, as OCEM e o PNLD	12
2. O CONTO NA COLEÇÃO <i>SÍNTESES</i>	16
2.1 Considerações sobre o conto	16
2.2 A coleção <i>Síntesis</i>	17
2.2.1. Volume 1	20
2.2.2. Volume 2	21
2.2.3. Volume 3	22
2.2.4 Livro do Professor	23
CONCLUSÃO	25
REFERÊNCIAS	27

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge da percepção de que há poucas pesquisas relacionadas ao gênero conto em manuais didáticos, principalmente, de Espanhol Língua Estrangeira. Consideramos importante conhecer o papel da literatura na aprendizagem de idiomas porque, entre outras benesses, ela não só auxilia o aluno no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e suas habilidades de ler e escrever, mas também a reconhecer o universo cultural da língua que está estudando.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar a presença do conto na coletânea *Síntesis: Curso de Lengua Española*, de Ivan Martín. O objetivo geral deste trabalho é analisar a presença do relato breve nos três volumes da referida coleção. Este trabalho também se propõe a examinar como o conto é apresentado no citado Livro Didático (LD) de espanhol, verificando, ainda, se há variedade de autores e de temas. Além disso, investigamos como são apresentadas as propostas de abordagem do relato breve, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor.

Conforme assinalamos, atualmente, há poucas pesquisas que se dedicam a analisar a literatura em coletâneas de livros didáticos. Visando contribuir com esta discussão, realizamos um levantamento tanto quantitativo quanto analítico sobre a presença do conto em um manual didático de Língua Espanhola (ELE). O presente estudo se justifica pela necessidade de ampliar as reflexões sobre esse tema, bem como pela oportunidade de discutir alguns caminhos para a prática da leitura literária nas aulas de espanhol, particularmente, do relato curto. O método de nossa pesquisa pode ser definido como bibliográfico e documental, de cunho analítico.

Nosso trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, mostramos uma breve história do ensino de Língua Espanhola e do material didático de Espanhol no Brasil. No segundo, apresentamos a definição do conto, descrevemos sua presença na coleção *Síntesis* e analisamos as atividades propostas para este gênero na referida coletânea.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos um breve histórico do ensino e do livro didático de espanhol em nosso país. Também discutimos algumas questões sobre o ensino de espanhol presentes nas OCEM e no PNLD.

1.1. Breve histórico do ensino e do livro didático de espanhol no Brasil

O processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola está presente em nosso país desde o século XIX, como vemos no fragmento abaixo:

Freitas (2010; 2011a) menciona um anúncio, publicado em 1827, no *Jornal do commercio* do Rio de Janeiro a respeito do ensino de espanhol em uma instituição escolar chamada Collegio Inglez, no Rio de Janeiro, e pesquisou anúncios de aulas particulares da língua no *Almanak Laemmert* (1844-1889); Guimarães (2016) recupera anúncios de jornais, publicados no século XIX, que divulgavam o ensino de espanhol por professores particulares, colégios particulares e provinciais; Guimarães (2014;2016) e Freitas (2013) recuperaram o Decreto n° 1.339/1905, sobre a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, que cita o espanhol como disciplina do Curso Superior, o Decreto n° 12.965/1918, que menciona a língua como disciplina da Escola Naval, o Decreto n° 12.977/1918, na Escola Militar, o Decreto n° 12,956/1918, nos colégios militares e os Decretos 5.698/1905 e 24.539/1934 na Escola de Estado Maior. (FREITAS; GUIMARÃES, 2018, p.16-17).

Freitas e Guimarães (2018) verificaram que as primeiras experiências de ensino de espanhol em nosso país surgiram no âmbito de colégios privados e da educação superior. Somente em 1919, a disciplina de língua espanhola começou a ser ministrada no Colégio Pedro II, no estado do Rio de Janeiro, uma instituição pública que é considerada referência de qualidade. Esta oferta gerou a publicação da primeira obra sobre a língua espanhola no Brasil: *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1920). Em 1945 vem a público o *Manual de espanhol*, do argentino Idel Becker, o qual foi reeditado até os anos 2000.

Os citados estudiosos examinaram o desenvolvimento dos materiais didáticos de língua espanhola em nosso país, destacando que “[...] na segunda década do século XX, houve uma publicação na década de 40, vinte e três publicações, na de 50, cinco publicações, na de 60, três publicações, na de 70 houve cinco publicações, e na de 80, três.” (FREITAS; GUIMARÃES, 2018, p.20). Assim, ressaltam que apenas em 1990 “[...] o ensino de espanhol

no Brasil iniciou um processo de significativa expansão, especialmente por motivos de ordem político-econômica.” (FREITAS; GUIMARÃES, 2018, p.17). Neste ano publica-se a conhecida coleção *Vamos a hablar*, de Pedraza Jiménez e Rodríguez Cáceres, dividida em quatro volumes, a qual apresenta uma metodologia eclética, rompendo com o método de gramática-tradução, usado anteriormente.

Nesta década, os pesquisadores encontraram 30 obras sobre o ensino de língua espanhola e explicam que “Tais dados se relacionam explicitamente à presença ou ausência do espanhol na grade curricular das escolas brasileiras.” (FREITAS; GUIMARÃES, 2018, p.20). Dessa forma, se explicita a proximidade da relação entre o ensino de língua espanhola e a produção de materiais didáticos. Além disso, frisam que o expressivo aumento do número de livros didáticos voltados para a língua espanhola nos anos de 1990 está relacionado com a redemocratização do país e com o surgimento das associações de professores de espanhol, ocorridos na década anterior, entre outros fatores.

Silva (2018) também aborda esta temática. A pesquisadora afirma que de 1980 até os anos iniciais da década de 1990 chegam ao nosso país diversos materiais provenientes da Espanha, geralmente, propondo uma metodologia comunicativa e acompanhada de fitas de áudio. Acrescenta que

[...] é somente a partir de 1990 que o panorama na oferta de materiais didáticos aumenta consideravelmente no Brasil, principalmente no cenário do MERCOSUL. Com o crescimento da procura por cursos de espanhol no Brasil, a oferta de materiais vindos da Espanha também cresce. São livros, dicionários, caderno de exercícios, livros de jogos, coleções didáticas, livros de leitura, entre outros, para atender aos mais diversos tipos de público. Paralelamente, o Brasil também intensifica suas publicações e vários livros didáticos são elaborados, levando em conta as semelhanças e as diferenças entre o Português e o Espanhol. (SILVA, 2018, p.69-70).

Desse modo, os livros produzidos por espanhóis passam a disputar espaço com as obras didáticas elaboradas por autores nacionais e/ou hispano-americanos. Silva (2018) informa que “Em 2011, a disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna entra, oficialmente, para o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) [...]”. Assim, a presença dos livros didáticos de língua espanhola foi regulamentada a partir da referida seleção.

Atualmente, o espanhol continua no referido programa, cujo objetivo é selecionar livros didáticos para serem distribuídos na educação básica, porém a lei 11.161/2005 que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras foi revogada, sendo substituída pela lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Além disso, nos encontramos frente à indeterminação das disciplinas que farão parte do currículo do

Ensino Médio com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ainda está sendo discutida e questionada por diversos setores.

Através deste breve histórico, constatamos que houve um crescimento significativo do livro didático de espanhol em nosso país a partir da década de 1990, o qual esteve relacionado com a inclusão da referida disciplina na educação básica e o fortalecimento do Mercosul durante os governos anteriores. No entanto, sua continuidade está ameaçada por causa das diretrizes educacionais do atual governo brasileiro. A seguir, destacaremos as principais mudanças dos manuais didáticos produzidos em nosso país.

1.2 O livro didático de espanhol no Brasil, as OCEM e o PNLD

Para estudar o livro didático de espanhol, inicialmente, é importante compreender sua evolução. Paraquett (2018, p.35) recorda que quem aprendeu ou ensinou espanhol “[...] no século passado, ainda que tenha sido nas décadas finais, sabe que o ensino de língua espanhola no Brasil esteve associado ao gramaticalismo, com aulas focadas na estrutura gramatical, na maioria das vezes fora do uso, priorizando-se a memorização de regras.” A autora destaca em seu texto que foi com a chegada “[...] do MERCOSUL que começamos a discutir, mais sistematicamente, muitas questões que envolviam a aprendizagem de espanhol no Brasil, em particular nas universidades públicas, já que eram poucas as escolas da educação básica que o ensinavam.” (PARAQUETT, 2018, p.37). Também registra que foram realizados muitos encontros acadêmicos para discutir a política linguística do ensino de espanhol em nosso país e que o marco histórico desse movimento foi a assinatura da citada lei 11.161\2005 que determinou

[...] a inclusão de um capítulo específico sobre o ensino de espanhol nas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCEM) em 2006. Outro momento bastante importante foi o da inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no PNLD, o que ocorre sistematicamente a partir de 2008, embora em 2006, em edital especial, o espanhol tenha participado da seleção de obras que foram distribuídas a professores do Ensino Médio, que já atuavam em escolas públicas. (PARAQUETT, 2018, p.37).

Percebemos através desta citação que antes de ser incluído oficialmente em 2011 no PNLD como Língua Estrangeira Moderna (LEM), conforme já mencionamos, o espanhol já fazia parte do referido programa desde 2006 através de editais especiais. Provavelmente, estas políticas públicas são uma consequência da promulgação da lei 11.161\2005, tal como as OCEM, cujo objetivo é “[...] 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.” (OCEM, 2006, p.127). Constatamos que as OCEM (2006) defendem que o ensino de ELE deve contribuir com a formação cidadã, considerando que “[...] os professores são agentes - junto com os estudantes - da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica.” (OCEM, 2006, p. 146). O referido documento sinaliza como trabalhar adequadamente as quatro habilidades no ensino da língua espanhola, como veremos a seguir. Explicam que compreendem

[...] o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve a interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito [...]. (OCEM, 2006, p.151).

Acrescentam que veem “[...] o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua [...]” (OCEM, 2006, p.151). Desse modo, apresentam uma nova perspectiva de ensino, segundo a qual o estudante entrará em contato com outras culturas e assumirá um papel ativo. Além disso, discutem a leitura e a escrita. Sobre o primeiro ponto afirmam que a compreensão leitora deve “[...] levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto [...]” (OCEM, 2006, p.151). Por sua vez, “[...] o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro. [...]” (OCEM, 2006, p.151). Assim, estas orientações objetivam que o ensino de ELE promova a criticidade, a cidadania e as relações interculturais entre os aprendizes através da prática da leitura e da escrita.

Evidentemente, este documento provocou grandes mudanças na elaboração dos livros didáticos de espanhol em nosso país. Nesse sentido, Paraquett (2018, p.43) sustenta que:

[...] se ensina espanhol nas escolas para que os estudantes brasileiros possam ver-se e compreender suas idiossincrasias através do contraste que estabelecem com as formas de ser desses outros que falam essa língua. Ou seja, é o outro que nos ensina, pois ele é nosso espelho. Quanto mais sabemos do outro, mais podemos saber de nós mesmos. Para isso serve aprender línguas estrangeiras nas escolas e tomara que os livros didáticos deem conta dessa perspectiva algum dia.

Observamos que a citação valoriza o ensino de caráter intercultural, sinalizado pelas OCEM. Para a autora é fundamental promover as pluralidades linguística e cultural nas aulas de ELE. Também esclarece que

[...] não há livro didático que possa ser utilizado em qualquer região de nosso país, por mais cuidadosos que seus autores tenham sido. A saída, no meu ponto de vista, além de insistir na necessidade de políticas públicas que valorizem a educação e tudo que a conforma, é instrumentalizar os professores em formação para exercerem sua autonomia na produção de seu próprio material, atendendo às necessidades e aos interesses de seus alunos. (PARAQUETT, 2018, p.46)

O fragmento aponta um dos problemas da utilização do livro didático: sua limitação cultural. Silva (2018, p.66) também discute esta questão, enfatizando que, “Como sabemos, o LD é uma ferramenta poderosa que pode trazer tanto benefícios quanto malefícios aos atores educacionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. [...]” Para a pesquisadora “[...] o que precisa ficar claro é que o LD não deve ser usado como o único recurso didático-pedagógico em sala de aula, pois o professor não pode se transformar em um mero executor das decisões impostas pelos autores desses materiais.” (SILVA, 2018, p.68). Desse modo, a autora reforça a necessidade de os professores serem capazes de preparar seus materiais, já apontada por Paraquett, e não verem o livro didático como único instrumento de suas aulas.

Silva (2018, p.68) ainda assinala que antes “[...] de adotar um LD é preciso levar em conta as necessidades reais dos alunos, segundo o nível em que se encontrem (inicial, intermediário, avançado, superior); verificar se os objetivos do curso têm um cunho realista e se são similares aos propostos pelo livro.” Além disso, afirma que “[...] ainda existem poucos LDs de Espanhol pensados especificamente para estudantes brasileiros e os que existem nem sempre são adequados à nossa realidade.” (SILVA, 2018, p.68). Estamos parcialmente de acordo com a estudiosa, pois acreditamos que essa situação começou a mudar significativamente com a entrada oficial da disciplina de espanhol, como Língua Estrangeira Moderna, no PNLD em 2011.

A autora indica que na edição do PNLD de 2011 foram selecionadas duas coleções elaboradas por autores brasileiros para os anos finais do ensino fundamental: *!Entérate!*, (BRUNO; ARRUDA; MENDES, 2009) e *Saludos: Curso de Lengua Española* (MARTIN, 2010). Já em 2012 foram escolhidas três coleções para o ensino médio, criadas por autores nacionais e estrangeiros: *El Arte de Leer Español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010), *Enlaces. Español para Jóvenes Brasileños* (OSMAN et al., 2010) e *Síntesis. Curso de Lengua Española* (MARTIN, 2010).

Em 2014 houve uma nova seleção para o segundo ciclo do ensino fundamental, sendo selecionadas as seguintes coleções: *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012) e *Formación en Español: lengua y cultura* (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012). Tanto

estas coletâneas quanto as que foram escolhidas no PNLD de 2015 foram elaboradas por autores nacionais e estrangeiros. Neste ano foram aprovadas as coleções *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES BARCIA, 2013) e *Enlaces: Español para Jóvenes Brasileños* (OSMAN et al., 2013).

Acreditamos que a entrada do espanhol no PNLD contribuiu para o surgimento de novos materiais didáticos que pensem as peculiaridades do estudante brasileiro. No entanto, a estudiosa alerta que

O livro de Espanhol é um importante parceiro do professor, mas é um recurso incompleto. Dessa forma, cabe ao docente, em constante processo de formação continuada, e exercendo seu poder de decisão e autonomia, complementar esse material para que possa contemplar melhor sua realidade, necessidades e especificidades educativas. (SILVA, 2018, p.77).

Assim, os professores precisam fazer a escolha do livro didático de forma consciente e também serem capazes de elaborar o seu material, dado que o LD não deve ser o único recurso usado nas aulas de ELE. No próximo capítulo analisaremos uma das coleções selecionadas pelo PNLD de 2012: *Síntesis*, de Ivan Martín, verificando a presença do conto nesta publicação.

2. O CONTO NA COLEÇÃO *SÍNTESES*

Neste capítulo apresentamos a coletânea *Síntesis*, de Ivan Martin. Também fazemos algumas considerações sobre o conto e mostramos como a narrativa breve está presente na mencionada coleção.

2.1 Considerações sobre o conto

No livro *Teoria do conto*, Gotlib (2000) apresenta um histórico do relato breve, o qual sintetizamos a seguir. A autora inicia o seu texto comentando a nossa capacidade de contar e ouvir histórias desde tempos primitivos quando se repassava aos ouvintes os mitos e ritos das tribos de forma oral. Explica que é difícil determinar a origem do ato de narrar, pois ele também era praticado em sociedades que não tinham o domínio da escrita. Contudo, informa que:

[...] há fases de evolução dos *modos* de se contarem histórias. Para alguns, os contos egípcios – Os contos dos mágicos – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da história de Caim e Abel, da Bíblia, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias histórias que existem na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dC); e as *Mil e uma noites* circulam na Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII). (GOTLIB, 2000, p. 6)

Para a autora, o conto está fortemente ligado à narrativa porque

De fato, toda narrativa apresenta: 1. Uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação”. No entanto há vários modos de se construir esta “unidade de uma mesma ação”, neste “projeto humano” com uma “sucessão de acontecimentos”. (GOTLIB, 2000, p.11-12)

A estudiosa mostra que o conto evoluiu dos relatos orais para os textos escritos. Acrescenta que com a escrita, a criação do conto ganhou características literárias e o narrador assumiu a função de “[...] contador-orador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.” (GOTLIB, 2000, p. 13). Segundo a autora estabelecer os limites de um gênero não é uma tarefa fácil. Porém, destaca que

[...] o que faz o conto – seja ele de acontecimento ou de atmosfera, de moral ou de terror – é o modo pelo qual a estória é contada. E que torna cada elemento seu importante no papel que desempenha neste modo de o conto ser. Como bem formulou o contista Horacio Quiroga ao alertar para alguns “truques” do contista: “Em literatura a ordem dos fatores altera profundamente o produto.” (GOTLIB, 2000, p.17).

Dessa maneira, o leitor de contos precisa estar atento não só para os acontecimentos narrados, mas para a forma como o contista construiu seu relato.

Acrescenta que os textos breves “[...] são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros.” (GOTLIB, 2000, p. 82). Assim, os contos possibilitam que o leitor conheça diferentes histórias e formas narrativas. Por essas razões devem estar presente nas aulas de ELE, pois o estudante pode entrar em contato com diversas culturas através da leitura de textos breves. Além disso, por ser, em geral, um texto curto permite diversas explorações didáticas. A continuação, descrevemos como os contos estão presentes na coleção *Síntesis*.

2.2 A coleção *Síntesis*

Como vimos no capítulo anterior, o espanhol foi incluído oficialmente no PNLD em 2011, juntamente com o inglês, no ensino médio. Assim,

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2011, p.7)

Segundo o Guia PNLD 2012 (2011), as obras aprovadas passaram por um criterioso processo de avaliação por docentes de níveis diferentes da educação desde a básica até a superior. O Guia apresenta o resultado avaliativo de forma concisa, registrando que no PNLD 2012 foram inscritas “[...] 32 coleções de língua estrangeira, sendo 12 de espanhol e 20 de inglês. O índice geral da avaliação corresponde a 31,3% de coleções selecionadas e 68,7% de excluídas [...]. Em relação às coleções de espanhol, o índice corresponde a 25% de selecionadas e 75% de excluídas [...]” (BRASIL, 2011, p.8).

Desse modo, foram escolhidas três coleções de Espanhol na referida seleção: *El Arte de Leer Español; Enlaces. Español para Jóvenes Brasileños e Síntesis. Curso de Lengua Española*, como vimos anteriormente. O documento esclarece que a aprendizagem proposta pelo livro didático deve ser entendida como uma produção vinculada “[...] a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e do papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do ensino médio público brasileiro.” (BRASIL, 2011, p. 8). Por isso, esta seleção deve ser feita de forma criteriosa pelo professor.

Além de avaliar os livros didáticos que serão distribuídos para as escolas públicas brasileiras, o PNLD também fornece um Guia de Livros Didáticos que ajuda o professor a escolher o LD mais adequado para a sua turma. Este Guia explica que a coleção *Síntesis* é destacada:

[...] pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica. [...] É ponto relevante da coleção a presença expressiva de textos e imagens representativos do mundo hispânico e brasileiro, nos quais sobressaem a linguagem estética e suas funções sociais [...] (BRASIL, 2011, p. 29)

Desse modo, suas principais qualidades são os seus temas e a representatividade de seus textos. O documento também ressalta “[...] a presença equilibrada de diferentes tipos e gêneros de texto; a diversidade de esferas do mundo social apresentados e o fato de que boa parte dos textos circulou no mundo social, âmbitos cotidiano, publicitário, jornalístico e literário, nos suportes impresso ou visual.” (BRASIL, 2011, p.29). Assim, se valoriza a diversidade de textos e o fato de muitos serem autênticos, uma vez que circularam socialmente. Também informa que “Outro ponto positivo é o Manual do Professor, que oferece atividades complementares, propostas de avaliação e sugestões de leituras teóricas, permitindo ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre o que se aborda em cada unidade.” (BRASIL, 2011, p.29). Além disso, descreve a organização de *Síntesis*:

Os três volumes dessa coleção organizam-se em oito unidades temáticas, além de duas seções denominadas Apartado, localizadas respectivamente após as unidades quatro e oito de cada volume. Esses Apartados, compostos de textos e atividades de compreensão escrita, estão destinados a rever e ampliar os conteúdos trabalhados. Ao final de cada unidade, há questões retiradas de provas de vestibular e, ao término de cada volume, além de um glossário, tabelas com paradigmas de conjugação verbal, bibliografia e índice temático. Os CD’s em áudio contêm indicações precisas para localização das faixas, ao final do Manual do Professor. (BRASIL, 2011, p.29-30)

Através dessa descrição percebemos que a coleção trabalha as quatro habilidades do ensino de uma língua estrangeira. O documento também registra que “Nos dois primeiros volumes, o tratamento dado ao texto literário não é diferente daquele dado a textos de outras esferas, tais como a jornalística e a cotidiana. No volume 3, há um trabalho mais aprofundado com textos literários, que inclusive estimula sua apreciação estética.” (BRASIL, 2011, p. 31). Cabe frisar que esta descrição do texto literário nos motivou a investigar como o conto está presente nesta coletânea, verificando se há variedade de autores e de temas, bem como o tipo de atividade apresentada.

Consideramos importante apresentar o autor da coleção e mostrar os objetivos de sua publicação. Ivan Martín é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Também é elaborador de livros didáticos de espanhol publicados pela Editora Ática. O autor tem experiência como professor na área de Letras e principalmente, no ensino de língua espanhola, língua portuguesa e literatura.

Na apresentação de *Síntesis*, Martín (2010, p.3) explica que o seu objetivo “[...] es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse.” Martín (2010, p. 3) reforça que “[...] la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate.” Também esclarece que “[...] se propone aquí el aprendizaje de la lengua relacionado con otros aprendizajes, pues creemos que el contacto con el idioma extranjero debe ser mediado por producciones artístico-culturales.” (MARTÍN, 2010, p.3). Acrescenta que espera “[...] que el contacto del estudiante con manifestaciones discursivas originales en lengua española – textos literarios, reportajes periodísticos, avisos de publicidad, comics, canciones, etc. - pueda contribuir efectivamente al aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma.” Percebemos que o autor coloca o texto literário no mesmo nível que os outros textos.

Após estas considerações, verificaremos se os objetivos propostos foram atingidos em relação a presença do conto na coleção, ou seja, se apresentam uma significativa pluralidade cultural. Também examinaremos se as propostas de atividades com o texto breve estão de acordo com as disposições presentes no Guia Didático do PNLD e nas Orientações Curriculares para o Ensino médio (OCM).

2.2.1. Volume 1

No volume inicial da coleção encontramos três contos. Os dois primeiros estão inseridos na seção “Para leer y reaccionar”. Também aparece a expressão “Texto principal” e uma ordem: “Lee el cuento”, indicando o gênero do texto. Apresentamos mais algumas informações no quadro abaixo:

Quadro I- contos presentes no Volume 1 da coleção *Síntesis*

Autores	Nacionalidades	Títulos	Capítulos	Páginas
Mario Benedetti	Uruguaio	“Ah los hijos”	Sete	p.129-130
Gabriel García Márquez	Colombiano	“Cuentecillo policíaco”	Oito	p.144-145
Julio Cortázar	Argentino	“La casa tomada”	Oito	p.151

Fonte: Martin, 2012

Observamos que todos os textos mostram a referência de sua publicação original, mas não há dados sobre os autores. Além disso, os escritores são oriundos de distintos países da América do Sul: Uruguai, Colômbia e Argentina.

Em relação às atividades propostas para o conto “Ah los hijos”, de Mario Benedetti, aparecem quatro questões de interpretação do texto lido, relacionadas aos personagens da mencionada narrativa.

Já o texto “Cuentecillo policíaco”, de Gabriel García Márquez, possui cinco perguntas para serem trabalhadas. A primeira solicita a tradução de palavras e expressões, segundo o contexto. Depois há cinco questões sobre os personagens. A última pergunta discute o desenlace da narrativa, solicitando a opinião dos leitores. Desse modo, as atividades sugeridas para o segundo conto não se restringem apenas aos personagens e pode provocar reflexões nos leitores.

O terceiro conto, “La casa tomada”, é uma adaptação do relato “Casa tomada”, de Julio Cortázar. Além das referências indicarem que se trata de uma adaptação, também percebemos que o texto fez parte do vestibular da UECE em 2007. Há duas questões propostas, referentes aos personagens e ao espaço.

2.2.2. Volume 2

No segundo volume de *Síntesis* encontramos quatro contos na seção “Para leer y reaccionar”, caracterizados como “Texto principal” e com a ordem “Lee el cuento”, sinalizando o gênero textual, seguida de algumas atividades. No quadro abaixo acrescentamos outros dados:

Quadro II- Contos presentes no Volume 2 da coleção *Síntesis*

Autores	Nacionalidades	Títulos	Capítulos	Páginas
Julio Cortázar	Argentino	“Viajes”	Um	p.15
Chumy Chúmez	Espanhol	“Ya todo es posible”	Cinco	p.93-94
Horacio Quiroga	Uruguaio	“A la deriva”	Seis	p.110-112
María Ángeles García-Maroto	Espanhola	“Un cuento sin acentos”	Oito	p.142-144

Fonte: Martin, 2012

Verificamos que todos os textos apresentam referências. Notamos que os quatro contistas são hispânicos, sendo dois provenientes de países da América do Sul e dois da Espanha. Além disso, aparece uma escritora.

Ao analisar as atividades propostas para “Viajes”, de Julio Cortázar, encontramos 5 questões. As quatro primeiras referem-se a interpretação do texto, discutindo o tema e algumas definições do contista, enquanto a última trata-se de uma pergunta pessoal.

Identificamos três questões de interpretação sobre o conto “Ya todo es posible”, de Chumy Chúmez. As duas primeiras dizem respeito aos personagens do texto e a última pergunta sobre as diferenças entre esta paródia e a versão original de “Caperucita Roja”.

As atividades propostas para “Un cuento sin acentos”, de Horacio Quiroga, estão subdivididas em duas partes. Na primeira, há seis exercícios para relacionar palavras com suas definições. A segunda é composta por três perguntas, sendo duas referentes à trama do conto e uma questão pessoal.

Por sua vez, as questões de “Un cuento sin acentos”, de María Ángeles García-Maroto, estão relacionadas à acentuação. Somente a primeira se refere ao tema, sendo que as demais

propõem reflexões sobre “las tildes” e uma delas indaga a opinião dos alunos sobre a importância de se acentuar corretamente as palavras. Observamos que ao contrário das outras propostas apresentadas anteriormente, estas priorizam os conhecimentos gramaticais em detrimento da interpretação do texto.

2.2.3. Volume 3

No terceiro volume da coleção encontramos 5 contos e 1 microconto. Todos os textos apresentam referências. Seguem mais algumas informações abaixo:

Quadro III- Contos presentes no volume 3 da coleção *Síntesis*

Autores	Nacionalidades	Títulos	Capítulos	Páginas
Empar Moliner	Espanhola	“El falso sordomudo”	Dois	p. 33
Juan José Arreola	Mexicano	“Baby H.P.”	Quatro	p. 75
Augusto Monterroso	Hondurenho-Guatemalteco	“La rana que quería ser una rana auténtica”	Oito	p. 149
Julio Cortázar	Argentino	“El diario a diario”	Oito	p. 149
Augusto Monterroso	Hondurenho-Guatemalteco	“La buena conciencia”	Oito	p.151
Augusto Monterroso	Hondurenho-Guatemalteco	“El dinosaurio”	Oito	p.155-156

Fonte: Martin, 2013

Constatamos que os autores se originam de países da América do Sul, da América Central e da Europa. Também encontramos uma escritora.

Há cinco atividades propostas para “El falso sordomudo”, de Empar Molimer. A primeira é de tradução e a segunda discute a trama do relato. Já a terceira solicita que o estudante imagine o futuro dos personagens utilizando algumas expressões que estão destacadas, explorando questões gramaticais. O quinto exercício propõe a identificação de afirmações corretas sobre o texto e o último pede que se relacionem as definições com as palavras correspondentes.

Encontramos cinco propostas de atividades para o conto “Baby H.P.”, de Juan José Arreola. Inicialmente, há uma solicitação para relacionar as palavras extraídas do texto com os seus sinônimos. Depois, há sete afirmações sobre o texto para que os alunos assinalem se são verdadeiras ou falsas. A seguir, aparecem questões relacionadas à linguagem e à crítica feita pelo autor. Por fim, dois temas são sugeridos para serem discutidos com os colegas.

Já os contos “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso, e “El diario a diario”, de Júlio Cortázar, não apresentam nenhuma atividade. Ambos estão inseridos em uma seção denominada “Para leer y reflexionar”. Portanto, deduzimos que o seu objetivo é a leitura reflexiva.

As atividades do conto “La buena conciencia”, de Augusto Monterroso, foram retiradas do vestibular da UFRJ 2009 e trazem duas perguntas sobre o referido texto. Também encontramos o microconto “El dinosaurio” de Monterroso, sobre o qual há três questões referentes ao texto e uma para analisar os seus elementos narrativos.

2.2.4 Livro do Professor

Na apresentação dos três volumes do Manual do Professor (2012) de *Síntesis*, o autor afirma que “[...] o principal objetivo desta coleção didática é propor a aprendizagem do idioma relacionada a outras aprendizagens, de forma a preparar o estudante para refletir sobre a linguagem, relacionando os discursos que lê e/ou produz aos contextos enunciativos.” (MARTIN, 2012, p.2). Dessa maneira, a proposta do autor é promover a aprendizagem da língua espanhola de forma contextualizada.

Encontramos algumas orientações no Livro do Professor da coleção *Síntesis* para trabalhar os contos apenas nos volumes 2 e 3, conforme expomos no quadro abaixo:

Quadro IV- Orientações e propostas didáticas para o gênero conto nos 3 volumes da coleção *Síntesis*

Volume 1: Contos	Há orientações sobre como trabalhar o conto?	Quais as atividades propostas no Manual do Professor?
“Ah, los hijos” (p.129-130)	*(-)	(-)
“Cuentecillo policíaco” (p.144-145)	(-)	(-)
“La casa Tomada” (p.151)	(-)	(-)
Volume 2: Contos		
“Viajes” (p. 15)	(-)	(-)
“Ya todo es posible” (p.93-94)	(-)	(-)
“A la deriva” (p.110-112)	(-)	(-)
	“Debes leerles el cuento a los	

“Un cuento sin acentos” (p.142-144)	alumnos para que puedan oír la correcta pronunciación de las palabras sin acento.” (MARTIN, 2010, p.142)	Leitura em voz alta.
Volume 3: Contos		
“El falso sordomudo”(p.33)	(-)	(-)
“Baby H.P” (p.75)	(-)	(-)
“La rana que quería ser una rana auténtica” (p.149)	“En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.” (MARTIN, 2010, p.149)	3. Debate (sobre tema da atualidade) “El tema que plantea el texto puede propiciar el debate sobre la importancia que tienen las apariencias para muchas personas.” 1.¿Qué hace la gente para cambiar su apariencia? 2.¿Cuáles son las transformaciones más corrientes que suele hacer la gente? 3.¿Los medios de comunicación influyen en ello? 4.¿Quedan totalmente satisfechas las personas que pasan por transformaciones? (MARTIN, 2010, p.41)
“El diario a diario” (p.149)	“Charla con tus alumnos acerca de la metamorfosis del diario, que está determinada por los múltiples usos que se hacen de él.” (MARTIN, 2010, p.149)	Conversa
“La buena conciencia” (p.151)	(-)	(-)
“El dinosaurio” (p. 155)	(-)	(-)

Fonte: Martin, 2012; 2013

Constatamos que nos dois últimos tomos do Livro professor da coleção *Síntesis*, o autor coloca orientações em notas de rodapé. O estudioso também lista algumas estratégias presentes no Manual do Professor para a aprendizagem das habilidades sugeridas. Dentre elas, destacamos apenas uma que consideramos mais próxima das atividades relacionadas aos contos:

Apresentar grande variedade de textos, de gêneros diversos para que o aluno aprenda a perceber e utilizar o registro às situações comunicativas. A fim de que compreenda que os enunciados espelham a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz, com frequência o educando é estimulado a refletir sobre os significados imanentes ao texto e sobre como tais significados estão relacionados com o contexto de sua produção. (MARTIN, 2012, p.2)

Verificamos que a estratégia descrita pelo autor explicita a necessidade de apresentar aos estudantes uma significativa variedade textual, a qual pode ajudá-lo a ampliar os seus conhecimentos comunicativos. No caso dos contos, consideramos imprescindível que os alunos tenham contato com textos de contistas de vários países para que ampliem o seu repertório cultural, bem como obtenham informações destes escritores e do contextos em que escreveram seus relatos.

CONCLUSÃO

Consideramos que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atendidos. A seguir mostramos os resultados que encontramos sobre as duas questões que propomos investigar neste estudo: 1-Verificar se os contos apresentam pluralidade cultural a partir da análise da nacionalidade dos autores e 2-Analisar se as atividades propostas para o estudo dos contos estão de acordo com as orientações das OCEM e do PNLD sobre a compreensão leitora.

Observamos que há contos de autores dos seguintes países: Argentina, Honduras, México, Espanha, Uruguai e Colômbia. Porém, há muitas nações hispânicas que não estão representadas, como Paraguai, Bolívia, Peru, Equador, Chile, Venezuela, El Salvador, Costa Rica, Nicarágua, Panamá e Cuba. Também encontramos repetição de alguns autores. É o caso de Julio Cortázar que está presente nos três volumes da coleção. Já Augusto Monterroso possui três contos no terceiro volume de *Síntesis*. Além disso, só aparecerem duas mulheres contistas, ambas espanholas. Portanto, as contistas hispano-americanas não estiveram representadas na coleção examinada.

A partir destes dados acreditamos que a pluralidade cultural é limitada demonstrada na escolha das nacionalidades dos contistas. Seria importante que o professor levasse outros contos para suas aulas, privilegiando as publicações de autores de países que não estão presentes na coleção, principalmente, as autoras hispano-americanas.

Em relação às atividades propostas, verificamos que a maioria promove o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, o estudante é solicitado a examinar os personagens, o desenlace, a trama, o tema e o espaço, provocando reflexões sobre o texto lido, conforme as recomendações das OCEM. Contudo, há poucas atividades que promovem a interação do aluno com o relato breve, as quais poderiam provocar debates, pesquisas e outras

leituras literárias. Além disso, há alguns exercícios relacionados com questões gramaticais, como acentuação. Felizmente, isso aparece com pouca frequência. Assim, em geral, na coletânea o conto é tratado a partir de suas especificidades e só serve de pretexto para estudos de gramática ocasionalmente.

Concluimos que a coleção *Síntesis* apresenta um número significativo de contos, o qual foi ampliado no último volume. No entanto, julgamos que é preciso complementar a representatividade cultural dos contistas. Notamos que as atividades sobre os relatos breves mostram um expressivo aumento de quantidade e de grau de dificuldade em relação à interpretação do texto, de acordo com os volumes. Desse modo, o terceiro volume apresenta mais contos e mais atividades diversificadas.

A partir destas considerações, é recomendável que o professor complemente os exercícios propostos no LD sobre o trabalho com o conto. Também julgamos insuficiente o número de orientações apresentadas no Livro do Professor. Portanto, fica claro que os docentes não podem ver o livro didático como único recurso de suas aulas, principalmente, no que diz respeito ao texto literário e, neste caso, o relato breve.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.
- GOTLIB, Nádía Battell. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 2000.
- GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do Livro Didático de Espanhol no Brasil. In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- MARTIN, Ivan. *Síntesis: Curso de Lengua Española 1. Manual do Professor*. São Paulo: Ática, 2012.
- _____. *Síntesis: Curso de Lengua Española 2. Manual do Professor*. São Paulo: Ática, 2012.
- _____. *Síntesis: Curso de Lengua Española 3. Manual do Professor*. São Paulo: Ática, 2012.
- _____. *Síntesis: Curso de Lengua Española*. São Paulo: Ática, 2010.
- OCEM. LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias: Capítulo 4. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PARAQUETT, Marcia. E La Nave: Livros Didáticos de Espanhol no Brasil. In: Barros, C.S.de; MARINS-COSTA, E.G. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e. O Livro Didático de Espanhol no Brasil: da Concepção de Falsos amigos à Entrada no PNLD. In: BARROS, C.S. de; MARINS-COSTA, E. G. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.