

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**MONICA NARIÑO RODRÍGUEZ**

**O LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: análise e proposta de atividades complementares**

Porto Alegre  
2017

**MONICA NARIÑO RODRÍGUEZ**

**O LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: análise e proposta de atividades complementares**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de Doutora pelo Programa  
de Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cleci Regina  
Bevilacqua

Porto Alegre  
2017

**MONICA NARIÑO RODRÍGUEZ**

**O LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: análise e proposta de atividades complementares**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de Doutora pelo Programa  
de Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Cleci Regina Bevilacqua – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Marília dos Santos Lima – Universidade do Vale dos Sinos

---

Sandra Dias Loguercio – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Susana Termignoni – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Nariño Rodriguez, Mônica

O LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: análise e proposta de atividades complementares / Mônica Nariño Rodriguez. -- 2017. 199 f.

Orientadora: Cleci Regina Bevilacqua.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. 2. Léxico. 3. Competência Lexical. 4. Língua Espanhola. 5. Plano Nacional do Livro Didático. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Serei infinitamente grata a minha orientadora, Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua porque sem sua orientação nada disso seria possível. Este trabalho seria apenas uma ideia e muitas páginas em branco. Muitas vezes pensei em desistir, pois não me considerava capaz de fazer ou teorizar. Amo o meu trabalho, adoro dar aulas, mas não me sinto à vontade quando tenho que ficar falando sobre isso. Sou mais de fazer do que de demonstrar. A professora Cleci foi mais que uma orientadora, com seu jeito especial e carinhoso me conduziu, chegou a me carregar muitas vezes por esses caminhos, tão difíceis para mim. Não há como não te dizer, mil vezes, obrigada Cleci. Nada paga a tua orientação, foste a minha irmã de sempre, a minha mãe em muitos momentos, pois não deixaste que eu desistisse e, principalmente, me aceitaste sabendo do que jeito que sou. *Gracias por todo.*

Agradeço aos meus pais (*in memoriam*), que mudaram suas vidas, mudando de país para que os filhos tivessem um futuro melhor. Aprendi com eles que estudo é tudo, que isso deveria ser a principal herança que um pai deixa ao seu filho. Ironicamente, meus pais não concluíram a escola. Meus pais não estão mais aqui para ver aonde cheguei, mas eu consegui por vocês também.

Não posso esquecer de agradecer às minhas filhas, Victória Mariño e Bárbara Mariño, pois elas foram o mote de eu entrar no doutorado e foram a bengala que me trouxe até aqui. Muitas vezes pensei em desistir, mas olhava para elas e não podia, pois precisava dar o exemplo de que, por mais difícil que fosse o caminho, devemos tentar. Minhas meninas, obrigada por tudo, principalmente pelas traduções e pela leitura dos livros em inglês e pela paciência em não ter a mãe sempre ali disposta, pois ela tinha o doutorado. Tenho muito orgulho de vocês.

Agradeço à banca de qualificação, Profas. Sandra Loguércio e Susana Termignoni, que foram atenciosas na leitura e conseguiram me dar uma luz para a continuidade do trabalho. Também preciso muito agradecer à Profa. Marília Lima, por aceitar fazer parte dessa banca. Ela foi a primeira a me acolher no campo da pesquisa quando fiz o mestrado. Dez anos se passaram e aqui estamos nós novamente. Obrigada por não teres desistido de mim naquela época.

Tenho que agradecer à Profa. Rosa Graça, que se dispôs a me ajudar na tradução do Francês e que sempre esteve disposta a me ajudar em tudo.

Agradeço à Renata Martins e à Maica Immich, que muitas vezes ouviram meus desabafos e me ajudaram no NELE para que eu pudesse me concentrar no doutorado.

Aos meus pibidianos, que me ajudaram muito ouvindo as minhas ideias sobre as atividades propostas e discutindo se seriam plausíveis para a nossa escola pública.

E, por último, homenagem as Profas. Maria Lúcia Machado de Lorenci e Terumi Koto Villalba, ambas *in memoriam*, que foram as minhas mães profissionais e que sempre me incentivaram a seguir. Na minha última conversa com a Maria Lucia, ela me disse, não desiste, faz por mim, por ti, por minhas netas (no caso, minhas filhas).

Somente se constrói algo em grupo, e este trabalho foi uma junção de vários encontros e apoios, por isso meu eterno agradecimento.

## RESUMO

Esta tese insere-se na área de Estudos do Léxico com interface na Linguística Aplicada, pois trata do ensino-aprendizagem do léxico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Ensino Fundamental (EF) brasileiro. O objetivo geral foi analisar o tratamento dado ao léxico nos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Edital PNLD, 2014) e em uma das coleções de língua espanhola selecionada pelo PNLD 2014, a fim de verificar se há orientações relativas ao seu ensino. Os objetivos específicos estabelecidos para poder atingir o objetivo geral foram: a) analisar se há uma concepção de léxico apresentada nos documentos oficiais e se eles apresentam propostas para seu ensino-aprendizagem em relação às LEs e, mais especificamente, ao E/LE; b) analisar uma das coleções selecionada no PNLD (2014) – *Coleção Cercanía* –, para identificar se há uma concepção de léxico e sobre seu ensino e como essa concepção se reflete nas atividades propostas ao longo da coleção; e c) a partir dos resultados encontrados anteriormente, propor atividades com foco no ensino-aprendizagem do léxico em E/LE. Partimos da hipótese de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos documentos que orientam o ensino de LEs, em nosso país, nem tampouco nos livros didáticos. O referencial teórico da pesquisa traz autores que tratam do Léxico, da Competência Comunicativa e da Competência Lexical e suas habilidades. A partir da análise realizada, foi possível corroborar a hipótese de que os documentos oficiais não trazem orientações nem propostas para o ensino do léxico. Além disso, a coleção analisada, embora aborde os aspectos implicados na competência lexical (ortográficos, semânticos, etc.), não apresenta critérios explícitos para a seleção do léxico incluído nas unidades, nem orientações claras para o desenvolvimento das atividades relativas a tal competência. Esperamos com os resultados alcançados poder contribuir para a formação dos futuros professores, bem como com a formação continuada dos professores no que se refere aos aspectos relativos ao ensino do léxico de E/LE.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Léxico. Competência lexical. Língua espanhola. Plano Nacional do Livro Didático.

## RESUMEN

Esta tesis se inscribe en un cruce entre los Estudios del Léxico y la Lingüística Aplicada, puesto que trata de la enseñanza-aprendizaje del léxico del español como Lengua Extranjera (E/LE) en la Enseñanza Básica (EB) brasileña. El objetivo general fue analizar el tratamiento dado al léxico en los documentos oficiales de Brasil (Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña, 1996; Parámetros Curriculares Nacionales, 1998; Convocatoria del PNLD, 2014) y en una de las colecciones de lengua española seleccionada por el PNLD 2014, a fin de verificar si hay directrices relativas a su enseñanza. Para ello, los objetivos específicos son: a) analizar si se presenta una concepción de léxico en los documentos oficiales y si dichos documentos presentan propuestas para la enseñanza-aprendizaje con relación a las LEs, más específicamente, al E/LE; b) analizar una de las colecciones seleccionadas en PNLD (2014) – *Colección Cercanía* –, para identificar si hay una concepción de léxico y sobre su enseñanza, y cómo esa concepción se refleja en los ejercicios propuestos a lo largo de la colección; c) a partir de los resultados encontrados anteriormente, proponer actividades con enfoque en la enseñanza-aprendizaje del léxico en E/LE. Partimos de la hipótesis de que no hay orientaciones ni propuestas consistentes relativas a la enseñanza-aprendizaje del léxico en los documentos que orientan la enseñanza de LEs, en Brasil, tampoco en los libros didácticos. El marco teórico incluye autores que tratan del Léxico, de la Competencia Comunicativa y de la Competencia Lexical y sus habilidades. El análisis realizado posibilitó corroborar la hipótesis de que los documentos oficiales no aportan orientaciones ni propuestas para la enseñanza del léxico. Asimismo, la colección analizada, aunque aborde los aspectos implicados en la competencia lexical (ortográficos, semánticos etc.), no presenta criterios explícitos para la selección del léxico incluido en las unidades, ni orientaciones claras para el desarrollo de las actividades relativas a dicha competencia. Esperamos que los resultados puedan contribuir para la formación de los futuros profesores, así como con la formación continuada de los profesores respecto a los aspectos relativos a la enseñanza del léxico de E/LE.

**Palabras clave:** Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Léxico. Competencia lexical. Lengua española. Plan Nacional del Libro Didáctico.



## **LISTA DE SIGLAS**

CC – Competência Comunicativa  
CL – Competência Lexical  
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira  
EF – Ensino Fundamental  
EM – Ensino Médio  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
LA – Livro do Aluno  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LD – Livro Didático  
LDs – Livros Didáticos  
LE – Língua Estrangeira  
LEs – Línguas Estrangeiras  
LM – Língua Materna  
LP – Livro do Professor  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MP – Manual do Professor  
OCEMs – Orientações curriculares para o Ensino Médio  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNDL – Plano Nacional do Livro Didático  
SEB – Secretaria de Educação Básica

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos modelos de competência comunicativa .....	28
Quadro 2 – Síntese do léxico apresentado na seção <i>Vocabulário en Contexto</i> , Livro 6.....	42
Quadro 3 – Síntese do léxico apresentado no LD6 .....	55
Quadro 4 – Síntese do léxico apresentado no LD7 .....	59
Quadro 5 – Síntese do léxico apresentado no LD8 .....	62
Quadro 6 – Síntese do léxico apresentado no LD9 .....	65
Quadro 7 – Seções e quadros nos livros didáticos e unidades .....	70
Quadro 8 – Perguntas – subseção <i>Habla</i> , livro 7 .....	96
Quadro 9 – Atividade sobre expresiones .....	109
Quadro 11 – Síntese do léxico tratado na seção <i>Vocabulario en contexto</i> , Livro 7.....	126
Quadro 12 – Síntese do léxico apresentado na seção <i>Vocabulário en Contexto</i> , Livro 8.....	131
Quadro 13 – Síntese do léxico apresentado na seção <i>Vocabulario en contexto</i> , livro 9 .....	139
Quadro 14 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Glosario Visual</i> , livro 6.....	142
Quadro 15– Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Glosario Visual</i> , Livro 7 .....	144
Quadro 16 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Glosario Visual</i> , livro 8.....	146
Quadro 17 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Glosario Visual</i> , Livro 9 .....	149
Quadro 18 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>El español en el mundo</i> , livro 6.....	154
Quadro 19 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Español alrededor del mundo</i> , Livro 7 .....	158
Quadro 20 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>El español alrededor del mundo</i> , livro 8.....	160
Quadro 21 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>El español alrededor del mundo</i> , livro 9.....	163
Quadro 22 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Vocabulario de apoyo</i> , livro 6.....	165
Quadro 23 – Léxico incluído no quadro <i>Vocabulario de Apoyo</i> , livro 7, unidade 3.....	166
Quadro 24 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Vocabulario de Apoyo</i> , livro 7 .....	168
Quadro 25 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Vocabulario de Apoyo</i> , livro 8 .....	170
Quadro 26 – Síntese do léxico apresentado no quadro <i>Vocabulario de Apoyo</i> , livro 9 .....	172
Quadro 27 – Profissões .....	174
Quadro 28 – Palavras para serem incluídas no envelope .....	177

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 8, unidade 2 .....	74
Figura 2 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 7, unidade 3 .....	77
Figura 3 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 9, unidade 6 .....	78
Figura 4 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 7, unidade 4 .....	80
Figura 5 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 7, unidade 5 .....	82
Figura 6 – <i>Vocabulário em contexto</i> , livro 7, unidade 2 .....	86
Figura 7 – <i>Glosário visual</i> , livro 6, unidade 3.....	93
Figura 8 – <i>Vocabulário em Contexto</i> , livro 7, unidade 3 .....	100
Figura 9 – <i>Vocabulário em Contexto</i> , livro 6, unidade 5 .....	102
Figura 10 – <i>Glosário Visual</i> , livro 6, unidade 1 .....	140
Figura 11 – <i>Glosário Visual</i> , livro 7, unidade 1 .....	142
Figura 12 – <i>Glosário Visual</i> , livro 8, unidade 1 .....	145
Figura 13 – <i>Glosário Visual</i> , livro 9, unidade 1 .....	147
Figura 14 – Cartela 1– Bingo .....	175
Figura 15 – Cartela 2 – Bingo .....	176
Figura 16 – Cartela 3 – Bingo .....	176
Figura 17 – Cartela 4 – Bingo .....	177

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Expressões relacionadas ao tempo.....	88
Tabela 2 – Expressões relacionadas ao espaço.....	88

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: LÉXICO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA LEXICAL</b> .....	<b>21</b>
2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	23
2.2 A COMPETÊNCIA LEXICAL .....	29
2.3 NOSSO POSICIONAMENTO TEÓRICO .....	33
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>35</b>
3.1 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA <i>COLEÇÃO CERCANÍA</i> .....	35
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	40
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	<b>44</b>
4.1 ANÁLISE E RESULTADOS RELATIVOS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	44
<b>4.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996)</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1.3 Edital PNLD 2014</b> .....	<b>49</b>
4.2 ANÁLISE E RESULTADOS DA <i>COLEÇÃO CERCANÍA</i> E PROPOSTA DE ATIVIDADES .....	54
<b>4.2.1 Análise dos dados da <i>Coleção Cercanía</i></b> .....	<b>54</b>
4.3 ATIVIDADES PROPOSTAS NA <i>COLEÇÃO CERCANÍA</i> .....	98
4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	102
4.5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES .....	103
<b>5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS DADOS</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE 2</b> .....	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C – ATIVIDADE 3</b> .....	<b>175</b>
<b>APÊNDICE D – ATIVIDADE 4</b> .....	<b>178</b>
<b>APÊNDICE E – ATIVIDADE 5</b> .....	<b>182</b>
<b>APÊNDICE F – ATIVIDADE 7</b> .....	<b>183</b>
<b>ANEXO A – FICHA PNLD2014</b> .....	<b>189</b>
<b>ANEXO B – ATIVIDADE 1</b> .....	<b>197</b>
<b>ANEXO C – ATIVIDADE 1</b> .....	<b>198</b>
<b>ANEXO D – ATIVIDADE 6</b> .....	<b>199</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no âmbito de Estudos do Léxico e faz parte da linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução, que tem como um de seus objetivos os estudos do léxico relacionados ao ensino de Línguas Estrangeiras (LEs). O tema da tese refere-se ao tratamento dado ao léxico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), mais precisamente no Ensino Fundamental (EF), anos finais. Relaciona-se, portanto, ao ensino e aprendizagem de E/LE no contexto escolar brasileiro.

Sendo o léxico o tema central da pesquisa, é importante explicitar que o entendemos como o conjunto de palavras de uma língua, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de cada falante de uma comunidade linguística. Definindo-o sob o ponto de vista comunicativo, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si. É, portanto, “a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante”. (VILELA, 1994, p. 10). Por sua vez, o vocabulário é um conjunto de palavras utilizadas em determinada situação comunicativa; este conjunto de palavras faz parte do léxico.

A autora desta tese é professora de Estágio de Docência de Ensino de Língua Espanhola dos Cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol (licenciatura dupla) e Espanhol (licenciatura simples) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) há mais de 18 anos. Ao longo desse período, foi possível perceber a importância do léxico no ensino de língua espanhola em sala de aula, principalmente porque os alunos estagiários da disciplina acima citada, quando lhes é perguntado o que desejam aprender, respondem: “léxico”. Essa demanda surge por dois motivos básicos: o primeiro é porque, ao deparar-se com a necessidade de trabalhar o léxico na sua turma de estágio, percebem que têm essa carência na sua aprendizagem, e o segundo é porque percebem que não sabem como trabalhar didaticamente esse conteúdo. A partir dessa experiência, realizada principalmente na escola pública, os estagiários constataam a falta de abordagem do léxico em sala de aula e que os professores, titulares da disciplina, trabalham em suas aulas somente com uma lista de palavras sem contextualizá-las e sem oferecer maiores informações sobre seu uso para que o aluno possa realmente apreendê-la e reutilizá-la posteriormente. Além disso, parece ser que o ensino de E/LE centra-se na gramática, sem passar pelo ensino do léxico e de suas variantes, ou apenas ensinando o léxico como se fosse uma lista de palavras isoladas a ser memorizada. Desse modo, acreditamos que oferecer uma formação aos futuros professores em relação ao ensino do léxico é fundamental para que possam entender que ensinar uma LE não é ensinar

gramática apenas, posto que não há como compreender as regras gramaticais sem saber o léxico e que, portanto, a comunicação se dá pelo uso do léxico. É importante, ainda, que sejam conscientes de que o léxico também reflete os aspectos culturais de determinada comunidade linguística. Constatamos, assim, a carência de formação pedagógica específica relativa ao ensino de léxico em língua espanhola em nossa comunidade acadêmica; carência que também se observa na formação continuada dos professores que já atuam no ensino de E/LE. As poucas formações continuadas que se tem oferecido quase sempre abordam as questões didáticas relacionadas à gramática ou à abordagem comunicativa de forma geral, sem tratar de questões específicas do léxico.

Além dessa experiência docente com a disciplina de Estágio, em 2010, a autora foi avaliadora dos Livros Didáticos (LDs) de língua espanhola para o ensino fundamental, séries finais, no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2011), quando, pela primeira vez, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou edital para compra de livros didáticos de Língua Estrangeira (LE) – Espanhol e Inglês – para as escolas públicas. Em 2011, a autora participou do processo de avaliação do PNLD2012, que selecionou os LDs que foram distribuídos para os alunos do Ensino Médio (EM). E, em 2013, se deu sua participação no processo do PNLD 2015, que selecionou os livros distribuídos em 2015 para os alunos do EM.

Pensamos ainda que o presente trabalho se justifica em função da revogação da Lei 11.161, a partir da aprovação da Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), que prevê a retirada da oferta da língua espanhola tanto no EM quanto no EF. É uma forma de mostrar que é preciso continuar promovendo o ensino dessa língua e incentivando os professores, pois é uma forma também de assegurar o plurilinguismo que caracteriza nosso estado.

Em virtude dessas experiências, da necessidade dos alunos da Licenciatura em Letras de refletirem sobre o ensino do léxico e considerando que os alunos de estágio realizam suas práticas em escolas públicas, este trabalho analisa como o léxico está sendo abordado nos LDs de E/LE selecionados pelo PNLD. A opção por analisar livros do PNLD justifica-se por serem materiais destinados às escolas públicas brasileiras, conforme mencionamos anteriormente. Acreditamos que analisar os recursos didáticos utilizados na rede pública pode oferecer subsídios não só para os futuros professores, mas também para os professores atuantes nas escolas e para o próprio processo de seleção dos LDs. Analisamos como amostra uma das coleções selecionadas no PNLD 2014. Nessa edição o objetivo foi selecionar LDs para os terceiro e quarto ciclos do EF (da 6ª a 9ª série). Optamos pela coleção *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012a-h) por indicar, nos seus objetivos, a inclusão de

seções e atividades específicas que, *a priori*, visam o ensino do léxico. Além disso, por considerarmos que a análise de uma coleção fornece elementos suficientes para o estudo do léxico no LD aprovado pelo PNLD (2014), visto que as duas coleções foram analisadas e aprovadas com base nos mesmos critérios estabelecidos pelo edital.

Contudo, considerando que o edital do PNLD se baseia nos documentos oficiais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), acreditamos ser importante analisar também tais documentos a fim de identificar se fazem referência ao ensino do léxico no EF e, se o fazem, levantar os aspectos a que se referem, visto que verificamos que, para o EF, esses documentos ainda não foram analisados do ponto de vista do ensino do léxico, justificando-se, assim, a sua análise.

De forma mais ampla, retomamos algumas ideias iniciais dos PCNs do EF (BRASIL, 1998, p. 27) para mostrar alguns princípios norteadores do ensino de LEs. Segundo este documento:

Aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso. Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 27).

Consta, ainda, no referido documento, que o uso da linguagem verbal ou não verbal é determinado pela sua natureza sociointeracionista, pois é preciso considerar quem a usa e a quem se dirige determinado interlocutor, ou seja, para interagir é importante saber em que esfera social se está inserido e como comportar-se nela. Nesse sentido, espera-se que a LE ajude o aluno a adquirir e praticar conhecimentos de mundo, que o auxiliem na leitura de diversos mundos e do seu próprio, assim como na interação requerida pelas diversas situações comunicativas.

Ainda em relação à LE, o documento apresenta apenas as linhas gerais do que se espera do ensino de LE para o EF:

Aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 28-29).



Com base nesses objetivos gerais, o documento mostra que é preciso trabalhar o conhecimento sistemático, o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual. Para que o aprendiz adquira estes conhecimentos, ele deve saber como se dá a comunicação nesse mundo, como é a sua cultura e, para que isso seja possível, acreditamos ser necessário conhecer o léxico que é empregado em determinada cultura e em cada situação comunicativa.

Os PCNs também destacam a importância da construção do significado para a interação social e para o educando atingir o seu objetivo:

São esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso. Em contrapartida, os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p. 32).

Vemos, portanto, a partir dos documentos, que a aprendizagem de uma língua tem como objetivo a comunicação, seja escrita, oral ou gestual, e o aprendiz deve ser capaz de compreender e produzir mensagens, ideias e opiniões que permitam estabelecer uma relação de comunicação. Nesse processo, o léxico ocupa um lugar primordial. Nas palavras de Cassany, Luna e Sanz (1994, p. 378), “[...] *el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse*”.<sup>1</sup> De forma complementar, Galisson (1991, p. 3) afirma que “[...] *les mots sont des facteurs premiers dans l’acquisition de la maîtrise d’une langue... et d’une culture; - que rien d’essentiel ne peut être fait sans eux*”.<sup>2</sup>

Portanto, pelos documentos e pelas afirmações dos autores acima, é possível dizer que, para atingir o objetivo da comunicação em uma língua, é necessário conhecer as palavras e as expressões e os sentidos de forma suficiente que possibilite uma comunicação efetiva e eficaz. Nesse sentido, o conhecimento limitado do léxico de uma língua pode provocar falhas na comunicação, pois, como salienta Higuera (2009, p. 112), “[...] *en el mundo real el que van*

<sup>1</sup> Todas as traduções do espanhol são nossas: “[...] a aprendizagem e o conhecimento do vocabulário são decisivos para poder comunicar-se”.

<sup>2</sup> Tradução de Rosa Maria de Oliveira Graça: “[...] as palavras são os primeiros fatores na aquisição do domínio de uma língua... e de uma cultura; nada de essencial pode ser feito sem elas”.

*a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión*".<sup>3</sup> A mesma autora (2004) enfatiza que "[...] *el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa*".<sup>4</sup>

Assim, nas aulas de E/LE, devem ser desenvolvidas a competência comunicativa, que compreende a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, juntamente com a competência inter(pluri) cultural, visto que o educando, conforme referido pelos PCNs, precisa construir o significado para a interação social. Nesse sentido, Figueiredo (2004, p. 110) destaca o papel do léxico nesse processo:

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem.

Em relação à língua espanhola e aos aspectos interculturais, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver uma consciência intercultural. Para conseguir esse objetivo, os alunos devem, entre outros aspectos, ter acesso ao léxico dessa língua e às suas variantes, visto que ela é falada em mais de 20 países e cada um dos países possui suas peculiaridades culturais e lexicais. Conforme Gómez Molina (2004, p. 491), "[...] *es palmaria la reivindicación de la importancia del vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua*".<sup>5</sup>

Pelas razões anteriores, acreditamos que os recursos didáticos, entre eles os LDs, devem dar maior ênfase e ter um cuidado especial com o ensino do léxico. Além disso, a partir de nossa experiência com a análise de materiais didáticos, pensamos que os LDs de E/LE não poderiam apresentar apenas uma variedade lexical como sendo a predominante (a peninsular) e as demais (espanhol hispano-americano) apenas como curiosidades, porque, conforme citado acima, as variantes não apenas fazem parte do léxico da língua espanhola, como também refletem as especificidades históricas e culturais de cada país.

Sabemos que a predominância da variante peninsular pode ser explicada por dois motivos: o primeiro é que a maioria das editoras que publicam LDs é espanhola e, portanto, tem acesso mais fácil ao material em espanhol peninsular. O segundo motivo seria o distanciamento dos autores em relação ao mundo hispano-americano e a questão dos direitos

<sup>3</sup> "[...] no mundo real no qual se irá utilizar essa língua costumam os erros lexicais serem os que dificultam a comunicação".

<sup>4</sup> "[...] o léxico não será um fim em si mesmo, mas, sim, um meio para comunicar-se e melhorar a competência comunicativa".

<sup>5</sup> "[...] é evidente a reivindicação da importância do léxico no ensino-aprendizagem de qualquer língua".

autorais – as editoras espanholas estão comprando as editoras da América Latina, ou, ainda, porque há uma tradição de produção de material na Espanha em função de o país ter mais editoras e mais recursos do que o que se tem na América Latina. Além disso, os livros espanhóis tendem a ser mais caros por serem considerados material estrangeiro.

Para ilustrar esse fato, no primeiro volume do livro analisado, *Cercanía* (COIMBRA, CHAVES, ALBA, 2012a, p. 98), edição para o 6º ano do EF, há um quadro com alimentos e abaixo o desenho de gôndolas, onde o aluno deve colocar cada alimento na gôndola correspondente. Por exemplo, na gôndola das verduras, deve-se colocar (*lechuga/alface, zanahoria/cenoura, etc.*). Entre os alimentos apresentados no quadro, aparecem as palavras *remolachas/betabel* (beterraba). Porém em nenhum momento é explicado onde se usa cada uma das formas. Não há nenhuma explicação, nem no livro do aluno, nem no Manual do Professor (MP), para tais palavras, ou seja, a informação é oferecida de forma completamente descontextualizada e sem que se tenha uma explicação de sua funcionalidade e uso.

Nessa linha e reforçando as informações anteriores, observamos que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENs, BRASIL, 2006) mencionam Bugel, que, a partir de Pennycook (1995), afirma que:

Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social. (BUGEL, 2000 apud BRASIL, 2006, p. 137).<sup>6</sup>

Ventura (2005, p. 119-120), por sua vez, explica:

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad. (VENTURA, 2005, p. 119-120).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> “Continuar considerando as variedades lingüísticas e culturais latino-americanas do espanhol como conjuntos estáveis de crenças, valores e comportamentos, que podem ser acrescidos como complementos atrativos do material didático, leva ao divórcio da língua com seu contexto cultural e social”.

<sup>7</sup> [...] é importante ressaltar que o contato que os alunos venham a ter com as variedades do espanhol não pode ser estabelecido apenas por meio de simples curiosidades lexicais, como se as diferenças fossem reduzidas a algumas palavras que se usam em um lugar e em outro não. É preciso que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre dita variedade em funcionamento. O professor não pode apenas falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como realmente funciona cada variedade.

Com base na afirmação anterior, acreditamos que é importante abordar a variação lexical nas aulas de LE, principalmente de língua espanhola, que possui uma grande heterogeneidade cultural devido ao grande número de países nos quais é falada, conforme já afirmamos. Em nosso entender, os LDs deveriam contemplar as questões relacionadas à variação lexical e oferecer aos alunos as informações necessárias para poder fazer uso das variantes em situações comunicativas concretas.

Além desses aspectos, o léxico tem ganhado importância no ensino-aprendizagem de LEs pelo fato de que o ensino de línguas está mais voltado para a competência comunicativa, e dela faz parte a competência lexical. O aprendiz não conseguirá uma boa comunicação sem ter conhecimento do léxico dessa nova língua que está aprendendo e das relações que realiza e determina na comunicação, conforme destacam vários autores, entre eles Leffa (2000) e Morante Vallejo (2005).

Nesse contexto, trataremos do léxico na perspectiva do ensino-aprendizagem de E/LE, tendo por base os LDs, especificamente os selecionados no PNLD (2014) – Línguas Estrangeiras, EF, anos finais, a fim de verificar como abordam o ensino-aprendizagem do léxico. Para tanto, analisamos e estabelecemos a interface com os PCNs (1998), com a LDB (1996) e com o próprio edital do PNLD (2014), que toma como base os documentos anteriores. Também nos fundamentamos nos pressupostos do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, sobretudo em relação ao ensino-aprendizagem do léxico.

Pretendemos, com este trabalho, colaborar para a melhoria da qualidade do ensino de E/LE e do uso do LD, uma vez que verificamos que não há estudos que abordem a relação dos PCNs (1998) com o edital do PNLD 2014 e nem com os próprios LDs, principalmente em relação ao ensino-aprendizagem do léxico. Assim, o foco do trabalho centra-se no LD para verificar se este trata o léxico da maneira como preveem os documentos anteriormente referidos. Para tanto, é preciso, em uma primeira etapa, analisar os próprios documentos oficiais.

A partir das constatações anteriores e, principalmente, das justificativas que sustentam a realização deste trabalho, principalmente as relacionadas à carência na formação dos futuros professores em relação ao ensino do léxico, levantamos a hipótese de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos documentos que orientam o ensino de LEs em nosso país, nem tampouco nos LDs.

Para buscar corroborar essa hipótese, propomos como objetivo geral analisar o tratamento dado ao léxico nos LDs de E/LE selecionados pelo PNLD 2014, a fim de verificar

se há orientações relativas ao seu ensino e se tais orientações seguem as diretrizes propostas pelos documentos oficiais (LDB, 1996; PCNs, 1998; Edital PNLD, 2014).

Para atingir o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar se há uma concepção de léxico apresentada nos documentos oficiais e se eles apresentam propostas para seu ensino-aprendizagem em relação às LEs e, mais especificamente, ao E/LE.
- 2) Analisar uma das coleções selecionadas no PNLD (2014) – *Coleção Cercanía* –, a fim de identificar se há uma concepção de léxico e sobre seu ensino e como essa concepção se reflete nas atividades propostas ao longo da coleção.
- 3) A partir dos resultados encontrados, propor atividades com foco no ensino-aprendizagem do léxico em E/LE.

Para dar conta dos objetivos anteriores, esta tese se organiza em três capítulos, além da presente introdução e das conclusões e considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, principalmente aspectos relativos ao léxico, à competência comunicativa (CC) e à competência lexical (CL). O segundo capítulo apresenta as etapas metodológicas seguidas para a consecução da pesquisa, além da descrição dos documentos e da coleção analisados. No terceiro capítulo, trazemos os dados coletados e sua análise, bem como a proposta de atividades relativas ao léxico.

Com os resultados alcançados, esperamos poder contribuir para a formação dos futuros professores, bem como para a formação continuada dos professores no que se refere aos aspectos relativos ao ensino do léxico de E/LE.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: LÉXICO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA LEXICAL

Neste capítulo trazemos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos as definições de léxico e vocabulário, os modelos de Competência Comunicativa (CC) e a Competência Lexical (CL). Também sistematizamos os aspectos recolhidos dos diversos autores que serviram para analisar a coleção selecionada como amostra, bem como para elaborar as atividades propostas no final da pesquisa.

No âmbito do tema abordado na presente pesquisa, é importante revisar o conceito de léxico. É possível observar que não há uma definição consensuada sobre esse termo, tal como se pode ver abaixo. As definições apresentadas seguem a ordem diacrônica, ou seja, do conceito mais antigo ao mais recente.

Rey- Debove (1970, p. 49) sugere que:

[...] l'étude des relations et des structures du lexique est un domaine privilégié pour découvrir les interactions entre le système formel de la langue et l'activité humaine qui la rend possible, le langage. Cette activité s'exerce dans le temps, l'espace et la société, par le phénomène général qu'est la communication.<sup>8</sup>

De acordo com essa mesma autora (1984, p. 28), o léxico é o conjunto das palavras de uma língua. Nele estão traduzidas as relações de ordem econômica, social e política que existem entre as diversas classes sociais.

Para Picoche (1992, p. 45), o léxico é “*l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs*”<sup>9</sup>, ou seja, é o inventário sistemático dos itens lexicais de uma língua.

Essa ideia também é reforçada por Vilela (1994, p. 10) quando diz que o léxico é “[...] a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante”.

Conforme o *Diccionario de Lexicografía Práctica* (MARTÍNEZ DE SOUZA, 1995, p. 224):

**Léxico, ca** (del gr. *Lexikós*, der. de *léxis*, palabra, lenguaje). Del vocabulario de una lengua o región o relacionado con él. **2. LEXICOGRÁFICO** (→ ARTICULO, CAMPO, CAUDAL, CONTENIDO SIGNIFICADO LÉXICO; CATEGORIA, DEFINICIÓN, ENTRADA, FAMILIA, INFORMACIÓN, NEOLOGIA,

<sup>8</sup> “[...] o estudo das relações e das estruturas do léxico é um domínio privilegiado para descobrir as interações entre o sistema formal da língua e a atividade humana que a torna possível, a linguagem. Esta atividade é exercida no tempo, no espaço e na sociedade pelo fenômeno geral que é a comunicação”.

<sup>9</sup> “[...] o conjunto de palavras que a língua põe à disposição de seus locutores”.

PALABRA, UNIDAD LEXICAL.) 3. Conjunto de las palabras de una lengua. 4. Conjunto de las palabras propias de una región, una actividad, etc. (→ TERMINOLOGIA; VOCABULARIO) 5. Caudal de voces, giros o modismos propio de una persona, en especial un autor.<sup>10</sup>

Na perspectiva de Biderman (1996, p. 27-28), o léxico é concebido usualmente como o acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e cultural, o lugar em que se depositam a significação e os conteúdos significantes da linguagem humana, ou seja, toda a informação sobre o mundo condensada em lexias, pois nele se encontram a nomenclatura e a interpretação da realidade.

Por sua vez, o dicionário de termos-chave de E/LE, de Martin Peris (2008, p. 601), define léxico como vocabulário e afirma que:

El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de *unidades léxicas* de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas como *quinta columna* o *manga por hombro*; el Marco *Común Europeo* habla, entre otros elementos, de fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas: *encantado de conocerle*, *quedarse de piedra*, *por medio de...*). En la didáctica de la lengua, los términos *vocabulario* y *léxico* son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos.<sup>11</sup>

Complementando a ideia anterior, Martin Peris afirma que

El vocabulario forma parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada hablante, lo que lo diferencia del léxico mental, que se relaciona con la competencia de cada hablante y con las nociones de vocabulario receptivo y vocabulario productivo.<sup>12</sup> (MARTIN PERIS, 2008, p. 601).

<sup>10</sup> “Léxico, ca (do gr. Lexikós, der. de Léxis, palavra, linguagem). Do vocabulário de uma língua ou região ou relacionado a ele. 2. LEXICOGRÁFICO (→ ARTIGO, CAMPO, CAUDAL, CONTEÚDO SIGNIFICADO LÉXICO; CATEGORIA, DEFINIÇÃO, ENTRADA, FAMÍLIA, INFORMAÇÃO, NEOLOGIA, PALAVRA, UNIDADE LEXICAL.) 3. Conjunto de palavras de uma língua. 4. Conjunto das palavras próprias de uma região, uma atividade, etc. (→ TERMINOLOGIA; VOCABULARIO) 5. Caudal de vozes, gírias ou modismos próprios de uma pessoa, em especial um autor”.

<sup>11</sup> “O vocabulário ou léxico pode ser definido como o conjunto de unidades lexicais de uma língua. As unidades lexicais compreendem o que normalmente entendemos por palavras (unidades lexicais simples) e também por outras unidades maiores formadas por duas ou mais palavras com um sentido unitário (unidades lexicais pluriverbais ou complexas como *quinta coluna* ou *estar desordenado*; o *Marco Comum Europeu* fala, entre outros elementos, de fórmulas fixas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticais e locuções prepositivas: *prazer em conhecê-lo*, *ficar tipo estátua*, *por meio de ...*). Na didática da língua, os termos vocabulário e léxico são equivalentes, embora em algumas disciplinas linguísticas se faça distinção entre ambos os termos”.

<sup>12</sup> “O vocabulário faz parte do sistema linguístico e como tal é independente do conhecimento particular de cada falante, o que o diferencia o léxico mental, que está relacionado com a competência de cada falante e com as noções de vocabulário receptivo e vocabulário produtivo”.

Como é possível observar, há divergências em relação ao que se considera léxico e vocabulário, ora sendo considerados como conceitos distintos, ora como sinônimos. Baseados em todas as definições acima citadas, acreditamos que o léxico é o revelador das relações da língua com a sociedade, podendo ser definido como o acervo de palavras de uma determinada língua. Constitui-se, portanto, como o universo de palavras que uma pessoa tem à sua disposição para expressar-se oralmente ou por escrito e traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo, ou seja, ele pode ser considerado como o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística, um acervo que é transmitido de geração em geração. O usuário da língua utiliza o léxico, esse inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma, para a formação do seu vocabulário, para sua própria expressão no momento da fala e para a efetivação do processo comunicativo. Quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu intento expressivo.

Apesar de Martin (2008) determinar que léxico e vocabulário são sinônimos, neste trabalho, fazemos a distinção entre ambos. Assim, o léxico é o acervo de palavras de uma língua, configurando-se como um dos responsáveis por abrigar e representar o patrimônio cultural de um povo. Os falantes de um idioma não são capazes de dominar completamente o léxico de sua língua materna. Por sua vez, o vocabulário é o conjunto de palavras pertencentes a uma língua que o falante acessa. O vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua.

Estabelecida nossa posição em relação à definição do léxico, passamos a tratar da competência comunicativa e suas referências.

## 2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Para podermos entender a importância do léxico no contexto da aprendizagem de sala de aula e no LD, é importante conhecermos a competência lexical (CL) que faz parte da Competência Comunicativa (CC). Portanto, discorreremos primeiro sobre esta última para depois tratar, com mais detalhes, da CL.

Um conceito chave no estudo da aquisição e aprendizagem de uma LE é o conceito de CC, pois, para Cenoz Iragui (2004), ela responde às seguintes perguntas: Em que consiste adquirir uma língua? Que conhecimentos, capacidades ou destrezas precisamos para falar uma língua? Qual o objetivo do ensino de línguas?



A CC pode ser entendida como a habilidade de se usar um sistema linguístico determinado de forma adequada em situações reais de uso da língua, considerando as funções e variedades da linguagem, assim como as situações socioculturais de uso. Desta maneira, conforme o referido autor (CENOZ IRAGUI, 2004), a CC não envolve apenas os pontos ou aspectos estritamente linguísticos do processo de aquisição de uma língua, mas também os aspectos sociais e psicológicos deste tipo de aprendizado.

Desse modo, considerando o processo de ensino-aprendizagem de LEs, pode-se perceber uma relação estreita entre a CC e a comunicação em si, vista esta como a principal responsável pelo desenvolvimento pleno daquela. Tal visão de competência comunicativa foi introduzida por estudiosos como Hymes, Campbell e Wales (1970), dentre outros, em contraposição à noção de competência linguística de Chomsky. Principalmente Hymes estava convencido de que a visão chomskyana de competência comunicativa era muito limitada, dado que era concebida como uma interação mental de fala e audição formulada por regras gramaticais. Acreditava-se que a CC era mais complexa do que apenas a competência gramatical, pois era preciso considerar também a capacidade de adequar a linguagem a cada situação social vivida pelo falante. Assim, passa-se a considerar que um usuário competente em uma língua é aquele capaz de se comunicar de forma apropriada ao contexto próprio das diversas situações comunicativas.

Cenoz Iragui (2004) afirma ainda que Hymes (1972) propôs o conceito de CC que inclui as regras de uso às quais faz referência. Neste conceito, Hymes (1972 apud Cenoz Iragui, 2004, p. 451) inclui o significado referencial e social da linguagem não apenas quando este se refere à gramaticalidade das frases, mas também à sua adequação ou não ao contexto.

Para Hymes, a CC apresenta quatro dimensões: o aspecto em que algo é possível (gramaticalidade), o aspecto em que algo é exequível, o aspecto em que algo é apropriado e o aspecto em que algo é aceitável de ocorrer. Podemos perceber que conceitos como apropriado ou aceitável fazem parte da CC da mesma forma que gramaticalmente correto.

Hymes afirma também que a competência é o conhecimento subjacente geral e a habilidade para o uso da língua que possui o falante-ouvinte. Conforme este autor, os falantes consideram vários fatores que intervêm na comunicação quando usam a língua. Tais fatores incluem as características dos interlocutores ou as relações que os unem ao interlocutor. Dependendo das diferentes situações, os falantes podem utilizar diferentes registros.

Cabe esclarecer que a CC não é apenas um prolongamento da competência linguística, a qual foi acrescentada às regras relacionadas com o uso; trata-se de mais do que um acréscimo quantitativo, de um acréscimo qualitativo. Para Cenoz Iragui (2004), o conceito de

competência lingüística refere-se ao conhecimento de determinadas regras, enquanto que a CC inclui a habilidade ou a destreza para utilizar esse conhecimento.

É importante definir as diferentes dimensões da CC para podermos estabelecer os aspectos necessários no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e que, portanto, o estudante deve conhecer. Para tanto, apresentaremos os modelos de CC que nos ajudarão a entender melhor os aspectos a serem considerados no ensino de uma LE e sua relação com o ensino do léxico.

O primeiro modelo que apresentamos é o de Canale e Swain (1980). Esses autores diferenciam três dimensões da CC (idem, p. 30):

- a) a competência gramatical: abarca o conhecimento dos elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe, semântica em nível gramatical da oração e fonológico. Tal componente baseia-se no conhecimento e na habilidade necessários para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados;
- b) a competência sociolingüística: permite empregar a língua conforme as normas de uso do discurso que servem para interpretar os enunciados em relação ao seu significado social. Compreende as regras socioculturais de uso que estabelecem o modo como se produz os enunciados e como estes são compreendidos de forma adequada em relação aos componentes das sequências de comunicação;
- c) a competência estratégica: formada pelas estratégias de comunicação verbais e não verbais cuja ação é necessária para compensar as dificuldades na comunicação devido às variáveis de atuação ou a competência insuficiente. Segundo os autores, tanto falantes nativos como não nativos usam esta estratégia para suprir limitações que determinados elementos lingüísticos podem ocasionar no ato da comunicação.

Este modelo de CC foi revisado e modificado em 1983 por Canale. O autor elaborou o conceito de competência sociolingüística e a diferenciou da competência discursiva. Assim, a competência sociolingüística passou a incluir as regras socioculturais e, por isso, trata da produção e compreensão dos enunciados “de forma apropriada em diferentes contextos sociolingüísticos dependendo de fatores contextuais como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções de interação”. (CANALE, 1983<sup>13</sup>apud CENOZ IRAGUI, p. 7). A competência sociolingüística refere-se à caracterização das

---

<sup>13</sup> CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

condições que determinam que tipo de enunciado é adequado para cada situação comunicativa.

Por sua vez, a competência discursiva refere-se à maneira como se combinam formas gramaticais e significados para conseguir um texto falado ou escrito unificado. A unidade do texto será alcançada através da coesão da forma e da coerência do significado. Conforme Canale (1983<sup>14</sup> apud CENOZ IRAGUI, 2004, p. 454), a coerência também relaciona as diferentes partes do texto, mas do ponto de vista semântico, referenciando as relações entre os diferentes significados.

O modelo desenvolvido por Canale e Swain (1980) e sua revisão por Canale (1983<sup>15</sup> apud CENOZ IRAGUI 2004) definem as dimensões da CC, porém estas não foram consideradas satisfatórias por alguns pesquisadores, (ver, por exemplo, Schachter 1990). Apesar dessas críticas, o modelo contribuiu de maneira satisfatória para o desenvolvimento de outros modelos.

Um desses modelos é o proposto por Bachman (1990), no qual se diferencia a competência organizativa e a competência pragmática. A competência organizativa inclui “as habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases”. (BACHMAN, 1990, p. 87). Tais habilidades são de dois tipos:

- a) a competência gramatical, que abarca a competência de uso linguístico e é semelhante à competência gramatical de Canale e Swain (1980);
- b) a competência textual, que inclui o conhecimento das convenções para juntar enunciados de maneira a conceber um texto. Esta competência inclui a coesão e a organização retórica.

As habilidades relacionadas à competência organizativa referem-se à organização das marcas linguísticas utilizadas na comunicação e ao modo como essas marcas são usadas para referirem-se a pessoas, objetos, ideias e sentimentos.

A competência pragmática refere-se às relações entre signos e referentes e às relações entre o falante da língua e o contexto de comunicação. Esta competência inclui duas dimensões: a competência ilocutória e a competência sociolinguística. A seguir explicamos cada uma delas:

- a) a competência ilocutória refere-se à relação entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes tentam realizar por meio dos enunciados;

---

<sup>14</sup> CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

<sup>15</sup> CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

- b) a competência sociolinguística abarca a caracterização das condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas situações, além do registro, variedade dialetal e referências culturais. Este componente é muito parecido com o conceito de competência sociolinguística de Canale e Swain (1980).

Um terceiro modelo foi proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Esse modelo comporta as seguintes dimensões:

- a) competência linguística: corresponde, de forma geral, ao conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980). O uso do termo competência linguística em lugar de competência gramatical baseia-se na vontade de indicar explicitamente a inclusão, neste componente, do léxico e da fonologia, além da gramática;
- b) competência discursiva: refere-se à seleção, sequência e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados para conseguir um texto oral ou escrito unificado;
- c) competência acional (também chamada pragmática e ilocutiva): definida como “a habilidade para transmitir e entender a tentativa de comunicação ao realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 17);
- d) competência sociocultural: alude ao conhecimento que o falante tem para expressar mensagens de forma adequada no contexto sociocultural da comunicação;
- e) a competência estratégica está relacionada ao uso das estratégias de comunicação.

Resumindo, Canale e Swain (1980) dividem a CC em competência gramatical, sociolinguística e estratégica. Canale (1983<sup>16</sup> apud CENOZ IRAGUI, 2004) divide-a em quatro grandes competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Bachman (1990) divide-a em duas grandes competências: a organizativa (subdividida em competência gramatical e competência textual) e a competência pragmática (subdividida em ilocutória e sociolinguística). Finalmente, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) propõem que a CC está conformada pelas competências discursiva, linguística, sociocultural, acional e estratégica.

Analisando os três modelos, podemos notar que há muitas semelhanças entre eles. Por exemplo, os três modelos abordam as dimensões gramaticais/linguísticas, assim como as dimensões estratégicas. Podemos ver que há uma sobreposição de alguns aspectos das dimensões, o que explica as diferentes classificações propostas. Observa-se que o conceito

---

<sup>16</sup> CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

mais desenvolvido é o da competência sociolinguística, pois foi desmembrada em competência sociolinguística ou sociocultural, dando espaço também para a competência discursiva ou textual e a competência pragmática ou acional. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza e compara as diferentes propostas.

**Quadro 1 – Comparação dos modelos de competência comunicativa**

Canale (1983 apud CENOZ IRAGUI) <sup>17</sup>		Bachman (1990)		Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell(1995)	
<b>Gramatical</b>	Conhecimentos léxicos, morfológicos, sintáticos e fonológicos.	<b>Comp. da Língua Textual Gramatical</b>	Competência de uso da língua.	<b>Linguística</b>	Componentes léxicos, fonológicos, sintáticos e morfológicos.
<b>Discursiva</b>	Construção de orações e unidades de sentido.		Conhecimento das convenções para unir enunciados que formem um texto.	<b>Discursiva</b>	Seleção, sequências e organização de palavras, estruturas, frases, enunciados para obter um texto oral e escrito.
<b>Estratégica</b>	Uso efetivo da língua pelo falante.	<b>Pragmática Sociolinguística ilocutória</b>	Análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável ou não.	<b>Acional</b>	Conhecimento das funções de fala e dos atos de fala.
<b>Sociolinguística</b>	Contexto social e cultural.		Contexto social e cultural.	<b>Sociocultural</b>	Conhecimento que tem o falante para expressar mensagens de forma apropriada no contexto sociocultural de comunicação.
				<b>Estratégica</b>	Uso das estratégias de comunicação e interação que incluem as táticas para comprovar a compreensão ou pedidos de ajuda do interlocutor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para este trabalho, seguimos Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell por abranger um conjunto maior, mais completo de competências e por permitir que se insira o ensino-aprendizagem do léxico em todas as competências apresentadas. Nelas consegue-se perceber a preocupação que o léxico seja explicitamente representado e que esteja presente em todos os outros níveis da CC. Além de incluir o léxico na competência linguística, na competência discursiva está mencionado o vocábulo *palavra*, indicando-se a importância do conhecimento de palavras e grupos de palavras integradas ao seu co-texto para formar um texto. Da mesma

<sup>17</sup> CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

forma, nas outras três competências (acional, sociocultural e estratégica), a preocupação com o léxico está presente, pois não há como ter conhecimento dos atos de fala ou ainda reconhecer as mensagens do interlocutor, assim como das estratégias de comunicação e interação, sem passar pelo conhecimento lexical.

Após essa breve revisão dos modelos de competência comunicativa, passamos a tratar da Competência Lexical (CL).

## 2.2 A COMPETÊNCIA LEXICAL

Os documentos oficiais, PCNs para o EF e EM, como já referimos anteriormente, estabelecem que o aluno deve aprender uma LE e explicam os objetivos e pressupostos que devem ser atendidos para ensinar uma LE. Nesse sentido, pensamos que o aprendiz deve conseguir o desenvolvimento da competência comunicativa, da qual fazem parte as competências lingüística, discursiva, acional, sociocultural e estratégica, como vimos no modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Cada uma delas tem destrezas que permitem desenvolver os conhecimentos necessários que atendem às necessidades comunicativas.

Embora o léxico esteja incluído na competência linguística, acreditamos que a CL faz parte das outras competências, conforme indicamos acima, já que o aluno não pode apenas limitar-se ao simples conhecimento das unidades lexicais de forma isolada, mas deve conhecer seus sentidos, suas variantes e seu uso adequado no contexto comunicativo e situacional para poder fazer uso delas em situações reais de comunicação.

Para explicar o que é a CL, recorreremos a Lahuerta e Pujol (1996 apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 494), que afirmam que *“la capacidad para relacionar formas con significado y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia lexical, y al lugar donde reside el conocimiento de esas competencias se le denomina lexicón mental”*.<sup>18</sup>

Segundo Spinelli e Ferrand (2005, apud Loguércio, 2013, p. 64), léxico mental pode ser definido como:

un système constitué par des représentations lexicales locales représentant les éléments d'un tel système, la somme des connaissances (orthographique, phonologique, morphologique, sémantique et syntaxique) qu'un auditeur / lecteur a

---

<sup>18</sup> “[...] a capacidade para relacionar formas com significados e de utilizá-las adequadamente denomina-se competência lexical, e o lugar onde está o conhecimento dessa competência denomina-se léxico mental”.

intériorisé par rapport aux mots de sa langue.<sup>19</sup> (SPINELLI; FERRAND, 2005 apud Louguércio, 2013, p. 64).

Com base nestes autores, podemos definir léxico mental como o conhecimento individual e interiorizado que um falante tem sobre o léxico da língua, o que implica relacioná-lo às demais competências referidas anteriormente e a ativá-las no momento de colocar em prática tal conhecimento. A forma como está organizado o léxico mental permite ao falante codificar uma mensagem quando fala ou escreve e permite, também, decodificá-la quando o que deseja é escutar ou ler uma mensagem.

Conforme Scaramucci (1995, p. 236), a CL “é definida de forma ampla e abrangente, incorporando os vários níveis [de conhecimento da palavra] (pragmático-discursivo, lexical, semântico, sintático, morfológico, fonológico), além de uma dimensão cognitiva ou de uso”. Ainda segundo a autora,

[...] a avaliação do vocabulário tomou necessária a explicitação e operacionalização de um conceito de competência/conhecimento lexical. Adotou-se, nesse sentido, um conceito de competência lexical que é mais abrangente, e que, além do conhecimento lexical, também considera a capacidade envolvida no seu uso. Esse conceito, denominado conceito rico de vocabulário (Richards 1976<sup>20</sup>) é composto de um conjunto de componentes linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. (SCARAMUCCI, 1995, p. 236).

Esse conceito, conhecido como conceito rico da CL, abrange a dimensão relativa à extensão e a dimensão qualitativa. A dimensão qualitativa refere-se à profundidade do conhecimento lexical (RICHARDS, 1976<sup>21</sup> apud SCARAMUCCI, 1995, p. 236), enquanto que a dimensão relativa à extensão seria o número de palavras conhecidas/desconhecidas de um aprendiz.

Para Scaramucci (1995, p. 77), os componentes de um conceito rico são definidos com base em uma série de aspectos pensados para um falante nativo em termos ideais e que podem, conforme Richards (1976<sup>22</sup>, apud SCARAMUCCI, 1995), servir de parâmetro para se estimar que tipo de conhecimento e produto final de aprendizagem pode ser esperado de um aprendiz de LE. Os parâmetros são:

- a) o falante nativo de língua continua ampliando seu vocabulário na idade adulta, embora se saiba, comparativamente, que há pouco desenvolvimento da sintaxe. O

<sup>19</sup> “Um sistema é constituído por elementos – ortográficos, fonológicos, semânticos, sintáticos, etc. – que representam a soma dos conhecimentos que o sujeito interiorizou acerca das palavras de sua língua”.

<sup>20</sup> RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v.10, n. 1, 1976.

<sup>21</sup> RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v.10, n. 1, 1976.

<sup>22</sup> RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v.10, n. 1, 1976.

autor focaliza-se na importância de um vocabulário amplo e de uma expansão contínua, o que, para Scaramucci (2007), refere-se ao aspecto extensão;

- b) saber o grau de probabilidade de encontrar determinada palavra na fala ou na escrita. Este item diz respeito a dois tipos de conhecimento: frequência e colocabilidade;
- c) conhecer as limitações impostas ao uso de determinada palavra de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação temporal, social, geográfica, de área ou do modo de discurso;
- d) pressupor conhecimento de sua forma subjacente e das derivações e flexões que podem ser feitas com base nela;
- e) conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais;
- f) conhecer a rede de associações com outras palavras da língua ou suas relações paradigmáticas;
- g) conhecer seu valor semântico ou seu significado denotativo;
- h) conhecer os diferentes significados associados a ela ou seus significados conotativos.

Para este trabalho, tomaremos como referência esse conceito rico do conhecimento lexical. Tal conceito considera e incorpora vários aspectos do conhecimento lexical, tais como: os níveis lexicais, sintático, morfológico, semântico e adicionando um nível discursivo/pragmático, incorporando à dimensão linguística a dimensão de uso. Portanto, é compatível com o desenvolvimento das várias competências implicadas na CL e na CC.

Desta forma, o desenvolvimento da competência lexical deve ser tratado como um dos elementos básicos da aprendizagem de uma língua, que integra todo o processo da aprendizagem. No entanto, Nguyen (2004) considera que o ensino de vocabulário não consiste apenas no aumento da bagagem lexical do aprendiz, mas sim em ensinar os alunos a utilizar de forma criativa os meios linguísticos que satisfaçam as necessidades comunicativas. Aprender ou ensinar o léxico vai além de indicar significado de uma palavra ou traduzi-la. Aprender o léxico implica saber desde as regras de formação de palavras (competência lingüística), sua combinação com outras palavras (competência discursiva) e chegando ao seu uso adequado à situação comunicativa (competências accional, sociocultural e estratégica). Por isso, o desenvolvimento da CL é uma das bases fundamentais para atingir satisfatoriamente a CC. A CL permite ao falante/aprendiz se expressar adequadamente e ter êxito na interação comunicativa.



Além dos aspectos anteriores relativos ao ensino-aprendizagem da CL, é importante ressaltar que os estudos sobre a aprendizagem de léxico (por exemplo, LEFFA, 2000) afirmam que esta deve se basear em dois tipos de aprendizagem e que o professor deve programar suas aulas de forma que seja possível oportunizar essas duas formas de aprendizagem, quais sejam: a aprendizagem explícita e a aprendizagem incidental.

Os dois tipos de aprendizagem são de natureza diferente e procuram atingir objetivos distintos. A aprendizagem explícita foca a sua atenção na informação que o aluno tem que aprender e garante a aprendizagem; requer um grande investimento de tempo e, por isso, seria impossível aprender todas as palavras que necessitamos para falar uma LE por este método. Ao contrário, a aprendizagem incidental ou não intencional aparece quando se usa a língua com fins comunicativos e, conseqüentemente, o tempo empregado é duplamente benéfico, mas a aprendizagem é mais lenta, pois se trata de uma aprendizagem gradativa e menos sistemática.

De forma complementar, Higuera (2004, p. 11) defende a aprendizagem qualitativa do léxico, já que para ela: *“no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella”*.<sup>23</sup> Esta mesma autora engloba as teorias de enfoque no léxico em quatro princípios:

Primacia de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxico o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico. (HIGUERAS, 2004, p. 11).<sup>24</sup>

A autora propõe trabalhar com esses quatro princípios, destacando a importância de ensinar as unidades significativas, visto que tal enfoque parte do princípio de que a memória não armazena palavras isoladas, mas sim unidades de sentido complexo. Desta forma, é

<sup>23</sup> “[...] não se trata apenas de aprender palavras novas, mas sim de ampliar o conhecimento que temos sobre elas, pois saber uma palavra ou unidade lexical implica ter muita informação de natureza diferente sobre ela”.

<sup>24</sup> “Primazia do ensino do léxico em detrimento da gramática; atenção por parte dos professores e alunos, ao reconhecimento e à memorização de segmentos léxico ou *chunks* para melhorar a fluidez e a precisão do aluno, permitindo-lhe operar tanto a aprendizagem de itens isolados como a aprendizagem do sistema; em terceiro lugar, a importância da organização sintagmática ou horizontal das palavras, ou seja, do co-texto e do contexto e, conseqüentemente, das colocações; e, por último, ênfase na importância da aprendizagem incidental do léxico”.

possível recuperar mais facilmente as unidades necessárias em uma situação concreta de comunicação.

Salientamos o papel do professor no processo de desenvolvimento da CL no sentido de trabalhar as habilidades necessárias para sua aquisição. Igualmente, considera-se que os LDs devem oferecer atividades que, desde o início do processo de aprendizagem, permitam a aquisição da CL. Assim, pensamos que tanto o professor como os recursos didáticos, entre eles o LD, devem dispor ao aprendiz os meios necessários para alcançar a CL. Em relação aos LDs, estes deveriam apresentar uma grande variedade de atividades para que o aluno adquira os conhecimentos implicados na CL e também as variantes lexicais, que fazem parte da competência lingüística. Além disso, não se pode esquecer que a aprendizagem do léxico deve acontecer dentro de um contexto e que tem que ser continuada, sistemática e integrada às atividades propostas dentro das unidades do LD, ou seja, devem constar, no material didático, atividades variadas que abordem de forma sistemática o ensino-aprendizagem do léxico dentro de um contexto que desperte o interesse o motive a aprendizagem do aluno.

### 2.3 NOSSO POSICIONAMENTO TEÓRICO

Para poder guiar a análise da coleção selecionada como amostra para esta pesquisa, bem como para propor atividades que permitam o ensino-aprendizagem do léxico e, portanto, o desenvolvimento da CL, sintetizamos os aspectos teóricos que orientam as próximas etapas da pesquisa.

- 1) Entendemos léxico como o acervo de palavras de uma língua, configurando-se como um dos responsáveis por abrigar e representar o patrimônio cultural de um povo. Por sua vez, vocabulário é o conjunto de palavras pertencentes a uma língua que o falante acessa. O vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua.
- 2) O léxico mental é entendido como o sistema constituído por elementos – ortográficos, fonológicos, semânticos, sintáticos etc. – que representam a soma dos conhecimentos que o sujeito interiorizou acerca das palavras de sua língua.
- 3) A CL faz parte da CC e implica várias outras competências: lingüística (conhecimentos ortográficos, fonológicos, semânticos, sintáticos), competência discursiva (colocações, expressões, co-texto etc.), competências accional (conhecimento da função das palavras, colocações e expressões conforme seu uso em diferentes situações comunicativas), competência sociocultural (uso adequado

à situação comunicativa) e competência estratégica (uso do léxico para assegurar-se que ocorre a compreensão ou a interlocução, por exemplo: uso adequado de expressões como: *podes repetir o que disseste? Não entendi o que disseste...*).

- 4) Adotamos, portanto, o conceito rico de léxico (SCARAMUCCI, 1995), por acreditarmos que ele inclui todos os aspectos necessários para o ensino-aprendizagem do léxico.
- 5) É necessário desenvolver a aprendizagem qualitativa do léxico, ou seja, além de aprender palavras novas, aprender todos os aspectos relacionados a elas. Refere-se à noção de conhecimento rico do léxico.
- 6) O ensino do léxico deve ser realizado de forma explícita, sistemática e continuada, por meio de atividades específicas, embora também possa ocorrer de forma incidental a partir das várias interações realizadas em sala de aula ou na escola.
- 7) O ensino-aprendizagem do léxico deve permitir o desenvolvimento das seguintes habilidades (RICHARDS<sup>25</sup>, 1976 apud SCARAMUCCI, 1995):
  - a) conhecer suas derivações e flexões; suas propriedades gramaticais e estruturais;
  - b) identificar seu valor semântico ou seu significado denotativo e também conotativo;
  - c) conhecer a rede de associações com outras palavras da língua (colocações, expressões, etc.) ou suas relações paradigmáticas (sinonímia, antonímia, etc.);
  - d) identificar a frequência e colocabilidade das palavras, isto é, saber o grau de probabilidade de encontrar determinada palavra e de suas possibilidades combinatórias;
  - e) identificar as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação temporal, social, geográfica, de área ou do modo de discurso.
- 8) Os LDs devem oferecer atividades variadas que dêem conta do desenvolvimento de todos os aspectos e habilidades relacionadas à CL.

Estabelecidos os princípios que guiam a análise dos dados, passamos à descrição dos procedimentos e etapas metodológicas aplicados na consecução da presente pesquisa.

---

<sup>25</sup> RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v.10, n. 1, 1976.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ressaltamos que nossa pesquisa se caracteriza tanto como uma pesquisa documental de caráter descritivo, analítico e crítico, posto que se baseia na análise de documentos oficiais, mas também é analítica e descritiva, uma vez que coleta e analisa dados relativos ao léxico apresentado em uma coleção de LDs selecionada pelo PNLD 2014, a *Coleção Cercanía*. Por essas características, a análise se divide em duas grandes etapas: uma concernente à análise de documentos de referência, posto que, como já mencionamos, essa análise não foi feita ainda em relação aos aspectos relativos ao léxico e ao EF; e a outra etapa relacionada à coleta e à análise dos dados da coleção. Com base nos dados encontrados nessas duas etapas, também propomos algumas atividades a partir das lacunas identificadas na análise, pensando-as como uma contribuição para os professores de E/LE.

Contudo, antes da descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados, acreditamos ser importante caracterizar, de forma geral, os documentos oficiais e a coleção que são objetos da nossa análise.

#### 3.1 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA *COLEÇÃO CERCANÍA*

Conforme já indicado, o *corpus* de análise estará constituído, primeiramente, pelos documentos oficiais mencionados acima e, posteriormente, pela coleção *Cercanía*. Iniciamos a descrição pelos documentos oficiais.

A LDB (Lei 9394/96) é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, versando sobre a organização dos níveis de ensino, formação de professores e financiamento. Essa lei foi alterada em grande parte pela Lei 13.415, de 16/02/2017, que prevê a reformulação do EM, afetando também o EF ao revogar a Lei 11.161, de 2005, que previa a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola nas escolas públicas, embora fosse de escolha facultativa aos alunos. A partir dessas alterações e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, prevista para 2019, ocorrerá uma mudança significativa em relação à oferta de E/LE nas escolas públicas brasileiras, pois este será retirado do currículo enquanto disciplina obrigatória.

Os PCNs destinam-se tanto ao EF como ao EM. Para o EF, há uma publicação de 1997 destinada ao período da 1ª a 4ª série, composta de 10 volumes<sup>26</sup> e uma publicação (1998) destinada ao terceiro e quarto ciclos desse nível de ensino. Para o EM, além das bases legais (parte I), há outras partes dedicadas a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (parte II), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (parte III) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (parte IV).

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 13) constituem um conjunto de princípios que buscam assegurar a qualidade para a educação no EF em todo o país. Seus propósitos são: oferecer orientações que garantam a coerência dos investimentos no sistema educacional; socializar as discussões, pesquisas e recomendações; e subsidiar a participação de técnicos e professores brasileiros, buscando atingir, sobretudo, aqueles que se encontram mais isolados, e que, portanto, têm dificuldades de acompanhar a produção pedagógica atual. Pretendem ser uma proposta flexível, que deve ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas que visam à transformação da realidade educacional e que devem ser levados a cabo pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores, respeitando suas especificidades e competências (BRASIL, 1997, p. 13). Conforme o próprio PCN,

O conjunto das proposições expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que caracterizam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

Por sua vez, o Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011)<sup>27</sup> estabelece as normas gerais e características específicas que devem ser seguidas para participar da licitação para a escolha dos LDs das escolas públicas de todo o país. É um edital único para todas as disciplinas e para os anos finais do EF. Nele constam os critérios gerais para a seleção das coleções e as especificidades de cada uma delas por disciplina. É o terceiro edital que inclui a disciplina de LE (Inglês e Espanhol). A primeira vez foi em 2010, com seleção de LDs destinados ao

<sup>26</sup> Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 – Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 – História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 – Educação Física; Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

<sup>27</sup> Embora o edital seja de 2014, no texto do edital consta o ano de 2011, como se vê no título do edital: Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI.

Ensino Fundamental, séries finais, e a segunda vez foi em 2012, sendo esta a primeira vez em que foram selecionados LDs para o Ensino Médio.

A exigência mínima pedida para os LDs que concorrem à seleção é caracterizar-se como obra inédita ou rerepresentada para ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem escolar e que deve ser apresentada em forma de coleções. Cada coleção deve conter um LD que contemple cada uma das séries finais do EF e deve ser composta dos livros para o aluno, um Manual do Professor (MP) e um CD de áudio. O MP não pode ser apenas uma cópia do livro do aluno com a resolução de atividades, mas deve conter também as orientações teórico-metodológicas que embasam a elaboração do material. Espera-se que essas orientações sigam os princípios propostos nos documentos oficiais.

Os critérios eliminatórios comuns observados na avaliação de todas as coleções submetidas são os seguintes:

- (i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e ao ensino médio;
- (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção. (BRASIL, 2013, p. 54-55).

Com base nesses critérios, os LDs passam por duas etapas: uma de avaliação técnica, que verifica a qualidade do material como estrutura editorial, projeto gráfico etc., e uma avaliação feita por professores, que avaliam os demais parâmetros a partir de uma ficha bastante extensa, que descrevemos no capítulo seguinte. Com base nessa ficha é feita a análise e, posteriormente, o guia dirigido aos professores, que os auxilia a selecionar o LD mais adequado à sua escola.

A seguir, apresentamos brevemente a coleção selecionada: *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012a-h). Ressaltamos que, das duas coleções aprovadas no PNLD 2014, decidimos analisar apenas uma, pois, conforme já indicamos, sua análise fornece elementos suficientes e representativos para o estudo do léxico no LD aprovado pelo PNLD (2014), visto que as duas coleções foram analisadas e aprovadas com base nos mesmos critérios estabelecidos no edital do programa.

A coleção aqui analisada se compõe de quatro volumes, um para cada ano das séries finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º anos), e cada um dos volumes contém um CD. Os volumes são considerados consumíveis, ou seja, no final do ano, o aluno pode ficar com seu livro para usá-lo como livro de texto e de atividades. Cada volume é acompanhado, ainda, do Livro do Professor (LP), formado pelo livro do aluno, com as possíveis indicações de resposta, e alguns comentários de como diversificar as atividades apresentadas, e pelo Manual do Professor (MP), que explica a abordagem metodológica e como trabalhar cada seção do LD.

Os quatro volumes da *Coleção Cercanía* organizam-se em oito unidades temáticas, cada unidade está dividida nas seguintes seções:

- 1) *¡Para empezar!:* apresenta a temática da unidade, a partir de textos verbais ou não verbais e com perguntas que devem levar o aluno a refletir sobre o que será trabalhado nas próximas seções;
- 2) *Lectura:* aborda diferentes gêneros textuais; trabalha a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura;
- 3) *Escritura:* geralmente, aborda o mesmo gênero textual da seção *Lectura* e está dividida em quatro etapas:
  - a) *Conociendo el género:* são trabalhadas as características do gênero abordado;
  - b) *Planeando las ideas:* inclui orientações sobre a temática do texto que deverá ser escrito e indicações de onde buscar mais informações sobre o tema;
  - c) *Taller de escritura:* propõe a elaboração do texto através dos enunciados que definem o gênero e o suporte onde deve ser escrito;
  - d) *Reescritura:* propõe orientações para que o aluno perceba certos aspectos dos textos para depois reescrevê-lo.
- 4) *Escucha:* trabalha a compreensão auditiva através de gêneros textuais e apresenta uma subseção de gramática em uso e outra de vocabulário em contexto; se organiza em quatro etapas: antes, durante, depois da compreensão auditiva e uma seção específica sobre pronúncia (acento e prosódia da língua espanhola).
- 5) *Habla:* aborda um gênero textual e está dividida em três momentos: antes, durante e depois da fala, que, por sua vez, divide-se nas seguintes subseções:
  - a) *Lluvia de ideas:* organização de ideias partindo de atividades relacionadas com a temática da unidade que será desenvolvida na fala, às vezes, parte-se da leitura de textos verbais ou não verbais; esta parte seria para motivar a atividade de produção oral;

- b) *Rueda viva comunicándose*: apresenta atividades diversas para que o aluno use estratégias verbais ou não verbais; tais atividades devem permitir que o aluno use as funções comunicativas; abrange a atividade de produção oral propriamente dita;
  - c) *¡A concluir!*: abrange atividades de avaliação sobre o que foi dito entre todos e atividades de reflexão após a atividade de produção oral propriamente dita e prevê, ainda, a ampliação do conteúdo explorado. Pretende relacionar as ideias e concluir a seção com esta subseção.
- 6) *Vocabulario en contexto*: são trabalhados os conteúdos lexicais a partir dos usos nos textos apresentados. Inclui:
- a) *Culturas en diálogo*: aproxima o aluno à realidade através de apresentação de artistas, escritores e suas obras, além de seus costumes e hábitos em outros países, por meio da reflexão sobre as diferentes culturas. Em algumas unidades se dialoga com a cultura brasileira e a hispânica.
  - b) *¿Lo sé todo?*: seção de auto-avaliação através de tabelas com perguntas sobre os temas e conteúdos abordados.
  - c) *Glosario visual*: são apresentadas, de forma visual, palavras e expressões que possam auxiliar o aluno na compreensão dos textos da unidade.
  - d) *Repaso*: prevê a revisão dos conteúdos trabalhados a cada duas unidades. Retomada dos conteúdos gramaticais e lexicais de maneira mais simples e lúdica.

A partir das informações acima, a subseção destinada ao léxico é: *Vocabulario en contexto*. Além dela, há dois quadros denominados *El español alrededor del mundo* e *Vocabulario de apoyo*, que também analisamos. O livro apresenta ainda um *Glosario Visual*, ao final de cada unidade, e um glossário bilíngue ao final do livro. Não foi analisada a seção *Repaso* por incluir apenas jogos (jogo da forca, por exemplo) e por abordar mais o conteúdo gramatical que lexical. Descrevemos as seções e quadros analisados no capítulo seguinte.

Para concluir a apresentação geral da coleção, trazemos uma breve descrição que consta no *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 17). Segundo o *Guia*, a coleção:

[...] se destaca pela qualidade da integração entre as seções em cada unidade. Apresenta textos que ilustram diferentes comunidades falantes de espanhol e de português brasileiro, considera aspectos culturais relevantes para a faixa etária e oferece a possibilidade de um trabalho com a leitura de um ponto de vista crítico. Na maior parte das vezes, o encaminhamento escolhido para a produção escrita permite



que os textos a serem produzidos pelos alunos possam vir a ter uma finalidade efetiva, ou seja, poderão ser usados em situações externas à sala de aula. As atividades voltadas para a compreensão e para a expressão oral, em geral, procuram reproduzir diferentes situações do cotidiano, permitindo ao aluno interagir significativamente com os interlocutores previstos para as situações de interação. Ressalte-se o tratamento dado aos elementos linguísticos, tendo em vista a preocupação de relacioná-los a situações contextualizadas de uso.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos documentos, foi feita a leitura dos mesmos para buscar identificar alguma referência em relação ao ensino-aprendizagem do léxico. A ideia inicial era coletar os trechos e analisá-los em relação a esse aspecto. Contudo, como veremos no capítulo seguinte, verificamos que é praticamente inexistente a menção específica ao léxico nos documentos oficiais. Veremos que, em algumas passagens, faz-se referência aos aspectos mais gerais do ensino de LE que podem ser aplicados ao léxico, como a interação que requer a ativação de todas as competências (lingüística, discursiva, accional, sociocultural e estratégica). Em relação ao léxico, o aspecto mais relevante parece ser o relativo às variantes. Identificamos essas passagens e as comentaremos na análise.

A coleta de dados na *Coleção Cercanía* foi realizada a partir da leitura e do levantamento das atividades relativas ao léxico na seção *Vocabulario en contexto*, nos quadros *Glosario Visual*, *Español alrededor del mundo* e *Vocabulario de apoyo*, além do glossário que consta no final de cada volume. Foi analisado ainda o MP. Essa primeira leitura serviu para conhecer a obra como um todo e identificar seus conteúdos e a temática abordada em cada unidade.

Em uma segunda leitura, foram marcadas as seções que tratavam do léxico propriamente dito. Nesse processo, aproveitou-se para revisar o objetivo de cada seção ou quadro/*box* explicativo sobre o léxico. Em seguida, foi realizada uma leitura analítica de cada seção e foram feitas anotações sobre as unidades léxicas abordadas, a competência que buscavam trabalhar e o tipo de atividade proposta.

A coleta desses dados levou em consideração tanto as ocorrências escritas do léxico apresentado nas atividades da seção *Vocabulario en contexto* e nos quadros *Español en el mundo* e *Vocabulario de Apoyo*, como suas ocorrências visuais – por exemplo, as imagens do *Glosario visual*. Essas ocorrências foram registradas por seção, marcando a página em que aparecem, incluindo comentários que poderiam ajudar posteriormente a análise. Essas

informações foram registradas por seção, livro e unidade dentro de cada livro e encontram-se no Apêndice A.

Exemplificamos na sequência como foi feito o registro dos dados para a seção *Vocabulario en contexto* do livro 6, unidade 1:

**Unidade 1 – Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!**

Na página 12, apresenta-se uma carteira de identidade argentina que se chama de *Tarjeta de Identidad*. O aluno usará os dados dessa identidade para verificar e reconhecer o que é *nombre, apellido, apodo/sobrenombres*. Também se compara com o nome e sobrenome em português, principalmente porque há diferença na ordem de apresentação dos sobrenomes. Em espanhol, primeiro se indica o sobrenome do pai e depois o da mãe, ao contrário do português. Sobre essa atividade, no MP, há uma sugestão de mostrar novos apelidos para determinados nomes e consta uma lista desses apelidos, por exemplo: *Trinidad – Trini; Pilar – Pili; José – Pepe*.

Na página 14, constam quatro figuras de paisagens climáticas brasileiras, que exemplificariam imagens correspondentes às estações do ano. O aluno deve marcar a imagem que corresponda à época do ano do verão. Depois disso, apresenta-se uma atividade na qual se explica que, na Espanha, as estações do ano são em meses diferentes do Brasil. Inclui-se ainda um quadro com os meses do ano. Solicita-se aos alunos que classifiquem os meses conforme as estações do ano, considerando o calendário espanhol.

Além disso, foram feitos quadros com a síntese do léxico apresentado em cada uma das seções para cada LD. Para exemplificar, trazemos o quadro elaborado para a seção *Vocabulario en contexto*, do livro 6, conforme indicado no título do quadro. Na primeira coluna do quadro, indica-se a unidade e, na segunda, as palavras e expressões encontradas na referida unidade.

**Quadro 2** – Síntese do léxico apresentado na seção *Vocabulário em Contexto*, Livro 6

<b>Unid 1</b>	<i>carteira de identidade, nombre, apellidos, apodos. estaciones e meses do ano.</i>
<b>Unid 2</b>	Família: <i>madrstra, padrastro, hermanastros, hijos, nuera, padres, abuelos, cuñada, nietos, sobrinhos.</i>
<b>Unid 3</b>	Animais em extinção: <i>koala, oso polar, gorila, mamut, yacaré.</i> Animais: <i>cerdo, koala, oso polar, león marino, perro, mamut, zorra, yacaré, ballena, gorila, delfines, condor, pavo real, tortuga, mosquito, mariquita, gamba, colibri, pollo, lobos marinos, iguanas.</i>
<b>Unid 4</b>	Adjetivos: <i>fea-o, guapa-o, maravillosa-o, linda- o, terrible, perfecta-o, hermosa-o, feliz, saludable, horrible, estupenda-o, cansada-o, delgada-o, gorda-o, interesante, bondadosa-o, triste, fuerte, insatisfecha-o, satisfecha-o, impaciente, elegante, maja-o, entretenida-o, gentil, increíble, inteligente, capaz, divertida-o, valiente.</i>
<b>Unid 5</b>	Quantidades: <i>kilo, tazas, gramos, trozo, botella, cartón, cucharada, pizca, poquito,</i> Alimentos <i>alfajores; cerdo/puerco, zumo/jugo.</i> Adjetivo: <i>exquisito</i>
<b>Unid 6</b>	Futebol: <i>tiro penal, sustitución, banco de substitutos, pitido final, área penal, gol, portero, medio, delantero, defensa, entrenador.</i>
<b>Unid 7</b>	Nesta unidade não consta a seção vocabulário em contexto.
<b>Unid 8</b>	Meios de transporte/ locomoção: <i>a pie, en avión, en lancha, en coche, a caballo, en autobús, en tren.</i> Animais: <i>piqueros de patas azules, lobos marinos, iguana.</i> Esporte: <i>máscara ovisno, snorkel, snorkelling, pies de pato.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro elaborado para cada livro, foram feitos quadros-síntese indicando o livro didático, unidade e seu tema, seção ou quadro, temas e campos semânticos das unidades léxicas. Esses quadros serão apresentados nos resultados da seção 4.2.

Essa forma de organização permitiu identificar o léxico e os campos semânticos trabalhados, bem como observar se são feitas retomadas ao longo da coleção visando à fixação do léxico trabalhado. Permitiu ainda identificar se há ou não relação entre o léxico apresentado nas várias seções e unidades dos diferentes livros.

Para a análise dos dados, buscamos identificar se a coleção dava conta dos aspectos relativos ao desenvolvimento da CL sintetizados no final do capítulo teórico e estabelecidos, principalmente, a partir de Scaramucci (1995). Assim, os dados coletados foram analisados a fim de identificar se tratavam de:

- a) aspectos ortográficos e fonológicos;
- b) derivações e flexões das palavras e suas propriedades gramaticais e estruturais;
- c) significado denotativo e conotativo das palavras;
- d) relações semânticas (sinonímia, antonímia);
- d) associações entre as palavras (colocações, expressões etc.);
- e) uso das palavras, como indicação de variantes, situação comunicativa, aspectos culturais etc;
- f) retomada das palavras apresentadas ao longo das unidades e da coleção.

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos, passamos a apresentar e discutir os dados coletados e a análise realizada.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

Neste capítulo, trazemos os dados coletados tanto nos documentos oficiais como nos quatro volumes da coleção e sua análise. No final, apresentamos algumas propostas de atividades a fim de suprir algumas lacunas identificadas em relação às atividades relativas ao desenvolvimento da CL presentes na coleção.

### **4.1 ANÁLISE E RESULTADOS RELATIVOS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Conforme indicado na introdução, um dos objetivos da pesquisa foi analisar os documentos oficiais para identificar se incluíam uma concepção relativa ao léxico e possíveis orientações para seu ensino. Por essa razão, apresentamos a seguir uma breve descrição desses documentos. Esta etapa foi necessária a fim de obter dados que possam corroborar a hipótese proposta, ou seja, de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos documentos que orientam o ensino de LEs em nosso país, nem tampouco nos LDs. Lembramos, ainda, que essa análise não foi feita para o EF e que esses documentos embasam o edital do PNLD.

#### **4.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996)**

A LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) estabelece que, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º). No que tange ao EM, a lei 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” (Art. 36, Inciso III).

De forma complementar a esse documento, em 05 de agosto de 2005, foi promulgada a Lei 11.161, tornando obrigatória a presença do espanhol no EM das escolas brasileiras. A partir daquele momento, as escolas deveriam ofertar obrigatoriamente a língua espanhola, em horário regular, com matrícula facultativa para os alunos, e estes poderiam optar pelo aprendizado desta língua. Infelizmente, esta lei foi revogada pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), que determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no EM. A

promulgação desta lei também teve incidência no EF, alterando, assim, o que determinava a LDB e definindo qual a LE – inglês – que deve ser oferecida nos dois níveis de ensino.

Por ter um caráter mais geral, que estabelece os princípios para a educação brasileira, a LDB não traz aspectos mais específicos sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas em relação às diferentes matérias. Portanto, não há referências ao léxico especificamente.

#### **4.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)**

Considerando que a aprendizagem de uma LE, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na LDB<sup>28</sup>, a escola não pode se omitir em relação a essa aprendizagem, mesmo que estejam ocorrendo mudanças atualmente. Para regulamentar o ensino de LE e da LM, foram criados os PCNs; um para as séries iniciais e outro para as séries finais do EF e um terceiro para o Ensino Médio.

Considerando que nosso foco são as séries finais do EF, trazemos os PCNs (1998) relativos a esse nível de ensino. Esse documento indica como um dos objetivos que o aluno seja capaz de:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (BRASIL, 1998, p. 7).

Com base neste objetivo, podemos notar a importância de o aprendiz ter conhecimento da LE, pois somente assim poderá ler e compreender textos na língua original e identificar e apropriar-se dos aspectos socioculturais de outros povos e nações. Sabemos o quanto é importante que o aluno possa comparar a sua realidade com a de outros povos. Por isso, percebemos neste objetivo a importância de poder aprender uma outra língua. Dessa afirmação, também se poderia inferir que, para adquirir esse conhecimento, é preciso, entre outros aspectos, trabalhar o léxico, abarcando suas várias competências. Aqui poderíamos pensar na competência sociocultural referida no capítulo de fundamentação teórica.

Sobre esse ensino, os PCNs, com base na visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, concluem que “[...] a aprendizagem da LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, de modo a poder agir no mundo social”. (BRASIL, 1998, p. 15). Para

---

<sup>28</sup> Direito também expresso na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.

esse enfoque, ao se engajarem no discurso, as pessoas devem considerar seus interlocutores para a construção do significado, levando em conta seu posicionamento na instituição, na cultura e na história. Para que ocorra essa interação, o aluno utiliza o conhecimento sistêmico, de mundo e sobre organização textual e, para isso, deverá aprender a usá-los na construção social do significado através da LE. Conforme consta nos PCNs,

[...] a consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (BRASIL, 1998, p.15).

Portanto, podemos afirmar que o aprendiz deverá ter conhecimento de mundo e, para isso, precisará utilizar o conhecimento sistêmico da LE. Isso significa que, ao se apoiar nesse conhecimento, os aprendizes fazem escolhas gramaticalmente adequadas ou compreendem enunciados. Um dos componentes que fazem parte do nível sistêmico da língua é o léxico. Apesar de os PCNs, em nenhum momento, fazerem referência à palavra *léxico*, podemos depreender que ele é fundamental para atingir esse conhecimento da LE, visto que, sem o conhecimento lexical, o aprendiz não conseguirá compreender, interpretar e apropriar-se da LE e muito menos ter qualquer engajamento discursivo nessa língua – tal como vemos nos próprios PCNs ao afirmarem que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. (BRASIL, 1998, p. 19).

Abalizados pelo exposto acima, podemos afirmar que o aprendiz deverá desenvolver o seu conhecimento lexical para poder envolver-se com esses outros discursos e apropriar-se da língua que está aprendendo. Também poderíamos transpor os aspectos destacados acima para o ensino-aprendizagem do léxico, relacionando-os com as competências linguísticas, discursiva, accional, sociocultural e estratégica.

Infelizmente, devido às condições da escola no Brasil, a habilidade comunicativa que tem prioridade é a habilidade de leitura, embora não seja a única a ser trabalhada em sala de

aula. Mesmo centrando-se na leitura, mais uma vez, nota-se a importância do conhecimento do léxico no ensino-aprendizagem de uma LE, pois, sem esse conhecimento, o aluno não conseguirá entender e refletir sobre os processos sociais em que está inserido e que envolvem a LE e nem criar significados no processo de leitura. Faz-se necessário, para desenvolver a habilidade de leitura, que a aprendizagem lexical seja mais analítica, (ver, por exemplo, Lourguercio, 2013) que o educando saiba usar materiais de referência como, por exemplo, os dicionários. Estas obras deveriam ser um recurso didático presente permanentemente em sala de aula, constituindo-se como uma fonte de consulta para aprimorar os conhecimentos e desenvolver as habilidades relativas ao léxico. Além disso, para desenvolver a competência leitora, seria necessário promover outras habilidades, como as referidas no nosso posicionamento no capítulo teórico (2.3), ou seja, deveria ser possível desenvolver conhecimentos relativos ao léxico (pronúncia das palavras, sua grafia, a relação que estabelecem com outras palavras no co-texto e no contexto, suas variantes etc.), além dos conhecimentos relativos aos gêneros textuais e à esfera onde tais textos circulam.

Os PCNs também discorrem sobre a variação linguística, aspecto fundamental no ensino de LE. Segundo o documento,

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações linguísticas; é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais. (BRASIL, 1998, p. 47).

Conhecedores da importância de o aluno ter contato com a variação linguística, não podemos deixar de observar que ela faz parte do conhecimento lexical dos estudantes, posto que a variação é lexical, além de sintática e fonológica. Assim, mesmo que o documento não faça referência a esta diretamente, temos que considerá-la ao pensar na aprendizagem de LE na escola pública, e principalmente quando se refere ao ensino da língua espanhola. O espanhol é o idioma oficial de mais de 21 países, portanto, sua variedade lexical é extensa, e é fundamental que esteja contemplada no seu ensino e, portanto, nos LDs – conforme observamos mais adiante, os materiais didáticos tendem a apresentar majoritariamente léxico da península espanhola. Quando a variante de outros países aparece, é mostrada como uma curiosidade e de forma não contextualizada. Às vezes, se generaliza uma determinada forma como sendo de uma região mais ampla do que efetivamente ocorre. Isso se verifica com o



uso da expressão “na América Latina”, uniformizando-se usos que não são homogêneos nos diversos países dessa região.

Os PCNs esperam que, em relação ao ensino de LEs, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de:

- a) identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- b) vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- c) reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- d) construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- e) construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- f) ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- g) utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (BRASIL, 1998, p. 66).

Ao apresentar esses tópicos, mais uma vez percebe-se a importância do conhecimento do léxico em LE, pois sem esse conhecimento o aluno não conseguirá reconhecer a diversidade linguística existente, ou seja, que o mundo é plurilíngue e que uma mesma língua apresenta diversidade. Também não perceberá a hegemonia que alguns idiomas têm em determinadas épocas e deixará, ainda, de vivenciar a experiência de comunicação humana com o uso dessa LE e de refletir e interagir com esse novo mundo apresentado pelo contato com a LE e a comunidade que a utiliza.

Ao concluir a apresentação dos PCNs, reafirmamos que, embora o ensino do léxico não esteja referido explicitamente, é possível depreender que ele perpassa por diversos aspectos a serem abordados em sala de aula para alcançar os objetivos do ensino de LE na escola. Assim, pelas informações coletadas, podemos afirmar que há orientações bastante genéricas sobre o ensino de LE nos PCNs e que, em relação ao ensino-aprendizagem do léxico, apenas podem ser feitas inferências a partir dos elementos destacados do documento. De qualquer forma, se transpormos e associarmos esses elementos aos aspectos sistematizados no referencial teórico, deduzimos que todas as competências e habilidades relativas à CL deveriam ser trabalhadas, mesmo que o foco do ensino de LE esteja centrado na compreensão leitora.

### 4.1.3 Edital PNLD 2014

A escolha dos LDs pelo Ministério de Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acontece mediante a publicação de um edital que convoca as editoras a inscreverem seus livros para participarem da seleção e avaliação das coleções didáticas destinadas aos professores e alunos da rede pública. Os editais fundamentam-se nos documentos educacionais oficiais, entre os quais estão os referidos anteriormente. No caso desta pesquisa, analisamos o Edital 2014, posto que a coleção analisada foi selecionada por esse edital.

No edital constam todas as etapas e normas para as inscrições das coleções, além dos princípios e critérios de avaliação. Os critérios são de dois tipos: comuns para todas as áreas constantes do edital, as séries finais do EF, e específicos para cada área. Focamos nos critérios específicos que norteiam a análise das coleções da área de LE (espanhol e inglês), destinadas aos professores e alunos das séries finais do EF.

Esses critérios constam no Anexo A do edital. O texto inicia mencionando os PNCs, através da seguinte citação:

Entre os fundamentos orientadores dos anos finais do nível fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da escola como espaço de acesso ao conhecimento e à valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, ou características individuais e sociais.” (PCNEF-LE, 1998, p. 7).<sup>29</sup> Desse modo, o ensino da língua estrangeira assume papel relevante para o alcance desse objetivo, ao propiciar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre diferentes povos, culturas e consequentes visões de mundo, e, ainda, permitir-lhe melhor conhecer outras realidades, assim como aquela em que vive. (BRASIL, 2013, p. 72).

O edital apresenta as informações norteadoras para o ensino de LE e afirma, também, que as coleções apresentadas devem seguir as orientações apresentadas nos PCNs e devem ser coerentes com a metodologia explicitada no manual do professor.

Após apresentar os princípios para a elaboração e seleção dos LDs, o edital passa a elencar os objetivos que devem nortear o ensino de LE para dar condições ao aluno de:

1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; 2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como

---

<sup>29</sup> BRASIL, 1998.

cidadão; 3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente; 4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual; 5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo. (BRASIL, 2013, p. 72).

Vemos refletidos, na citação acima, praticamente os mesmos objetivos apresentados pelos PCNs mencionados na seção anterior, estabelecendo-se claramente a relação entre este documento e o edital. Baseado nesses princípios e objetivos, o edital, em seu Anexo III, apresenta critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). São 21 critérios que devem ser analisados nos LDs do aluno e 10, especificamente, no MP.

Mais uma vez, nota-se que não há menção ao léxico em nenhum dos critérios estabelecidos; entretanto, podemos identificar que, em muitos deles, este aspecto se faz presente – o critério 2, por exemplo, avalia a seleção de “[...] textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam”. (BRASIL, 2013, p. 74).

A partir desse critério, pode-se pensar que, para favorecer a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero da LE, é preciso trabalhar o léxico em sala de aula, buscando desenvolver todas as competências e habilidades relativas a ele. Sem o conhecimento e a aprendizagem desse aspecto da língua, o aluno não conseguirá entender a diversidade e a nova cultura que lhe está sendo apresentada, visto que as palavras têm função referencial, ou seja, fazem referência às coisas do mundo. Portanto, esse conhecimento permite que o aluno perceba as diferenças e diversidades, porque é por meio do léxico que elas se tornam mais visíveis. Ademais, o meio (situação comunicativa, diferentes gêneros etc.) em que se aborda esse conhecimento determinará a função e escolhas lexicais específicas. Assim, não seria possível conhecer uma língua sem dominar o seu léxico.

Outro critério que segue essa linha é o 4, que prevê a inclusão de textos que circulam no mundo social, originários de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que falam determinada língua. Para dar conta desse critério, no caso do espanhol, é fundamental trazer um conjunto representativo de textos de vários gêneros e países falantes desse idioma.

Em todo o edital, ao apresentar os critérios (BRASIL, 2014, p. 72-73), podemos notar que, mesmo não citando explicitamente a aprendizagem do léxico, este deve ser trabalhado em sala de aula de todas as formas e maneiras possíveis. Essa análise do edital nos mostra a importância do foco no léxico para que o aluno consiga atingir os princípios norteadores do ensino de LE, apresentados anteriormente.

Com base nos princípios e critérios de avaliação estabelecidos pelo edital, uma equipe constituída por um representante do MEC, um representante da instituição de ensino superior, que coordena toda a avaliação, e coordenadores de área, formula uma ficha de avaliação. Os coordenadores de área são responsáveis por orientar os professores avaliadores. A equipe de professores avaliadores é formada por especialistas da área, professores de instituições de ensino superior e professores atuantes no EF ou EM, preferencialmente da rede pública, e que atuam no campo de LE.

Para a avaliação, são constituídas duplas de professores que avaliam, individualmente e sem conhecimento de quem é seu par, uma das coleções inscritas. Somente após o término da avaliação individual, as duplas se encontram para confrontar suas avaliações. Nesse processo, fazem uma nova ficha contendo a posição comum dos avaliadores. Posteriormente, redigem o parecer descritivo sobre a coleção analisada e aprovam ou não a coleção. Todo o processo é supervisionado pelo coordenador de área. O parecer elaborado pela dupla e revisado pelo coordenador é publicado no guia do PNLD e orienta a escolha dos professores.

Passamos a apresentar de forma geral a ficha avaliativa<sup>30</sup>, incluída no Guia do Livro Didático do PNLD 2014. (BRASIL, 2013, p. 44-56). A ficha está dividida em duas partes: a parte A inclui questões relacionadas aos critérios teórico-metodológicos gerais e específicos de língua estrangeira moderna, e a parte B abarca questões referentes aos critérios comuns a todas as áreas.

É importante destacar que há dois tipos de coleções: as coleções de tipo 1 incluem um

[...] conjunto de livros impressos, que corresponde ao *Livro do Aluno*, *Manual do Professor* e CD em áudio; e as de tipo 2 estão constituídas pelo conjunto de livros impressos, que corresponde a *Livro do Aluno*, *Manual do Professor*, CD em áudio e DVD com conteúdos multimídia. (BRASIL, 2013, p. 7, grifos do autor).

Para as coleções do tipo 1, a parte A foi composta de 62 questões, distribuídas em 11 blocos; para as do tipo 2, por 81 questões, em 12 blocos. Ambas as fichas contêm, ainda, quatro questões relacionadas à parte B. Assim, a diferença entre as coleções de tipo 1 e 2 é

---

<sup>30</sup> A ficha completa pode ser vista no Anexo A.

que houve a necessidade de contemplar as especificidades do DVD, e, por isso, foram acrescentadas questões metodológicas na ficha avaliativa das coleções do tipo 2. O livro analisado nesta pesquisa é do tipo 1.

A parte A da ficha está dividida em 12 blocos. O bloco 1 trata do projeto gráfico editorial, são seis questões relacionadas a esse tema. O bloco 2 apresenta seis questões que se referem aos textos. A primeira pergunta deste bloco avalia se a coleção reúne um conjunto representativo de textos de diferentes comunidades falantes da LE. Nestas questões, notamos que o LD terá que abordar algumas diferenças lexicais, pois, como sabemos, o espanhol é riquíssimo nessas diferenças, e a questão pede para analisar se os textos são oriundos de diversos países do mundo hispânico. Além disso, na questão 11 (a quinta questão deste bloco), o avaliador deve verificar se o conjunto de textos apresentados na coleção circula no mundo social, se procedem de diferentes esferas comunicativas e diferentes suportes representativos das comunidades que se manifestam na LE.

O bloco 3 apresenta três questões relacionadas à compreensão leitora. São questões que buscam identificar se a coleção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Também buscam avaliar se são apresentadas atividades diferentes: estratégias de localização de informações, levantamento de hipóteses e inferências que possam contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora e de reflexão. Mais uma vez, não encontramos referência explícita ao estudo do léxico, mas sabemos que sem o conhecimento do léxico não será possível que o aprendiz consiga alcançar um bom desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Os blocos 4, 5 e 6 trazem nove questões no total, (três, quatro e duas questões, respectivamente), que fazem questionamentos sobre a compreensão escrita e oral e a expressão oral. Nota-se que, mais uma vez, a abordagem do léxico deve ser tratada no LD para que o aluno possa obter um bom desempenho nessas habilidades linguísticas.

O bloco 7 refere-se aos elementos linguísticos apresentados na coleção. Aqui são apresentadas quatro questões, e uma delas pede para o avaliador verificar se a coleção aborda variações linguísticas no uso da LE, portanto, refere-se ao léxico de forma explícita e espera que este esteja presente no livro.

O bloco 8 avalia as atividades apresentadas na coleção, são cinco questões que pedem para o avaliador verificar se tais atividades atendem, quanto à leitura, escrita e oralidade, aos propósitos do ensino para as séries finais do EF, e se estabelecem relações entre a LE e a língua nacional.

O bloco 9 apresenta questões teórico-metodológicas da obra apresentada. São seis questões sobre esse tema que buscam avaliar se o LD segue os princípios estabelecidos nos documentos oficiais e se segue uma proposta sociointeracionista para o ensino de LE. O bloco 10 refere-se ao MP, são 14 questões que avaliam informações e atividades constantes no manual.

O bloco 11 refere-se às informações constantes no DVD, são 19 questões. Todas essas questões referem-se às atividades e estrutura do DVD, assim como à relação deste como material do aluno e do professor. O bloco 12, último bloco da parte A, traz apenas uma questão, na qual o avaliador poderá apontar as principais carências da coleção.

A parte B apresenta quatro questões relacionadas aos aspectos legais, éticos e democráticos.

Não podemos deixar de notar que, novamente, o léxico não consta claramente nesse documento que, como vimos, segue as orientações dos PCNs em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Porém, como já foi mencionado, sem o estudo do léxico não há como proporcionar atividades que contemplem as quatro habilidades linguísticas abordadas no LD e avaliadas na ficha, principalmente ao que concerne à compreensão leitora. Isso pode ser visto no bloco 2, que avalia a variedade de gêneros e geográfica dos textos inseridos no LD, e nos blocos 3 a 6, que analisam o tratamento dado à compreensão leitora. O bloco 7, no entanto, parece ser o que traz a questão do léxico mais diretamente, ao avaliar a variação lingüística apresentada na obra.

Apesar desses dados, observamos que o léxico é tratado de forma implícita, e que, se o professor não estiver preparado para trabalhar com ele, talvez não saiba como fazê-lo, pois não há orientações claras e explícitas para desenvolver atividades sobre esse tema. Ainda assim, ressaltamos novamente que, sem o conhecimento do léxico, o aprendiz terá muitas dificuldades para atingir o foco principal ressaltado nos LDs, a partir dos PCNs, ou seja, a compreensão leitora, assim como conseguir expressar-se na LE ou ainda interagir oralmente.

A partir da análise dos documentos oficiais, podemos corroborar uma parte de nossa hipótese, qual seja, a de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos documentos que orientam o ensino de LEs em nosso país.

## 4.2 ANÁLISE E RESULTADOS DA *COLEÇÃO CERCANÍA* E PROPOSTA DE ATIVIDADES

Neste capítulo, tratamos da análise dos dados coletados e dos resultados a que chegamos. Inicialmente, trazemos uma síntese dos dados, organizados a partir das informações coletadas para cada LD, seção analisada e volume (Apêndice A). Em seguida, apresentamos sua análise, considerando os aspectos que devem ser trabalhados para o desenvolvimento da CL, conforme a proposta de Scaramucci (1995), sintetizada ao final do capítulo teórico. Essa análise está organizada por aspectos (ortográficos e fonológicos, derivação de palavras, significado denotativo e conotativo, expressões etc.) e, para cada um deles, trazemos exemplos dos diferentes LDs e seções e nossos comentários. Ao final, há uma síntese dos principais aspectos e lacunas identificados ao longo da análise. Fechamos o capítulo com a proposição de atividades, criadas com a finalidade de suprir algumas das lacunas mencionadas.

### 4.2.1 Análise dos dados da *Coleção Cercanía*

A seguir apresentamos os quadros com a síntese do léxico. Neles, estão indicados: o LD e a unidade, o título da unidade analisada, a seção, as temáticas a que se referem o léxico e as unidades apresentadas. Essa sistematização nos permite identificar as temáticas tratadas, analisar se estão relacionadas ao tema da unidade, bem como a relação entre o léxico apresentado nas diferentes seções.

**Quadro 3 – Síntese do léxico apresentado no LD6**

LD /unidade	Tema da unidade	Seção/quadro	Temas/campos semânticos do léxico apresentado	Unidades léxicas
6/Uni 1	Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo          Vocabulario de apoyo	Nombre, documentos, Estaciones, meses  Vários  Documentos      Esporte      Vários	<i>Cédula de identidad, nombre, apellidos, apodos. estaciones y meses del año.</i>  <i>juguete, ludoteca, pantalones a rayas</i>  <i>carnet, cédula, documento ocredencial de identidad. carné/permiso de conducir (Espanha, Chile); licencia de manejar o de manejo (México, Venezuela); registro de manejar (Argentina); libreta de conducir o manejar (Uruguai)</i>  <i>baloncesto (Espanha) basquetbol, basketbol, basketball, básket (em alguns países de América); balocesto (Chile y Venezuela)</i>  <i>Cancha de fútbol; estadio o campo</i>  <i>futbolito (México); futbolin (Espanha), metegol (Argentina) e tacataca (Chile); pebolim ou totó (Brasil)</i>  <i>colonia - taller – beca</i> <i>chavo: muchaco, chaval, chamaco</i> <i>chilindrina</i> <i>jirafales</i>
6/Unid 2	Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo       Vocabulario de apoyo	Vocabulário da família  Vários  DVD, comida	<i>madrastra, padrastro, hermanastros, hijos, nuera, padres, abuelos, cuñada, nietos, sobrinos</i>  <i>moco, cachete, lienzo</i>  Pronúncia de DVD na Espanha (deudevé); América: devedé. <i>palomitas de maíz (México e Espanha); pochoclos (Argentina); cabritas (Chile); pororó/pop (Uruguai); cotuflas (Venezuela)</i>  Não apresenta o quadro.



6/Unid 3	Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!	<p>Vocabulario en contexto</p> <p>Glosario Visual</p> <p>Español en el mundo</p> <p>Vocabulario de apoyo</p>	<p>Animais</p> <p>Vários</p> <p>Animais</p> <p>Criança</p>	<p>cerdo, koala, oso polar, león marino, perro, mamut, zorra, yacaré, ballena, gorila, delfines, condor, pavo real, tortuga, mosquito, mariquita, gamba, colibri, pollo, lobos marinos, iguanas</p> <p><i>pila, envase, enfermo, bolsa, zorra</i></p> <p><i>mariquita</i> (Espanha e Venezuela); <i>bichito de San Antonio</i> (Argentina); <i>chinita</i> (Chile); <i>catarina</i> (México); <i>sanantonio</i> (Uruguay)</p> <p><i>colibri</i> (<i>picaflor, chupamirto, chuparrosa, tucosito...</i> [não informa os países])</p> <p><i>chupete: chupón</i> (México e Venezuela)</p> <p>Não apresenta o quadro.</p>
6/Unid 4	Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse	<p>Vocabulario en contexto</p> <p>Glosario Visual</p> <p>Español en el mundo</p> <p>Vocabulario de apoyo</p>	<p>adjetivo de pessoas</p> <p>Vários</p> <p>Partes do corpo</p>	<p>fea-o, guapa-o, maravillosa-o, linda- o, terrible, perfecta-o, hermosa-o, feliz, saludable, horrible, estupenda-o, cansada-o, delgada-o, gorda-o, interesante, bondadosa-o, triste, fuerte, insatisfecha-o, satisfecha-o, impaciente, elegante, maja-o, entretenida-o, gentil, increíble, inteligente, capaz, divertida-o, valiente</p> <p><i>pavo real, espejo, delfines</i></p> <p><i>mejillas</i> (Espanha); <i>cachetes</i> (América)</p> <p><i>nombre de nuez</i> (Espanha); <i>manzana</i> (<i>de Adán</i>, várias regiões de América)</p> <p>Não apresenta o quadro.</p>
6/Unid 5	Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!	<p>Vocabulario en contexto</p> <p>Glosario Visual</p> <p>Español en el mundo</p>	<p>quantidades</p> <p>alimentos</p> <p>Alimentos/utensílios</p> <p>Alimentos/utensílios</p>	<p>kilo, tazas, gramos, trozo, botella, cartón, cucharada, pizca, poquito, alfajores; cerdo/puerco, zumo/jugo exquisito</p> <p><i>cuchara, leche, bol</i></p> <p><i>bol grande</i> (Argentina); <i>cuenco grande</i> (México)</p> <p>mantequilla - manteca</p> <p>rodillo - palote (Argentina e Uruguai)</p>

		Vocabulario de apoyo	Locais e alimentos	<p><i>dulce de leche - cajeta</i>  <i>chapa - charola</i>  <i>alfajor; pasta de almendras; nueces; pan ralado y tostado;</i>  <i>piñones; harina de yuca o de maíz; pan de azúcar; piña;</i>  <i>jenjibre; dulce de leche; de coco y azúcar</i>  <i>voseo e tú</i>  <i>patata (Espanha); papa (Argentina)</i>  <i>tomate: jitomate (México); ají (Chile)</i>  <i>bife: bistec</i>  <i>muchachos /chicos: pibes (Argentina, Bolívia e Uruguai);</i>  <i>havales (Espanha); chamacos/chavos (México)</i></p> <p><i>carnicería, panadería, verdulería, frutería, dulcería,</i>  <i>lácteos, bebidas, enlatados, frutas, verduras, legumbres,</i>  <i>dulces</i></p>
6/Unid 6	Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!	<p>Vocabulario en contexto</p> <p>Glosario Visual</p> <p>Español en el mundo</p> <p>Vocabulario de apoyo</p>	<p>Futbol</p> <p>Futbol</p> <p>Futbol/brinquedo/pronome</p> <p>---</p>	<p>tiro penal, sustitución, banco de substitutos, pitido final, área penal, gol, portero, medio, delantero, defensa, entrenador</p> <p><i>hinchada, césped, pelota/balón, juez</i></p> <p><i>fútbol (alguns países); futbol (México)</i></p> <p><i>barrilete (Argentina); cometa (Espanha e outros países);</i>  <i>papalote (México, Cuba e América Central); pandorga</i>  <i>(Uruguai)</i></p> <p><i>Ustedes na América; Ustedes e vosotros com diferenças de uso na Espanha.</i></p> <p>Não apresenta o quadro.</p>
6/Unid 7	Derecho y justicia: ¡a protestar en contra de los prejuicios!	<p>Vocabulario en contexto</p> <p>Glosario Visual</p> <p>Español en el mundo</p> <p>Vocabulario de apoyo</p>	<p>---</p> <p>Vários</p>	<p>Não apresenta a seção.</p> <p><i>Liceo, camiones, periodista</i></p> <p>Não apresenta o quadro.</p> <p>Não apresenta o quadro.</p>
6/Unid 8	Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!	Vocabulario en contexto	Meios de transporte/locomoção	<p><i>a pie, en avión, en lancha, en coche, a caballo, en autobús,</i>  <i>en tren</i></p>

		Glosario Visual	Animais Equipamento de mergulho	<i>piqueros de patas azules, lobos marinos, iguanas; máscara ovis, snorkeling, pies de pato</i>
		Español en el mundo	Acidentes geográficos, meio de transporte	<i>isla, cráteres, autobús</i>
		Vocabulario de apoyo	Tempo verbal ----	Uso do futuro do indicativo na América. Não apresenta o quadro.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 4 – Síntese do léxico apresentado no LD7**

LD/unidade	Tema da unidade	Seção/quadro	Temas/campos semânticos do léxico apresentado	Unidades léxicas
7/Uni 1	Datos y testigos: ¿Cómo organizo mis estudios?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Educação  Vários  Vários  Vários/siglas	educación inicial, educación primaria, educación media Liceo  <i>carbón de palo, pintalabios, cepillo de dientes y techo</i>  <i>ducha, colada, regadera computadora, ordenador</i>  <i>supervivencia, afiliarse, acceso, negligencia, desplazar Codicen (Consejo directivo central) e UTU (Universidad del trabajo de Uruguay)</i>
7/Un 2	Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Roupa/moda  Vários  Roupa/calçado  ----	marca, moda, precio, estatus, comodidad, calidad, estilo, exclusividad, estilo, duración, descuento, rebaja, oferta, promoción estar de moda, estar pasado de moda  <i>planta, cremallera, manteles, hilo</i>  <i>tenis, zapatos tenis, zapatos de tenis, zapatilla, championes, zapatillas de goma, zapatillas de caucho o lona</i>  <b>Não apresenta o quadro.</b>
7/Un 3	Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Cidade  Locais  Desfile/carnaal  Cidade  Chamada telefônica	plaza, avenida, calle, cruce, paseo, puente, esquina, manzana, calzada, acera, boca de metro, parada de autobús, banco, oficina de correos, museo, iglesia, parque, restaurante, bar, cafetería, biblioteca, ayuntamiento, hospital, colegio, farmacia, quiosco, librería, papelería, panadería, pizzería  <i>disfrace, cabalgata, acera</i>  <i>acera, vereda, calzada, banqueta, contén, andén</i>  Expressões para fazer uma ligação ( <i>Perdone, el señor Carlos está?, ¿Diga? ¿Hola?, Un abrazo. Hasta luego. Se cortó la llamada etc.</i> )

				<i>jubiloso, ingenioso, lúdico, festivo, ponerse de cabeza, trastocarse</i>
7/Uni 4	Entrevista en foco: ¿Cómo cuidar de la salud?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Partes do corpo  Vários  Tempo verbal  Vários	el hombro, el cuello, el codo, la cadera, la rodilla, la cadera, el puño, tendón  <i>lentejas, potaje, espalda, fichero</i>  <i>Diferença de uso do pretérito perfecto compuesto e o pretérito perfecto simple na Espanha e América</i>  <i>Palmarés, Involucración, pista</i>
7/Uni 5	La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?	Vocabulario en contexto       Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Alimentos  Utensilio Países Personaje Ropa Denominación de personas Animales Fenómeno natural  Comida/animais  Comida/animais/plantas  ---	chocolate, aguacate, papalote, chile choclo, tomate, tapioca, guata, papa, mate, maíz, charque, ají jícara Paraguay, Uruguay, Cuba, Habana, Che Guevara, poncho gaucho, pololo, cancha, guagua, guaso, iguana, capibara, tucán, tanga, huracán  <i>papa, golondrina, iguana</i>  <i>cacahuete maní, papa/patata, olote choclo, maíz tierno, carozo, tusa coronta, marlo</i> <i>césped, pasto, zacate, hierba, yuyos</i>  Não apresenta o quadro.
7/Uni 6	Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Animais  Animais  ---	tigre, caballo, pato, tiburón, zorro, conejo, llama, lechuza, dinosaurio, gato, jirafa, perro  <i>escarabajo, lechuza, hormiga</i>  Não apresenta o quadro.  <i>Esfuerzo estéril, tozudo, croar</i>
7/Uni 7	Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil	Vocabulario en contexto	Sistemas políticos	democracia, socialismo, comunismo, anarquía, ditadura, fascismo, monarquía

	Española?	Glosario Visual Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Material escolar  Animais  Escola	hoja de papel, bolígrafo, tijera, pegamento, regla, goma, lápices  <i>calleja, obrero, archivos, sembrado, calavera</i>  <i>aula, salón (de clases), encerrado o pizarra pizarrón, tiza, gis, yeso</i> <i>cartera, mochila, bolsón, bulto, carril, valija.</i> <i>bolígrafo, pluma atómica, lapicero esferógrafo o esferográfica, puntabola, lápiz de pasta., birome</i>  <i>coalición, Carlistas</i>
7/Uni 8	Historias de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Animais  Animais  ---  Animais	mosca, gusano, araña, serpiente, rata, murciélago, babosa, cucaracha, lombriz, escorpión o alacrán, sapo, lagartija  <i>calabaza, maíz, carbón, bufanda</i>  Não apresenta o quadro.  <i>cobija, rasgos</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 5 – Síntese do léxico apresentado no LD8**

LD/unidade	Tema da unidade	Seção/quadro	Temas/campos semânticos do léxico apresentado	Unidades léxicas
8/Uni 1	Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos...	Vocabulario en contexto Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Acidentes geográficos Vários --- ---	cordillera, valle, polo, montaña, oceano, istmo <i>cuerva e nudo, pulpa, hierba, acordeón</i> Não apresenta o quadro. Não apresenta o quadro.
8/Unid 2	Estudio y me informo: fenómenos naturales, catástrofes ambientales	Vocabulario en contexto Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Fenómenos naturais Vários Clima Vários	tsunami, maremoto, tormenta, tornado, huracán lluvia, viento, sequia, granizo, nieve, avalancha, niebla, tornado <i>nube, chimenea, ola e alud</i> <i>lloviznar, chispear, pringar, gotear</i> <i>campamento (vivienda provisoria), desplazados (personas sin hogar), lejos (distantes), todavía (hasta el momento), temblor (terremoto), expertos (especialistas), brote (surgimiento)</i>
8/Unid 3	Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar...	Vocabulario en contexto Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Casa Vários Casa ---	cocina, salón, pasillo, baño, dormitorio, escalera <i>casa piano, casa pez, casa casco, casa barco, casa bota, casa nave espacial</i> <i>ladrillo, paja, casco, olla</i> <i>dormitorio, pieza, cuarto, habitación, recámara</i> <i>alquilar - arrendar, rentar</i> <i>piso, departamento, apartamento</i> Não apresenta o quadro.
8/Unid 4	Literatura y cultura: aventurarse entreñerse y ...	Vocabulario en contexto	Animais	<i>mono</i> <i>aunque la mona se vista de seda, mona se queda; dormir la mona; hacer el mono; ser una monada o ser muy mono e tener el mono</i> <i>orejones</i> <i>echar a uno la pulga detrás de la oreja, a capa vieja no le</i>

		Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Animais/óculos Óculos Vários	<i>dan oreja; a burro desconocido, no le toque la oreja; hacerse el de la oreja mocha</i>  <i>cerdos, gafas</i>  <i>lentes/ anteojos, gajas, espejuelos</i> <i>culo de vaso, fondo de botella</i>  <i>pibe (muchacho/chaval</i> <i>piola (simpático, listo, astuto); petardo (cohetes de pólvora);</i> <i>traste (trastero); Piel de Judas (inquieto); Barra (grupo de amigos); Canchero ( hábil, experto); deber (tarea escolar)</i>
8/Unid 5	Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Lenguaje de Internet/ <i>emoticons</i>  Vários --- Vários	<i>emoticons: enamorado (*-*), tímido (&gt;.&lt;), beso (=*), feliz (:-]), tristeza (:-[), susto (:-[), no entendi (%-/), carcajada (:D)</i> <i>Jajaja</i>  <i>yuca, galletas, bastón, móvil</i>  Não apresenta o quadro.  <i>periquete (espacio de tempo muy breve); neurona (célula nerviosa); larga carcajada (echar soltar una carcajada); abu (apócope de abuela); a troche y moche (expresión que alude a algo que se hace sin control)</i>
8/Unid 6	Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Familia  Corpo --- Vários	<i>abuelos, nietos, hijos y padres</i> <i>nuera, yerno, suegra, sobrino</i> <i>ancianos - personas mayores</i>  <i>tatuaje, rostro</i>  Não apresenta o quadro.  <i>pretendido (supuesto, no comprobado); emancipado (libre);</i> <i>cronifica (hacer crónico algo); inserción ( inclusión);</i> <i>paradigma (ejemplo, modelo); manido (trillado, común);</i> <i>exponencialmente ( con crecimiento muy rápido)</i>
8/Unid 7	Horóscopo y Valentines: me querrá no me querrá...	Vocabulario en contexto	Animais	<i>perro, dragón, caballo, mono, buey, cerdo, conejo, cabra, rata, gallo, tigre e serpiente</i>



		Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Vários --- Vários	<i>altavoces, colectivo, ventana</i> Não apresenta o quadro. <i>Ya mismo, cole e ventajero</i> <i>tranqui (tranquila); peli (película); cumple (cumpleaños);</i> <i>zapas (zapatillas); cole (colegio); mate (matemáticas)</i>
8/Unid 8	- En tránsito: no desobedezcas las señales, pues...	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Personajes del tránsito  Medio de transporte Locais  Cidade  Verbos ---	<i>peatón o transeunte, guardia o policial de tránsito, ciclista,</i> <i>automovilista o conductor</i> <i>motociclista, policía,</i> <i>táxi</i> <i>playa, teleférico, museo, restaurante, terminal de ferrocarril,</i> <i>hotel, terminal de ómnibus, correo, plaza, campamento</i>  <i>rotonda, acera, pitido, trabilla</i>  <i>adelantar, rebasar, pasar</i> Não apresenta o quadro.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 6 – Síntese do léxico apresentado no LD9**

LD/unidade	Tema da unidade	Seção/quadro	Temas/campos semânticos do léxico apresentado	Unidades léxicas
9/Uni 1	Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África Hispanohablante.	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Alimentos Expressões de tempos e espaço  Vários	<i>ñame, chimpancé, marimba, samba</i> <i>La época es ..., La historia abarca el período de ..., A principio de ..., Era verano cuando..., Después ..., A continuación, Seguidamente ..., En ninguna parte ..., En cualquier parte ..., En todas partes..., Allí/allá, En las afueras ...,</i>  <i>retoño, orbe, isla</i>  Não apresenta o quadro.  Não apresenta o quadro.
9/Unid 2	Salud, Bienestar y aseo personal: la química en tu día a día	Vocabulario en contexto  Glosario Visual  Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Salud  Higiene  Vários  Locais  Saudações	<i>los análisis, las gotas, las píldoras, la receta, el jarabe, la inyección, la vacuna, las medicinas, los analgésicos, las vitaminas, las hormonas, la pomada, las pastillas, el spray nasal, las cápsulas, los supositorios, las ampollas, el laxante, la escayola, las agujetas, la radiografía</i>  <i>champú, jabón, hilo o seda dental, cepillo de dientes, talco, desodorante, compresa, tampón o esponjoso, crema dental o dentífrico, bastoncillos, enjuague bucal, cortador de uña, desodorante para pies</i>  <i>piojo, chaval</i>  <i>farmacia, droguería, botica</i>  <i>saludos formales: estimado(a), considerado(a), caro(a) despedidas formales: saludos. atentamente, cortesmente, cordialmente</i>
9/Unid 3	Prejuicio y desigualdades:	Vocabulario en contexto	Suerte/Azar	<i>que se te caiga la sal, un trébol de cuatro hojas, un</i>

	respeto a las diferencias	Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Expresiones con la palabra “negro” Vários	<i>espejo roto, ver una urraca, un martes trece, el número 7, una herradura, cruzar los dedos trabaja como un negro, una merienda de negros, dinero negro, ver un gato negro</i>  <i>perro, lloviznita, escoba</i>  Não apresenta o quadro.  Não apresenta o quadro.
9/Unid 4	Historietas en foco: leer imágenes y textos	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Profissões  Compra Locais  Vários  Histórias em quadrinhos  Vários	<i>Distribuidor, visitante, expositor ponencia</i> <i>venta, rebaja, regalo</i> <i>pabellón, taller</i>  <i>pabellón, tos, viruela</i>  <i>comics, historietas, tebeos, monitos, chistes, caricaturas, tiras cómicas, muñequitos, dibujos animados</i>  <i>radicar, guión e pasillo</i>
9/Unid 5	Poema y canción: los amores del noveno año	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Animais  Necessidades Sentimentos  Vários  Animais  Vários Preferências	<i>chicharra, puerco espín, ciempiés, delfín, camello e canguro</i> <i>sed, hambre, sueño</i> <i>amistad, alegría, fealdad, guerra, odio, prisión, enfermedad, vida</i>  <i>cuello, ciempiés, cielo, arena</i>  <i>mariquita,</i> <i>libélula, alguacil, matapijos, caballito del diablo,</i> <i>cerdo, chanco, marrano, puerco, cochino,</i> <i>cucaracha, barata, chiripa,</i> <i>chicharra, mies, giboso, cosquillas</i> <i>me gustó esse poema, pues...; me gustan los poemas de</i>

				<i>Cristina Peri Rossi porque...; nos encanta su ritmo; para mí las rimas son...; desde mi punto de vista, leer poema es...</i>
9/Unid 6	Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo Vocabulario de apoyo	Personagens Tipos de novelas Bebida Qualidade (comida) Parte de carro  Vários  Vários  Vários (neologismos)	<i>la damisela, el galán fotonovelas, radionovelas, telenovelas, pelirrojo, aguardiente agridulce parabrisas  nene, embarazada, clanel, ganado  globo e bocadillo  wannabe - que no es autentico; fake – falso; speech – fala, discurso</i>
9/Unid 7	Juventud en foco: Estudiar, trabajar, planear	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo  Vocabulario de apoyo	Profissões  Vários  Profissões / trabalho	<i>médica, cocinero, conductor, dentista, fotógrafo  periódico, sueldo, embarazada, película  desempleado, parado, desocupado, cesante, esquirol, rompohuelga, vendido, carneiro, vendedor ambulante: puesto, feriante, buhonero camarero, mozo, garzón, mesero, mesonero  Não apresenta o quadro.</i>
9/Unid 8	Noche de Estreno: se abren las cortinas del teatro	Vocabulario en contexto  Glosario Visual Español en el mundo	Teatro  Vários  Cinema/teatro Teatro	<i>personajes, foso de la orquesta, telón, espectador, concha del apuntador, palco, camarín, butaca, bastidores, platea, anfiteatro, balcones, galería, butacas, camerinos, cabina e vestuario infierno, llanto, helado e día  escenario, claqueta, telón planta baja de teatro: patio de butacas, lunetas, platea, billete de entrada, boleto, ticket/tíquete, tequila (Porto Rico)</i>

		Vocabulário de apoio		Não apresenta o quadro.
--	--	----------------------	--	-------------------------

Fonte: a autora.

A partir dessas informações podemos afirmar que os temas mais tratados se referem ao campo semântico dos animais, pois em cada LD há uma alusão a algum animal ou grupos de animais, e dos alimentos, seja apresentando seus nomes, os utensílios empregados para sua manipulação, seja indicando as medidas necessárias para fazer um alimento a partir de uma receita. Com menor ocorrência nas unidades, aparecem os campos semânticos relativos ao corpo e às profissões. Os outros temas são variados ou são objetivo de estudo apenas em uma ou duas ocasiões.

Ademais das temáticas tratadas, foi possível constatar que são feitas algumas retomadas. Por exemplo, no livro 6, na unidade 5 (**Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!**), estão incluídas as palavras *carne* e *verdura*, que foram retomadas no livro 7, unidade 3 (**Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?**) para trabalhar a derivação a partir do sufixo *-ería*. Esse tipo de retomada não tinha acontecido até o momento na coleção.

Outro exemplo ocorre no livro 8, unidade 6 (**Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...**), seção *Vocabulário en Contexto*, há a tentativa de retomada do léxico relativo à família já abordado em livros anteriores (livro 6, unidade 2 – **Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!** – que trazia as relações da família Simpsons). As retomadas são poucas, o que geralmente é apresentado são inserções de novas palavras sem interligá-las com palavras anteriormente abordadas. Constatamos, portanto, que no LA, não há uma explicitação, constância e sistematicidade nas retomadas. Parece ser que as retomadas são feitas sem um critério ou sem uma razão que as justifique. Acrescente-se a essa informação que, no MP, não constam orientações para o professor sobre esse aspecto e sobre como deveria tratar as retomadas ou como deveria ampliar o léxico apresentado no LD. Em nosso entender, a aprendizagem de qualquer aspecto da língua deveria ser cíclica. No caso particular do léxico, pensamos que as retomadas deveriam ter uma constância, gerando uma progressão na sua aprendizagem.

Em relação à progressão, foi possível identificá-la quando se apresenta o léxico relativo aos animais, ainda que, às vezes, não sejam estabelecidas as relações entre as diferentes unidades que apresentam palavras pertencentes ao mesmo campo lexical. Identificamos ainda que, no MP, são sugeridas atividades complementares que, acreditamos, deveriam constar no LA para que fossem efetivamente colocadas em

prática. Um exemplo é a sugestão de realização de um bingo referente ao léxico dos animais, apresentada no MP, mas sobre a qual não há nenhuma menção no LA (livro 6, unidade 3). Esse léxico será retomado no livro 9, unidade 5, porém, neste momento, a atividade apresentada considera que o aluno já conhece os vocábulos apresentados na unidade 6. No entanto, eles somente serão conhecidos do aluno caso o professor tenha realizado o bingo sugerido no MP, no livro 6.

Quanto à variação lexical, constatamos que ela é apresentada geralmente nos quadros *Vocabulario de apoyo* e *Español alrededor del mundo*. Contudo, as variantes são apresentadas sem contextualização ou sem uma abordagem para sua prática, aparecendo mais como curiosidades.

Também constatamos que não há constância na apresentação da seção e dos quadros em todas as unidades. Abaixo apresentamos a síntese das unidades em que não são incluídas a seção e quadros analisados nesta pesquisa.

**Quadro 7** – Seções e quadros nos livros didáticos e unidades

Seção/quadro	Livro 6 - unidades	Livro 7 - unidades	Livro 8 - unidades	Livro 9 - unidades
<i>Vocabulario en contexto</i>	7	Consta em todas	Consta em todas	Consta em todas
<i>Glosario Visual</i>	Consta em todas	Consta em todas	Consta em todas	Consta em todas
<i>Español en el mundo</i>	7	6 e 8	1, 5, 6, 7	1, 3
<i>Vocabulario de apoyo</i>	2, 3, 4, 6, 7, 8	2, 5	1, 3, 8	1, 3, 7, 8

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelos dados anteriores, observa-se que o quadro *Glosario Visual* é o único que consta em todos os livros e unidades. No entanto, como veremos em exemplos incluídos mais abaixo, o léxico apresentado neste quadro raramente relaciona-se ao conteúdo trabalhado nos textos ou em atividades da unidade, sendo apresentado de forma isolada e descontextualizada. Portanto, parece não cumprir com sua proposta de apresentar as palavras e expressões de forma visual para que possam auxiliar o aluno na compreensão dos textos da unidade.

A seção *Vocabulario en contexto* só não consta na unidade 7 do livro 6. É nesta seção que são apresentadas as atividades sobre o léxico. Além disso, podemos ver que essa unidade é a que menos apresenta informações sobre esse aspecto, uma vez que também não conta com os quadros *Español en el mundo* e *Vocabulario de apoyo*.

O quadro *Español en el mundo*, no qual são apresentadas mais frequentemente as variantes lexicais, não consta em uma unidade do livro 6, em duas dos livros 7 e 9 e em quatro do livro 8. Isso significa que, neste último livro, o quadro só foi incluído em metade das unidades.

O quadro *Vocabulário de apoyo* não consta em seis unidades do livro 6, em duas do livro 7, em três do livro 8 e em 4 do livro 9, sendo o quadro com mais ausência em toda a coleção.

Das informações anteriores, podemos depreender que não há constância e sistematicidade na apresentação da seção e dos quadros aqui analisados. Também não é possível identificar critérios para sua inclusão ou não nas unidades ou orientações claras sobre sua utilização. Apenas a seção *Vocabulário em contexto* está indicada como parte da estrutura da obra; assim, se esperaria que estivesse incluída em todas as unidades.

Além dessa análise mais geral, conforme indicamos, as informações coletadas para cada LD foram analisadas a partir dos aspectos propostos por Scaramucci (1995) para o desenvolvimento da CL. Organizamos a análise a partir desses aspectos, na seguinte ordem:

- a) aspectos ortográficos e fonológicos;
- b) derivações e flexões das palavras e suas propriedades gramaticais e estruturais;
- c) significado denotativo e conotativo das palavras;
- d) relações semânticas (sinonímia, antonímia);
- e) associações entre as palavras (colocações, expressões etc.);
- f) uso das palavras, como indicação de variantes, situação comunicativa, aspectos culturais etc.;
- g) retomada das palavras apresentadas ao longo das unidades e da coleção.

Para cada um dos aspectos, traremos exemplos dos diferentes volumes e, quando possível, das diferentes seções, e faremos comentários quando necessário. Também traremos uma breve amostra dos tipos de atividades identificadas e uma síntese dos resultados a partir da análise feita.



#### 4.2.1.1 Aspectos ortográficos e fonológicos

Em geral, as atividades que podem ser relacionadas a esses aspectos são mais direcionadas à ortografia, visto que se solicita ao estudante que escreva as palavras abaixo de uma figura, por exemplo. Em alguns raros casos, solicita-se que se ouça determinada palavra para que seja escrita. Há ainda a referência a alguns neologismos. Para ilustrar, apresentamos alguns exemplos de cada LD.

**Exemplo 1** – No livro 6, unidade 2 (**Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!**), a seção *Vocabulario en contexto* (p. 33) mostra a árvore genealógica da família Simpson e, num quadro, constam as seguintes palavras: *hijos, nuera, padres, abuelos, cuñada, nietos, sobrinos*. A atividade solicita que se complete as frases com as palavras do quadro para ver a relação entre as pessoas da referida família. A atividade do aluno será tomar as palavras do quadro e escrevê-las nas frases. Por exemplo, uma das frases é *Patty es \_\_\_\_\_ de Homer*. Outra frase é *Abraham y Mona son \_\_\_\_\_ de Bart, Lisa y Maggie*. No entanto, como o tema das relações familiares não foi apresentado anteriormente, o aluno poderá ter dificuldades para resolver a atividade. Como o aluno identificará que Patty é *cuñada* de Homer? Ou que Abraham e Mona são *abuelos* de Bart, Lisa e Maggie. O aluno só conseguirá responder se fizer a relação das palavras do espanhol com a sua língua materna. Além disso, é necessário ter informações sobre os personagens, o que implicaria supor que os alunos assistem ao seriado, algo que não necessariamente pode acontecer com estudantes de escola pública.

**Exemplo 2** – Livro 7, unidade 6 (**Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 114), são apresentadas doze imagens de animais humanizados – apareceram em textos de fábulas – e pede-se que o aluno escreva o nome de cada um abaixo da figura. Os nomes dos animais ilustrados na imagem são: *tigre, caballo, pato, tiburón, zorro, conejo, llama, lechuza, dinosaurio, gato, jirafa, perro*. No MP, não há nenhuma indicação de como o aluno vai saber esses nomes apenas olhando a imagem, e, na unidade 3 do livro 6 do mesmo manual, informa-se que as palavras relativas a alguns animais já foram apresentadas; entretanto, estas não coincidem com as apresentadas na unidade analisada.

Salientamos que a palavra *caballo* apareceu no início da unidade ao se referir o nome de uma fábula (*El león y el caballo*). As outras palavras não tinham sido mencionadas neste livro. No livro 6, os alunos aprenderam apenas o nome de cinco animais em extinção e o nome de *joaninha* e *beija-flor* como curiosidade de variação lexical entre alguns países ou regiões. Parece haver, portanto, uma progressão lexical, dado que se amplia o léxico relativo aos animais.

**Exemplo 3** – O livro 8, unidade 2, trata dos fenômenos naturais. Na seção *Vocabulario en contexto* (p. 34), há uma primeira atividade que pede que se encaixe cinco palavras (*tsunami, maremoto, tormenta, tornado, huracán*) em uma palavra cruzada. Também há uma segunda atividade (p. 35) que traz oito imagens de fenômenos naturais e solicita-se ao aluno que escreva o nome de cada fenômeno embaixo da imagem correspondente. Os fenômenos são: *lluvia, viento, sequia, granizo, nieve, avalancha, niebla, tornado*.

**Figura 1 – Vocabulário em contexto, livro 8, unidade 2**

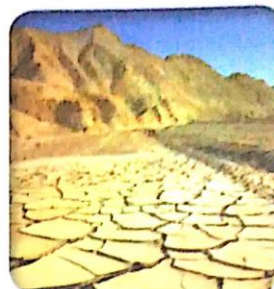
2. A continuación, tienes imágenes de fenómenos naturales. Bajo cada imagen, escribe su nombre.



Shutterstock.com



Shutterstock.com



Shutterstock.com



Photo Researchers / iStock.com



Igor Kovalchuk / Shutterstock.com



Upheaval / iStock.com



Cultura RF / iStock.com



Flora / iStock.com

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012e, p. 35).

Para esse caso, constatamos que os fenômenos citados não foram apresentados anteriormente na unidade. Então fica a pergunta: como o aluno saberá seus nomes para poder escrevê-los abaixo das imagens? Não há nenhuma indicação para que o aprendiz procure no dicionário ou em outro tipo de material de consulta, apenas no MP aparece a

sugestão de realizar um trabalho interdisciplinar, pedindo que o professor de Ciências explique o que são os fenômenos naturais. Mas, mesmo que se consiga fazer esse trabalho, como o aluno vai saber o nome desses fenômenos na LE?

**Exemplo 4** – No livro 9, Unidade 6 (**Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción**), seção *Vocabulario en contexto* (p. 119), são apresentadas quatro atividades relativas ao léxico. A primeira atividade busca relacionar os intérpretes de uma fotonovela apresentada nas páginas 113 a 118 ao nome dos seus personagens. O aluno não precisa ler toda a fotonovela para poder fazer essa relação, pois, no início da fotonovela, há um quadro com o nome dos intérpretes e dos personagens. A atividade apenas serve para retomar esse quadro anteriormente apresentado, e os alunos só terão que copiar a informação já dada anteriormente.

Ainda em relação à ortografia, há a inclusão de neologismos.

**Exemplo 5** – Livro 6, unidade 8 (**Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 157-158), a quinta atividade relativa ao léxico aborda o que é *snorkelling* e informa que é uma palavra da língua inglesa e que significa *buceo* em espanhol. Em seguida, é solicitado que o aluno indique o significado de *buceo* em português.

**Exemplo 6** – Livro 9 unidade 6, na seção *Vocabulario de apoyo* (p. 128), são apresentados três estrangeirismos e seus significados: *wannabe* - *que no es auténtico*; *fake* - *falso*; *speech* - *fala, discurso*. São três palavras que aparecem em um diálogo de uma telenovela. Chamamos a atenção para o fato de que as palavras apenas estão apresentadas e o aluno não deve utilizá-las em nenhuma atividade.

Identificamos também algumas atividades relacionadas aos aspectos fonológicos. Em geral, são atividades de transcrição da pronúncia para a escrita.

**Exemplo 7** – Livro 8, unidade 6 (**Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...**), na seção, *Vocabulario en contexto*, há uma atividade em que o professor fará um bingo. A orientação é para que o professor diga quatro palavras relacionadas ao léxico familiar e o aluno deve escrever as palavras que imagina que o professor dirá. Após a escrita das palavras, o professor fala as escolhidas por ele, e o

aluno que acertar o maior número de palavras ditas pelo professor será o vencedor. As palavras sugeridas para serem ditas, no LP, são: *nuera, yerno, suegra, sobrino*. Contudo, constatamos que não há uma justificativa para que sejam pronunciadas e escritas essas palavras e não outras relacionadas ao léxico familiar.

**Exemplo 8** – No livro 9, unidade 6 (**Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 174), apresenta-se um áudio do YouTube e solicita-se que o aluno complete as lacunas do texto apresentado. As palavras que devem ser ouvidas e escritas são relacionadas ao teatro (*anfiteatro, platea, balcones, galeria, butacas, camerinos, cabina e vestuario*).

Percebe-se que as atividades que envolvem aspectos ortográficos e fonológicos são meramente de identificação de palavras, não há uma reflexão maior sobre esses aspectos da língua. O aluno identifica, porém não aplica essas palavras em contexto de uso. Além disso, constata-se que as atividades aqui utilizadas como exemplos são praticamente as únicas inseridas na coleção; são, portanto, pouco frequentes as atividades relacionadas aos aspectos ortográficos e fonológicos.

#### 4.2.1.2 Derivações e flexões das palavras

São raros os casos de atividades destinadas a trabalhar a derivação e flexão de palavras, sendo que, no livro 6, este tema não é tratado em nenhuma das seções analisadas. Isso nos leva a entender que não há a preocupação de tratar desse tema no nível inicial de aprendizagem. Contudo, pensamos que é um tema relevante para que o aluno comece a perceber a língua como um conjunto no qual as palavras estão interligadas, e uma pode originar-se da outra. Identificamos também que, às vezes, mesmo que esse aspecto esteja presente, ele não é indicado ao aluno, e não há orientações aos professores para que aproveitem a oportunidade para tratar desse aspecto e para, inclusive, ampliá-lo. É o caso do exemplo 12, apresentado mais abaixo.

**Exemplo 9** – Livro 7, unidade 3 (**Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?**), na quinta atividade da seção *Vocabulario en contexto* (p. 56-57), se faz referência ao sufixo - *ería*. Em primeiro lugar, apresenta-se uma tabela (Figura 2) com o nome de quatro estabelecimentos comerciais em português e em espanhol (*librería, papelería,*

*panadería, pizzería*). Depois pergunta-se qual o sufixo que determina onde se compram livros, papeis, pães e pizzas. O aluno deve responder utilizando o sufixo *-ería*. Em seguida, pede-se que ele, seguindo essa regra, diga o nome dos estabelecimentos onde se compra: *carne, verduras* e onde se *corta o cabelo (pelo)*.

**Figura 2 – Vocabulario en contexto, livro 7, unidade 3**

Portugués	Español
<i>livraria</i>	librería
<i>papelaria</i>	papelería
<i>padaria</i>	panadería
<i>pizzaria</i>	pizzería

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 57).

**Exemplo 10** – No livro 8, unidade 3 (**Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar...**), a seção *Vocabulario en contexto* apresenta três atividades. A segunda atividade explica a origem da palavra *trastero*, que é derivada de *trastos* e solicita que o aluno indique a que parte da casa se refere tal palavra.

**Exemplo 11** – Livro 9, unidade 6 (**Fotonovela, radionovela: los dramas de la ficción**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 127) são apresentadas as palavras compostas (*fotonovelas, radionovelas, telenovelas*), indicando-se como se derivam. Em seguida, são apresentadas três atividades. Na primeira pede-se que o aluno complete as lacunas de uma frase que aborda o que é uma *fotonovela, radionovela* e *telenovela*. A segunda atividade exibe uma tabela com três colunas (Figura 3). Na primeira coluna, constam alguns substantivos, adjetivos e verbos; na segunda, substantivos e adjetivo. O aluno deve completar a terceira coluna com a palavra composta (*fotonovelas, radionovelas, telenovelas, pelirrojo, aguardiente, agridulce* e *parabrisas*), ou seja, deve unir uma palavra da primeira coluna com outra da segunda para forma as palavras compostas. A terceira atividade pede que o aluno informe que outra palavra composta conhece do espanhol.

**Figura 3 – Vocabulario en contexto, livro 9, unidade 6**

Primer elemento	Segundo elemento	Palabra compuesta
sustantivo foto radio tele	sustantivo novelas	sustantivo fotonovelas radionovelas telenovelas
sustantivo pelo agua	adjetivo rojo ardiente	adjetivo <hr/> sustantivo <hr/>
adjetivo agrio	adjetivo dulce	adjetivo <hr/>
verbo parar	sustantivo brisas	sustantivo <hr/>

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012g, p. 127).

**Exemplo 12** – Livro 8, Unidade 5 (**Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...**), na seção *Glosario visual* (p. 103), são apresentadas quatro imagens. Duas delas constam das atividades ou textos da unidade (*bastón* e *móvil*), porém uma delas não consta (*yuca*) e *galletas* encontra-se apenas em um texto de *blog* em sua forma diminutiva (*galletitas*), sem estabelecer nenhuma relação entre *galletas* e *galletitas*. Embora o tema da derivação de palavras diminutivas (neste caso formadas pelos sufixo *-ita*) esteja presente, perde-se a oportunidade de abordá-lo, pois não se mostra ao aluno que *galletitas* é diminutivo de *galletas*.

#### 4.2.1.3 Significado denotativo e conotativo das palavras e expressões

Observamos que é mais frequente a abordagem do significado denotativo das palavras apresentadas na coleção. Mais comumente, solicita-se ao aluno que identifique essa relação pela associação da palavra com uma imagem, embora também haja atividades com perguntas, ligação entre colunas, identificação de palavras e de sua marcação (com círculos, por exemplo) ou, mais raramente, a solicitação de que se



indique o equivalente em português e a sugestão de uso de dicionários em português. Alguns exemplos são apresentados abaixo:

**Exemplo 13** – Livro 6, Unidade 3 (**¡Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 62), são mostradas cinco imagens de animais (quatro em processo de extinção e um extinto) e pede-se que o aluno circule o animal extinto. A segunda atividade fala sobre um projeto de preservação animal do Brasil (projeto Tamar) e pede que o aluno escreva o nome do animal protegido pelo projeto abaixo da figura do animal (tartaruga). Sobre esse tema, no MP, há a sugestão de um jogo de memória para ampliar o vocabulário dos animais.

**Exemplo 14** – Livro 7, unidade 4 (**Entrevista en foco: ¿Cómo cuidar de la salud?**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 75), apresenta-se a imagem de um esqueleto (Figura 4) e indica-se as articulações, pedindo que o aluno escreva no balão adequado o nome destas. A atividade inclui uma última pergunta que questiona o que é um *tendón* (tendão), além de pedir para o aluno responder se ele sabe o que é um *tendón rotuliano*. Espera-se que a relação entre as palavras e seu significado seja feita a partir de imagens. No entanto, são palavras muito específicas e não há uma orientação para a busca em dicionários ou na Internet. Há apenas uma orientação para perguntar para o professor de Ciências. Sabemos que a colaboração entre áreas é proposta pela LDB e PCNs e é desejável, mas também sabemos que nem sempre essa interação ocorre entre as áreas por várias razões. Portanto, não se deveria contar com a colaboração de um professor de outra área para resolver uma questão de LE. Além disso, no MP desta unidade, não são sugeridas atividades interdisciplinares.

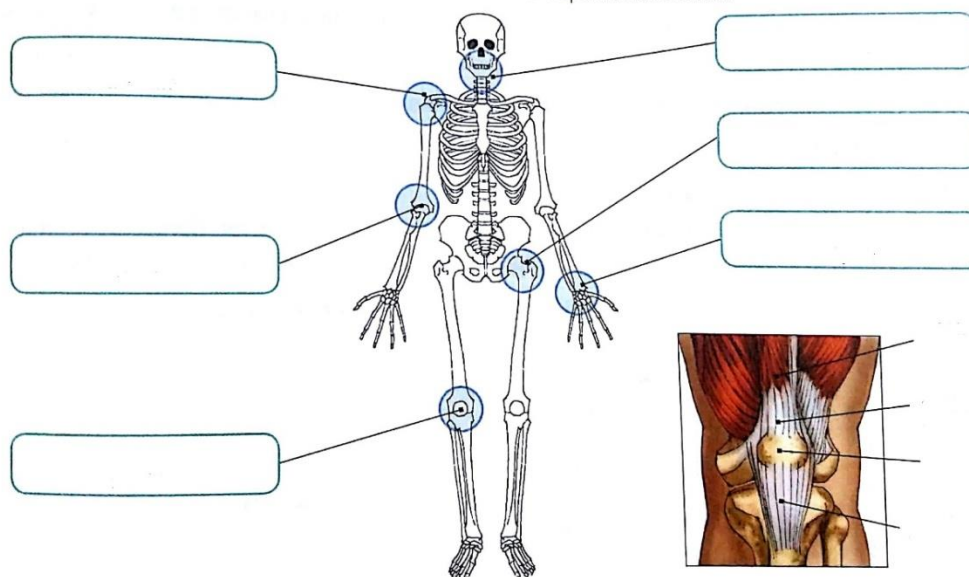


**Figura 4 – Vocabulario en contexto, libro 7, unidade 4**

**Vocabulario en contexto**

Los atletas tienen que cuidarse el cuerpo para mantener su salud física. Nadal dijo que sufre de muchas lesiones en su profesión.

1. ¿Sabes cuáles son las articulaciones? ¿Qué funciones ejercen en nuestro cuerpo?
2. A continuación está la imagen de un esqueleto que indica articulaciones del cuerpo humano. ¿Qué partes del cuerpo son esas? Escríbelas en el espacio adecuado.



3. Desde hace algún tiempo, Nadal sufre una lesión de tendón rotuliano. ¿Qué es un tendón? ¿Sabes en qué parte del cuerpo está el tendón rotuliano? Consulta tu profesor de Ciencias. Él podrá ayudarte en esta tarea.

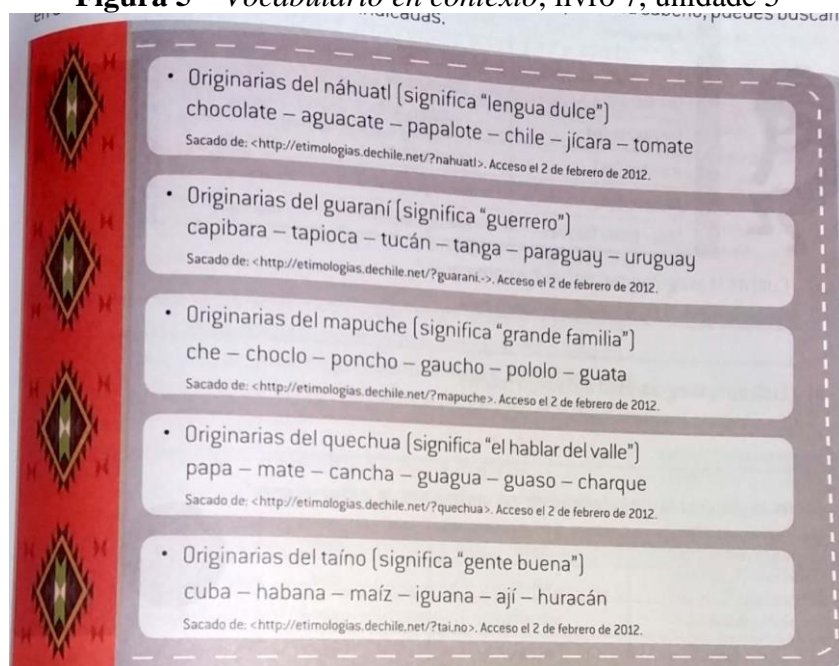
Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 75).

É possível constatar que são apresentadas partes específicas do corpo humano (articulações), algumas delas com valor especializado (*tendón rotuliano*) e que, possivelmente, o aluno não utilizará em uma situação comunicativa cotidiana. Constatamos ainda que, até esse momento, o livro 7 não abordou as partes mais comuns do corpo humano (*brazos, cabeza, piernas* etc.) e que provavelmente o aluno precisaria saber para comunicar-se em situações correntes. Essas partes do corpo apareceram na seção de gramática do livro 6 (p. 76), momento em que foram apresentadas para usar os verbos *gustar, encantar, molestar*. Contudo, no livro 7 e na unidade 4, não há uma retomada deste léxico. No MP, há uma orientação para revisar o conteúdo do corpo humano, sem exemplificar como isso deve ser feito. O material apenas sugere uma revisão, mas não diz de que forma ou que léxico específico deve ser revisado. O MP

poderia trazer como sugestão a revisão a partir de algumas atividades complementárias, como, por exemplo, que os alunos, em grupo, desenhassem um corpo humano. Eles mesmos poderiam ser o modelo natural, e a partir desse desenho nomeassem as partes do corpo. Pode-se propor ainda um bingo com as partes do corpo para praticar. Também poderia ser feita uma discussão sobre o texto do tenista Nadal (p. 73), no qual ele fala das dificuldades que a carreira impõe. Os alunos poderiam fazer um levantamento das partes do corpo que os esportistas mais usam, assim eles poderiam fazer relações do tipo: tenistas utilizam mais os braços e as mãos; os jogadores de futebol exercitam mais as pernas; os jogadores de basquete usam as mãos, braços e pernas. Tais sugestões para retomar o léxico do corpo humano serviriam de base para apresentar, posteriormente, as articulações, consistindo também em uma oportunidade de retomar o léxico apresentado no ano anterior (livro 6), pois o aluno precisa constantemente praticar o conteúdo já visto para poder usá-lo e não esquecê-lo, principalmente se considerarmos que a sala de aula é o único momento em que ele pode empregar esse conteúdo.

**Exemplo 15** – Livro 7, unidade 5 (**La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?**), seção *Vocabulario en contexto*, na página 97, há um quadro com palavras espanholas de origem indígena (Figura 5) e solicita-se ao aluno que selecione aquelas cujo significado ele desconhece e que busque, no dicionário, seus significados. Apresentamos a seguinte imagem em que aparecem tais palavras.

**Figura 5 – Vocabulario en contexto, livro 7, unidade 5**



Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 97).

Nesta atividade há uma preocupação para que o aluno consulte o dicionário, porém não há indicação de que tipo de dicionário o aluno deve consultar. Espera-se que a escola disponha esse tipo de recurso didático, pois provavelmente os alunos, dadas suas condições socioeconômicas, não tenham um dicionário. Em muitos casos, nem as escolas possuem dicionários. E, embora saibamos que esse problema está relacionado especificamente ao LD, é importante fazer tal registro, pois é fundamental que o governo retome a política de instrumentalização das bibliotecas das escolas com dicionários de qualidade, avaliados pelo próprio PNLD, como já ocorreu em duas ocasiões (2006 e 2012).

**Exemplo 16** – Livro 7, unidade 6 (**Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?**), na seção *Vocabulario en contexto* (p. 115), são apresentados cartazes de seis filmes cujos personagens são animais. Solicita-se aos alunos que indiquem a equivalência de nomes de seis filmes em português. Esperar-se-ia que essa fosse uma atividade de equivalência; no entanto, para que possa ser realizada, parte-se do pressuposto de que todos os alunos assistiram aos seis filmes em português e, portanto, conhecem seus nomes; ou que dispõem de acesso à Internet para buscar a informação, fato pouco provável em escolas públicas. Diante desses fatos, pode ser que os alunos apenas traduzam os títulos. Ainda assim, para realizar tal atividade, estes deveriam dispor de

material de referência para poder realizar a tradução. O objetivo aqui é apresentar alguns nomes de animais, e para isso se vale do título de filmes em que alguns animais são personagens principais; entretanto, fazer a tradução dos nomes pelo filme em português acarretará em erro. Um dos filmes apresentados é *A Fuga das Galinhas*, que tem o seu nome correspondente em espanhol como *Pollitos en Fuga*. O aluno pode inferir que *pollitos* significa *galinhas* em espanhol, o que seria um equívoco, pois *pollito* é a cria da galinha (pintinho ou franguinho). Assim, mesmo que os alunos conheçam os filmes, poderá ocorrer uma interpretação equivocada dos nomes dos animais e seus significados por parte do aluno.

Em relação ao significado denotativo e conotativo, os exemplos encontrados estão relacionados às expressões, principalmente idiomáticas. Esses casos são apresentados na seção 4.2.5. No entanto, podemos adiantar aqui que não há um trabalho aprofundado sobre esse tipo de unidade, ou seja, não há explicação sobre suas especificidades (sentido dado pelo todo e não por cada uma das unidades que formam a expressão, por exemplo), nem sobre como o aluno poderá buscar ou entender seu significado.

Pelos dados, é possível constatar que, na maioria das vezes, aborda-se o sentido denotativo das palavras apresentadas na coleção. O sentido conotativo é apresentado por expressões idiomáticas. Por exemplo, as apresentadas no livro 8, unidade 4 (*dormir la mona; hacer el mono; a burro desconocido, no le toque la oreja; hacerse el de la oreja mocha*), e no livro 9, unidade 3 (*trabaja como un negro, una merienda de negros, dinero negro, ver un gato negro*). Contudo, não há orientações específicas para trabalhar o sentido dessas expressões. Como comentamos mais abaixo, são unidades cujo significado é dado pelo conjunto das partes que as formam e não podem, portanto, ser traduzidas literalmente. Não há um embasamento para que o aluno perceba seu significado e seu uso e possa utilizá-las – as atividades realizadas solicitam que o aluno relacione as expressões com suas definições.

#### 4.2.1.4 Relações semânticas (campos semânticos, sinonímia, antonímia)

Pela análise verificamos que, em geral, são solicitados sinônimos das palavras apresentadas e, mais raramente, seus antônimos ou equivalentes em português. Em geral, essas relações são feitas por atividades de identificação de palavras (circular a

palavra, por exemplo), indicação do sinônimo (muitas vezes sem oferecer os recursos para que o aluno encontre a informação), associação de palavras e sopa de letras. A seguir, trazemos alguns exemplos.

**Exemplo 17** – Livro 7, Unidade 1 (**Datos y testigos: ¿Cómo organizo mis estudios?**), seção *Vocabulario en contexto*. Na página 22, a unidade apresenta um texto de um parágrafo (5 linhas) falando sobre a divisão da educação no Uruguai (*educación inicial, educación primaria y educación media*), estas palavras estão em negrito nesse texto. Após a explicação, há uma pergunta que deverá ser respondida baseada no texto da página 20, que trata sobre dados estatísticos do início do ano letivo no Uruguai e que serviu de base para fazer uma atividade de compreensão auditiva. Após, há uma referência a *Liceo*, palavra encontrada no referido texto, e solicita-se ao estudante que indique o seu sinônimo. Mostra-se um quadro com letras embaralhadas que, ao serem organizadas, indicam o sinônimo solicitado, no caso, *secundaria*.

O objetivo da unidade é abordar ações e rotinas do estudante e refletir sobre os direitos das crianças à educação, e o aluno deve, ao final da unidade, poder dizer como é a sua rotina e em que momento faz as suas tarefas escolares. No entanto, constatamos que a seção que deveria dar suporte lexical para que se alcance essa meta, aborda apenas a organização educacional do Uruguai, sem apresentar o léxico relacionado às rotinas escolares e aos direitos e deveres das crianças. Pensamos que, neste caso, o professor poderia complementar a atividade, apresentando o léxico necessário e propondo, primeiro, uma produção oral sobre o tema e, posteriormente, uma produção escrita, ainda que breve.

**Exemplo 18** – No livro 8, unidade 6 (**Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...**), a seção *Vocabulario en contexto* busca trabalhar o léxico relacionado à família. Uma das atividades solicita que o aluno indique o sinônimo para *ancianos*. Espera-se que a resposta seja *personas mayores*. O LD e o MP não indicam onde e como o aluno conseguirá descobrir esse sinônimo. Inclusive o MP não traz nenhuma menção a esta seção.

**Exemplo 19** – Livro 8, unidade 5 (**Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...**), seção *Vocabulario en contexto*. Na terceira atividade, apresenta-

se uma história em quadrinhos e pede-se que o educando circule os nomes que remetam à temática da tecnologia. O léxico apresentado é *GPS, teléfono, Internet, movil, vídeo pantalla, táctil e wifi*.

**Exemplo 20** – No livro 9, unidade 2 (**Salud, Bienestar y aseo personal: la química en tu día a día**), a seção *Vocabulario en contexto* (p. 41) apresenta doze imagens com seus respectivos nomes. Solicita-se que o aluno responda a quatro questões sobre as imagens, que são referentes a: *champú, jabón, hilo o seda dental, cepillo de dientes, talco, desodorante, compresa, tampón o esponjoso, crema dental o dentífrico, bastoncillos, enjuague bucal, cortador de uña, desodorante para pies*. As questões propostas sobre esse léxico são: a) circular nas imagens os objetos relacionados à higiene bucal; b) especificar o produto usado para os ouvidos; c) informar o produto que se utiliza na cabeça e d) citar os produtos que se usam nos pés.

**Exemplo 21** – No livro 9, Unidade 2, a seção *Glosario visual* (p. 47) apresenta duas imagens (*piojo* e *chaval*). Ambas as palavras não constam em nenhuma atividade ou texto da unidade. A palavra *piojo* pode ter sido mencionada, pois a unidade trata sobre higiene de forma ampla. A palavra *chaval* está incluída no Livro 6, unidade 5. No entanto, na seção aqui comentada, encontra-se referência apenas à palavra *chavalos*. Assim, as duas palavras anteriormente referidas aparecem aqui de forma isolada e sem que se estabeleça a relação com as unidades anteriores, como é o caso das palavras *chaval* e *chavalos*, sobre as quais poderia ser feita a inferência, por parte do aluno, de que são sinônimas. Ressalta-se que *chavalos* não é o plural de *chaval* (*chavales*); *chavalos* tem como singular *chavalo* – informação importante para que o aluno não deduza uma relação errada entre as palavras. Neste caso, o professor poderia aproveitar o exemplo e trabalhar com a formação do plural em espanhol.

**Exemplo 22** – No livro 9, unidade 5, *Vocabulario en contexto* (p. 106), há três atividades relativas ao léxico. A última atividade refere-se aos antônimos, e nela são apresentadas oito palavras (*amistad, alegría, fealdad, guerra, odio, prisión, enfermedad e vida*), solicitando-se que o aluno forme pares de antônimos.

Pelos exemplos, apresentados nesta seção vemos que o léxico foi trabalhado, em algumas oportunidades, a partir de campos semânticos (família, animais, alimentos) e há algumas atividades que incentivam a reflexão sobre as situações em que determinada palavra pode ser utilizada. Embora sejam raras as atividades desse tipo, percebe-se a intenção de abordar o léxico por campos semânticos.

#### 4.2.1.5 Associações entre as palavras (colocações, expressões etc.)

Foram identificadas algumas atividades relacionadas às expressões. Em geral, são atividades de associação da expressão ao seu significado, explicação do significado e relação com o contexto do aluno através de exemplos semelhantes aos apresentados em espanhol. Às vezes, apenas apresenta-se a informação ao aluno, sem solicitar que faça alguma atividade. É o caso do exemplo 27, apresentado abaixo.

**Exemplo 23** – Livro 7, unidade 2 (**Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu?**), na seção *Vocabulario en contexto*, na p. 35, há várias questões sobre o léxico relativas a um anúncio sobre *zapatillas* (tênis) apresentado na página 30. A terceira dessas questões pede que o aluno una as expressões *estar de moda* e *estar pasado de moda* ao seu significado (Figura 6).

**Figura 6** – *Vocabulario en contexto*, livro 7, unidade 2

Uno de los atributos a la hora de elegir un producto es la moda. Relaciona la expresión a su significado:

a) <i>Estar de moda.</i>	[ b ] Algo que un día fue muy usado, perdió actualidad y no se lo ve en los escaparates.
b) <i>Estar pasado de moda.</i>	[ a ] Algo que está siendo usado en el momento y se lo ve en los escaparates.

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012d, p. 35).

**Exemplo 24** – Livro 8, unidade 4 (**Literatura y cultura: aventurarse entrenerse y...**), seção *Vocabulario en contexto* (p. 73). A partir do texto *El último mono*, sobre Manolito Gafotas<sup>31</sup>, são propostas três atividades relacionadas ao léxico. A primeira atividade

<sup>31</sup> Manolito Gafotas é uma série de oito novelas escritas pela autora espanhola Elvira Lindo que narra a história de um menino de óculos.

informa que, em espanhol, há várias expressões linguísticas com a palavra *mono* (macaco). Pede-se que o aluno olhe a imagem e diga que animal é esse. Após identificar o nome do animal, solicita-se que o educando relacione seis expressões com a palavra *mono* com o seu significado. As expressões são: *aunque la mona se vista de seda, mona se queda; dormir la mona; hacer el mono; ser una monada o ser muy mono e tener el mono.*

A segunda atividade pergunta qual o apelido do personagem Manolito. O apelido é *Orejones* (orelha grande). A terceira atividade está relacionada a ditos ou expressões idiomáticas com a palavra *oreja* (orelha). Nesta atividade, são dadas quatro expressões e pede-se que o aluno as relacione com o seu significado. As expressões são: *echar a uno la pulga detrás de la oreja, a capa vieja no le dan oreja; a burro desconocido, no le toque la oreja; hacerse el de la oreja mocha.*

São atividades de complexidade elevada, já que as expressões apresentadas não têm significado transparente, ou seja, não podem ser deduzidas pela soma dos significados dos seus componentes, caracterizando-se como expressões idiomáticas. Além disso, não há indicações sobre seu uso, o que também dificulta sua compreensão. Também não há indicações, nem no LA nem no MP, de busca do seu significado em dicionários. Assim, não se sabe como o aluno chegará ao seu significado.

**Exemplo 25** – Livro 9, unidade 3, *Vocabulario en contexto* (p. 64). Nesta seção há expressões com a palavra *negro*: *trabaja como un negro, una merienda de negros, dinero negro, ver un gato negro*. Sobre elas há três questões. A primeira pede para dizer qual a palavra que se repete nas expressões. A segunda pede que o aluno diga se elas estão relacionadas a aspectos positivos ou negativos e que ele explique cada uma delas. A terceira questão afirma que infelizmente a linguagem cotidiana, às vezes, reflete o preconceito racial de uma sociedade, por isso, pede que o aluno diga que expressões desse tipo existem em português e que fazem parte da linguagem brasileira.

Por este exemplo, constata-se que o aluno não é levado a investigar o significado das expressões; parece que ele deve deduzir seu significado – o que seria facilitado se elas estivessem em um contexto, e não apenas listadas. Perde-se a oportunidade de mostrar como o dicionário seria útil para este tipo de atividade e de ensinar o aluno a consultá-lo para encontrar esse tipo de expressões. Seria possível também fazer uma



discussão sobre preconceito e comparar o que acontece em nosso país. No entanto, no MP não há nenhuma dessas indicações.

**Exemplo 26** – Livro 8, unidade 4, seção *Español alrededor del mundo* (p. 72). Apresenta-se a expressão *culo de vaso* e explica-se que essa expressão pode ser sinônimo de *fondo de botella*. Ainda é informado ao aluno que essas expressões são usadas quando a lente dos óculos é muito grossa e que são expressões informais.

Observamos que, nas seções relativas ao léxico, são poucos os casos de referências às expressões. Os exemplos aqui levantados dão conta do que aparece nas quatro seções analisadas na coleção e referem-se principalmente a expressões idiomáticas. No entanto, em um dos livros identificamos outro tipo de expressões, relativas ao tempo e espaço e que são usadas mais em contos infantis ou fábulas. Apresentamos esse exemplo a seguir.

**Exemplo 27** – No livro 9, unidade 1 (**Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África Hispanohablante**), seção *Vocabulario en contexto* (p. 19), são apresentadas várias expressões relativas ao tempo e espaço. Contudo, verificamos que essa seção não consta no índice do livro, nem há indicações de como trabalhar as referidas expressões. As expressões são:

**Tabela 1** – Expressões relacionadas ao tempo

<i>La época es ...</i>	<i>La historia abarca el período de ...</i>
<i>A principio de ...</i>	<i>Era verano cuando...</i>
<i>Todos los días ...</i>	<i>En primer lugar...</i>
<i>Después ...</i>	<i>A continuación</i>
<i>Seguidamente ...</i>	<i>Finalmente ...</i>
<i>Érase una vez ...</i>	<i>En aquel entonces...</i>

Fonte: Adaptado de Coimbra, Chaves, Alba (2012g, p. 19).

**Tabela 2** – Expressões relacionadas ao espaço

<i>En ninguna parte ...</i>	<i>En cualquier parte ...</i>
<i>En todas partes...</i>	<i>Allí/allá</i>
<i>En las afueras...</i>	<i>Alrededor de ...</i>
<i>A poca distancia...</i>	<i>Lejano...</i>
<i>En la mitad...</i>	<i>En aquel lugar</i>

Fonte: Adaptado de Coimbra, Chaves, Alba (2012g, p. 19).

Pelas atividades acima, vemos que a coleção apresenta expressões idiomáticas e locuções relativas ao tempo e espaço. Contudo, elas são apresentadas isoladamente, sem contextualização, solicitando-se apenas que sejam relacionadas aos seus significados. Perde-se a oportunidade de abordar esse tema e fazer atividades que abordem os ditos ou expressões idiomáticas em seus contextos de uso, ampliando-se o léxico e a CL e comunicativa do aprendiz.

#### 4.2.1.6 Uso das palavras

Para esses casos, encontramos atividades que tratam da variação lexical e casos relacionados aos gêneros textuais e aos registros formal e informal. Os tipos de atividades são de associação ou identificação do significado. No entanto, com muita frequência, apenas se apresenta as informações, como se pode ver na maioria dos exemplos mostrados a seguir. Constatamos ainda que a apresentação das variantes ocorre nas seções *Español alrededor del mundo* e *Vocabulario de apoyo*.

**Exemplo 28** – Livro 6, unidade 1 (**Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!**), seção *Español alrededor del mundo* (p. 10). Apresenta-se, em um quadro, outras formas de denominar a *carteira de identidade* (*carnet, cédula, documento o credencial de identidad*), porém a seção não diz em que países seriam utilizadas essas formas. Além disso, a atividade não inclui a forma apresentada anteriormente para a Argentina (uma figura como ilustração de um texto). Informa, ainda, como se denomina em alguns países *carteira de motorista: carné/permiso de conducir* (Espanha, Chile); *licencia de manejar o de manejo* (México, Venezuela); *registro de manejar* (Argentina); *libreta de conducir o manejar* (Uruguai). No entanto, essas variantes não são retomadas ao longo da unidade.

**Exemplo 29** – Livro 6, unidade 1 (**Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!**), seção *El español alrededor del mundo* (p.15). Após serem apresentados *folders* sobre cursos em que supostamente os alunos poderiam se inscrever, são apresentadas variantes lexicais sobre denominações do campo lexical dos esportes. As variantes são: *baloncesto* (Espanha), *basquetbol, basketbol, basketball* (ou abreviado *básket*); essas últimas utilizadas predominantemente em países da América. A unidade ainda indica

que, secundariamente, se diz *baloncesto* em alguns países, e cita como exemplo Chile e Venezuela. Informa-se ainda que “a la *cancha* de fútbol y de otros deportes se le puede llamar también estadio o *campo*” (p. 15). Por último, informa que o jogo de futebol de mesa, no México, é nomeado *futbolito*, na Espanha, se denomina *futbolin*; na Argentina, *metegol* e *tacataca*, no Chile. No Brasil, o mesmo jogo é chamado de *pebolim* ou *totó*. Constata-se que o livro compara as variantes para um mesmo jogo, porém não há este jogo no *folder* apresentado anteriormente. Igualmente, a seção apresenta as informações de forma isolada e não trabalha ou retoma essas variantes em nenhum outro momento.

**Exemplo 30** – Livro 6, unidade 2 (*Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!*), seção *El español alrededor del mundo* (p.32). Apresentam-se as variantes para *pipoca*. Informa-se que, no México e na Espanha, denomina-se *palomitas de maíz* e que se chama *pochoclos*, na Argentina; *cabritas*, no Chile; *pororó* ou *pop*, no Uruguai; *cotuflas*, na Venezuela.

**Exemplo 31** – No livro 6, unidade 6 (**Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!**), seção *Glosario visual* (p. 131), são apresentadas quatro palavras (*hinchada*, *césped*, *pelota/balón* e *juez*) como variação de *balón*, usada na Espanha, e *pelota* (usada nos países da América Latina), porém sem apresentar situações reais de uso.

**Exemplo 32** – No livro 7, unidade 2, seção *Español alrededor del mundo* (p. 30), são apresentadas as variantes para a palavra *zapatilla*:

El calzado deportivo, tan usual hoy en todo el mundo, tiene en español diversos nombres: tenis, zapatos tenis, zapatos de tenis en México, Cuba, España, Honduras, Puerto Rico, República Dominicana, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Venezuela.

Zapatilla en Argentina, España, Panamá, Paraguay, Perú

Champions en Paraguay, Uruguay, Puerto Rico.

Zapatillas de goma en Chile

Zapatillas de caucho o lona en Ecuador

Ainda que se apresente esse conjunto de palavras, não há proposta de atividades para que este seja utilizado. Retoma-se apenas a menção a *zapatillas* em uma atividade da seção *Gramática en uso* (p. 32) e em outro da seção de *Vocabulario en contexto*, sem retomar as demais variantes apresentadas.

**Exemplo 33** – Livro 8, unidade 8 (**En tránsito: no desobedezcas las señales, pues...**), na seção *Vocabulario en contexto*, apresentam-se quatro imagens relacionadas às personagens do trânsito (p. 144). Pedem-se que o aluno ligue as imagens ao seu nome correspondente. São apresentadas as seguintes palavras: *peatón o transeunte, guardia o policial de tránsito, ciclista, automovilista o conductor e motociclista*.

Observamos novamente que o léxico é trabalhado de forma descontextualizada e que não há atividades para sua prática efetiva, apenas a identificação do léxico apresentado. No caso das palavras relacionadas aos personagens de trânsito, não se explica se os pares de palavras apresentados indicam sinônimos ou se variantes mais usuais em uma determinada região.

Além disso, nesta unidade, em uma seção intitulada *Culturas en diálogos*, foram apresentados os meios de transporte. Não se entende por que esse campo lexical não foi abordado na seção de *Vocabulario en contexto*, pois seria mais importante abordar de forma mais aprofundada esse léxico nessa seção, que poderia ser relacionada ao léxico das placas e dos personagens do trânsito.

Alguns exemplos que relacionam léxico aos gêneros textuais ou aos registros (forma e informal) são:

**Exemplo 34** – Livro 8, unidade 5 (**Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...**), seção *Vocabulario en contexto* (p. 92-93). Na página 89, há um texto de um *blog* (El Blog de Zezé). Neste texto, há várias carinhas de *emoticons*. Na seção *Vocabulario en contexto*, apresenta-se a linguagem da Internet e três atividades ligadas a essa temática. Na primeira atividade, informa-se sobre a linguagem internauta e solicita-se ao aluno observar no texto do *blog* a forma de comunicação, visto que esta é diferente da usada em outros contextos. Em seguida, há uma atividade em que o aluno deve indicar os significados dos *emoticons* incluídos no texto. A seguir, apresentam-se vários *emoticons*, e o aluno deve indicar o seu significado. Os *emoticons* relacionam-se as seguintes palavras: *enamorado* (\*-\*) , *tímido* (>.<), *beso* (=\*), *feliz* (:-]), *tristeza* (:-[), *susto* (:-[), *no entendi* (%-/). Há ainda uma pergunta sobre o *emoticon* da gargalhada (:D) e o aluno deve identificar, no texto, a expressão equivalente (*jajaja*).

A segunda atividade informa que, às vezes, a linguagem da Internet muda a forma da escrita. Para mostrar essa diferença, são apresentados dois enunciados

comumente usados na Internet e solicita-se ao aluno que os interprete. São os seguintes enunciados:

- a) – kdamos e cine a las 9hs bs salu2 (quedamos en el cine a las 9hs, besos y saludos);
  - Sisi jejeje xoxo. Chaooooo (sí, sí, besitos, Chao);
- b) – Hola Komos tas? (Hola. ¿Cómo estás?);
  - ☺ y vos? (Bien, ¿y vos?);
  - Q c yo? ☹ (¿qué sé yo? Mal);
  - ¿? (¿Por qué?);
  - Niidea!!! (¡Ni idea!).

**Exemplo 35** – No livro 8, unidade 7, o *box Vocabulario de apoyo* indica algumas reduções de palavras utilizadas pelos jovens: *tranqui* (*tranquila*); *pele* (*película*); *cumple* (*cumpleaños*); *zapas* (*zapatillas*); *cole* (*colegio*); *mate* (*matemáticas*).

**Exemplo 36** – No livro 6, unidade 6 (**Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!**), a seção *Español alrededor del mundo* (p. 128) trata do uso de *ustedes*. É explicado que, na América, somente se usa o pronome *ustedes* e que, na Espanha, existe o pronome *vosotros* (interlocutores conhecidos) e *ustedes* (para interlocutores desconhecidos).

Há casos em que se indica a diferença de usos de tempos verbais na Espanha e na América, como mostramos a seguir.

**Exemplo 37** – Livro 7, unidade 4 (**Entrevista en foco: ¿Cómo cuidar de la salud?**), seção *Español alrededor del mundo* (p. 78). Aborda-se a diferença de uso do *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito perfecto simple* na Espanha e na América.

Conforme podemos observar, há inúmeros exemplos que abordam a variação lexical, principalmente nas seções *Vocabulario de apoyo* e *Español alrededor del mundo*. Contudo, constata-se que tais variações são apresentadas nas seções, mas não se encontram nos textos, nos exemplos ou nas atividades propostas. Não há exemplos de uso dessas variantes, sendo apresentadas sem contextualização e sem propostas de práticas para seu uso. As variantes de determinado país são apresentadas em uso apenas

quando se incluem textos de outros países que não usam o espanhol peninsular. No entanto, não oferecem atividades para trabalhar tais variantes; elas são apenas apresentadas, perdendo-se a oportunidade de ensiná-las aos estudantes.

#### 4.2.1.7 Retomada das palavras apresentadas ao longo das unidades e da coleção

A análise permitiu identificar casos de retomada do léxico trabalhado. Em geral elas são feitas a partir de atividades de identificação de imagens ou citação do léxico já mencionado em livros anteriores. Alguns exemplos são apresentados abaixo.

**Exemplo 38** – No livro 6, unidade 3 (**Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!**), a seção *Glosario Visual* (p. 69) apresenta Figura 7, na qual constam algumas palavras que foram utilizadas na unidade (*pila*, *envase*, *enfermo*, *bolsa*) e um animal que não foi mencionado (*zorra*) na unidade.



Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012a, p. 69).

**Exemplo 39** – No livro 7, unidade 3 (**Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?**) há uma atividade relacionada à derivação de palavras a partir do sufixo *-ería* (ver seção 4.2.2). Neste caso, podemos notar que há uma retomada e progressão lexical, pois, na unidade 5 do livro 6 (**Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!**), as palavras *carne* e *verdura* já tinham aparecido e são retomadas para trabalhar a derivação. Essa retomada não tinha acontecido até o momento na coleção. Pensamos que as retomadas deveriam acontecer mais vezes ao longo das unidades e dos livros, pois o léxico apresentado não é estanque, assim como a aprendizagem; as unidades

lexicais apresentadas – e outros aspectos que conformam uma língua – deveriam ser retomadas com mais profundidade e abordando outras relações e seu uso, em um constante ciclo de aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento da CL.

**Exemplo 40** – No livro 8, Unidade 6 (**Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...**), seção *Vocabulário en Contexto*, há a tentativa de retomada do léxico relativo à família já abordado em livros anteriores (livro 6, unidade 2, que trazia as relações da família Simpons). No entanto, constatamos que a atividade se trata de uma retomada apenas, e que não houve aumento do léxico relativo ao campo lexical.

Lembramos ainda que, ao final de cada livro, há um *Glosario*. No entanto, verificamos que, nas atividades propostas na seção *Vocabulario en contexto* e nos quadros analisados, não há referência a eles. Além disso, tais seções e quadros incluem palavras que constam do *Glosario Visual*, mas não foi possível identificar critérios que indiquem a escolha das palavras neles inseridas. O número de palavras inseridas no *Glosario* de cada um dos livros é: 111 no livro 6; 76 no livro 7; 124 no livro 8 e 69 no livro 9. Sendo que algumas vezes as palavras de um glossário se repetem em outro. Por exemplo, no glossário do livro 7, há dez palavras que fazem parte do glossário do livro 6; no glossário do livro 8, há uma palavra do livro 6 e 4 que constam do glossário do livro 6 e no livro 9; no glossário do livro 7, encontramos 2 palavras que constam do livro 8 e 2 do livro 9. O glossário do livro 9 é o menor de todos os glossários apresentados na coleção e tem 8 palavras que já constam do glossário do livro 8, inclusive a letra V do glossário somente apresenta três palavras, e duas são repetidas do livro 8.

A partir da análise anterior em relação à seção e aos quadros analisados, é possível afirmar que:

a) a seção *Vocabulario en contexto* pode servir de apoio para a leitura ou a fala.

Porém nem sempre deixa isso claro ou consegue alcançar esses objetivos, pois não se constata uma progressão do conteúdo lexical apresentado ou uma inter-relação maior do léxico apresentado na própria unidade.

Além disso, há pouca informação no MP para que o professor possa ampliar o contexto de uso das palavras apresentadas, como se afirma no próprio

nome da seção. Por exemplo, no livro 6, unidade 1, página 12, apresenta-se a carteira de identidade argentina. Neste momento, apenas se fez referência ao nome e ao sobrenome incluído na carteira, deixando de lado outros dados importantes que poderiam ser explorados, como a data de nascimento (*fecha*) e a nacionalidade, que poderia ser ampliada para outras nacionalidades. Observa-se ainda que esta unidade já tinha apresentado uma carteira de identidade espanhola e que já havia mencionado o nome e o sobrenome, nacionalidade e data em uma possível resposta sobre as informações que constam na carteira espanhola. Pergunta-se, então, por que, na subseção seguinte, não se explora mais essa temática, visto que a subseção *Vocabulário em contexto* busca servir de apoio à leitura e à fala? Constata-se que o material apenas apresentou a carteira de identidade argentina para abordar o nome e o sobrenome e suas diferenças entre o espanhol e o português, repetindo-se a informação mais adiante (*Vocabulario en contexto*, unidade 1, Livro 6, p. 17). Acreditamos que o léxico apresentado poderia ter sido trabalhado (p. 13) na primeira vez que aparece, e, na segunda vez, este poderia não só ser revisado, mas também ampliado com outros dados de identificação de pessoas. Fazemos uma proposta de atividade para complementar a proposta no livro.

Na unidade 4, livro 6, seção de *Gramática en uso*, encontramos as partes do corpo humano. Contudo, constatamos que esse léxico é apresentado apenas para que o aluno possa expressar o que gosta ou o que lhe incomoda do seu corpo, servindo apenas como pretexto para o ensino da gramática, neste caso, o uso da estrutura *a mí me gusta...* Pensamos que o léxico apresentado poderia ter sido trabalhado inicialmente e com mais profundidade para depois vinculá-lo ao conteúdo gramatical. O léxico relacionado ao corpo humano poderia ter sido apresentado por outra atividade para que, posteriormente, pudesse ser tratado o verbo *gustar*, apresentando a questão gramatical. Seria possível associar, assim, o ensino do léxico e da gramática. Outro exemplo é a atividade apresentada no livro 6, unidade 4 (p. 86), em que se apresenta um quadro com 30 adjetivos. A atividade consiste em que o aluno olhe dentro de uma caixa e classifique o que vê com 3 adjetivos. Na realidade, ele vai ver a sua imagem refletida num espelho e terá que adjetivar



a si mesmo. Porém ele não pode dizer para os colegas o que tem dentro da caixa. Neste caso, acreditamos que a atividade poderia ser ampliada, retomando-se o léxico do corpo humano apresentado anteriormente. Isso permitiria ao aluno assimilar melhor esse léxico que praticamente não foi abordado e trabalhado antes. Contudo, isso não é proposto, apenas se pede que, depois da atividade da caixa, o aluno diga se ele gosta de si mesmo e se se aceita como ele é.

No livro 7, também encontramos problemas relacionados a esta seção. Por exemplo, na unidade 2, página 35, apresentam-se gráficos sobre uma pesquisa que investigou o que leva uma pessoa a escolher uma roupa. Esta unidade aborda as tribos e seu estilo de vestir-se, porém pouco ou nada se abordou sobre o tema da roupa nesta seção, que, cabe recordar, se propõe a dar apoio à seção de fala. Na subseção *Habla* (p. 38 – 40 da unidade 2, livro 7), apresentam-se figuras de roupas para que o aluno, após ouvir um pequeno diálogo, construa seu próprio diálogo com um colega. Considerando esses dados, nos perguntamos: por que não apresentar antes o léxico sobre o vestuário para que o aluno já tenha conhecimento sobre o mesmo quando ouvir o pequeno diálogo? Igualmente, neste momento, poderiam ser apresentadas as cores, ampliando o vocabulário e permitindo que este seja usado pelo aluno na realização do diálogo. As cores aparecem em uma atividade posterior, quando se apresenta um quadro sobre possíveis perguntas e respostas que podem ajudar na hora da compra, só nesse momento aparecem estas perguntas, algumas das quais exemplificamos a seguir:

**Quadro 8** – Perguntas – subseção *Habla*, livro 7

<i>Para preguntar precio</i>	<i>¿Cuánto cuesta?, ¿Cuánto sale(n)? ¿Cuánto cuesta(n)?</i>
<i>Para preguntar el color</i>	<i>¿De qué colores es? ¿De qué color la/lo tienes?</i>
<i>Para contestar sobre el color</i>	<i>Lo/la tengo... color rosa, gris, azul, verde, rojo, violeta, café, amarillo...</i>
<i>Para preguntar sobre la talla</i>	<i>¿De qué talla es? ¿Qué talla usas tú?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que as cores são mencionadas, porém, há nomes de cores que o aluno, mesmo sendo sua língua materna o português, não vai saber

identificar (por ex., *gris, rojo*). É possível perceber, mais uma vez, que as atividades parecem não ser pensadas em uma sequência. No exemplo mencionado, é apresentado o léxico do vestuário, na seção *Habla*, através de imagens coloridas e, em nenhum momento, isso é explorado para apresentar as cores, sendo esse léxico importante para poder comunicar-se corretamente na hora de escolher determinado vestuário.

Das considerações anteriores sobre a seção *Vocabulario en contexto*, podemos afirmar que o léxico é apresentado como um pretexto para outras atividades, o que parece contradizer a proposta da seção que tem como objetivo trabalhar o vocabulário em contexto, ou seja, o léxico deveria ser utilizado em situações concretas de comunicação.

- b) O quadro *Español alrededor del mundo* propõe, no MP, apresentar palavras, expressões e informações do mundo hispânico para mostrar a diversidade lexical, linguística e de pronúncia dos países hispânicos. O que notamos é que são apresentadas algumas variantes lexicais, consideradas predominantes (principalmente da Espanha e da Argentina), mas mais como curiosidades da língua do que como conhecimento efetivo sobre a língua. Além disso, essas variedades não são retomadas nas atividades apresentadas ao longo da coleção. Observa-se ainda que, muitas vezes, generaliza-se o seu uso, afirmando-se que determinada palavra é utilizada na América Latina, sem especificar em que país ou países especificamente, neutralizando as variedades, especificidades e características de cada país ou região.
- c) O quadro *Vocabulario de apoyo* objetiva auxiliar o aluno trazendo algumas palavras que podem representar dificuldade na compreensão da atividade ou texto. Contudo, não se justifica, em nenhum momento, como foi feita essa escolha de palavras a serem incluídas no quadro, pois, algumas vezes, são incluídas palavras de fácil dedução por serem semelhantes em forma e sentido ao português (por exemplo: *frutas, verduras*, que constam na unidade 5, livro 6, p. 102, ou ainda a palavra *negligencia*, na unidade 1, livro 7, p. 12). Acreditamos que deveriam ser incluídas outras palavras que poderiam apresentar dificuldades aos aprendizes brasileiros. Por exemplo, as palavras *juguetes, desarrollar e dibujos*, que constam na unidade 1 do livro 6, página 15. Vemos, portanto, que não há critérios claros para a escolha das palavras

inseridas. Outra contradição é que, quando o aluno precisa conhecer mais o léxico, no início da sua aprendizagem, o LA quase não apresenta esse quadro. É o caso, por exemplo, do livro 6, no qual o quadro é apresentado em apenas em duas unidades. Como constatamos no início da análise, não há constância e sistematicidade na apresentação do quadro.

- d) O *Glosario visual* é incluído no final de cada unidade e contém três palavras ou expressões que nela foram mencionadas. Contudo, em nenhum momento da unidade há uma orientação para o aluno indicando que ele pode consultar esse glossário caso não consiga entender o significado de determinada palavra. Observamos também que não há critérios estabelecidos no LA, no LP ou ainda no MP sobre a escolha das palavras incluídas. Isso faz pensar que a sua função, ou seja, auxiliar os alunos a entenderem determinada palavra utilizada na unidade, não é alcançada, pois o glossário fica subutilizado, podendo inclusive nem ser utilizado pelos estudantes.
- e) O *Glosario* no final de cada livro não estabelece relação com as atividades propostas nem com as informações constantes nos quadros. Também não são explicitados os critérios de inclusão das palavras, e há palavras que se repetem nos glossários dos diferentes livros. Pode-se dizer que a coleção não se preocupa com o tipo de vocábulo constante neste glossário e nem incentiva o aluno a consultar esse material, dado que os livros não fazem nenhuma referência ao seu uso.

#### 4.3 ATIVIDADES PROPOSTAS NA COLEÇÃO CERCANÍA

A análise também nos permitiu identificar alguns tipos de atividades realizadas na coleção. Apresentamos alguns exemplos a seguir. Ressalta-se que todos os exemplos aqui foram extraídos da seção *Vocabulario en contexto*, pois é nela que encontram-se as atividades relacionadas ao léxico.

##### 1) Identificação ou localização de informações

**Exemplo 41** – Livro 7, unidade 7 (**Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?**). São apresentadas imagens e solicita-se ao aluno que escreva quais os

materiais da figura eram usados no período da guerra civil pelas crianças (*papeles e lápices*). Após essa atividade, há uma segunda pergunta que requer do aluno informar o nome dos objetos da imagem anteriormente mostrada, são eles: *hoja de papel, bolígrafo, tijera, pegamento, regla, goma e lápices*.

**Exemplo 42** – Livro 8, unidade 5 (**Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog**). A atividade 3 (p. 93) apresenta uma história em quadrinhos e solicita que o educando circule os nomes que remetam à temática da tecnologia. O léxico apresentado é *GPS, teléfono, Internet, movil, vídeo pantalla, táctil e wifi*. Nessa atividade, não se estabelece a relação com o campo semântico, apenas são apresentadas as palavras, e o aluno deverá inferir que elas estão relacionadas entre si.

**2) Associação de informações.** Em geral, referem-se à relação da palavra ao seu significado, muitas vezes apresentado por imagens.

**Exemplo 43** – Livro 7, unidade 3 (**Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?**). Na primeira atividade (p. 56), pergunta-se onde acontecem as *fallas*,<sup>32</sup> qual é o seu local físico dentro da cidade? A atividade seguinte mostra uma imagem e um quadro com as palavras: *plaza, avenida, calle, cruce, paseo, puente*. A atividade pede para que o aluno marque, na imagem, onde estão localizadas as palavras do quadro. Essas palavras já apareceram na unidade, na seção de leitura. Após, a atividade 4 mostra uma imagem (Figura 8) de vários estabelecimentos comerciais e um quadro com o nome de diversos estabelecimentos. Pede-se que o aluno diga quais dos estabelecimentos do quadro estão representados na imagem (na imagem consta o nome do estabelecimento).

---

<sup>32</sup> Falla: conjunto de figuras de caráter burlesco que, dispostas sobre uma plataforma de madeiras, queimam-se publicamente em Valencia (Espanha), na festa de São José. Também se denomina assim o período que acontece a festa.

**Figura 8 – Vocabulario em Contexto, livro 7, unidade 3**

En las ciudades, se pueden encontrar muchos establecimientos. Abajo, hay una imagen de un barrio. De los establecimientos en el cuadro abajo, ¿cuáles hay en este barrio?

boca de metro	museo	bar	hospital
parada de autobús	iglesia	cafetería	colegio
banco	parque	biblioteca	farmacia
oficina de correos	restaurante	ayuntamiento	quiosco

Observa cómo se escriben algunos nombres de establecimientos comerciales en portugués y en español:

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 56).

**Exemplo 44 – Livro 8, unidade 8 (En tránsito: no desobedeças las señales, pues...).**

Na página 144 apresentam-se quatro imagens relacionadas às personagens do trânsito. Pede-se que o aluno ligue as imagens ao seu nome correspondente. São apresentadas as seguintes palavras: *peatón o transeunte, guardia o policial de trânsito, ciclista, automobilista o conductor e motociclista.*

**3) Preenchimento de lacunas/gráficos/frases:**

**Exemplo 45 – Livro 6, Unidade 6 (Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!).** São apresentadas as regras do futebol e, na página 119, consta a frase “*Momento en que el jugador sale del lugar del juego ( S \_ \_ \_ \_ \_ )*”. O aluno deve completar a frase, indicando o nome dado à ação descrita na frase.

**Exemplo 46** – Livro 9, unidade 8 (**Noche de Estreno: se abren las cortinas del teatro**). Há outra seção, nesta unidade, relativa ao vocabulário (p. 174), na qual se apresenta um áudio do YouTube e solicita-se que o aluno complete as lacunas do texto apresentado. As palavras que devem ser ouvidas e escritas são relacionadas ao teatro (*anfiteatro, platea, balcones, galeria, butacas, camerinos, cabina e vestuário*).

#### 4) Perguntas e respostas

**Exemplo 47** – Livro 7, unidade 7 (**Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?**). Nesta unidade há duas sessões de *Vocabulario en contexto*. A página 144 apresenta uma explicação sobre a forma de governo na Espanha de 1936 a 1939, período da Guerra Civil Espanhola. Explica-se que a esquerda defendia a democracia, o socialismo, o comunismo ou a anarquia e que a direita estava a favor da ditadura, do fascismo ou da monarquia. É apresentado, ainda, um infograma sobre formas de governo baseado em Aristóteles. Em seguida, pergunta-se qual a melhor forma de governo e qual a forma de governo no Brasil. No MP, há uma sugestão para que o professor coloque no quadro negro a lista de formas de governo e suas características.

**Exemplo 48** – Livro 6, Unidade 4 (**Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!**). Na página 84 é apresentada uma tabela com 30 adjetivos. Informa-se que o professor mostrará uma caixa e o aluno deverá olhar dentro da caixa e dizer três adjetivos que classifiquem o que vê. No LP, há uma nota orientando o professor a colocar um espelho dentro da caixa. Após essa atividade, há uma pergunta que aluno deve responder referente à sua aceitação ou não de si mesmo.

#### 5) Classificação de informações

**Exemplo 49** – Livro 6, unidade 5 (**Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!**). A atividade 2 (p. 97) solicita que o aluno observe o cardápio de um típico restaurante espanhol de Navarra e o que faz parte de cada etapa das comidas (entrada, primeiro e segundo prato e sobremesa). Em um primeiro momento, pede-se que o aluno marque, entre as opções, aquela em que seriam servidos os *alfajores*. A atividade 3 (p. 98)

consiste em colocar os alimentos apresentados em uma lista (Figura 9) nas suas respectivas gôndolas (verduras e legumes, pescados e carnes, frutas, doces, laticínios, bebidas e carboidratos). No quadro de alimentos, há, às vezes, duas palavras para um mesmo alimento (*cerdo/puerco, zumo/jugo*), porém, não há nenhuma explicação sobre elas.

**Figura 9** – *Vocabulario em Contexto*, livro 6, unidade 5

requesón – manzana – gaseosa/refresco – pan – vino – arroz – espárrago – margarina –  
 frijoles/judías – jugo/zumo – naranja – durazno/melocotón – queso –  
 cerdo/puerco – dulce de leche – cuajada – gambas/camarones – sandía – agua –  
 pollo – flan – sardina – espaguetis/fideos/pasta –  
 plátano/banana – pastel/tarta – lechuga – calamares – zanahoria – churro – cebolla –  
 remolacha/betabel – harina – mantequilla/manteca – cava – chocolate

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012a, p. 98).

**Exemplo 50** – Livro 9, unidade 1 (**Unidade 3 – Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias**). Na página 55, apresentam-se oito figuras de situações ou objetos que, na cultura espanhola, representam ter boa ou má sorte: *que se te caiga el sal, un trébol de cuatro hojas, un espejo roto, ver una urraca, un martes trece, el número 7, una herradura, cruzar los dedos*. Nesta seção, pede-se que o aluno classifique essas imagens em dois grandes grupos: *traer buena suerte* e *traer mala suerte*.

#### 4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A partir dos resultados e considerações anteriores, podemos dizer que a coleção busca apresentar os vários aspectos relativos à aprendizagem da CL (aspectos ortográficos e fonológicos; derivação, significado etc.). Contudo, as lacunas identificadas parecem estar na sua abordagem ou na forma como se propõe a trabalhar esses aspectos. Como síntese, podemos afirmar que, em geral e em relação ao léxico apresentado na coleção:

- a) este é tratado de forma isolada, sem contextualização ou sem estabelecer relação com as demais seções das unidades;

- b) não há uma progressão e retomadas em sua apresentação ao longo das unidades e de toda a coleção;
- c) não há orientações suficientes no MP para que o professor possa desenvolver adequadamente ou ampliar as atividades propostas;
- d) as orientações dadas aos alunos, muitas vezes, também são insuficientes;
- e) são raros os casos de apresentação de usos denotativos e conotativos das palavras ou expressões, e, quando isso é feito, não há informações suficientes para que os estudantes entendam as expressões ou saibam como buscar seus significados; tampouco há informações adequadas que orientem o professor a trabalhar tais expressões;
- f) não são oferecidas informações suficientes para entender o uso de variantes lexicais;
- g) as atividades propostas focam-se, sobretudo, na associação de palavras às imagens ou aos seus significados e na identificação de informações já apresentadas em quadros, figuras etc., não havendo propostas para o uso mais efetivo das unidades léxicas apresentadas ao longo da coleção.

Podemos corroborar, assim, a segunda parte da nossa hipótese, de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos LDs.

Considerando esses resultados, buscamos apresentar propostas de atividades relacionadas ao léxico na tentativa de buscar sanar a lacuna identificada.

#### 4.5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

As atividades aqui propostas foram baseadas nas lacunas identificadas na análise das atividades dos livros da coleção analisada, na nossa experiência como professora e formadora de professores de E/LE e em princípios advindos do referencial teórico. Entre esses princípios retomamos os apresentados por Higuera (2004):

- a) a primazia do ensino do léxico em detrimento da gramática;
- b) a atenção, por parte dos professores e alunos, ao reconhecimento e à memorização de segmentos léxicos para melhorar a fluidez e a precisão do



aluno, permitindo-lhe a aprendizagem tanto de itens isolados, como do sistema;

- c) a importância da organização sintagmática ou horizontal das palavras, ou seja, do co-texto e do contexto, e conseqüentemente, das colocações;
- d) a ênfase na importância da aprendizagem incidental do léxico.

Além disso, pensamos em propostas de atividades que podem complementar ou modificar o material apresentado na coleção de forma a contribuir para tornar a aprendizagem do léxico mais efetiva, uma vez que todas buscam apresentar o léxico em contexto.

### **Atividade 1 - El Cuerpo Humano**

A unidade 4 do Livro 6 aborda o tema do corpo humano e das características físicas. Para complementar essa unidade, propomos uma atividade que tem como objetivo tratar dessa temática, buscando que os alunos utilizem realmente o léxico relativo a ela. Além do mais, teremos a literatura como aliada para desenvolver a atividade.

Na referida unidade (p. 84), é apresentada uma atividade na qual o aluno deve usar determinados adjetivos para autorretratar-se ao olhar sua imagem num espelho. A nossa proposta para ampliar as atividades oferecidas no material é abordar dois textos literários, *Autorretrato* de Pablo Neruda (Anexo B) e *Autorretrato* de Miguel de Cervantes (Anexo C). Para iniciar a atividade, o professor deverá contextualizar os autores para que os alunos possam conhecê-los e consigam entender em que época foram escritos os dois textos. Posteriormente, o professor deve dividir os alunos em trios e pedir para que leiam os textos. Cada grupo deve, após a leitura, escolher um dos textos para trabalhar mais detalhadamente. Deve-se tentar que um mesmo número de pessoas escolha o mesmo texto, ou seja, que haja, por exemplo, três grupos que trabalhem o texto de Neruda, e três que trabalhem o texto de Cervantes. No passo seguinte, solicita-se que cada grupo leia novamente o texto escolhido e marque, com a cor azul, as palavras que não conseguem entender e, com a cor vermelha, as palavras que conseguem entender, mas sobre as quais têm dúvidas. Concluída essa atividade, o professor deve pedir que os grupos apresentem suas dúvidas, para verificar as semelhanças e diferenças sobre o conhecimento lexical dos alunos em relação aos textos

trabalhados. Feito isso, o professor deve escrever no quadro as palavras que são desconhecidas e construir o quadro *Vocabulario de apoyo* dos dois textos. Para essa atividade, sugere-se usar dicionários e contar também com a ajuda do professor. Sanadas todas as dificuldades, o professor pedirá que cada grupo desenhe o autorretrato do autor. Em seguida, os grupos podem expor os desenhos feitos na sala para compartilhá-los com os demais colegas. Como atividade final, cada aluno deve escrever o seu autorretrato nos moldes dos dois textos literários apresentados. É importante lembrar que o texto solicitado se caracteriza pela descrição; por isso, o professor deve abordar as características desse texto e explicar o tipo textual adequado a este tipo de atividade. Após a reescrita do texto, o mesmo deverá ser lido para toda a turma. Desta maneira, trabalha-se simultaneamente a literatura, o conhecimento das características físicas e psicológicas e o léxico do corpo humano relacionado a elas, bem como a escrita.

## **Atividade 2 – Las Profesiones**

Considerando que a unidade 7 do livro 6, refere-se às profissões, pensamos em uma atividade que aborde este tema. Na página 145, apresenta-se o texto *Yo quiero ser Bombera*, no qual aparecem algumas profissões: *chofera*, *bombera*, *oficialas de barco*, *astronauta*. Porém, pelo contexto, não há como saber a atividade realizada por cada uma das profissões. Para suprir essa lacuna, pensou-se na seguinte atividade, que se divide em três partes (Apêndice B).

1. O professor apresentará aos alunos algumas imagens de profissões e algumas de suas funções e atividades ou materiais ou equipamentos que utilizam para realizar seu trabalho. O aluno deve unir as imagens às definições apresentadas. Para realizar esta atividade, o aluno poderá contar com a ajuda do dicionário, pois o léxico apresentado na definição é um léxico de nível básico e o aluno precisará consultar o dicionário para confirmar o nome da profissão.
2. O aluno responderá se ele gostaria de seguir alguma dessas profissões apresentadas na atividade anterior.
3. O professor deverá suscitar uma reflexão sobre profissões que poderão ser necessárias no futuro e pedirá que os alunos desenhem uma delas e que

expliquem como e quais seriam suas atividades, no que trabalharia e que instrumentos poderia utilizar. Esta atividade deverá ser apresentada para os colegas e poderá ser afixada nos corredores da escola. Sabemos que, às vezes, a turma é muito grande e, portanto, o professor poderá sugerir que os alunos façam esta atividade em duplas.

### **Atividade 3 – Los Materiales Escolares**

Na Unidade 7 do Livro 7, são apresentados os materiais escolares usados na época da Guerra Civil Espanhola. A nossa proposta visa ampliar esse vocabulário e incluir, nesse contexto, as cores, um componente lexical muito importante e básico que pouco foi abordado na coleção analisada. A ideia é apresentar para os alunos um bingo (Anexo 6). Nele constam materiais escolares usados na sala de aula. O professor iniciará a aula pedindo para ver os materiais dos alunos e perguntando o nome, visto que no livro já foram mencionados alguns. A cada resposta dos alunos, o professor deverá fazer os alunos recordar o nome do objeto e acrescentar a sua cor. Após essa atividade, o professor deverá distribuir as cartelas do bingo aos alunos e deverá colocar os papeis com as palavras a serem ditas em um envelope. Um aluno deverá retirar do envelope um papel e dizer a palavra nele escrita. O primeiro aluno que disser que está com o objeto, deve informar a cor do mesmo. Caso ele se equivoque no nome da cor, outro aluno poderá dizê-la. Todos os alunos que têm esse objeto na sua cartela devem marcá-lo. Ganhará o jogo o aluno que completar primeiro a cartela. Caso haja algum material que seja desconhecido do aluno, o professor poderá pedir que eles consultem o dicionário.

### **Atividade 4 – Los Falsos Amigos**

A coleção, ao longo dos livros e unidades, apresenta vocábulos que são considerados falsos cognatos, ou seja, palavras semelhantes na grafia ou na fonética em relação à língua portuguesa, porém com significado diferente do espanhol. Por exemplo, *presunto*, em espanhol, significa “suspeito” e, em português, “um tipo de fiambre”. Esse tema é muito importante para o ensino-aprendizagem da língua espanhola, dado que é uma língua próxima ao português. No entanto, a coleção não faz referência a esse tipo

de palavra. Quando esses vocábulos aparecem na coleção, não há nenhum indicativo para o aluno em relação aos significados diferentes que esse tipo de palavra tem em relação à sua língua materna. Pensando nessa carência, foi criada a seguinte atividade (Apêndice D).

O professor fará com que os alunos infiram o significado de certas palavras do espanhol. Para isso, dividirá a turma em dois grupos, e cada componente do grupo 1 deverá receber a imagem de um falso cognato, e os componentes do outro grupo 2 receberão as definições das imagens. Os alunos deverão, com a ajuda do dicionário e do professor, procurar os pares, ou seja, a imagem que corresponde à definição. À medida que cada aluno for encontrando seu par, deve reunir-se com ele e elaborar uma frase com essa palavra. Por exemplo, *rato* em espanhol significa ‘momento’. O aluno deverá formar uma frase dubia com esse vocábulo; poderiam ser frases como “*Dentro de un rato tomamos um refresco*”.<sup>33</sup> Em um primeiro momento, poderia-se pensar que o sentido da frase é “dentro de um rato (animal) tomaremos uma bebida”. O aluno fará pequenos cartazes com essa frase e apresentará aos colegas. Ao lerem a frase, os alunos terão que deduzir o significado do falso cognato. Após a conclusão da atividade, os cartazes poderão ser expostos na escola acrescidos da frase: *Usted sabía que rato es momento en español*. Isto fará com que esse tipo de conhecimento seja do alcance de mais pessoas na comunidade escolar. Esta atividade pode ser praticada após o sexto ano, pois os alunos terão conhecimento suficiente da língua espanhola para formar as frases.

### **Atividade 5 – Vamos a conocer los documentos de identificación**

No livro 6, unidade 1, é apresentada a carteira de identidade argentina, tratando-se também da ordem de indicação do nome e dos sobrenomes nos países de língua espanhola. A nossa sugestão é fazer uma atividade na qual o aluno confeccione o seu passaporte (Apêndice E). Porém, seria um passaporte diferente. Nele deverá constar o nome completo do estudante, sua filiação, data de nascimento, país de origem e os países de língua espanhola que ele gostaria de conhecer. Esta será uma forma de retomar os dados já apresentados e manter essa documentação ao longo do ano, pois cada vez que o aluno aprender algo novo sobre um país, deverá fazer suas anotações nesse passaporte, informando os seguintes dados:

---

<sup>33</sup> Daqui a um momento tomamos um refresco.

- a) país;
- b) aspectos interessantes que gostaria de lembrar;
- c) léxico que lembre esse aspecto ou alguma situação desse país;
- d) por que demonstrou interesse por esse aspecto.

Ao final do ano, o aluno poderá informar ao grupo o que ele aprendeu sobre os países e definir qual ele realmente teria mais interesse em conhecer. Seria, assim, um pequeno material em forma de passaporte no qual estariam registradas informações pertinentes sobre os diferentes países de língua espanhola.

### **Atividade 6 – Expresiones Idiomáticas**

Na coleção, algumas vezes foram apresentadas expressões que pouco ou nada significavam para o aluno, cujo sentido estes não conseguiriam inferir em razão de receberem poucas orientações sobre como buscar tal informação. A sugestão aqui é que se busque trabalhar com situações de uso dessas expressões. Por exemplo, o professor apresentará aos alunos textos coloquiais com essas expressões (Anexo D). Aqui trazemos o exemplo de uma fábula. Após a contextualização do autor do texto, a fábula será lida e se verificará, pelo contexto, o significado de *La mona aunque se vista de seda, mona queda*. Este texto poderá suscitar uma reflexão sobre vestimentas e poderão ser trabalhadas as perguntas: Será que as aparências não enganam? Será que devemos considerar as roupas das pessoas para construir uma imagem do que elas são? Seria uma forma de explicar o uso dessas expressões e mostrá-las em contexto.

Outra atividade possível é semelhante à que foi apresentada na unidade 2 do livro 7 – em que se apresentou um quadro para que o aluno unisse a expressão ao seu significado –, porém incluímos dois tipos de atividade. A primeira mostrará expressões idiomáticas por campos lexicais (animais, cores, frutas e verduras) e se solicitará ao aluno que busque inferir seus significados. Por exemplo, é possível mostrar o seguinte quadro:

*Mira la tabla y marca el significado correspondiente a cada una de las expresiones. Puedes consultar el diccionario o pídele ayuda a tu profesor.*

**Quadro 9 – Actividad sobre expresiones**

<b>Expresión</b>	<b>Significado</b>
Si nos ponemos como un tomate	a) Ponerse avergonzado. b) Ponerse triste.
No entendemos ni papa.	a) Todo es fácil de ser entendido. b) No se sabe lo que se está diciendo.
Se nos come el coco	a) Algo es muy difícil de ser hecho. b) No se sabe como hacer algo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a realização deste exercício, o professor solicitará aos alunos que escrevam diálogos utilizando estas expressões. Para este exemplo, trouxemos somente três expressões. Contudo, há muitas outras que poderão ser incluídas na atividade. A sugestão é que o professor amplie esta atividade para no mínimo cinco expressões, ou quantas o professor achar conveniente, desde que não faça uma lista enorme e o aluno tenha dificuldade em associar expressão ao significado. Também é importante considerar o nível de conhecimento do aluno para tomar a decisão.

### **Atividade 7 – Juego de la Memoria de los Animales**

No livro 7, unidade 6, apresentou-se uma atividade relacionada ao léxico dos animais. Nessa atividade pedia-se que o aluno nomeasse os animais conforme as imagens apresentadas, entretanto não havia indicativos de como o aluno poderia inferir o nome dos animais, já que a maioria deles não tinha sido apresentada anteriormente. Para complementar essa atividade, pensamos na seguinte proposta.

O professor poderá confeccionar com o aluno um jogo de memória sobre os animais. Em primeiro lugar o professor deverá mostrar a imagem da atividade da página 114 da unidade 6, livro 7 e pedir que, com o auxílio do dicionário e em duplas, procurem figuras de animais e suas características, por exemplo, habitat e se tem pelo, é grande, vive na floresta etc. De posse disso, os alunos farão um jogo de memória, no qual uma carta será a figura do animal e a outra a descrição com as características. Cada dupla fará no mínimo três animais. Para auxiliá-los, o professor poderá solicitar que consultem livros de ciências da biblioteca e dicionários. Após a confecção do jogo,

as duplas se reunirão com outras duplas e jogarão o jogo da memória. A ideia é que o professor construa o jogo com os alunos, mas, em virtude de custos e tempo, há a possibilidade de o professor fazer o seu jogo de memória (Apêndice F), e os alunos poderão jogar e inferir as informações em conjunto durante o jogo. Pode-se estabelecer que cada par formado será um ponto, e ganha o aluno que tiver mais pares.

Apresentamos algumas sugestões de atividades que complementam as propostas da coleção analisada. Tais atividades são simples, porque consideram a realidade da escola pública. Nosso intuito também é mostrar ao professor que ele pode desenvolver outras atividades que não exigiriam muito tempo nem muitos recursos. O importante é mostrar que é possível desenvolver atividades diversas e complementares ao material didático relacionadas aos vários aspectos relativos à CL e à competência comunicativa dos alunos.

## 5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar o tratamento dado ao léxico nos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Edital PNLD, 2014) e em uma das coleções de língua espanhola selecionada pelo PNLD 2014, a fim de verificar se há orientações relativas ao seu ensino. A partir dos dados coletados, podemos dizer que foi possível atingir o objetivo geral, conforme indicamos a seguir ao tratar dos objetivos específicos.

Em relação ao primeiro objetivo específico – analisar se há uma concepção de léxico apresentada nos documentos oficiais e se eles apresentam propostas para seu ensino-aprendizagem em relação às LEs e, mais especificamente, ao E/LE – é possível afirmar que os documentos não apresentam orientações sobre o ensino do léxico. As poucas orientações identificadas podem ser inferidas a partir de algumas informações. É o caso da variação lexical, a qual os documentos sugerem que seja tratada no ensino-aprendizagem de LEs.

No que tange ao segundo objetivo específico – analisar uma das coleções selecionada no PNLD (2014), a *Coleção Cercanía*, para identificar se há uma concepção de léxico e orientações sobre seu ensino e como essa concepção se reflete nas atividades propostas ao longo da coleção, pode-se concluir que:

- a) a coleção aborda os aspectos implicados no desenvolvimento da CL: ortografia e fonologia, derivações e flexões, significado conotativo e denotativo, relações semânticas, associação entre palavras, uso de palavras e retomadas;
- b) não há, contudo, critérios explícitos para a seleção do léxico apresentado na seção, nos quadros analisados e no glossário final, nem para os tipos de atividades propostas;
- c) não há orientações claras para o professor sobre como desenvolver as atividades propostas e, muitas vezes, não há orientações para os estudantes sobre como resolver determinada atividade;
- d) o léxico é abordado de forma isolada e descontextualizada e sem que haja uma progressão ou retomadas claras ao longo da coleção;
- e) portanto, não há nem uma concepção clara sobre o léxico nem sobre como deve ser ensinado ou abordado.



Com esta conclusão, podemos corroborar, assim, a segunda parte da nossa hipótese, de que não há orientações nem propostas consistentes relativas ao ensino-aprendizagem do léxico nos LDs. E, como não há orientações claras nos documentos oficiais sobre o ensino do léxico, a consequência é que os LDs não têm orientações sobre as quais possam se basear para apresentar e tratar esse aspecto.

Finalmente, no que se refere ao terceiro objetivo, isto é, a partir dos resultados encontrados nos dois objetivos anteriores, propor atividades com foco no ensino-aprendizagem do léxico em E/LE, tais atividades foram planejadas para serem atividades complementares ao material apresentado na coleção analisada. Buscamos incluir temas que, no nosso ponto de vista, precisavam ser retomados ou ampliados e atividades que visassem o uso do léxico em contexto.

Com os resultados anteriores, podemos afirmar que atingimos os objetivos propostos para a pesquisa, bem como corroboramos a hipótese proposta.

Além dos aspectos anteriores, acreditamos que o referencial teórico e os procedimentos metodológicos empregados permitiram coletar um número considerável de dados e realizar uma análise consistente e detalhada dos mesmos.

Apesar dos resultados aqui obtidos, acreditamos que a análise pode ser ampliada, no futuro, para a outra coleção selecionada no PNLD 2014 e também para os livros do EM. Essas análises permitiriam comparar os dados dos LDs de diferentes níveis de ensino, oferecendo uma visão mais geral sobre as questões relativas ao ensino do léxico e ao desenvolvimento da CL.

Em relação às atividades, pensamos que elas podem ser testadas com os estudantes do EF, dado que a coleção se destina a este público. A partir das testagens, poderão ser melhoradas e ampliadas.

Esperamos que os resultados alcançados ofereçam subsídios para a reflexão relativa ao léxico e seu tratamento nos LDs e em outros recursos didáticos. Esperamos, ainda, que contribuam para a formação dos futuros professores, bem como com a formação continuada dos professores no que se refere aos aspectos relativos à aquisição da CL no ensino-aprendizagem de E/LE.

## REFERÊNCIAS

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2014**. Brasília: MEC-SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9345-link-08112011-editalpnld2014&category\\_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9345-link-08112011-editalpnld2014&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Fundamental – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47. 1980.

CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: LLOBERA, Miquel. et al. (Orgs.). **Competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 1995. Tradução de: De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar Lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Coomunicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CENOZ IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. In: SANCHEZ-LOBATO, Jesús (Org.). **Vademecum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p. 449-466.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno. **Cercanía**. 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 6º ano. Livro do Professor. São Paulo: Edições SM, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 7º ano. Livro do Professor. São Paulo: Edições SM, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 8º ano. Livro do Professor. São Paulo: Edições SM, 2012f.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2012g.

\_\_\_\_\_. **Cercanía**. 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2012h.

FIGUEIREDO, Olívia F. O Português abre portas: A quem? E como? In: GREENFIELD, John (Org.). **Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas**. Porto: FLUP, 2004. p. 38-56.

GALISSION, Robert. **De la langue à la culture des mots**. Paris: CLE International, 1991.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxico-semántica. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 491-508.

HIGUERAS, Marta. Aprender y enseñar léxico. **MarcoELE**, n. 9, p. 111-116, 2009. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Claves prácticas para la enseñanza del Léxico. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. **Carabela 56**. LA enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004. p. 5-26.

LEFFA, Vilson J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas, RS: Educat, 2000.

LOGUÉRCIO, Sandra Dias. **Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lectura**: vers un dictionnaire français-portugais d'appui à la compréhension écrite et à l'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère. 2013. 450 f. Tese (Doutorado em Sciences du Langage) – Programa de Pós-Graduação em Langage et Langues, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, França, 2013.

MARTIN PERIS, Ernesto. **Diccionario de términos claves de ELE**. Madrid: Instituto Cervantes/SGEL, 2008.

MARTÍNEZ DE SOUZA, José. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, 2005.

NERUDA, Pablo. Retrato, autorretrato y humor de Pablo Neruda. **Ancora**, Revista de Cultura Universitaria, Chile, v. 6, n. 10, 1972.

NGUYEN, Quang Thuan. Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative. SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE-ACTION. 2004. Disponível em: <<http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20n%20q%20thuan%20-%20hn.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PENNYCOOK, Alastair. English in the World/the World in English. In: TOLLEFSON, James. (Ed.). **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PICOCHÉ, Jacqueline. **Précis de lexicologie française**. Paris: Nathan Université, 1992.

REY, Alain. **La lexicologie**. Paris: Klincksieck, 1970.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Tradução Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 45-69, 1984.

SCARAMUCCI, Matilde. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, Matilde; GATTOLIN, Sandra (Orgs.). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. 345 p. Tese (Doutorado em

Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 1995.

SCHACHTER, Jacquelyn. Communicative competence revisited. In: HARLEY, Birgit et al. (Eds.). **The development of second language proficiency**. New York: Cambridge University Press, 1990.

VENTURA, Rosana P. Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005. p. 115-120.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

## APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DOS DADOS

### 1 SEÇÃO VOCABULÁRIO EN CONTEXTO

#### 1.1 LIVRO 6 (LA E MP)

##### **Unidade 1 – *Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!***

Na página 12, apresenta-se uma carteira de identidade argentina que se chama de *Tarjeta de Identidad*. O aluno usará os dados dessa identidade para verificar e reconhecer o que é *nombre, apellido, apodo/sobrenombres*. Também se compara com o nome e sobrenome em português, principalmente porque há diferença na ordem de apresentação dos sobrenomes. Em espanhol, primeiro se indica o sobrenome do pai e depois o da mãe, ao contrário do português. Sobre essa atividade, no MP, há uma sugestão de mostrar novos apelidos para determinados nomes e consta uma lista desses apelidos, por exemplo: *Trinidad – Trini; Pilar – Pili; José – Pepe*.

A página 14 inclui quatro figuras de paisagens climáticas brasileiras que corresponderiam às estações do ano. O aluno deve marcar a imagem que corresponda à época do ano do verão. Depois disso, apresenta-se uma atividade na qual se explica que, na Espanha, as estações do ano são em meses diferentes do Brasil. Inclui-se, ainda, um quadro com os meses do ano e pede-se que se classifiquem os meses conforme as estações do ano, considerando o calendário espanhol.

Na página 17, há duas imagens: uma de Penélope Cruz e outra de Ricky Martin, com seus nomes e de seus pais. Busca-se mostrar quais sobrenomes vem primeiro (do pai ou da mãe). São feitas duas perguntas sobre esse fato, uma sobre qual é o primeiro sobrenome – da mãe ou do pai – no nome dos artistas, e a segunda sobre a ordem dos sobrenomes no Brasil.

##### **Unidade 2 – *Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!***

A página 33 propõe três atividades. A primeira faz referência a uma atividade anterior, sobre o filme *Os meus, os seus e os nossos*, e pede que se indique a relação de parentesco entre as pessoas do filme. A questão orienta o aluno a buscar ajuda do dicionário bilíngüe caso ele não saiba o termo em espanhol. A resposta prevista é *madrastra, padrastro e hermanastra*.

A segunda atividade mostra a árvore genealógica da família Simpson e, num quadro, constam as seguintes palavras: *hijos, nuera, padres, abuelos, cuñada, nietos, sobrinos*. A atividade solicita completar as frases com as palavras do quadro para ver a relação entre as pessoas da referida família. A terceira atividade solicita que o aluno faça a sua árvore genealógica.

No MP, há a sugestão de que os alunos tragam fotos de pessoas que eles consideram sua verdadeira família para apresentar em sala de aula e falar sobre elas.

### **Unidade 3 – *Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!***

A página 62 mostra cinco imagens de animais (4 de animais em processo de extinção e um extinto) e pede que o aluno circule o animal extinto. A segunda atividade fala sobre um projeto de preservação animal do Brasil (projeto Tamar) e pede que o aluno escreva o nome do animal protegido pelo projeto abaixo da figura do animal.

No MP há a sugestão de um jogo de memória para ampliar o vocabulário dos animais.

### **Unidade 4 – *Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!***

A página 84 apresenta uma tabela com 30 adjetivos e informa que o professor mostrará uma caixa. O aluno deverá olhar dentro da caixa e dizer três adjetivos que classifiquem o que vê. No LP, há uma nota orientando o professor a colocar um espelho dentro da caixa. Após essa atividade há uma pergunta para o aluno, que deve responder se ele se aceita como é ou não.

### **Unidade 5 – *Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!***

Nas páginas 97 a 99, após abordar uma receita na atividade anterior, aparecem quatro atividades. Na primeira, é explicado que as receitas utilizam medidas, e estas são exemplificadas (*kilo, tazas, gramos*). Depois se pede que o aluno responda duas questões. A primeira requer que, a partir das medidas da receita apresentada, o aluno informe quantas pessoas poderão ser servidas.

A segunda questão mostra uma receita de *alfajores*. A receita seria para seis pessoas, e o aluno deverá informar a quantidade de ingredientes para servir 24 pessoas. Nessa atividade, há um desenho de uma garrafa, e, dentro dela, há palavras (*trozo,*

*botella, cartón, cucharada, pizca, poquito*); algumas delas não constam na receita a ser multiplicada ou na anteriormente apresentada.

A segunda atividade solicita que o aluno observe o cardápio de um típico restaurante espanhol de Navarra e o que faz parte de cada etapa das comidas (entrada, primeiro e segundo prato e sobremesa). Em um primeiro momento, pede-se que o aluno marque, entre as opções, aquela em que seriam servidos os *alfajores*. Depois, o aluno deve explicar a sua resposta usando as informações do cardápio. Nesta atividade, no MP, há uma orientação para o professor introduzir, nesse momento, as etapas das comidas.

A terceira atividade consiste em pôr uma lista de alimentos (dada em um quadro) nas suas gôndolas (verduras e legumes, pescados e carnes, frutas, doces, laticínios, bebidas e carboidratos). No quadro de alimentos há, às vezes, duas variantes para um mesmo alimento (*cerdo/puerco* ou ainda, *zumol/jugo*), porém, não há nenhuma explicação sobre isso. Apenas há, no MP, informações que indicam ser um bom momento para trabalhar com dicionário bilíngue e sugere-se que se possa ampliar o vocabulário com outras atividades que o professor pode planejar para essa aula.

A quarta atividade consiste na explicação do que significa a palavra *alfajor* e mostra quatro receitas, e o aluno deve, a seguir, descobrir o nome delas. Para finalizar esta seção, o material do aluno mostra uma frase onde consta a palavra *exquisito*, e o aluno deve indicar seu significado.

No MP, há sugestões de atividades para abordar o vocabulário referente à comida. Uma dessas atividades consiste em perguntas sobre os vegetais, frutas e verduras, fazendo com que o aluno responda quais ele gosta e quais são mais saudáveis; a outra apresenta um quadro com diversas palavras cuja imagem correspondente deve ser identificada pelo aluno numa figura.

### **Unidade 6 – Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!**

Na página 119, há uma atividade relacionada ao vocabulário das regras de futebol. Aqui o aluno deve completar uma atividade baseado em um texto (*Faltas e incorrecciones*), anteriormente trabalhado. A atividade consiste em completar a palavra que define a frase exposta. Por exemplo, apresenta-se a frase *Momento en que el jugador sale del lugar del juego ( S \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ )* (p. 119). A resposta é *Sustitución*. Em seguida, o aluno deve buscar outras palavras, relacionadas ao futebol,



em uma sopa de letras. No MP, há uma sugestão para ampliar atividade: buscar em uma página de Internet o desenho de um esporte para que o aluno pinte e depois procure, no dicionário, o nome do esporte encontrado.

### **Unidade 7 – *Derecho y justicia: ¡a protestar en contra de los prejuicios!***

Em relação a esta unidade, no índice não consta a sua seção de vocabulário em contexto e não há nada que explique essa unidade ou a nomeie. Porém, no MP (p. 35), está escrito: *Vocabulario en contexto* (p. 148) e é informado que é possível ampliar a atividade levando fotocópias de imagens de profissões e pedindo que o aluno busque, no dicionário, o nome dessas profissões e o que esses profissionais fazem. No LA (p. 148), apenas consta a seção *Habla*, que aborda as profissões. A atividade da seção *Habla* (p. 148, LA) consiste em duas atividades. A primeira apresenta doze disciplinas (por exemplo, artes, matemática, português, teatro etc.) e pede que o aluno indique as três que ele mais gosta. A segunda atividade consiste em que o aluno marque três opções de profissões que ele gostaria de seguir. Não se explica nada sobre essas profissões, apenas apresenta-se a lista com quinze opções profissionais. Por não apresentar a seção *Vocabulario en contexto* no LA, a descrição da atividade feita no MP não é aproveitada.

### **Unidade 8 – *Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!***

Na página 152 são incluídas cinco atividades. A primeira aborda os meios de transportes usados numa viagem às Ilhas Galápagos (tema trabalhado nesta unidade). A segunda atividade pergunta em que ilhas é possível ver os lobos marinhos, iguanas e pássaros de patas azuis. A terceira mostra três imagens, e o aluno deve identificar em qual delas estão representados os *lobos marinhos*, os *pássaros de patas azuis* e as *iguanas*. A quarta atividade é para responder a quatro perguntas sobre o texto. São perguntas de identificação de informações e sobre os dias em que estão incluídas determinadas atividades no roteiro de viagem. As respostas serão: primeiro e segundo dias, dia 1 etc.

A quinta atividade aborda o que é *snorkelling* e informa que é uma palavra da língua inglesa que significa *buceo* em espanhol. É apresentada uma imagem dos objetos necessários para mergulhar (*máscara, pés de pato* etc.).

No MP, sugere-se ampliar e desenvolver a atividade através de um mapa semântico semelhante ao apresentado no MP na página 36.

**Quadro 10** – Síntese do léxico tratado na seção *Vocabulário en Contexto*, Livro 6

<b>Uni 1</b>	<i>Carteira de identidade, nombre, apellidos, apodos. Estações e meses do ano.</i>
<b>Unid 2</b>	<i>Família: madrastra, padrastro, hermanastros, hijos, nuera, padres, abuelos, cuñada, nietos, sobrinhos.</i>
<b>Unid 3</b>	<i>Animais em extinção: koala, oso polar, gorila, mamut, yacaré. Animais: cerdo, koala, oso polar, león marino, perro, mamut, zorra, yacaré, ballena, gorila, delfines, condor, pavo real, tortuga, mosquito, mariquita, gamba, colibri, pollo, lobos marinos, iguanas.</i>
<b>Unid 4</b>	<i>Adjetivos: fea-o, guapa-o, maravillosa-o, linda- o, terrible, perfecta-o, hermosa-o, feliz, saludable, horrible, estupenda-o, cansada-o, delgada-o, gorda-o, interesante, bondadosa-o, triste, fuerte, insatisfecha-o, satisfecha-o, impaciente, elegante, maja-o, entretenida-o, gentil, increíble, inteligente, capaz, divertida-o, valiente.</i>
<b>Unid 5</b>	<i>Quantidades: kilo, tazas, gramos, trozo, botella, cartón, cucharada, pizza, poquito, Alimentos alfajores; cerdo/puerco, zumo/jugo. Adjetivo: exquisito.</i>
<b>Unid 6</b>	<i>Futebol: tiro penal, sustitución, banco de substitutos, pitido final, área penal, gol, portero, medio, delantero, defensa, entrenador.</i>
<b>Unid 7</b>	<i>Nesta unidade não consta a seção <i>Vocabulario en contexto</i></i>
<b>Unid 8</b>	<i>Meios de transporte/ locomoção: a pie, en avión, en lancha, en coche, a caballo, en autobús, en tren. Animais: piqueros de patas azules, lobos marinos, iguanas. Esporte: máscara ovisio, snorkel, snorkelling, pies de pato.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 1.2 LIVRO 7 (LA E MP)

### **Unidade 1 – Datos y testigos: ¿Cómo organizo mis estudios?**

A temática desta unidade tem como objetivo aprender a falar sobre ações e rotinas e refletir sobre os direitos das crianças à educação. O aluno deve, ao final da unidade, poder dizer como é a sua rotina e em que momento faz as suas tarefas escolares.

Na página 22, a unidade apresenta um texto de um parágrafo (cinco linhas) falando sobre a divisão da educação no Uruguai (*educación inicial, educación primaria y educación media* – estas palavras estão em negrito nesse texto). Após esta explicação, há uma pergunta que deverá ser respondida com base no texto sobre educação da página 20. Texto esse que serviu de base para uma atividade de compreensão auditiva.

Após, há uma referência a *Liceo*, palavra encontrada também no texto da página 20, e pede-se que se indique qual é seu o sinônimo. Mostra-se um quadro com letras embaralhadas que, ao serem organizadas, indicam o sinônimo solicitado.

Como mencionado, o objetivo desta unidade é falar das rotinas do aluno e do período em que ele realiza suas tarefas escolares, porém a seção que deveria dar suporte lexical para que ele possa alcançar essa meta, e não apenas abordar a divisão educacional no Uruguai. Em vez de mostrar simplesmente as diferenças do *Liceo* (primeiros anos da secundária no Uruguai) em relação aos outros termos abordados na unidade, deveria abordar o léxico relacionado às rotinas escolares e aos direitos e deveres das crianças, para que, no final da unidade, o aluno conseguisse atingir o objetivo proposto no início da mesma.

## **Unidade 2 – Anuncio la moda: ¿Cuál es mi tribu?**

A seção *Vocabulario en contexto* é apresentada na página 35. Na seção anterior (*Lectura*, p. 34), aparece uma pequena anedota que envolve diferenças lexicais envolvendo o verbo *quitarse* e *sacarse*. Nesta anedota, se aborda a questão da variação de léxico muito superficialmente, visto que apresenta apenas a confusão lexical do uso desses dois verbos, sem maiores explicações do significado deles.

Na página 35, há cinco questões. A primeira questão refere-se aos anúncios trabalhados no início da unidade (p. 30) para divulgar *zapatillas*. Pede-se que o aluno marque, dentro das alternativas apresentadas, aquela que ele leva mais em consideração ao escolher um tênis (*zapatillas*) para comprar. A resposta é individual, pois não está relacionada ao anúncio, apenas faz referência a ele.

A segunda questão apresenta um gráfico em forma de pizza sobre uma pesquisa realizada por uma loja de roupas. A pesquisa queria saber no que as pessoas se baseiam para escolher roupas no momento da compra (*marca, moda, precio, estatus, comodidad, calidad, estilo, exclusividad, estilo, duración*). Após, faz-se dois questionamentos: qual o quesito que o comprador leva mais em conta e qual o que ele menos considera no ato de comprar. O aluno deve responder baseado no gráfico.

A terceira questão pede que o aluno una expressões ao seu significado. As expressões são: *estar de moda* e *estar pasado de moda*.

Na quarta questão, pede-se que o aluno relacione palavras ao atributo do gráfico. As palavras são: *descuento, rebaja, oferta, promoción*. Esta é a primeira vez que estas palavras aparecem na unidade. Elas não constam do glossário visual, ao final da unidade, e somente *rebaja* consta do glossário no final do livro (p. 182).

A última requer dos alunos realizar uma pesquisa em sala de aula, com os colegas, baseada na seguinte estrutura: *Cuando eliges las zapatillas lo haces en base a...* Os alunos devem fazer um gráfico e ver quais os atributos de maior ou menor preferência da turma ao comprar tênis.

### **Unidade 3 – Programación y diversión: ¿A qué fiesta vamos?**

Na página 56, aborda-se o tema das festas populares e, na seção *Vocabulario en contexto*, é tratado o léxico relacionado à cidade. Nesta seção, são apresentados cinco atividades. A primeira atividade pergunta onde acontecem as *fallas*<sup>34</sup>, qual o seu local físico dentro da cidade. Já na atividade 2, mostra-se uma imagem e um quadro com as seguintes palavras: *plaza, avenida, calle, cruce, paseo, puente*. A atividade pede para que o aluno marque, na imagem, onde estão localizadas as palavras do quadro. Estas palavras já apareceram na unidade, na seção de leitura.

Na terceira atividade há duas colunas. Na primeira, encontram-se as seguintes palavras: *la esquina, la manzana, la calzada, la acera*. Na segunda, há a definição dessas palavras. O aluno deve relacionar as colunas. A palavra *acera* consta do quadro *El español alrededor del mundo*. As outras palavras não foram mencionadas, mas acredita-se que somente *manzana* seria de difícil dedução do significado.

A quarta atividade mostra uma imagem de vários estabelecimentos comerciais e um quadro também com o nome de diversos estabelecimentos. Pede-se que o aluno diga quais dos estabelecimentos do quadro estão representados na imagem (na imagem consta o nome do estabelecimento). As palavras do quadro são: *boca de metro, parada de autobús, banco, oficina de correos, museo, iglesia, parque, restaurante, bar, cafeteria, biblioteca, ayuntamiento, hospital, colegio, farmacia, quiosco*. Apenas aparecem na imagem: *banco, farmacia, boca de metro, parada de autobús, museo, ayuntamiento, hospital, biblioteca, oficina de correos*.

Já a quinta atividade aborda o sufixo *-ería*. Em primeiro lugar, apresenta-se uma tabela com o nome de quatro estabelecimentos comerciais em português e em espanhol (*librería, papelería, panadería, pizzería*). Depois se pergunta qual o sufixo que determina onde se compram *livros, papeis, pães e pizzas*? O aluno deve responder utilizando o sufixo *-ería*. Em seguida, pede-se que ele, seguindo essa regra, diga o nome

---

<sup>34</sup> Falla; conjunto de figuras de caráter burlesco, que dispostas sobre uma plataforma de madeiras queimam-se publicamente em Valencia (Espanha), na festa de São José. Também se denomina assim o período que acontece a festa.

dos estabelecimentos onde se compra: *carne, verduras* e onde se *corta o cabelo (pelo)*. Podemos notar que o LA apresenta uma progressão lexical. A unidade 5 do livro 6 apresentou *carne* e *verdura* e agora, no livro 7, estas palavras foram retomadas para trabalhar a derivação. Essa retomada, não tinha acontecido até o momento. Acredita-se que ela deveria acontecer mais vezes nas unidades, pois o conteúdo apresentado não é estanque, assim como a aprendizagem. Tudo deveria ser retomado com mais profundidade e abordando outros temas, em um constante ciclo de conhecimento e uso do mesmo.

#### **Unidade 4 – Entrevista en foco: ¿Cómo cuidar de la salud?**

Na página 75, a seção introduz o tema informando que os atletas devem cuidar do corpo para manter a sua saúde física. Sobre o tema, o LD apresenta três questões. Na primeira pergunta, quer saber o que são as articulações e sua função no corpo. Na segunda, apresenta a imagem de um esqueleto que indica as articulações e pergunta qual o nome destas articulações (*el hombro, el cuello, el codo, la rodilla, la cadera, el puño*). A última pergunta questiona o que é um *tendón* (tendão) e pede que o aluno responda se sabe o que é um *tendão rotuliano*. Sugere-se que o aluno consulte o professor de ciências para ajudá-lo na resposta.

#### **Unidade 5 – La escritura de una vida: ¿Quiénes luchan por la paz?**

Na página 97, a unidade traz algumas palavras espanholas de origem indígena. Mostra-se um quadro com as palavras e pede-se para o aluno selecionar aquelas cujo significado ele desconhece para, então, buscá-las no dicionário.

Não há nenhuma sugestão, no MP, de como trabalhar estas palavras na sala de aula. É uma informação apenas para conhecimento do aluno, sem ampliação da discussão sobre o léxico, sem conexão com a história e o contexto social.

#### **Unidade 6 – Fabulando ideas: ¿Qué actitudes tomar?**

Na página 114, são apresentadas 12 imagens de animais humanizados e pede-se que o aluno escreva o nome de cada um abaixo da figura. São estes os nomes dos animais ilustrados na imagem: *tigre, caballo, pato, tiburón, zorro, conejo, llama, lechuza, dinosaurio, gato, jirafa, perro*. A palavra *caballo* apareceu no início da unidade ao se referir o nome de uma fábula (*El león y el caballo*). As outras palavras

não tinham sido mencionadas neste livro. Lembramos que, no livro 6, os alunos aprenderam apenas o nome de cinco animais em extinção e o nome de *joaninha* e *beija-flor*, como curiosidade de variação lexical entre alguns países ou regiões. Vemos, então, que há uma progressão lexical. No MP não há nenhuma indicação de como o aluno vai saber esses nomes apenas olhando a imagem.

Na continuidade desta atividade (p. 115), mostra-se o cartaz de seis filmes cujos personagens são animais. Os títulos dos filmes estão em espanhol e pede-se para o aluno escrever abaixo de cada imagem o nome dos filmes em português.

### **Unidade 7 – *Lienzo en muestras: ¿Qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?***

Nesta unidade há duas sessões de *Vocabulario en contexto*. Na página 144, apresenta-se uma explicação sobre a forma de governo da Espanha de 1936 a 1939, período da Guerra Civil Espanhola. Explica-se que a esquerda defendia a democracia, o socialismo, o comunismo ou a anarquia e que a direita estava a favor da ditadura, do fascismo ou da monarquia. A unidade apresenta também um infograma sobre formas de governo baseado em Aristóteles. Em seguida, pergunta qual a melhor forma de governo e qual a forma de governo no Brasil. No MP, há uma sugestão para que o professor coloque no quadro negro a lista de formas de governo e suas características.

Na página 148, apresenta-se um quadro sobre os objetos da aula. Em uma seção anterior, os alunos ouviram um áudio sobre os materiais usados pelas crianças para desenhar na época da Guerra Civil. Agora, nesta seção, são apresentadas imagens, e pede-se para o aluno escrever quais os materiais da figura eram usados no período da guerra civil pelas crianças (*papeles e lápices*). Na sequência, há uma segunda pergunta que consiste em que o aluno informe o nome dos objetos da imagem anteriormente mostrada, são eles: *hoja de papel, bolígrafo, tijera, pegamento, regla, goma e lápices*. Por último, solicita-se que os alunos digam que outro tipo de material pode ser usado para fazer trabalhos manuais. É apontado no MP que possíveis respostas seriam: *gis de cera, acuarela, pincel*.

### **Unidade 8 – *Historias de terror y horror: ¿Qué cosas me dan miedo?***

Na página 159, encontram-se imagens de insetos e outros animais que aparecem nas histórias de terror para causar repulsão ou estranhamento. A atividade traz a imagem e um quadro com os nomes dos animais e pede que o aluno ligue a imagem às palavras.

É sugerido que o aluno consulte um dicionário. As palavras do quadro são: *mosca, gusano, araña, serpiente, rata, murciélago, babosa, cucaracha, lombriz, escorpión o alacrán, sapo, lagartija.*

**Quadro 11** – Síntese do léxico tratado na seção *Vocabulario en contexto*, Livro 7

<b>Uni 1</b>	<i>educación inicial, educación primaria, educación media; Liceo.</i>
<b>Un 2</b>	<i>marca, moda, precio, estatus, comodidad, calidad, estilo, exclusividad, estilo, duración, descuento, rebaja, oferta, promoción. estar de moda, estar pasado de moda.</i>
<b>Un 3</b>	<i>plaza, avenida, calle, cruce, paseo, puente, esquina, manzana, calzada, acera, boca de metro, parada de autobús, banco, oficina de correos, museo, iglesia, parque, restaurante, bar, cafetería, biblioteca, ayuntamiento, hospital, colegio, farmacia, quiosco. librería, papelería, panadería, pizzería.</i>
<b>Uni 4</b>	<i>el hombro, el cuello, el codo, la cadera, la rodilla, la cadera, el puño. Tendón</i>
<b>Uni 5</b>	<i>chocolate, aguacate, papalote, chile, jícara, tomate, capibara, tapioca, tucán, tanga, Paraguay, Uruguay, Che Guevara, choclo, poncho, gaucho, pololo, guata, papa, mate, cancha, guagua, guaso, charque, Cuba, Habana, maíz, iguana, ají, huracán</i>
<b>Uni 6</b>	<i>tigre, caballo, pato, tiburón, zorro, conejo, llama, lechuza, dinosaurio, gato, jirafa, perro.</i>
<b>Uni 7</b>	<i>democracia, socialismo, comunismo, anarquía, ditadura, fascismo, monarquía. hoja de papel, bolígrafo, tijera, pegamento, regla, goma, lápices..</i>
<b>Uni 8</b>	<i>mosca, gusano, araña, serpiente, rata, murciélago, babosa, cucaracha, lombriz, escorpión o alacrán, sapo, lagartija</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 1.3 LIVRO 8 (LA E MP)

#### **Unidade 1** – *Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos...*

Na página 17, há seis imagens relacionadas à geografia física. O material traz a definição de desta e pede que se relacione os componentes naturais (as seis imagens) com as suas definições. As definições se referem aos seguintes aspectos geográficos: *cordillera, valle, polo, montaña, oceano, istmo*. O aluno deve nomear cada definição conforme as imagens apresentadas. Estas palavras não foram apresentadas na unidade anteriormente e não são retomadas depois, servem apenas para exemplificar a geografia física e a que tipo de aspecto se relacionada esse conceito. No MP, aparece a sugestão de fazer um trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia para que este professor explique diferença entre geografia física e geografia humana.

## **Unidade 2 – Estudio y me informo: fenómenos naturales, catástrofes ambientales**

Na página 34, apresenta-se uma palavra cruzada. Nesta atividade constam cinco palavras que devem ser encaixadas (*tsunami, maremoto, tormenta, tornado, huracán*) na imagem da palavra cruzada apresentada. A segunda atividade desta seção, na página 35, traz 8 imagens de fenômenos naturais. Pede-se que o aluno escreva o nome de cada fenômeno embaixo da imagem correspondente. Os fenômenos são: *lluvia, viento, sequia, granizo, nieve, avalancha, niebla, tornado*. Esses fenômenos não foram apresentados anteriormente na unidade. Como o aluno saberá o nome deles? Não há nenhuma indicação para que o aprendiz procure no dicionário ou em outro tipo de material de consulta. Apenas no MP aparece a sugestão de realizar um trabalho interdisciplinar, pedindo que o professor de Ciências explique o que são os fenômenos naturais.

## **Unidade 3 – Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar...**

A página 54 apresenta três atividades relacionadas às partes da casa. A primeira atividade pede que o aluno destaque no mínimo cinco partes da casa dos anúncios apresentados na seção de leitura, na página anterior. A segunda atividade explica a origem da palavra *trastero*, que é derivada de *trastos*, e pede que o educando diga que parte da casa é essa. A última atividade apresenta um desenho de uma planta de uma casa e pede que se nomeie cada cômodo correspondente às seguintes palavras: *cocina, salón, pasillo, baño, dormitorio, escalera*.

Na página 61, há duas atividades. A primeira esta relacionada a um *site* da Internet onde há uma lista de casas estranhas. A atividade não diz explicitamente que se deve acessar o *link* das casas e, caso isso fosse dito, haveria problemas, pois na maioria das escolas públicas não há acesso estável à Internet, ou nem há acesso. A atividade 1 consiste em que o aluno observe seis imagens de casas e que ele as denomine. As casas são em forma de: piano, nave espacial, peixe, capacete, bota e uma imagem de uma casa construída entre barcos. A atividade 2 pede que o aluno escolha as três casas mais impactantes e verifique com a classe quais foram as mais votadas.

Esta seção parece ser mais contextualizada, pois já apresentou o léxico relacionado às partes da casa e depois o colocou em prática. A prática foi mínima, pois não há variedades e riqueza nas atividades apresentadas, porém nota-se que, desta vez, o aluno já conhecia as palavras com as quais deveria trabalhar. Há outras atividades em



que será trabalhado o léxico das partes da casa, mas não estão dentro desta seção intitulada *Vocabulário em contexto*. Não se sabe por que fazer uma seção separada se apenas se aborda superficialmente o vocabulário, às vezes com atividades mínimas ou descontextualizadas. Há também a questão de usar *link* da Internet, sem ao menos solicitar que o aluno o acesse e sem perceber a realidade das escolas públicas, pois, no Brasil, o acesso à Internet nas escolas ainda é reduzido ou não existe.

#### **Unidade 4 – *Literatura y cultura: aventurarse entrenerse y...***

A unidade apresenta a seção *Vocabulario en contexto* na página 73. Nesta unidade, na página 71, há um texto sobre Manolito Gafotas<sup>35</sup> (*El último mono*). Na seção relacionada ao léxico, há três atividades relacionadas a um vocabulário específico desse texto. A primeira atividade informa que, em espanhol, há várias expressões linguísticas com a palavra *mono* (macaco). Pede-se que o aluno olhe a imagem e diga que animal é esse. Após identificar o nome do animal, solicita-se que o educando relacione seis expressões com a palavra *mono* com o seu significado. As expressões são: *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda; dormir la mona; hacer el mono; ser una monada o ser muy mono e tener el mono*.

A segunda atividade pergunta qual o apelido do personagem Manolito. O apelido é *Orejonas* (orelha grande). A terceira atividade está relacionada a ditos ou expressões idiomáticas com a palavra *oreja* (orelha). Nesta atividade, são dadas quatro expressões e pede-se que o aluno as relacione com o seu significado. As expressões são: *echar a uno la pulga detrás de la oreja, a capa vieja no le dan oreja; a burro desconocido, no le toque la oreja; hacerse el de la oreja mocha*.

Essa unidade apresenta as expressões sem contextualização. Não se aproveita a oportunidade para abordar esse tema tão rico da língua espanhola e fazer atividades que abordem os ditos ou expressões idiomáticas. Elas aparecem sem contexto nenhum, apenas pelo fato de apresentarem duas palavras que constavam do texto: *mono* e *orejas*. Os LDs tendem a desconsiderar essa parte lexical, tão importante para a língua e tão presente nela, perdendo-se, assim, a oportunidade de abordar esse tema e ampliá-lo. Há outras expressões ligadas ao léxico dos animais e às partes do corpo que poderiam ter

---

<sup>35</sup> Manolito Gafotas é uma série de oito novelas escritas pela autora espanhola Elvira Lindo, onde narra a história de um menino de óculos.

sido utilizadas, por exemplo, através de um texto, ou com imagens relacionadas a essas expressões para que o aluno pudesse deduzir seu significado e uso. A simples apresentação da expressão e do significado como foi realizada no livro não oferece um caminho claro para o aluno descobrir a real aplicação da expressão. Não há como esta ser deduzida somente pela leitura das expressões.

### **Unidade 5 – *Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...***

Na página 89, a unidade apresenta um texto de um *blog* (*El Blog de Zezé*). Neste texto, há várias carinhas de *emoticons*. Na seção *Vocabulario en contexto* desta unidade (p. 92-93) apresenta-se a linguagem da Internet. São três atividades ligadas a essa temática. Na primeira atividade, informa-se sobre a linguagem internauta e pede-se que os alunos observem no texto do *blog* a forma de comunicação, visto que esta é diferente da usada em outros contextos. Em seguida, pede-se que o educando diga o que significam as carinhas do texto do *blog*, e, então, apresenta-se vários *emoticons* para que o aluno diga seus significados. Os *emoticons* são os relacionadas às seguintes palavras: *enamorado* (\*-\*), *tímido* (>.<), *beso* (=\*), *feliz* (:-]), *tristeza* (:-[), *susto* (:-[), *no entendi* (%-/). Após, há uma pergunta sobre o *emoticon* da gargalhada (:D) e pede-se que se identifique no texto a expressão que simboliza essa palavra, (*jajaja*).

A segunda atividade informa que, às vezes, a linguagem da Internet muda a forma da escrita. O LD apresenta dois enunciados comumente usados na Internet e solicita que o aluno os interprete, conforme segue:

- a) – kdamos e cine a las 9hs bs salu2 (quedamos en el cine a las 9hs, besos y saludos)  
– Sisi jejeje xoxo. Chaooooo (sí, sí, besitos, Chao)
- b) Hola Komos tas? (Hola. ¿Cómo estás?)  
☺ y vos? (Bien, ¿y vos?)  
Q c yo?☹ (¿qué sé yo? Mal)  
¿? (¿Por qué?)  
Niidea!!! (¡Ni idea!)

A terceira atividade apresenta uma história em quadrinhos e pede que o educando circule os nomes que remetem à temática da tecnologia. O léxico apresentado é *GPS, teléfono, Internet, movil, vídeo pantalla, táctil e wifi*.

Nesta unidade há outra seção *Vocabulario en contexto* na página 100. Nesta parte constam duas atividades. A primeira lembra que há objetos novos nas tecnologias, mas que há outros objetos que não se usam mais. Solicita-se que o aluno diga que tecnologias são consideradas obsoletas a partir das imagens apresentadas. A segunda atividade consiste em que o aluno identifique o nome das imagens apresentadas. São apresentadas as imagens: *cinta casete, cinta VHS, disco de vinilo, maquina de escribir, film fotográfico e disquete*.

Nesta unidade, apresentam-se palavras que podem vir a ser conhecidas dos alunos (os *emoticons*), mas as imagens podem não ser conhecidas do aluno, pois não são da sua realidade, e não há indicação de como o aluno pode descobrir o que determinada imagem representa apenas olhando para ela, como é o caso, por exemplo, do disquete. Mais uma vez são lançadas palavras sem contextualização ou inserção em uma atividade de reflexão e consulta, ou, ainda, sem apontar o uso do termo.

#### **Unidade 6 – *Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...***

Na página 110, apresentam-se quatro atividades. A primeira delas pede para retirar do artigo de opinião (*los abuelos-padres*) apresentado nas páginas 106-107, o léxico relacionado à família (*abuelos, nietos, hijos e padres*). A segunda atividade informa que o professor fará um bingo. O professor dirá quatro palavras relacionadas ao léxico familiar e o aluno deve escrever as palavras que imagina que o professor dirá. A sugestão de palavras no LP é: *nuera, yerno, suegra, sobrino*. O aluno que acertar mais será o vencedor. A terceira atividade pede um sinônimo para *ancianos*, que seria *personas mayores*.

#### **Unidade 7– *Horóscopo y Valentines: me querrá no me querrá...***

Na página 131, apresenta-se uma imagem do calendário lunar. Pede-se que o aluno relacione o nome dos animais às imagens destes na roda do calendário lunar. Os animais apresentados são: *perro, dragón, caballo, mono, buey, cerdo, conejo, cabra, rata, gallo, tigre e serpiente*. Na segunda atividade, pede-se que aluno identifique que animal corresponde ao seu signo no horóscopo chinês.

Há uma retomada do léxico já apresentado nos LDs anteriores, no caso, no livro 6, unidade 3. Porém, esse léxico, naquela unidade, somente foi apresentado ao aluno se o professor acatou a sugestão da atividade extra (jogo de memória), constante do MP do

livro 6. Caso o professor não tenha feito a atividade naquela ocasião, o conteúdo será apresentado para o aluno apenas agora.

### **Unidade 8 – *En tránsito: no desobedezcas las señales, pues...***

Na página 144 apresentam-se quatro imagens relacionadas às personagens do trânsito. Pede-se que o aluno ligue as imagens ao seu nome correspondente. São apresentadas as seguintes palavras: *peatón o transeunte, guardia o policial de tránsito, ciclista, automovilista o conductor e motociclista.*

Na página 154, são apresentadas doze placas de trânsito informativas relacionadas a locais públicos e um quadro com o nome correspondente desses sinais de trânsito. Pede-se que o aluno identifique o nome de cada placa no quadro e escreva-o embaixo da imagem correspondente. O léxico das placas apresentadas é o seguinte: *playa, teleférico, táxi, museo, restaurante, terminal de ferrocarril, hotel, policía, terminal de ómnibus, correo, plaza, campamento.*

Mais uma vez nota-se que o léxico é trabalhado de forma descontextualizada e que não há atividades para sua prática efetiva, apenas a identificação do léxico apresentado. No caso das palavras relacionadas aos personagens de trânsito, não se explica se os pares de palavras apresentados indicam sinônimos ou se variantes mais usuais em uma determinada região.

Nesta unidade, em uma seção intitulada *Culturas en diálogo*, foram apresentados os meios de transporte. Não se entende porque esse campo lexical não foi abordado na seção *Vocabulario en contexto*, pois seria mais importante abordar mais profundamente esse léxico nessa seção, na qual poderia ser contextualizado com o léxico das placas e dos personagens do trânsito.

### **Quadro 12 – Síntese do léxico apresentado na seção *Vocabulário en Contexto*, Livro 8**

<b>Uni 1</b>	<i>cordillera, balle, polo, montaña, oceano, istmo.</i>
<b>Unid 2</b>	<i>tsunami, maremoto, tormenta, tornado, huracán; lluvia, viento, sequia, granizo, nieve, avalancha, niebla, tornado.</i>
<b>Unid 3</b>	<i>cocina, salón, pasillo, baño, dormitorio, escalera; casa piano, casa pez, casa casco, casa barco, casa bota, casa nave espacial.</i>
<b>Unid 4</b>	<i>Mono</i> <i>Aunque la mona se vista de seda, mona se queda; dormir la mona; hacer el mono; ser una monada o ser muy monoe tener el mono.</i> <i>Orejones</i> <i>Echar a uno la pulga detrás de la oreja, a capa vieja no le dan oreja; a burro desconocido, no le toque la oreja; hacerse el de la oreja mocha.</i>
<b>Unid 5</b>	<i>enamorado ( *-*), tímido (&gt;.&lt;), beso (=*), feliz (:-)], tristeza (:-[), susto (:-[), no</i>

	<i>entendi (%-/)</i> <i>Carcajada (:D)</i> <i>Jajaja</i> kdamos em cine a las 9hs bs salu2 (quedamos en el cine a las 9hras, besos y saludos) – Sisi jejeje xoxo. Chaooooo ( sí, sí, besitos, Chao) Hola Komos tas? (Hola. ¿Cómo estás?) ☺ y vos? (Bien, ¿y vos?) Q c yo?☹ (¿qué sé yo? Mal) ¿? (¿ Por qué?) Niidea!!! (¡ Ni idea!) <i>GPS, teléfono, Internet, movil, vídeo pantalla, táctil e wifi.</i> <i>cinta casete, cinta VHS, disco de vinilo, maquina de escribir, film fotográfico e disquete.</i>
<b>Unid 6</b>	<i>abuelos, nietos, hijos y padres; nuera, yerno, suegra, sobrino;</i> <i>ancianos - personas mayores.</i>
<b>Unid 7</b>	<i>perro, dragón, caballo, mono, buey, cerdo, conejo, cabra, rata, gallo, tigre e serpiente.</i>
<b>Unid 8</b>	<i>peatón o transeunte, guardia o policial de transito, ciclista, automovilista o conductor – motociclista;</i> <i>playa, teleférico, taxi, museo, restaurante, terminal de ferrocarril, hotel, policia, terminal de ómnibus, correo, plaza, campamento.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 1.4 LIVRO 9 (LA E MP)

##### **Unidade 1 – Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África Hispanohablante**

Esta unidade aborda a literatura africana. Na página 14, seção *Vocabulario en contexto*, apresenta-se uma pequena explicação informando que na Guiné Equatorial se fala espanhol e algumas línguas aborígenes. Após essa breve informação, solicita-se que o aluno nomeie as quatro imagens apresentadas cujas denominações são palavras derivadas de línguas africanas. As imagens referem-se a: *ñame, chimpancé, marimba, samba*. Há uma segunda atividade na qual se solicita que o educando investigue pelo menos três palavras de origem africana na língua portuguesa. Assim como na atividade das imagens, não há nenhum indicativo de onde o aluno vai investigar e descobrir o nome das palavras do português de origem africana. No MP há uma sugestão de um *link* para o professor consultar palavras de origem africana na língua portuguesa, mas não se faz referência nenhuma a repassar essa informação para o aluno. Na questão da palavra *marimba*, o aluno pode achar que é um simples tambor, pois se trata de uma espécie desse instrumento. O aluno provavelmente não terá conhecimento tão específico para concluir que a imagem representada é uma *marimba* sem o material ter dado algum subsídio para lhe ajudar a chegar a essa conclusão.

Nesta unidade, há outra seção de *Vocabulario en contexto* (p. 19), porém esta não consta no índice do LD, nem há indicações de como trabalhar esta seção no MP. Nesta seção, apresentam-se as seguintes expressões de tempo e espaço:

**Tabela 1 – Expressões relacionadas ao tempo**

<i>La época es ...</i>	<i>La historia abarca el período de ...</i>
<i>A principio de ...</i>	<i>Era verano cuando...</i>
<i>Todos los días ...</i>	<i>En primer lugar...</i>
<i>Después ...</i>	<i>A continuación</i>
<i>Seguidamente ...</i>	<i>Finalmente ...</i>
<i>Érase una vez ...</i>	<i>En aquel entonces...</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 2 – Expressões relacionadas ao espaço**

<i>En ninguna parte ...</i>	<i>En cualquier parte ...</i>
<i>En todas partes ...</i>	<i>Allí/allá</i>
<i>En las afueras...</i>	<i>Alrededor de ...</i>
<i>A poca distancia...</i>	<i>Lejano...</i>
<i>En la mitad...</i>	<i>En aquel lugar</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O LD apenas indica as expressões, sem contextualizá-las, e não propõe práticas para que possam ser utilizadas.

## **Unidade 2 – Salud, Bienestar y aseo personal: la química en tu día a día**

Na página 32 desta unidade há duas atividades. A primeira consiste em apresentar 21 palavras relacionadas ao léxico dos produtos ou objetos de hospitais ou farmácias. Nesta atividade o aluno deve olhar a imagem apresentada e circular entre as palavras da lista aquelas que correspondem às imagens. As palavras apresentadas são: *los análisis, las gotas, las píldoras, la receta, el jarabe, la inyección, la vacuna, las medicinas, los analgésicos, las vitaminas, las hormonas, la pomada, las pastillas, el spray nasal, las cápsulas, los supositorios, las ampollas, el laxante, la escayola, las agujetas, la radiografía.*

A segunda atividade desta seção pede que o aluno liste do texto anteriormente lido (*Las química en la sociedad*) dois fármacos que têm função analgésica e antipirética (Aspirina e Paracetamol).

Na página 41 há uma nova seção de *Vocabulario en contexto*. Aqui o LD apresenta 12 imagens com seus respectivos nomes. Solicita-se que o aluno responda a quatro questões sobre as imagens (*champú, jabón, hilo o seda dental, cepillo de dientes, talco, desodorante, compresa, tampón o esponjoso, crema dental o dentífrico,*

*bastoncillos, enjuague bucal, cortador de uña, desodorante para pies*). As questões são: a) circular nas imagens os objetos relacionados à higiene bucal; b) especificar o produto usado para os ouvidos; c) informar o produto que se utiliza na cabeça e d) citar os produtos que se usam nos pés.

Podemos notar que a imagem da página 32 não é clara o suficiente para que o aluno identifique corretamente os objetos. O texto a que se refere a atividade 2 não apresenta nenhuma das palavras mencionadas na atividade 1, enquanto o MP sugere que o professor peça ao aluno para procurar em casa bulas de remédios ou produtos de limpeza que contenham informações em espanhol para poder trazer para sala de aula.

O LD apenas apresenta as palavras e não faz com que o aluno busque o seu significado, não estimula o uso dessas palavras apresentadas nem as aplica em um contexto situacional de uso. Isso ocorre com o léxico apresentado nas duas seções desta unidade.

### **Unidade 3 – *Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias***

Apresenta-se na página 55 oito figuras de situações ou objetos que, na cultura espanhola, representam ter boa ou má sorte: *que se te caiga la sal, un trébol de cuatro hojas, un espejo roto, ver una urraca, un martes trece, el número 7, una herradura, cruzar los dedos*. Nesta seção, pede-se que o aluno classifique essas imagens em *Traer buena suerte* ou *traer mala suerte*.

As segunda e terceira atividades desta seção são perguntas de resposta livre sobre superstições. A segunda atividade pergunta quais são as superstições da cultura do aluno e se são diferentes das mencionadas na atividade anterior. A terceira atividade pede que o aluno diga se é supersticioso e se pode acrescentar outras superstições diferentes daquelas já mencionadas.

Temos mais uma seção de *Vocabulario en contexto*, na página 64, em que se apresentam expressões com a palavra *negro* (*trabaja como un negro, una merienda de negros, dinero negro, ver un gato negro*). Há três questões para serem respondidas pelo aluno relacionadas a esta palavra. A primeira pede que ele diga qual a palavra que se repete nas expressões. A segunda pergunta se as expressões estão relacionadas a aspectos positivos ou negativos e requer que o aluno explique cada uma delas. A terceira questão afirma que, infelizmente, a linguagem cotidiana, às vezes, reflete o

preconceito racial de uma sociedade e, por isso, pede que o aluno diga que expressões desse tipo existem em português e fazem parte da linguagem brasileira.

Nestas seções, constata-se que o aluno não é levado a investigar o significado das expressões; parece que ele deve deduzir seu significado. Talvez se elas estivessem em um contexto, e não apenas listadas, o aluno pudesse inferir melhor seus significados. Perde-se, assim, a oportunidade de mostrar como o dicionário seria útil para este tipo de atividade e como o aluno poderia consultá-lo. O MP não faz nenhuma menção a essas duas seções desta unidade. E deve-se notar que o LD não faz uma menção de que devemos começar a não usar essas expressões, apenas preocupa-se em demonstrar que na língua portuguesa elas também existem.

#### **Unidade 4 – *Historietas en foco: leer imágenes y textos***

Esta unidade aborda o tema das histórias em quadrinhos e nela apenas aparece uma vez a seção *Vocabulario en contexto* (p. 80). Aqui se mostra um quadro com nove palavras relacionadas ao ambiente das feiras de exposição e solicita-se que o aluno identifique essas palavras na imagem de um caça palavras. O quadro contém as seguintes palavras: *distribuidor, ponencia, venta, visitante, rebaja, expositor, pabellón, taller, regalo*.

*Taller* é a única palavra que já tinha aparecido na unidade anteriormente, e *pabellón* fará parte do glossário visual ao final da unidade. Entretanto, não há nesta página qualquer indicativo para que o aluno recorra a essa seção neste momento. Não há no MP nenhuma sugestão para ampliar ou melhorar esta atividade, nem como o aluno vai saber o significado dessas palavras. Algumas talvez ele consiga deduzir por serem parecidas às palavras da língua portuguesa, porém há várias que ele não saberá o significado, como, por exemplo, *rebajas, ponencia, regalo*. Essas palavras são de difícil dedução somente pela grafia, sem estarem contextualizadas.

#### **Unidade 5 – *Poema y canción: los amores del noveno año***

Nesta unidade, a seção *Vocabulario en contexto* está contextualizada. Na página 94, há uma poesia (*Si yo fuera poesia*, de Marina Romero) que faz parte da seção *Lectura*. Na poesia aparecem vários animais: *chicharra, puerco espín, ciempiés, delfín, camello e canguro*. Na seção relacionada ao vocabulário (p. 95), há uma atividade onde se solicita que o aluno relacione os animais da poesia com as imagens apresentadas.



Observa-se, portanto, a tentativa de relacionar o léxico trabalhado ao texto. Contudo, não há orientações para auxiliar o aluno a associar o nome dos animais às imagens, pois, na poesia, não há características dos animais. Acredita-se que alguns serão de fácil dedução, devido à proximidade com a língua portuguesa. Por exemplo, o aluno poderá associar *puerco espin* com *porco espinho*, *ciem pies* com *centopeia*, *camello* com *camelo*, *canguro* com *canguru*. Após essas associações, será mais fácil verificar que *chicharra* corresponde à imagem de *cigarra* e que *delfín* é o *golfinho*. Na poesia, aparecem ainda outros animais (*grillo* e *peces*), mas esses não são mencionados na atividade. O educando pode deduzir que *grillo* é grilo, mas *peces* como *peixe* será mais difícil. Consta-se novamente a falta de orientações para a consulta aos dicionários, que poderiam auxiliar os estudantes a resolver as questões de significado e de compreensão da poesia.

Nesta unidade 5, há outra seção de *Vocabulario en contexto* (p. 106), na qual há três atividades. A primeira mostra quatro imagens de palavras relacionadas a estados do corpo. Pede-se que o aluno se lembre de um par lexical de um texto anterior (*Para toda la vida – El sueño de Morfeo*): *sed* e *agua*. Com base nesse par, o aluno deve ligar a imagem a outras palavras e formar novos pares lexicais unindo ambos. Os pares são de bebida (*sed*) – comida (*hambre*) – vigília (*sueño*). Assim seriam formados os pares relacionados ao estado do corpo. A segunda atividade faz menção ao título do texto *Para toda la vida* e pergunta por que essa palavra aparece repetida no título e no texto tantas vezes. A última atividade refere-se aos antônimos, e nela são apresentadas oito palavras (*amistad, alegría, fealdad, guerra, odio, prisión, enfermedad* e *vida*), solicitando-se que o aluno forme pares de antônimos.

Nota-se que não se explica como o aluno vai conseguir organizar esses pares, pois esse vocabulário não foi trabalhado na unidade e nem apresentado totalmente no LD. No MP não há orientações para trabalhar ou desenvolver essas atividades.

### **Unidade 6 – Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción**

Na página 119, apresenta-se a seção relacionada ao léxico; nela há quatro atividades. A primeira atividade busca relacionar os intérpretes de uma fotonovela apresentada nas páginas 113 a 118 ao nome dos seus personagens. O aluno não precisa ler toda a fotonovela para poder fazer essa relação, pois no início da fotonovela há um quadro com o nome dos intérpretes e dos personagens. A atividade apenas serve para

retomar esse quadro anteriormente apresentado. Na segunda atividade, pergunta-se que outras profissionais trabalham na realização de uma fotonovela; as respostas possíveis podem ser: *el organizador*, *el guionista*, *el fotógrafo* e *el produtor*. Tais respostas também estão no quadro informativo sobre a fotonovela. A terceira atividade pede que se informe quem é o protagonista e o antagonista da fotonovela. A última atividade explica que, nesse tipo de fotonovela, sempre há um casal (*la damisela* e *el galán*) e solicita que o aluno traduza ao português o nome desse par (*mocinha* e *galã*).

Encontramos outra seção sobre vocabulário ainda nesta unidade, na página 127, em que são apresentadas as palavras compostas (*fotonovelas*, *radionovelas*, *telenovelas*), indicando-se como se derivam. Em seguida, são apresentadas três atividades. Na primeira pede-se que o aluno complete as lacunas de uma frase que aborda o que é uma *fotonovela*, uma *radionovela* e uma *telenovela*. A segunda atividade exhibe uma tabela com três colunas. Na primeira coluna, constam alguns substantivos, adjetivos e verbos; na segunda, substantivos e adjetivo. O aluno deve completar a terceira coluna com a palavra composta (*fotonovelas*, *radionovelas*, *telenovelas*, *pelirrojo*, *aguardiente*, *agridulce* e *parabrisas*), ou seja, deve unir uma palavra da primeira coluna com outra da segunda para formar as palavras compostas. A terceira atividade pede que o aluno informe que outra palavra composta conhece do espanhol.

Esta unidade apresenta ainda uma terceira seção de *Vocabulario en contexto* (p. 130) na qual há duas atividades. A primeira pede que o aluno observe capas de revista e explique por que esses tipos de revista são chamados de *revistas del corazón*. São capas de revistas que contêm personagens famosos, porém acredita-se que os alunos dessa faixa etária não os conhecerão, pois são famosos em outros países e não no Brasil. Há 5 capas de revistas e talvez apenas uma possa ser identificada pelo aluno (Selena Gomez), pois pode fazer parte de seu universo. A outra atividade apresenta três bordões de telenovelas e pede que o aluno indique por que personagem e em que novela era usado. Dois desses bordões são da novela *Carrossel* e um da novela *Pícara soñadora*. Está última não teve versão brasileira.

Mais uma vez não há explicações sobre como abordar estas seções. Na unidade 6 do MP nada consta sobre elas.

### **Unidade 7 – *Juventud en foco: Estudiar, trabajar, planear***

A seção *Vocabulario en contexto* aparece apenas uma vez nesta unidade, na página 145. Nela afirma-se que o aluno já deve conhecer várias profissões e solicita que ele olhe as imagens e indique o nome das profissões representadas. Pela primeira vez neste LD, sugere-se que o aluno procure no dicionário caso desconheça as profissões apresentadas (*médico, cocinero, conductor, dentista, fotografo*). Devemos lembrar que na unidade 7 do livro 6, a seção *Habla* apresentava algumas profissões em uma lista para o aluno escolher três delas como possibilidades para o seu futuro. Não houve menção a este campo lexical nos outros LDs da coleção, portanto não se pode partir do princípio de que o aluno conheça várias profissões para responder à questão. No MP não há nenhuma indicação de como trabalhar esta atividade para ampliá-la. Nota-se que não consta nem o nome da seção no MP relacionado a esta unidade. A parte positiva é que aparece no LA a sugestão de consultar o dicionário para sanar dúvidas. Contudo, para que o aluno possa resolver a questão, o dicionário deve ser bilíngue, pois ele partirá da imagem e, portanto, da palavra em português para procurar o equivalente em espanhol.

### **Unidade 8 – *Noche de Estreno: se abren las cortinas del teatro***

Na página 164, encontra-se a primeira seção desta unidade relacionada ao vocabulário. Nela há a imagem do interior de um teatro e é solicitado que o aluno nomeie nessa figura as partes do teatro conforme as palavras dadas em um quadro. As palavras do quadro são: *personajes, foso de la orquesta, telón, espectador, concha del apuntador, palco, camarin, butaca, bastidores, platea*.

Na página 171, há outra seção de *Vocabulario en contexto*, na qual constam quatro palavras (*infierno, llanto, helado e día*) e, abaixo de cada uma, uma imagem que seria antítese das palavras anteriormente mencionadas. O LD solicita que o aluno escreva o nome que corresponde a cada imagem (*cielo, risa, caliente e noche*). O que o livro pretende aqui é fazer com que o aluno entenda a antítese barroca, pois anteriormente apresentou uma sinopse de duas obras literárias espanholas (*El burlador de Sevilla e Don Juan Tenorio*). Há outra seção, nesta unidade, relativa ao vocabulário (p. 174), em que se apresenta um áudio do YouTube e solicita-se que o aluno complete as lacunas do texto apresentado. As palavras que devem ser ouvidas e escritas são

relacionadas ao teatro (*anfiteatro, platea, balcones, galeria, butacas, camerinos, cabina e vestuário*).

No MP desta unidade, também não aparece nenhuma indicação de como desenvolver essas seções ou qual o objetivo delas, assim como as palavras são apenas apresentadas e identificadas sem que haja orientações sobre como usá-las em situações comunicativas reais.

Não houve preocupação de explorar ou ao menos citar essas seções no MP do livro 9.

### Quadro 13 – Síntese do léxico apresentado na seção *Vocabulario en contexto*, livro 9

<b>Unid 1</b>	<i>ñame, chimpancé, marimba, samba</i> <i>La época es ... La historia abarca el período de ...</i> <i>A principio de ... Era verano cuando ...</i> <i>Todos los días ... En primer lugar ...</i> <i>Después ... A continuación</i> <i>Seguidamente ... Finalmente ...</i> <i>Érase una vez ... En aquel entonces ...</i> <i>En ninguna parte ... En cualquier parte ...</i> <i>En todas partes ... Allí/allá</i> <i>En las afueras ... Alrededor de ...</i> <i>A poca distancia ... Lejano ...</i> <i>En la mitad ... En aquel lugar</i>
<b>Unid 2</b>	<i>los análisis, las gotas, las píldoras, la receta, el jarabe, la inyección, la vacuna, las medicinas, los analgésicos, las vitaminas, las hormonas, la pomada, las pastillas, el spray nasal, las cápsulas, los supositorios, las ampollas, el laxante, la escayola, las agujetas, la radiografía.</i>  <i>champú, jabón, hilo o seda dental, cepillo de dientes, talco, desodorante, compresa, tampón o esponjoso, crema dental o dentífrico, bastoncillos, enjuague bucal, cortador de uña, desodorante para pies.</i>
<b>Unid 3</b>	<i>que se te caiga el sal, un trébol de cuatro hojas, un espejo roto, ver una urraca, un martes trece, el número 7, una herradura, cruzar los dedos;</i> <i>trabaja como un negro, una merienda de negros, dinero negro, ver un gato negro.</i>
<b>Unid 4</b>	<i>distribuidor, ponencia, venta, visitante, rebaja, expositor, pabellón, taller, regalo.</i>
<b>Unid 5</b>	<i>chicharra, puerco espín, ciempiés, delfín camello e canguro;</i> <i>sed, hambre, sueño;</i> <i>amistad, Alegría, fealdad, guerra, odio, prisión, enfermedad, vida.</i>
<b>Unid 6</b>	<i>la damisela, el galán; fotonovelas, radionovelas, telenovelas;</i> <i>pelirrojo, aguardiente, agridulce e parabrasas.</i>
<b>Unid 7</b>	<i>médica, cocinero, conductor, dentista, fotógrafo.</i>
<b>Unid 8</b>	<i>personajes, foso de la orquesta, telón, espectador, concha del apuntador, palco, camarín, butaca, bastidores, platea;</i> <i>infierno, llanto, helado e día;</i> <i>anfiteatro, platea, balcones, galería, butacas, camerinos, cabina e vestuario.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2 GLOSARIO VISUAL

### 2.1 LIVRO 6 (LA, MP)

#### **Unidade 1 – Identidad: ¡A comparar a los otros conmigo!**

Na página 17 é apresentada a imagem abaixo (Figura 10) na qual constam três figuras (*juguete*, *ludoteca* e *pantalones a rayas*) que não estão relacionadas com a ilustração dos estudantes conversando. Além disso, essas palavras não constam do glossário bilíngüe (p. 182) e nem são mencionadas na unidade 1.

**Figura 10** – *Glosario Visual*, livro 6, unidade 1



veintisi

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012a, p. 17).

#### **Unidade 2 – Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!**

Na página 47, há três imagens; duas utilizadas anteriormente na unidade 1 do livro, mas cujo significado somente agora o aluno poderá conhecer. A palavra *moco* aparece na página 43, ao se apresentar um áudio do filme *Valentin. Cachete* apareceu na unidade anterior, em um texto de descrição de um dos personagens do seriado mexicano. E a palavra *lienzo* não foi apresentada até agora e não caberia estar aqui, pois o aluno não foi exposto ao seu uso. Ela será apresentada na unidade 3.

#### **Unidade 3 – Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!**

Na página 69, apresenta-se a seguinte imagem, na qual constam algumas palavras que foram utilizadas na unidade (*pila*, *envase*, *enfermo*, *bolsa*) e um animal que não foi mencionado (*zorra*) na unidade.

#### **Unidade 4 – *Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!***

Na página 89, há uma imagem contendo palavras que não estão relacionadas entre si: *pavo real*, *espejo* e *delfines*. A imagem do *pavo real* aparece na página 73 como ilustração do teste dessa página, que, na realidade, é uma atividade de compreensão leitora, onde há uma pergunta sobre essa ilustração – 3.¿Cuál es el ave de la foto?. O aluno não tem como “advinhar” o nome sem pensar em português, pois o glossário visual está no final da unidade e não há nenhuma orientação para buscar a palavra nele. Também não há referência às palavras *espejo* ou *delfines*. Contatou-se, ainda, que somente *espejo* e *pavo real* estão incluídas no glossário no final do livro. Não há nenhuma indicação, no MP ou no LA, para buscar *delfines* em algum dicionário de espanhol.

#### **Unidade 5 – *Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!***

Na página 111, há uma imagem cujas três palavras correspondentes já haviam sido introduzidas nas receitas culinárias trabalhadas na unidade. As palavras *cuchara* e *leche* aparecem no glossário no final do livro, porém *bol* não consta em tal seção.

#### **Unidade 6 – *Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!***

A página 131 apresenta quatro palavras (*hinchada*, *césped*, *pelota/balón* e *juez*). Nessa lista aparece a variação *balón*, usada na Espanha, e *pelota*, usada nos países da América Latina, porém não se explica onde e como são utilizadas.

#### **Unidade 7 – *Derecho y justicia: ¡a protestar en contra los prejuicios!***

Na página 151 são apresentadas três imagens, *Liceo*, *camiones* e *periodista*. A palavra *Liceo* aparece no nome de uma escola na atividade 2 da página 143, sem que seu significado seja explicado. A palavra *periodista* é mencionada num texto em forma de entrevista, na página 145. *Camiones* não aparece na unidade. Nenhuma destas palavras foi incluída no glossário no final do livro.

### Unidade 8 – Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!

Na página 170 há três figuras correspondentes às palavras *isla*, *cráteres* e *autobús*. A palavra *isla* aparece na página 154, quando se faz referência à Ilha de Galápagos; *autobús* consta da atividade da página 157, e *cráteres* não está contemplada nesta unidade. *Autobús* e *isla* constam do glossário no final do livro, porém *cráteres* não.

**Quadro 14** – Síntese do léxico apresentado no quadro *Glosario Visual*, livro 6

Uni 1	<i>juguete, ludoteca, pantalones a rayas.</i>
Uni 2	<i>moco, cachete, lienzo.</i>
Uni 3	<i>pila, envase, enfermo, bolsa, zorra.</i>
Uni 4	<i>pavo real, espejo, delfines.</i>
Uni 5	<i>cuchara, leche, bol.</i>
Uni 6	<i>hinchada, césped, pelota/balón, juez.</i>
Uni 7	<i>Liceo, camiones, periodista.</i>
Uni 8	<i>isla, cráteres, autobús.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.2 LIVRO 7 (LA, MP)

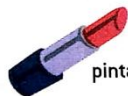
### Unidade 1 – Datos y testigos: ¿cómo organizo mis estudios?

Na página 27, o *Glosario visual* apresenta quatro imagens: *carbón de palo*, *pintalabios*, *cepillo de dientes* e *techo* (Figura 11). A palavra *carbón de palo* aparece na página 11, quando se apresenta a rotina de duas crianças. Quanto a *cepillo de dientes*, a expressão aparece com a conjugação do verbo *cepillar* no texto da rotina diária de Maria (p. 14): “[...] *Desayuno a las 6:25, me cepillo los dientes [...]*”. No glossário, no entanto, está representado o substantivo (*cepillo de dientes*). Neste mesmo texto, aparece o substantivo *pintalabios*. Não foi encontrada menção à palavra *techo* nesta unidade. Note-se, ainda, que estas palavras não constam do glossário ao final do livro (p. 182).

**Figura 11** – *Glosario Visual*, livro 7, unidade 1

Palabras en imágenes

carbón de palo



pintalabios



cepillo de dientes



techo

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 27).

### **Unidade 2 – *Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu?***

Na página 46, são apresentadas quatro palavras relacionadas ao tema da unidade (roupas). As palavras são: *planta*, *cremallera*, *manteles* e *hilo*. *Hilo* aparece no texto sobre artesanato (p. 44). As outras palavras não estão contempladas em nenhuma atividade desta unidade. Quanto ao glossário do livro, a única que consta é *hilo*.

### **Unidade 3 – *Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?***

Na página 69, a unidade apresenta três palavras: *disfrace*, *cabalgata* e *acera*. A palavra *disfraces* aparece no texto sobre o Carnaval, na página 68. A palavra *cabalgata* consta do texto da programação das *Fallas* (p. 53). Ressalta-se que *acera* já foi apresentada de diversas formas nas atividades da seção de *Vocabulário en contexto*, e foram apresentadas variantes no quadro *Español alrededor del mundo*. Apenas a palavra *acera* consta do glossário ao final do livro.

### **Unidade 4 – *Entrevista en foco: ¿cómo cuidar la salud?***

Na página 89, a unidade apresenta quatro palavras: *lentejas*, *potaje*, *espalda* e *ficheiro*. *Lentejas* e *potaje* aparecem no áudio da página 85. As outras duas não apareceram em nenhuma outra unidade. Nenhuma das quatro palavras consta no glossário no final do livro.

### **Unidade 5 – *La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?***

Nesta unidade, o glossário visual apresenta três palavras: *papa*, *golondrina* e *iguana*. A palavra *papa* já tinha sido mencionada na unidade 5, do livro 6, assim, não se entende por que está no *Glosario visual* agora. Essa palavra consta na seção *Vocabulario en contexto*, quando esta trata de palavras originárias do quíchua. *Iguana* aparece nessa mesma seção ao exemplificar palavras de origem taíno. *Golondrina* aparece na poesia (*Miedo*, Gabriela Mistral) da página 108, que tem a versão em espanhol e, ao lado, a tradução em português. Das três palavras, apenas *golondrina* consta no glossário final.

### **Unidade 6 – *Fabulando ideas: ¿qué actitud tomar?***

Na página 128, há três imagens de animais: *escarabajo*, *lechuza* e *hormiga*. A palavra *escarabajo* consta no texto da página 122, uma fábula peruana intitulada “*El paujil y el escarabajo*”. *Lechuza* consta na seção *Vocabulario en contexto*. Neste caso,



pensamos que não há a necessidade de estar no glossário visual, visto que, na atividade, já consta a imagem da coruja. *Hormiga* aparece no início da unidade, quando o aluno deve relacionar nomes de fábulas a imagens, e também no texto “*La cigarra y la hormiga*” (p. 119). *Escarabajo* e *lechuza* constam do glossário ao final do livro, já *hormiga* não consta.

### **Unidade 7 – Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?**

Na página 153 são apresentadas cinco imagens: *calleja*, *obrero*, *archivos*, *sembrado*, *calavera*. *Calleja*, *sembrado* e *calaveras* constam na página 150, na poesia de Lorca, “*Obrero*”, e no texto sobre a Guerra Civil espanhola (p. 142). *Archivos* está no texto “*La guerra dibujada*” (p. 146,). Nenhuma destas palavras encontra-se no glossário ao final do livro.

### **Unidade 8 – Historias de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?**

Nesta unidade, aparecem quatro imagens das seguintes palavras: *calabaza*, *maíz*, *carbón*, *bufanda*. *Maíz* e *calabaza* já foram apresentadas, no texto “*El día de los muertos en México*” (p. 169). As palavras *carbón* e *bufanda* aparecem no texto “*6 de Enero*” (p. 152). Apenas a palavra *bufanda* consta no glossário ao final do livro.

#### **Quadro 15– Síntese do léxico apresentado no quadro *Glosario Visual*, Livro 7**

<b>Uni 1</b>	<i>carbón de palo, pintalabios, cepillo de dientes y techo.</i>
<b>Un 2</b>	<i>planta, cremallera, manteles, hilo</i>
<b>Un 3</b>	<i>disfrace, cabalgata acera.</i>
<b>Uni 4</b>	<i>lentejas, potaje, espalda, fichero.</i>
<b>Uni 5</b>	<i>papa, golondrina, iguana.</i>
<b>Uni 6</b>	<i>escarabajo, lechuza, hormiga.</i>
<b>Uni 7</b>	<i>calleja, obrero, archivos, sembrado, calavera.</i>
<b>Uni 8</b>	<i>calabaza, maíz, carbón, bufanda.</i>

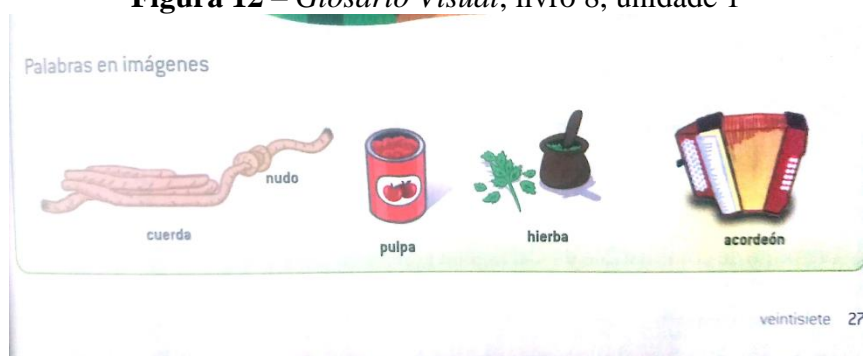
Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.3 LIVRO 8 (LA, MP)

### **Unidade 1 – *Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos...***

Nesta unidade, na página 27, aparece o *Glosario visual*. Nele constam quatro figuras que correspondem às seguintes palavras: *cuerda*, *nudo*, *pulpa*, *hierba* e *acordeón*. Essas palavras constam na unidade, porém não há indicativo, nas páginas em que elas aparecem pela primeira vez, de que se pode consultar o *Glosario visual* para determinar o seu significado, caso o aluno tenha dúvidas.

**Figura 12 – *Glosario Visual*, livro 8, unidade 1**



Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012e, p. 27).

### **Unidade 2 – *Estudio y me informo: fenómenos naturales, catastrofes ambientales...***

O *Glosario visual* aparece na página 47, onde constam quatro imagens (*nube*, *chimenea*, *ola* e *alud*). Essas quatro palavras constam nos textos ou atividades da unidade 2, porém não há instruções para que o aluno procure ajuda no *Glosario visual*.

### **Unidade 3 – *Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar...***

Nesta unidade, o *Glosario visual* (p. 67) mostra quatro imagens. Duas destas palavras aparecem na unidade (*ladrillo* e *casco*), porém há duas que não são abordadas em nenhuma atividade ou texto (*paja* e *olla*).

### **Unidade 4 – *Literatura y cultura: aventurarse entrenerse y...***

O *Glosario visual* da unidade 4 (p. 83) apresenta apenas duas imagens (*cerdo* e *gafas*). *Gafas* faz parte da unidade, porém *cerdo* será tema de uma unidade do livro 9.

### **Unidade 5 – *Lo nuevo y lo antiguo em convivência: e-mail, móvil, chat, blog...***

Nesta unidade, o *Glosario visual* (p. 103) apresenta quatro imagens. Duas delas constam das atividades ou textos da unidade (*bastón* e *móvil*), porém uma delas não consta (*yuca*), e *galletas* encontra-se apenas em um texto de *blog* em sua forma diminutiva (*galletitas*). Não se sabe por que ela é adicionada ao *Glosario*, visto que é o seu diminutivo que foi mencionado. Nota-se que *móvil* (variante de celular) não precisaria constar do *glosario* por ser de conhecimento do público alvo do LD.

### **Unidade 6 – *Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...***

Na página 119, o *Glosario visual* apresenta somente duas imagens. Sendo que apenas uma delas consta da unidade (*rostro*), a outra não aparece em nenhum texto.

### **Unidade 7 – *Horóscopo y valentines: me querrá, no me querrá...***

Neste quadro, na página 139, aparecem três imagens, sendo que duas delas (*colectivo* e *ventana*) são parte de um mesmo texto (*Señor Amor Tímido*), porém *altavoces* não consta em nenhuma atividade ou texto da unidade.

### **Unidade 8 – *En tránsito no desobedezcas las señales, pues...***

Na página 159, o quadro *Glosario visual* contém quatro imagens (*rotonda*, *acera*, *pitido*, *trabilla*). A única palavra que não consta da unidade é *trabilla*, porém a imagem correspondente a essa palavra aparece como ilustração da unidade, quando se fala em cinto de segurança. Apenas é apresentada a imagem, sem fazer menção à palavra.

**Quadro 16 – Síntese do léxico apresentado no quadro *Glosario Visual*, livro 8**

<b>Uni 1</b>	<i> cuerda e nudo, pulpa, hierba, acordeón.</i>
<b>Uni 2</b>	<i> nube, chimenea, ola e alud.</i>
<b>Uni 3</b>	<i> ladrillo, paja, casco, olla.</i>
<b>Uni 4</b>	<i> cerdos, gafas.</i>
<b>Uni 5</b>	<i> yuca, galletas, bastón, móvil.</i>
<b>Uni 6</b>	<i> tatuaje, rostro.</i>
<b>Uni 7</b>	<i> altavoces, colectivo, ventana.</i>
<b>Uni 8</b>	<i> rotonda, acera, pitido, trabilla.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.4 LIVRO 9 (LA, MP)

**Unidade 1 – Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante**

Na página 27 desta unidade, encontra-se o quadro *Glosario visual*. Nele são apresentadas três imagens (*retoño*, *orbe*, *isla*). A palavra *retoño* aparece em uma poesia, e a figura apresentada não deixa claro o que aquela significa, além do que, não há indicação para o aluno consultar o *Glosario visual* para sanar dificuldades. A palavra *isla* consta de um texto da unidade, porém a palavra *orbe* não é mostrada ao longo desta unidade.

**Figura 13** – *Glosario Visual*, livro 9, unidade 1

Palabras en imágenes



Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012g, p. 27).

**Unidade 2 – Salud, bienestar y aseo personal: la química en tu día a día**

O *Glosario visual* (p. 47) apresenta duas imagens (*piojo* e *chaval*). Deve-se ressaltar que *piojo* não consta de nenhuma atividade ou texto da unidade e que não existe a forma *chaval* na unidade, apenas *chavalos*. *Chaval* já foi apresentado no livro 6, unidade 5. Não se entende o objetivo dessas palavras estarem aqui na unidade, visto que o sinônimo de uma delas (*chavalo*) foi apresentado em um texto da unidade, e o aluno pode inferir que *chaval* é mesmo que *chavalo*. Ressalta-se que *chavalos* não é o plural de *chaval* (*chaval/chavales*); seu singular é *chavalo*. A palavra *piojo* pode ter sido mencionada, pois a unidade trata sobre higiene de forma ampla, embora ela não tenha sido incluída em nenhum texto.

### **Unidade 3 – *Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias***

As três imagens apresentadas (p. 67) constam de um mesmo texto da unidade (*Los nadies*/Eduardo Galeano). Essas palavras são *perro*, *lloviznita* e *escoba*. Contudo, na página em que aparece o texto, não há nenhuma orientação para que o aluno consulte o *Glosario visual* para entender seu significado. A palavra *perro* já foi mencionada no livro 7, unidade 6.

### **Unidade 4 – *Historietas en foco: leer imágenes y textos***

Na página 89, o quadro apresenta três imagens (*pabellón*, *tos* e *viruela*). Essas três palavras fazem parte da unidade. *Tos* e *viruela* são mencionadas em uma história em quadrinhos e *pabellón* faz parte de uma atividade de caça-palavras. Entretanto, não há indicativo de consulta ao *Glosario visual* quando elas são apresentadas na unidade.

### **Unidade 5 – *Poema y canción: los amores del noveno año***

Aqui, na página 109, são mostradas quatro imagens (*cuello*, *ciempiés*, *cielo*, *arena*). A palavra *cuello* não faz parte desta unidade e já apareceu na unidade 6 do livro 6. A palavra *ciempiés* foi mencionada em um texto e a sua imagem foi apresentada em uma atividade anterior. No entanto, não se indica que se consulte o *Glosario visual* para entender o seu significado. Portanto, não se entende qual o objetivo de ser retomada nesta seção.

### **Unidade 6 – *Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción***

Neste quadro (p. 133) aparecem quatro imagens relacionadas às seguintes palavras: *nene*, *embarazada*, *clanel*, *ganado*. Nenhuma dessas palavras faz parte da unidade do LA. Apenas *nene* aparece com possibilidade de resposta no LP. Não se explica qual o objetivo dessas palavras constarem do quadro. Como a unidade aborda o tema das telenovelas, pode-se inferir que *ganado* e *clanel* estão relacionadas a este tema.

### **Unidade 7 – *Juventud em foco: estudiar, trabajar, planear***

Na página 157 são apresentadas quatro imagens (*periódico*, *sueldo*, *embarazada*, *película*). *Embarazada* já fazia parte do *Glosario visual* da unidade anterior, porém essa palavra aparece nesta unidade. *Película* já tinha sido mencionada no LA 7, *periódico* e

*sueldo* não fazem parte desta unidade. Na realidade há um sinônimo para *sueldo* nesta unidade, *salário*.

### **Unidade 8 – Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro**

Na página 179, consta a imagem de três figuras relacionadas ao tema da unidade, porém somente *escenario* e *telón* fazem parte desta. *Claqueta* não é mencionada nesta unidade.

#### **Quadro 17 – Síntese do léxico apresentado no quadro *Glosario Visual*, Livro 9**

<b>Uni 1</b>	<i>retoño, orbe, isla.</i>
<b>Uni 2</b>	<i>piojo, chaval.</i>
<b>Uni 3</b>	<i>perro, lloviznita, escoba.</i>
<b>Uni 4</b>	<i>pabellón, tos, viruela.</i>
<b>Uni 5</b>	<i>cuello, ciempiés, cielo, arena.</i>
<b>Uni 6</b>	<i>nene, embarazada, clanel, ganado.</i>
<b>Uni 7</b>	<i>periódico, sueldo, embarazada, película.</i>
<b>Uni 8</b>	<i>escenario, claqueta, telón.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## **3 QUADRO ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

### **3.1 LIVRO 6 (LA – MP)**

#### **Unidade 1 – Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!**

Na página 10, apresentam-se, em um quadro, outras formas de denominar a *carteira de identidade*, porém não se indica em que países as formas são utilizadas. Além disso, o quadro não inclui a forma apresentada anteriormente para a Argentina (uma figura como ilustração de um texto). Apresenta, ainda, como se denomina em alguns países a *carteira de motorista*; mas essas variantes não são retomadas ao longo da unidade.

Na página 15, após serem apresentados *folders* sobre cursos em que supostamente os alunos poderiam se inscrever, aparece um quadro – *Español alrededor del mundo* – onde são apresentadas variantes lexicais sobre denominações do campo lexical dos esportes. Contudo, isso é feito de forma muito genérica no que se refere ao uso das variantes. As variantes são: *baloncesto* (Espanha) informando que na maior parte dos países americanos se denomina *basquetbol*, *basketbol*, *basketball* (ou

abreviado, *básket*). Ainda indica que, secundariamente, se diz *baloncesto* em alguns países, e cita como exemplo Chile e Venezuela.

Este quadro ainda informa que “*a la cancha de fútbol y de otros deportes se le puede llamar también estadio o campo*” (p. 15), introduzindo essa informação sem contextualizá-la.

Por último, é informado que, ao jogo que, no México, se nomeia *Futbolito*, na Espanha se denomina *futbolín*; na Argentina, *Metegol*, e *tacataca* no Chile. Informa que, no Brasil, o mesmo jogo se chama *pebolim* ou *totó*. Assim, comparam-se variantes para um mesmo jogo, porém não há este jogo no *folder* apresentado e também não se trabalha ou retoma essas variantes em nenhum outro momento, e a informação é apresentada sem detalhes.

## **Unidade 2 – Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!**

Na página 30 aparece pela primeira vez o quadro *Español alrededor del mundo*. A única informação que consta neste é a pronúncia de DVD na Espanha (*deudevé*) e que, na América, predomina a forma *devedé*.

No MP, constata-se que, abaixo desse quadro, há um alerta chamando a atenção dos alunos para o significado de *ensamblar*, afirmando que, pelos elementos da capa do DVD – há a imagem da capa do DVD do filme *Os meus os teus e os nossos* –, os alunos poderão deduzir que significa *juntar, unir*.

Na página 32, trabalha-se, ainda, sobre filmes que representam diversos tipos de famílias e sobre a família e seus componentes. Nesta página aparece o quadro *El español alrededor del mundo* (p. 32) em que se apresenta as variantes para *pipoca* em espanhol. É informado que, no México e na Espanha, denomina-se *palomitas de maíz* e que se chama *pochoclos* na Argentina; *cabritas* no Chile; *pororó* ou *pop* no Uruguai; e *cotuflas* na Venezuela. Aqui houve uma preocupação de denominar em que países é usada cada variante.

## **Unidade 3 – Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!**

Na página 62, voltamos a encontrar o quadro *Español alrededor del mundo*, que está na mesma página da seção de *Vocabulário en contexto*. Mostra-se, no quadro, as variantes para *joaninha* (*mariquita* – Espanha e Venezuela; *bichito de San Antonio* – Argentina; *chinita* – Chile; *Catarina* – México; *sanantonio* – Uruguai).

Em seguida, traz-se a definição de *beija-flor* e diz-se que, em muitos países, se chama *colibri*, informando também que tem outros nomes, mas sem dizer onde é usada cada variante (*picaflor, chupamirto, chuparroza, tucosito...*).

Na página 67, o quadro é utilizado para apresentar a variante de *chupete*, que, no México e na Venezuela, se chama *chupón*. Essa palavra é referida para identificar um personagem de Gaturro (Gaturrin).

#### **Unidade 4 – Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!**

Na página 77, são apresentadas palavras relacionadas ao corpo humano, informando que, em sua maioria, são compartilhadas pelos hispanofalantes de todo o mundo. Contudo, também se ressalta que há algumas palavras que são diferentes entre as diversas regiões ou países e coloca-se o seguinte exemplo:

*a cada una de las prominencias que hay en el rostro, debajo de los ojos, se les llama en España, mejillas; en América suelen llamarse cachetes. La prominencia que tienen los varones adultos en la parte anterior del cuello se conoce con el nombre de nuez en España y se llama manzana (de Adán) en muchas regiones americanas. (p. 77).*

Esses dois vocábulos (*mejillas* e *cachetes*), contudo, não constam da imagem apresentada quando foram ensinadas as partes do corpo. Também não se diz em que países da América se usa *manzana*.

#### **Unidade 5 – Recetas para disfrutar: ¡a disfrutar la comida!**

No quadro (p. 96) apresenta-se o seguinte texto (relacionado à atividade anteriormente apresentada, uma receita de *alfajores argentinos*):

Algunas palabras y expresiones son propias de algunos países hispanohablantes, pero no todos. En México, por ejemplo, se dice “un bol grande” sino “un cuenco grande”. En amplias regiones se prefiere hablar de mantequilla mejor que de manteca (batir bien la **mantequilla**). En otros países se llama **rodillo** lo que en Argentina y Uruguay es palote. El dulce de leche en otras partes se llama cajeta (dulce de leche de cabra muy espeso). La chapa se dice charola, bandeja o lámina u hoja de metal en algunas partes. (p. 96).

Aqui, novamente, se introduz a variante de um país e se generaliza outra variante, inclusive usando “*en amplias regiones*”. Na página 97, continua a informação sobre os *alfajores argentinos*. Informa-se que a palavra *alfajor* pode designar vários



tipos de doces que têm diferentes ingredientes. Exemplifica-se como são feitos na Espanha, nos países da América Central e no México. Acaba-se comparando os *alfajores argentinos* aos doces feitos naqueles países, generalizando-se mais uma vez em blocos (Espanha, América Central, México e Argentina). Quando são mencionados os ingredientes empregados, fala-se em *pasta de almendras, nueces, pan rallado y tostado, piñones, harina de yuca o de maíz, pan de azúcar, piña, jengibre, dulce de leche, de coco y azúcar*. Apenas mencionam-se estes ingredientes, mas não se orienta o aluno que consulte o dicionário para buscar seu significado. Aqui seria um bom momento para explicar os ingredientes, dizer em que outras comidas podem ser usados e em que regiões são utilizados.

Na página 100, mesma página da seção de gramática, há um quadro *El español alrededor del mundo*. Nele se informa que, no texto anteriormente trabalhado, uma receita, as instruções são dadas mediante o uso das formas *buscá, mezclá, batí, agregá* etc, e que estas formas são empregadas em várias regiões americanas, especialmente na Argentina. Afirma-se também que o sujeito dessas orações é *vos* e que, em outras zonas (Espanha, México, Cuba, Republica Dominicana, Porto Rico), o pronome empregado é o *tú* e o imperativo para essa pessoa é igual a essas formas, sem o acento (*busca, mezcla, bati, agrega*). Não se explica como podemos identificar o uso do *voseo* e como se conjugam os verbos relativos a esse uso. Há uma atividade nessa página que pede para o aluno fazer a substituição de *tú* por *vos*, mas sem oferecer informação para que realize a atividade e sem promover uma discussão e reflexão sobre esse conteúdo.

Na página 102 há um novo quadro que apenas informa que, na Espanha, se chama *Patata a Papa*; que, no México, o *tomate* também pode ser chamado de *jitomate; chile* ao *ají*. Acrescenta que, em muitos países, o *bife* é um *bistec*. Nesta página, há uma atividade que apresenta uma lista de supermercado, na qual aparecem as palavras: *papas, tomate, ají*. Não aparece, nesta lista, a palavra *bistec*, e não se faz nenhuma referência ao quadro *Español alrededor del mundo*, ou seja, a palavra *bistec* foi mostrada sem contextualização no quadro ou na atividade da lista de supermercado. Parece que se lembraram de mostrá-la, mas não a incluíram na lista para poder explicar sua inclusão no quadro.

Na página 107, há a informação de que, na Argentina, Bolívia e Uruguai, se designa *pibes* aos *muchachos* ou *chicos*; que, na Espanha, se denominam *chavales*, assim como *chamacos* ou *chavos* no México. Este quadro está na mesma página que se

pede para o aluno fazer uma chuva de ideias após observarem uma propaganda de uma campanha contra a fome. No cartaz dessa campanha aparece a palavra *pibe*. O quadro apresenta variantes de uma mesma palavra, mas não as usa na atividade. Parece que se parte do pressuposto de que o aluno já sabe o que é *muchachos* e *chicos* e apenas coloca *pibes* no quadro para que o aluno entenda o cartaz apresentado na atividade. Mostra-se, ainda, outra variante (*chamacos* ou *chavos*) na seção *Español alrededor del mundo* como mais uma curiosidade. Observa-se que as variantes são apresentadas de forma isolada, sem contextualização para que o aluno possa utilizá-las em outras situações.

### **Unidade 6 – Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!**

Na página 114, há o quadro *Español alrededor del Mundo* e, em uma das seções da unidade, se fala sobre futebol. Os alunos devem consultar um *site* para ler as regras do futebol de praia. O quadro informa que, em alguns países hispanofalantes, o nome desse esporte popular pronuncia-se colocando o acento na primeira sílaba (*fútbol*). Em outros países, México, por exemplo, a palavra *futebol* se pronuncia com acento na última sílaba, sem o acento ortográfico (*futbol*).

Na página 126, o quadro indica que a variante para *barrilete* (Argentina), na Espanha e em outros países, é *cometa*, assim como no México, em Cuba e na América Central, pode-se dizer *papalote* e *pandorga* (Uruguai).

Na página 128, o quadro trata do uso de *ustedes* e explica que, na América, somente se usa este pronome, enquanto na Espanha existe o pronome *vosotros* (interlocutores conhecidos) e *ustedes* (para interlocutores desconhecidos).

### **Unidade 7 – Derecho y justicia: ¡a protestar en contra los prejuicios!**

Nesta unidade não há nenhuma referência aos quadros *El español alrededor del Mundo*.

### **Unidade 8 – Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!**

Na página 159, informa-se que o futuro do indicativo está sendo substituído, na América, pelas perífrases verbais de *ir + a* ou pelo presente do indicativo.

**Quadro 18** – Síntese do léxico apresentado no quadro *El español en el mundo*, livro 6

<b>Uni 1</b>	<p>Variantes para documento de identidade: <i>carnet, cédula, documento ocredencial de identidad</i>.</p> <p>Variantes para carteira de motorista: <i>carné/permiso de conducir</i> (Espanha, Chile); <i>licencia de manejar o de manejo</i> (México, Venezuela); <i>registro de manejar</i> (Argentina); <i>libreta de conducir o manejar</i> (Uruguai).</p> <p><i>Baloncesto</i> (Espanha) <i>basquetbol, basketbol, basketball, básquet</i> (em alguns países de América); <i>balocesto</i> (Chile y Venezuela).</p> <p><i>Cancha de fútbol</i>; variantes <i>estadio o campo</i>.</p> <p><i>Futbolito</i> (México); <i>futbolín</i> (Espanha), <i>Metegol</i> (Argentina) e <i>tacataca</i> (Chile); <i>pebolim</i> ou <i>totó</i> (Brasil).</p>
<b>Uni 2</b>	<p>Pronuncia de DVD na Espanha (deudevé); na América predomina a forma <i>devedé</i>.</p> <p>Variantes para pipoca em espanhol: <i>palomitas de maíz</i> (México e Espanha); <i>pochoclos</i> (Argentina); <i>cabritas</i> (Chile); <i>pororó/pop</i> (Uruguai); <i>cotufas</i> (Venezuela).</p>
<b>Uni 3</b>	<p>Variantes para <i>mariquita</i> (Espanha e Venezuela); <i>bichito de San Antonio</i> (Argentina); <i>chinita</i> (Chile); <i>catarina</i> (México); <i>sanantonio</i> (Uruguay).</p> <p>Variantes para <i>colibri</i> (<i>picaflor, chupamirto, chuparrosa, tucosito...</i> (não informa os países de uso dessas variantes).</p> <p>Variantes de <i>chupete</i>: <i>chupón</i> (México e Venezuela).</p>
<b>Uni 4</b>	<p>Variantes para <i>mejillas</i> (Espanha); <i>cachetes</i> (em América).</p> <p><i>Nombre de nuez</i> (Espanha): <i>manzana (de Adán)</i> em muitas regiões de América.</p>
<b>Uni 5</b>	<p>Variantes para utensílios de cozinha:</p> <p><i>bol grande</i> (Argentina); <i>cuenco grande</i> (México).</p> <p><i>Mantequilla</i> - <i>manteca</i>.</p> <p><i>Rodillo</i> - <i>Palote</i> (Argentina e Uruguai).</p> <p><i>Dulce de leche</i> - <i>cajeta</i>.</p> <p><i>Chapa</i> - <i>charola</i>.</p> <p><i>Alfajor</i>; <i>pasta de almendras</i>; <i>nueces</i>; <i>pan ralado y tostado</i>; <i>piñones</i>; <i>harina de yuca o de maíz</i>; <i>pan de azúcar</i>; <i>piña</i>; <i>jenjibre</i>; <i>dulce de leche</i>; <i>de coco y azúcar</i>.</p> <p>Forma de <i>voseo</i> e <i>tu</i>.</p> <p><i>Patata</i> (Espanha); <i>Papa</i>; (Argentina);</p> <p>Variantes de <i>tomate</i>: <i>jitomate</i> (México); <i>ají</i> (Chile).</p> <p>Variante de <i>bife</i>: <i>bistec</i>.</p> <p>Variantes para <i>muchachos /chicos</i>: <i>pibes</i> (Argentina, Bolívia e Uruguai); <i>havales</i> (Espanha); <i>chamacos/chavos</i>(México).</p>
<b>Uni 6</b>	<p>Variantes da palavra futebol: <i>Fútbol</i> (alguns países); <i>Futbol</i> (México).</p> <p>Variantes para <i>barrilete</i> (Argentina): <i>cometa</i> (Espanha e outros países); <i>papalote</i> (México, Cuba e América Central); <i>pandorga</i> (Uruguai).</p> <p>Variantes: <i>Ustedes</i> na América; <i>Ustedes</i> e <i>vosotros</i> com diferenças de uso na Espanha.</p>
<b>Uni 7</b>	Não há o quadro <i>Español alrededor del Mundo</i>
<b>Uni 8</b>	Uso do futuro do indicativo na América

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2 LIVRO 7 (LA – MP)

#### **Unidade 1 – *Datos y testigos: ¿cómo organizo mis estudios?***

Na página 17, inclui-se uma explicação sobre a palavra *ducha* e *colada*. Para a primeira, informa-se que, na Espanha, usa-se a palavra *ducha*, enquanto que, na maior parte dos países hispanofalantes se diz *regadera*. Ainda se indica que, na Espanha, usa-se *lavado de ropa sucia*, enquanto que, em outros países, *colada*.

Na página 23, apresenta-se a origem da palavra *ordenador* (*ordinateur* do francês) e informa-se que esse vocábulo é usado no espanhol europeu. Acrescenta-se que *computadora* procede do inglês (*computer*) e é usado no espanhol da América Latina.

Nestes dois casos, constatamos, mais uma vez, que o material apresenta termos e generaliza o uso entre o espanhol da Espanha (europeu) e o espanhol dos países hispano-americanos (espanhol americano). Contudo, sabemos que essa generalização não se aplica a todos os casos. Por exemplo, a palavra *ducha* é usada nos países do Rio da Prata (Argentina e Uruguai).

#### **Unidade 2 – *Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu!***

Nesta unidade (p. 30) são apresentadas as variantes para a palavra *zapatilla*:

El calzado deportivo, tan usual hoy en todo el mundo, tiene en español diversos nombres: tenis, zapatos tenis, zapatos de tenis en México, Cuba, España, Honduras, Puerto Rico, República Dominicana, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Venezuela.

Zapatilla en Argentina, España, Panamá, Paraguay, Perú

Championnes en Paraguay, Uruguay, Puerto Rico.

Zapatillas de goma en Chile

Zapatillas de caucho o lona en Ecuador

Ainda que se apresente esse conjunto de palavras, este não é exercitado em nenhuma atividade proposta na unidade. Por exemplo, na seção *Gramática en uso* (p. 32), apenas se usa o termo *zapatillas* na atividade apresentada e, na atividade da seção de *Vocabulario en contexto*, volta-se a mencionar *zapatillas* e não outra das variedades apresentadas.

### Unidade 3 – Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?

A página 56 apresenta variações para a palavra *calçada*, primeiro explicando seu significado para depois apresentar algumas variantes.

Al camino pavimentado que hay en cada lado de una calle, generalmente más elevado que ésta, reservado para la circulación de los peatones, se le llama de diversas formas en el amplio mundo hispanohablante. Algunos ejemplos:

Acera (en la mayor parte de las regiones)

Vereda (en buena parte de Sudamérica)

Calzada (en República Dominicana)

Banqueta (en México y Guatemala)

Contén (en Cuba)

Andén (en Colombia)

Nota-se uma preocupação maior em estabelecer como se usa cada forma, indicando países ou regiões.

### Unidade 4 – Entrevista em foco: ¿cómo cuidar la salud?

Na página 78, aborda-se a diferença de uso do *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito perfecto simple* na Espanha e na América.

### Unidade 5 – La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?

Apresentam-se, na página 103, as diferentes variantes relacionadas a alimentos de origem indígena, além da variante para *césped*.

*Al fruto que en México se llama **cacahuate** (palabra de origen náhuatl) se le denomina cacahuetes en España y **maní** en el resto de América.*

*A la **papa** (palabra de origen quechua) se le llama **patata** en España.*

*A la mazorca tierna se le conoce en México con el nahuatlismo **olote**. **Choclo** es la palabra predominante en Sudamérica. En algunas partes se le llama, simplemente, maíz tierno.*

*A la parte de la mazorca que soporta los granos se llama **carozo** en España y Argentina. Se prefiere el nahuatlismo **olote** en México y buena parte de Centroamérica. En las Antillas y Ecuador se conoce como **tusa**. **Coronta** se oye en República Dominicana y **marlo** en Paraguay y Uruguay.*

*A la planta pequeña, sin partes, leñosas, que cubre los prados, se llama **césped** en España y algunas regiones americanas: en México y varios países americanos se prefiere **pasto**; en México se emplea también el nahuatlismo **zacate**. En otras zonas predomina la voz **hierba**, **Yuyos** se oye en Paraguay.*

O material apresenta variantes de alguns países, porém continua generalizando alguns locais de uso.

### **Unidade 6 – *Fabulando ideas: ¿qué actitud tomar?***

Esta unidade não apresenta o quadro *El español alrededor del mundo*. Não se tem uma explicação de por que não consta nesta unidade este quadro. Talvez porque o material não tenha considerado relevante abordar alguma variante ou aspectos de outros países no que se refere ao léxico. O MP afirma, no momento de explicar a estrutura da obra, que todas essas seções ou quadros estarão presentes em todas as unidades. Este é mais um exemplo de que nem sempre a estrutura explicitada é coerente com o mostrado em cada livro da coleção.

### **Unidade 7 – *Lienzo em muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?***

Na página 148, apresentam-se as variantes de alguns materiais escolares, como vemos abaixo:

*El lugar donde se toman las clases los estudiantes se llama en muchas partes **aula**. **Salón** (de clases) predomina en México, Argentina, Uruguay, Puerto Rico. **Sala** se prefiere en Chile.*

*Lo que en España se llama **encerrado** o **pizarra** suele llamarse **pizarrón** en varias zonas americanas.*

*A la **tiza** (voz de origen náhuatl), que sirve para escribir en el pizarrón, se llama **gis** en México y **yeso** en regiones centroamericanas,*

*La cartera para libros y cuadernos de la escuela se llama **cartera** en España y varios países americanos: **mochila** en México; **bolsón** en regiones centroamericanas y en Chile; **bulto**, en las Antillas; **carril**, en Ecuador; **valija**, en Argentina,*

*El instrumento para escribir (que tiene en la punta una bolita metálica) tiene muchos nombres: **bolígrafo** (España, Rep. Dominicana, Paraguay); **pluma atómica** (sólo en México); **lapicero** (algunos países centroamericanos, Cuba, Perú, Venezuela); **esferógrafo** o **esferográfica** (Colombia, Ecuador); **puntabola** (Bolivia); **lápiz de pasta** (Chile); **birome** (Argentina, Paraguay, Uruguay).*

Observamos que há variantes de diversos países, porém o mais problemático é que, até este momento, neste livro, não foram mencionados esses materiais escolares. Apenas foram mostrados neste quadro, sem nenhuma orientação sobre como trabalhar esse léxico. Pretende-se, neste trabalho, criar uma atividade que aborde esse tema e que possa ser considerada complementar a esta unidade.

### **Unidade 8 – *Historietas de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?***

Esta unidade não apresenta o quadro sobre *Español alrededor del mundo*.

Mostramos, a seguir, um resumo do léxico apresentado no quadro *El español alrededor del mundo*, nas oito unidades deste livro.

**Quadro 19** – Síntese do léxico apresentado no quadro *Español alrededor del mundo*, Livro 7

<b>Uni 1</b>	<i>ducha, colada, regadera; computadora, ordenador.</i>
<b>Uni 2</b>	<i>tenis, zapatos tenis, zapatos de tenis, zapatilla, champions, zapatillas de goma, zapatillas de caucho o lona.</i>
<b>Uni 3</b>	<i>acera, vereda, calzada, banqueta, contén, andén.</i>
<b>Uni 4</b>	Diferença de uso do <i>pretérito perfecto compuesto</i> e o <i>pretérito perfecto simple</i> na Espanha e América.
<b>Uni 5</b>	<i>cacahuete maní, papa/patata, olote; choclo, maíz tierno, carozo, tusa; coronta, marlo; césped, pasto, zacate, hierba, yuyos.</i>
<b>Uni 6</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 7</b>	<i>Aula, salón (de clases), encerrado o pizarra pizarrón, tiza, gis, yeso, cartera, mochila, bolsón, bulto, carril, valija; bolígrafo, pluma atómica, lapicero esferógrafo o esferográfica, puntabola, lápiz de pasta., birome.</i>
<b>Uni 8</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3 LIVRO 8 (LA E MP)

#### **Unidade 1 – *Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos...***

Nesta unidade não há nenhuma menção ao quadro *Español alrededor del mundo*.

#### **Unidade 2 – *Estudio y me informo: fenómenos naturales, catastrofes ambientales...***

Encontra-se, na página 44, um quadro relativo ao *Español alrededor del mundo* onde constam as variantes para a palavra *llovizna*. No mesmo quadro afirma-se que *lloviznar es la acción de caer gotas con cierta frecuencia* e diz que esse termo se usa na Espanha, outras regiões do Caribe e na América Central. Afirma-se que a variante para esse verbo é *chispear* no México, Colômbia, Venezuela e várias outras partes; que *pringar* é a variante utilizada na Guatemala e El Salvador; a variante *gotear* é usada na Argentina e no Peru. Nota-se que as diversas variantes são apresentadas sem contextualização ou sem que sejam aproveitadas ou retomadas em alguma atividade. Inclusive, será retomado o diminutivo *lloviznita* no livro 9, (unidade 3), porém não há nenhuma referência às variantes apresentadas aqui.

### **Unidade 3 – Anuncios classificados: hogar, dulce hogar...**

Nesta unidade, encontram-se dois quadros relativos ao *Español alrededor del mundo*. O primeiro (p. 52) apresenta a palavra *dormitorio* (Espanha) e afirma que essa palavra tem vários sinônimos. Cita como exemplos: *pieza*, *cuarto*, *habitación* (Argentina); *cuarto*, *habitación* (Uruguai); *pieza* (Chile); *cuarto* (Venezuela) e *recámara* (México). Nesta página, na seção *Lectura*, há vários anúncios classificados de jornal, ofertando imóveis para alugar ou vender. Todos os anúncios são espanhóis. O material poderia ter colocado anúncios com as variantes citadas; no entanto, apenas as lançou sem contextualização ou atividades para praticá-las de alguma forma.

Na página 54, encontra-se o segundo quadro *Español alrededor del mundo*. Nele são exibidas as variantes para *piso* (Espanha) e para *alquilar* (Espanha, Argentina, Uruguai, Venezuela). As palavras indicadas como variantes para *piso* são: *departamento* (Argentina, Chile, México) e *apartamento* (Uruguai, Venezuela). E as variantes para *alquilar* são *arrendar* (Chile) e *rentar* (México).

Em nenhum momento da unidade essas variantes são empregadas. Identificamos que há vários momentos em que elas poderiam ter sido incluídas para serem utilizadas. Como já mencionado, poderiam ter sido incluídos anúncios ou propagandas de oferta de imóveis de outros países que não só a Espanha. Assim, o aluno teria contato com essa variante e poderia utilizá-las de forma prática e autêntica.

### **Unidade 4 – Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...**

Na página 70 desta unidade, o quadro faz referências ao léxico *lentes/anteojos*, informando que estes são utilizados na maior parte da América, sem explicitar em que países e em que Américas. Afirma-se que a variante para essas palavras, na Espanha, é *gafas* e, nas ilhas do Caribe, *espejuelos*.

Na página 72, o quadro apresenta a expressão *culo de vaso*. Explica-se que essa expressão pode ser sinônimo de *fondo de botella* e que ambas são usadas para referir-se às lentes grossas dos óculos. Também explicando que são expressões informais.

Na página 79, apresenta-se o verbo *suspender* e informa-se que, na América, significa *reprovar* em alguma disciplina.

O material apenas lança as palavras sem contextualizá-las ou elaborar atividades para sua prática.



**Unidade 5 – *Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...***

**Unidade 6 – *Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...***

**Unidade 7 – *Horóscopo y valentines: me querrá, no me querrá...***

Estas unidades não apresentam o quadro *Español alrededor del mundo*.

**Unidade 8 – *En tránsito: no desobedezcas las señales, pues...***

Nesta unidade há dois quadros que abordam o *Español alrededor del mundo*. Na página 152, há o primeiro *box* que apresenta variantes para *adelantar* (Espanha, Cuba, Chile). Informa-se que, em outros países americanos, se prefere utilizar *rebasar/pasar*. O segundo *box* refere-se a *remoda* (Venezuela) e afirma que em outras partes denomina-se *glorieta/rotonda*.

Resumidamente, podemos perceber que as variantes aparecem como curiosidades, não há prática de uso na maioria das vezes e não há clareza quanto a onde são utilizadas. Dizer que determinada expressão é usada “na maior parte da América” é informação muito genérica. Sugere-se que essas variedades sejam incluídas no material, através de textos autênticos ou ainda em práticas de uso, para que o educando possa assimilar essas variantes em situações comunicativas reais.

**Quadro 20 – Síntese do léxico apresentado no quadro *El español alrededor del mundo*, livro 8**

<b>Uni 1</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 2</b>	<i>lloviznar, chispear, pringar, gotear.</i>
<b>Uni 3</b>	<i>dormitorio, pieza, cuarto, habitación, recámara; alquilar, arrendar, rentar; piso, departamento, apartamento.</i>
<b>Uni 4</b>	<i>lentes/ anteojos, gafas, espejuelos; culo de vaso, fondo de botella.</i>
<b>Uni 5</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 6</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 7</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 8</b>	<i>adelantar, rebasar, pasar.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 LIVRO 9 (LA E MP)

#### **Unidade 1 – Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante**

Não há referências ao *box Español alrededor del mundo*.

#### **Unidade 2 – Salud, bienestar y aseo personal: la química en tu día a día**

Nesta unidade, na página 33, o quadro apresenta variantes da palavra *farmacia*. Afirma-se que em todo o mundo hispânico se usa o termo *farmacia* para o local que vende remédios, mas que existe designações secundárias como *drogueria* (poucos lugares do México, Colômbia e Argentina) ou ainda *botica* (uso frequente no México, Nicarágua, Costa Rica, Equador).

#### **Unidade 3 – Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias**

Não há referências ao *box Español alrededor del mundo*.

#### **Unidade 4 – Historietas en foco: leer imágenes y textos**

Nesta unidade, na página 72, o *box* aborda as variantes da palavra *historietas*. As variantes apresentadas são: *comics, historietas, tebeos* (Espanha); *historietas, monitos* (México); *chistes* (Peru, Guatemala); *caricaturas* (Chile, Paraguai); *tiras cómicas* (Colômbia, Equador); *muñequitos* (Cuba, Venezuela); *dibujos animados* (Argentina). No entanto, apenas a forma *historietas* é utilizada na unidade.

#### **Unidade 5 – Poema y canción: los amores del noveno año**

Na página 95, no quadro, são apresentadas algumas variantes de animais. Porém, repete-se o mesmo animal (*mariquita*) já apresentado no LD6, unidade 3. Acrescentam-se as variantes para *libélula*, sem indicar onde se usa cada forma. As demais variantes são: *alguacil* (Argentina, Uruguai); *matapiojos* (Chile); *caballito del diablo* (México).

Outro animal para o qual são indicadas variantes é o *cerdo*, também sem indicação de onde cada forma é utilizada: *chancho* (Argentina, Chile, Uruguai), *marrano, puerco, cochino* (México, Venezuela). Vale ressaltar que *puerco/cerdo* já foram incluídas na unidade 5 do LD6, sem especificação de onde se usa cada uma das formas. Para a palavra *cucaracha* foram apresentadas duas variantes; *barata* (Chile) e *chiripa* (Venezuela).

### **Unidade 6 – Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción**

Nesta unidade, o *box* (p. 124) inclui o significado de *bocadillo* e *globo*, informando que *bocadillo* se usa na Espanha e no México, e *globo*, na maioria dos países hispânicos.

### **Unidade 7 – Juventud en foco: estudiar, trabajar, planear**

Na página 145 desta unidade, o léxico abarcado relaciona-se ao mundo do trabalho. As palavras apresentadas como variantes foram: *Estar desempleado: parado* (Espanha); *desocupado* (Argentina e Uruguai); *cesante* (Chile), *desempleado* (México e Venezuela). *Esquirol* – define-se esta palavra como aquele que ocupa o lugar de um *huelguista*. Esta palavra não aparece na unidade, assim como a palavra *huelga* (greve). Apresenta-se as variantes para *esquirol*, como: *rompehuelga* (Argentina, Chile, México, Venezuela); *vendido* (Chile), *carneiro* (Uruguai).

Ainda são apresentadas as variantes de *vendedor ambulante* (Espanha, Chile, México, Uruguai): *puesto, feriante* (Argentina); *buhonero* (Venezuela); e de *camarero* de um restaurante: *camarero* (Espanha, Chile); *mozo* (Argentina, Chile, Uruguai), *garzón* (Chile); *mesero* (Chile, México); *mesonero* (Venezuela).

### **Unidade 8 – Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro**

O *box* (p. 163) apresenta variantes para: *Planta baja de teatro: patio de butacas* (Espanha); *lunetas* (México, América Central, Equador); *Platea* (Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Colombia, Bolívia e Paraguai); *Billete de entrada* (Espanha, Chile, Paraguai, Uruguai); *boleto* (México, Bolívia, Argentina); *Ticket/tíquete* (América Central, Cuba, República Dominicana, Venezuela); *tequila* (Porto Rico).

A seguir apresentamos a síntese do léxico incluído na seção *El español alrededor del mundo* do livro 9.

**Quadro 21** – Síntese do léxico apresentado no quadro *El español alrededor del mundo*, livro 9

<b>Uni 1</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 2</b>	<i>farmacia, droguería, botica.</i>
<b>Uni 3</b>	Esta unidade não apresenta o quadro.
<b>Uni 4</b>	<i>comics, historietas, tebeos, monitos, chistes; caricaturas, tiras cómicas, muñequitos, dibujos animados.</i>
<b>Uni 5</b>	<i>mariquita; libélula, alguacil, matapijos, caballito del diablo; cerdo, chanco, marrano, puerco, cochino; cucaracha, barata, chiripa.</i>
<b>Uni 6</b>	<i>globo e bocadillo.</i>
<b>Uni 7</b>	<i>desempleado, parado, desocupado, cesante.; esquirol, rompehuelga, vendido, carneiro. vendedor ambulante: puesto, feriante, buhonero; camarero, mozo, garzón, mesero, mesonero.</i>
<b>Uni 8</b>	<i>planta baja de teatro: patio de butacas, lunetas, platea, billete de entrada, boleto, Ticket/tíquete, tequila (Porto Rico).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4 VOCABULARIO DE APOYO

### 4.1 LIVRO 6 – (LA E MP)

#### **Unidade 1 – Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!**

Na página 16, apresentam-se as informações abaixo, que poderão ser úteis para preencher a ficha de inscrição em um curso ou oficinas fictícias. É uma atividade apresentada para praticar o léxico trabalhado nesta unidade: “*Colonia en México significa lo mismo que barrio. Taller – actividad que combina teoría y práctica. Se hace en grupos. Beca – ayuda de dinero para realizar estudios o investigación*” (p. 16).

Neste quadro, o LD apresenta três palavras; para uma delas (*colonia*) mostra-se o equivalente em espanhol mais geral. Para as outras duas palavras, apresenta-se o seu significado com uma definição.

Na página 25, após apresentar as características dos personagens da série mexicana *El Chavo del Ocho*, o material oferece uma explicação sobre o apelido de quatro personagens.

Chavo - sinónimo de muchaco, chaval, chamaco.

Chilindrina - apodo que tiene el personaje, y que se refiere a que la niña tiene en la cara pecas o granos parecidos a los granos de azúcar del pan o bizcocho que se llama así.

Jirafales - es un apodo que se refiere al cuello alto de la jirafa.

Quico - es una manera cariñosa de abreviar el nombre propio, en este caso, Quico tiene la misma terminación (-ico) de Frederico. (p. 25).

Não é informado em que países esse léxico é utilizado. Sem contextualizar os países, é possível que fique subentendido que se trata do México, por tratar-se de uma série mexicana, mas não é o caso de todas essas acepções. Por exemplo, *muchacho* não é tão usual no México quanto *chavo* ou *chaval*.

**Unidade 2 – *Cine em casa: ¡a convivir com la familia y la pandilla!***

**Unidade 3 – *Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!***

**Unidade 4 – *Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!***

Estas unidades não apresentam o quadro *Vocabulario de apoyo*.

**Unidade 5 – *Recetas para disfrutar: ¡a disfrutar la comida!***

Na página 102, apresentam-se alguns estabelecimentos comerciais relacionados à comida ou vocabulário do campo lexical de alimentos: *carnicería, panadería, verdulería, frutería, dulcería, lácteos, bebidas, enlatados, frutas, verduras, legumbres e dulces*.

Estas palavras são apenas apresentadas, perdendo-se a chance de trabalhar inclusive com derivação de palavras (-*ería*). No livro 7, retoma-se este léxico dos estabelecimentos comerciais e apresenta-se este sufixo (livro 7, p. 57).

**Unidade 6 – *Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!***

**Unidade 7 – *Derecho y justicia: ¡a protestar en contra los prejuicios!***

**Unidade 8 – *Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!***

Estas unidades não apresentam o quadro *Vocabulario de apoyo*.

**Quadro 22** – Síntese do léxico apresentado no quadro *Vocabulario de apoyo*, livro 6

<b>Uni 1</b>	<i>colonia, taller, beca;</i> variantes para <i>chavo</i> : <i>muchaco, chaval, chamaco;</i> <i>Chilindrina, Jirafales.</i>
<b>Uni 2</b>	Não consta este quadro nesta unidade.
<b>Uni 3</b>	Não consta este quadro nesta unidade.
<b>Uni 4</b>	Não consta este quadro nesta unidade.
<b>Uni 5</b>	<i>carnicería, panadería, verdulería, frutería, dulcería, lácteos, bebidas, enlatados, frutas, verduras, legumbres, dulces.</i>
<b>Uni 6</b>	Não consta este quadro nesta unidade.
<b>Uni 7</b>	Não consta este quadro nesta unidade.
<b>Uni 8</b>	Não consta este quadro nesta unidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.2 LIVRO 7 (LA E MP)

**Unidade 1 – Datos y testigos: ¿cómo organizo mis estudios?**

Na página 12, apresenta-se o quadro com o título *Tejiendo la comprensión* e inclui-se uma atividade de interpretação sobre as convenções das Nações Unidas sobre o desenvolvimento das crianças. O quadro traz a definição de cinco palavras que aparecem nas opções de resposta dessa atividade. As palavras são: *supervivencia, afiliarse, acceso, negligencia, desplazar*.

Encontramos esta seção novamente na página 20, onde há, na seção *Escucha*, um texto para ser ouvido e usado para completar as lacunas. O quadro *Vocabulario de apoyo* apresenta a explicação de duas siglas: *Codicen (Consejo Directivo Central)* e *UTU (Universidad del Trabajo de Uruguay)*.

**Unidade 2 – Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu?**

Não apresenta nenhum quadro sobre *Vocabulario de apoyo*.

**Unidade 3 – Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?**

O material pede para que o aluno simule uma conversa telefônica na qual deve perguntar informações sobre uma festa popular, pois o material publicitário apresentado para promover a festa está incompleto. Para tanto, apresenta-se o seguinte vocabulário de apoio à atividade (p. 66):

**Quadro 23** – Léxico incluído no quadro *Vocabulario de Apoyo*, livro 7, unidade 3

Hacer la llamada ...	Contestar la llamada...	Terminar la llamada	Otras expresiones
¿Perdone, el señor Carlos está? ¿La Señora Martínez, por favor? Hola, ¿está Iván? Oye, quiero hablar con Pedro. Buenas tardes, ¿ahí es...? Buenos días, ¿puede ponerse Pedro, por favor?	¿Diga? ¿Bueno? ¿Oye? ¿Dígame? ¿Hola? ¿Sí? ¿Quién habla? ¿Con quién desea hablar? ¿De parte de quién? Listo. Dígame. Un rato por favor.	Entonces hasta el lunes. Gracias por la información. Buenas tardes. Un abrazo. Hasta luego. Bueno, gracias, adiós. Tengo que colgar, ¿vale? Nos hablamos después. Hasta la vista.	Cuando la línea “está ocupada” se le puede decir en español que “está comunicando” o que “está ocupada”. Se cortó la llamada. Perdona/ Disculpe, número equivocado. No corte. Quiero hacer una llamada a cobro revertido.

Fonte: Coimbra, Chaves, Alba (2012c, p. 66).

Na página 68, encontra-se um pequeno texto com a descrição da festa do Carnaval, e, no quadro de apoio, aparece a definição de algumas palavras que constam nessa descrição. São elas: *jubiloso*, *ingenioso*, *lúdico*, *festivo*, *ponerse de cabeza* e *trastocarse*.

**Unidade 4 – Entrevista en foco: ¿cómo cuidar de la salud?**

Apresentam-se, na página 73, três palavras: *palmarés*, *involucración* e *pista*. Estas palavras aparecem em uma entrevista de Rafael Nadal, na qual ele aborda suas experiências com o tênis e com a vida esportiva saudável. A entrevista está formatada em duas colunas, e o aluno deve associar a pergunta (coluna 1) à resposta (coluna 2). Nesta entrevista, são incluídas algumas palavras relacionadas ao corpo humano: *rodilla*, *cadera*, *espalda*, *tendón*, *pie*. O quadro contendo as referidas palavras é o seguinte:

**Palmarés:** es una palabra de origen francés. Tiene dos significados principales: 1. Lista de vencedores de una competición; 2. Relación de méritos, especialmente deportivas. En la entrevista anterior se aplica al significado 2.

**Involucración:** esta palabra, que no viene en los diccionarios, es un sustantivo relacionado con el verbo involucrarse, que significa “comprometerse a alguien o comprometerse a sí mismo en un asunto”.

**Pista:** es el espacio dedicado a ciertos juegos y competencias deportivas. También se llama, sobre todo en América, cancha, palabra de origen quechua. Hay pistas o canchas de tenis que son de tierra batida o apisonada, llamadas también de arcillas y de hierbas o pasto.

Nota-se que aqui, na entrevista ao tenista, houve uma retomada de palavras apresentadas no livro 6, porém a abordagem é feita com uma mostra pequena do léxico do corpo humano – são apenas cinco vocábulos relacionados às partes do corpo dos

esportistas. Poderiam ter sido abordadas outras partes do corpo para manter a prática do léxico, com já foi sugerido.

#### **Unidade 5 – *La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?***

Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao *Vocabulario de apoyo*.

#### **Unidade 6 – *Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?***

Há, na página 124, as definições de *esfuerzo*, *estéril*, *tozudo* e *croar* e também uma nota indicando que tais palavras fazem parte da narração de uma fábula: “*Esfuerzo estéril: esfuerzo que no produce ningún resultado. Tozudo: obstinado, perseverante, tenaz. Croar: producir las ranas un sonido continuo*”.

Contudo, não se entende por que foram selecionadas tais palavras e não outras; por exemplo, na fábula consta “*chapotear*”, que talvez apresente mais dificuldade para os alunos do que as palavras definidas acima. A seleção das palavras constantes nesta seção poderia ter sido feita com base em determinados critérios. Um dos critérios que se sugere seria a dificuldade de dedução do significado em relação à LM do aluno. Há palavras cujo significado é de fácil dedução devido à sua semelhança com seu par na LM dos estudantes. Por exemplo, *esfuerzo* significa esforço em português, e *estéril* tem a mesma grafia em espanhol e português. Facilmente o aluno deduziria que seu significado se refere a algo que não alcança resultados.

#### **Unidade 7 – *Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?***

Na página 142, há um texto da Wikipedia sobre a Guerra Civil Espanhola, explicando esse fato histórico. Para ajudar na sua compreensão, explicam-se duas palavras: “*Coalición: Cofederación, liga, unión. Carlistas: partidários de un movimiento que defendia el absolutismo*”.

#### **Unidade 8 – *Historias de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?***

Há uma nota (p. 167) sobre duas palavras que estão na narração de um conto de terror e que fazem parte de uma atividade de compreensão auditiva. As palavras são: “*Cobija: espacio que abriga; Rasgos: características*”.



**Quadro 24** – Síntese do léxico apresentado no quadro *Vocabulario de Apoyo*, livro 7

<b>Uni 1</b>	<i>supervivencia, afiliarse, acceso, negligencia, desplazar; Codicen (Consejo directivo central) e UTU (Universidad del trabajo de Uruguay).</i>
<b>Uni 2</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao <i>Vocabulario de apoyo</i>
<b>Uni 3</b>	<p><b>Hacer la llamada ...</b>  <i>¿Perdone, el señor Carlos está?</i>  <i>¿La Señora Martínez, por favor?</i>  <i>Hola, ¿está Iván?</i>  <i>Oye, quiero hablar con Pedro.</i>  <i>Buenas tardes, ¿ahí es...?</i>  <i>Buenos días, ¿puede ponerse Pedro, por favor?</i></p> <p><b>Contestar la llamada...</b>  <i>¿Diga?</i>  <i>¿Bueno?</i>  <i>¿Oye?</i>  <i>¿Dígame?</i>  <i>¿Hola?</i>  <i>¿Sí? ¿Quién habla?</i>  <i>¿Con quién desea hablar?</i>  <i>¿De parte de quién?</i>  <i>Listo. Dígame.</i>  <i>Un rato por favor.</i></p> <p><b>Terminar la llamada</b>  <i>Entonces hasta el lunes.</i>  <i>Gracias por la información. Buenas tardes.</i>  <i>Un abrazo. Hasta luego.</i>  <i>Bueno, gracias, adiós.</i>  <i>Tengo que colgar, ¿vale?</i>  <i>Nos hablamos después.</i>  <i>Hasta la vista.</i></p> <p><b>Otras expresiones</b>  <i>Cuando la línea “está ocupada” se le puede decir en español que “está comunicando” o que “está ocupada”.</i>  <i>Se cortó la llamada.</i>  <i>Perdona/ Disculpe, número equivocado.</i>  <i>No corte.</i>  <i>Quiero hacer una llamada a cobro revertido.</i>  <i>jubiloso, ingenioso, lúdico, festivo, ponerse de cabeza, trastocarse.</i></p>
<b>Uni 4</b>	<i>palmarés, involucración, pista.</i>
<b>Uni 5</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao <i>Vocabulario de apoyo</i> .
<b>Uni 6</b>	<i>esfuerzo estéril, tozudo, croar.</i>
<b>Uni 7</b>	<i>coalición, carlistas.</i>
<b>Uni 8</b>	<i>cobija, rasgos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 4.3 LIVRO 8 (LA E MP)

#### **Unidade 1 – *Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos...***

Nesta unidade não há nenhuma referência ao quadro *Vocabulario de apoyo*.

#### **Unidade 2 – *Estudio y me informo: fenómenos naturales, catástrofes ambientales...***

Na página 30 desta unidade aparece um *box* com os sinônimos das seguintes palavras: *campamento* (*vivenda provisoria*), *desplazados* (*personas sin hogar*), *lejos* (*distantes*), *todavía* (*hasta el momento*), *temblor* (*terremoto*), *expertos* (*especialistas*), *brote* (*surgimiento*). Todas essas palavras são utilizadas no texto da página 31.

#### **Unidade 3 – *Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar...***

Nesta unidade não há nenhuma referência ao quadro *Vocabulario de apoyo*.

#### **Unidade 4 – *Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...***

Nesta unidade, o *box* (p. 84) inclui sinônimos de algumas palavras que constam do texto da mesma página. As palavras são: *pibe* (*muchacho/chaval*), palavra já mencionada na unidade 5 do livro 6; *piola* (*simpático, listo, astuto*); *petardo* (*coquete de pólvora*); *traste* (*traseiro*); *piel de Judas* (*inquieta*); *barra* (*grupo de amigos*); *canchero* (*hábil, experto*); *deber* (*tarea escolar*).

#### **Unidade 5 – *Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog...***

O *box* da página 89 traz as palavras constantes no texto desta mesma página, indicando seu significado: *periquete* (*espacio de tempo muy breve*); *neurona* (*célula nerviosa*); *larga carcajada* (*echar soltar una carcajada*); *abu* (*apócope de abuela*); *a troche y moche* (*expresión que alude a algo que se hace sin control*).

#### **Unidade 6 – *Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros...***

A unidade, na seção *Lectura*, apresenta um texto e o *box Vocabulario de apoyo* (p. 107), extraindo desse texto as seguintes palavras e seus significados: *pretendido* (*supuesto, no comprobado*); *emancipado* (*libre*); *cronifica* (*hacer crónico algo*); *inserción* (*inclusión*); *paradigma* (*ejemplo, modelo*); *manido* (*trillado, común*); *exponencialmente* (*con crecimiento muy rápido*).

### Unidade 7 – *Horóscopo y valentines: me querrá, no me querrá...*

Nesta unidade, são apresentados mais de um *box* relativos ao *Vocabulario de apoyo*. O primeiro *box* aparece na página 125 e abarca léxico relacionado ao texto sobre signos zodiacais dessa mesma página. São apenas três palavras (*ya mismo, cole e ventajero*).

Na página 129, aparecem algumas reduções e indica-se que são formas de uso próprias dos jovens. Para exemplificar, mostra-se as seguintes palavras: *tranqui* (*tranquila*); *pelí* (*película*); *cumple* (*cumpleaños*); *zapas* (*zapatillas*); *cole* (*colegio*); *mate* (*matemáticas*).

### Unidade 8 – *En tránsito: no desobedezcas las señales, pues...*

Nesta unidade não há nenhuma referência que se relacione ao *Vocabulario de apoyo*.

#### Quadro 25 – Síntese do léxico apresentado no quadro *Vocabulario de Apoyo*, livro 8

<b>Uni 1</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao <i>Vocabulario de apoyo</i> .
<b>Uni 2</b>	<i>campamento</i> ( <i>vivenda provisoria</i> ), <i>desplazados</i> ( <i>personas sin hogar</i> ), <i>lejos</i> ( <i>distantes</i> ), <i>todavía</i> ( <i>hasta el momento</i> ), <i>temblor</i> ( <i>terremoto</i> ), <i>expertos</i> ( <i>especialistas</i> ), <i>brote</i> ( <i>surgimiento</i> ).
<b>Uni 3</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao <i>Vocabulario de apoyo</i> .
<b>Uni 4</b>	<i>pibe</i> ( <i>muchacho/chaval</i> ); <i>piola</i> ( <i>simpático, listo, astuto</i> ); <i>petardo</i> ( <i>cohete de pólvora</i> ); <i>traste</i> ( <i>trasero</i> ); <i>piel de Judas</i> ( <i>inquieto</i> ); <i>barra</i> ( <i>grupo de amigos</i> ); <i>canchero</i> ( <i>hábil, experto</i> ); <i>deber</i> ( <i>tarea escolar</i> ).
<b>Uni 5</b>	<i>periquete</i> ( <i>espacio de tempo muy breve</i> ); <i>neurona</i> ( <i>célula nerviosa</i> ); <i>larga carcajada</i> ( <i>echar soltar una carcajada</i> ); <i>abu</i> ( <i>apócope de abuela</i> ); <i>a troche y moche</i> ( <i>expresión que alude a algo que se hace sin control</i> ).
<b>Uni 6</b>	<i>pretendido</i> ( <i>supuesto, no comprobado</i> ); <i>emancipado</i> ( <i>libre</i> ); <i>cronifica</i> ( <i>hacer crónico algo</i> ); <i>inserción</i> ( <i>inclusión</i> ); <i>paradigma</i> ( <i>ejemplo, modelo</i> ); <i>manido</i> ( <i>trillado, común</i> ); <i>exponencialmente</i> ( <i>con crecimiento muy rápido</i> ).
<b>Uni 7</b>	<i>Ya mismo, cole e ventajero</i> ; <i>tranqui</i> ( <i>tranquila</i> ); <i>pelí</i> ( <i>película</i> ); <i>cumple</i> ( <i>cumpleaños</i> ); <i>zapas</i> ( <i>zapatillas</i> ); <i>cole</i> ( <i>colegio</i> ); <i>mate</i> ( <i>matemáticas</i> ).
<b>Uni 8</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao <i>Vocabulario de apoyo</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.4 LIVRO 9 (LA E MP)

### Unidade 1 – *Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante*

Nesta unidade não há nenhuma referência ao quadro *Vocabulario de apoyo*.

## **Unidade 2 – *Salud, bienestar y aseo personal: la química en tu día a día***

Na página 38, há apenas uma breve explicação sobre cumprimentos e despedidas formais. Nesta página, solicita-se ao aluno que escreva um bilhete à coordenadora da escola informando a respeito da doença de um aluno. Por isso, deve ser usado o tratamento formal. O *box* de *Vocabulario de apoyo* (p. 38) traz a seguinte explicação: “*Saludos formales: Estimado(a), considerado(a), caro(a). Despedidas formales: Saludos. Atentamente, cortesmente, cordialmente*”.

## **Unidade 3 – *Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias***

Nesta unidade não há nenhuma referência ao quadro *Vocabulario de apoyo*.

## **Unidade 4 – *Historietas en foco: leer imágenes y textos***

Nesta unidade se aborda o tema das histórias em quadrinhos. Na página 76, apresenta-se um texto de um *blog* sobre histórias e há um *box* com três palavras do texto: *radicar, guión* e *pasillo*.

## **Unidade 5 – *Poema y canción: los amores del noveno año***

Na poesia da página 94, apresenta-se um *box* relacionado ao *Vocabulario de apoyo*. Neste *box* são explicados os significados de quatro palavras que constam da poesia. São elas: *chicharra, mies, giboso, cosquillicas*.

Na página 100, há um *box* com as seguintes expressões: *me gustó esse poema, pues...; me los gustan los poemas de Cristina Peri Rossi porque...; nos encanta su ritmo; para mí las rimas son...; desde mi punto de vista, leer poema es...*

Nesta mesma página, há a seção *Habla*, e o aluno poderá utilizar essas expressões para conversar sobre um poema, pois a atividade pede que o aluno procure um poema e reflita sobre sua temática.

## **Unidade 6 – *Fotonovela, telenovela, radionovela: los dramas de la ficción***

Nesta unidade o *box* está na página 128. Nele são apresentados três estrangeirismos: *wannabe - que no es auténtico; fake – falso; speech – fala, discurso*. São três palavras que aparecem em um diálogo de uma telenovela.

**Unidade 7 – Juventud en foco: estudiar, trabajar, planear****Unidade 8 – Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro**

Estas unidades não apresentam nenhuma referência ao *Vocabulario de apoyo*.

**Quadro 26 – Síntese do léxico apresentado no quadro *Vocabulario de Apoyo*, livro 9**

<b>Uni 1</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao Vocabulario de apoyo.
<b>Uni 2</b>	<i>saludos formales: estimado(a), considerado(a), caro(a).</i> <i>despedidas formales: saludos, atentamente, cortesmente, cordialmente.</i>
<b>Uni 3</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao Vocabulario de apoyo.
<b>Uni 4</b>	<i>radicar, guión e pasillo.</i>
<b>Uni 5</b>	<i>chicharra, mies, giboso, cosquillas;</i> <i>me gustó esse poema, pues...; me los gustan los poemas de Cristina Peri Rossi porque...;</i> <i>nos encanta su ritmo; para mí las rimas son...; desde mi punto de vista, leer poema es...</i>
<b>Uni 6</b>	<i>wannabe – que no es autentico; fake – falso; speech – fala, discurso.</i>
<b>Uni 7</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao Vocabulario de apoyo.
<b>Uni 8</b>	Nesta unidade não há nenhum quadro relacionado ao Vocabulario de apoyo.

Fonte: Elaborado pela autora.

**5 GLOSARIO****5.1 LIVRO 6 – (LA E MP)**

Na página 182, consta um glossário com 110 palavras. Entretanto, não se sabe por que constam estas palavras e outras não, ou seja, não há critérios que indiquem as escolhas das palavras incluídas. Algumas dessas palavras foram apresentadas na seção *Glosario visual* de cada unidade (*juguete, ludoteca, moco, cachetes, lienzo, pavo real, espejo, cuchara, hinchada, isla, autobús*). São palavras que constam em algumas unidades, mas nem todas as palavras utilizadas nas unidades foram incluídas, ou seja, não se entende os critérios de inclusão das palavras no *Glosario* nem a sua finalidade. Caso ele sirva para recopilar todas as palavras do *Glosario visual*, todas as unidades incluídas nesta seção deveriam estar representadas no *Glosario*. Caso ele tenha sido pensando para ajudar o aluno a entender determinadas palavras, deveria explicar o critério de escolha dessas palavras. Por exemplo, vocábulos que podem ser confundidos por seu significado em português ou semelhanças com este. Porém não deveria, neste último caso, repetir as palavras já apresentadas no *Glosario visual*, pois estas já estariam sistematizadas, não precisando ser repetidas ao final do LD.

## 5.2 LIVRO 7 – (LA E MP)

Na página 182, consta um glossário com 76 palavras. No entanto, não se sabe porque foram estas e não outras as selecionadas. Algumas dessas palavras constam no *Glosario Visual* de cada unidade, por exemplo: *acera, hilo, golondrina, escarabajo, lechuza e bufanda*. Este glossário tem menos palavras que o do livro 6 – Conforme, emncionado, o livro 6 tinha 110 palavras, e neste são apresentadas 76, ou seja, 34 palavras a menos de um ano para o outro, quando deveria ser o contrário, para ampliar o vocabulário dos alunos.

## 5.3 LIVRO 8 – (LA E MP)

Nas páginas 173 e 174, encontra-se o glossário deste livro, no qual constam 124 palavras. Mais uma vez não se sabe que critérios foram usados para a seleção das palavras no glossário. Há um aumento significativo de vocábulos do glossário do livro 7 para este, totalizando 46 palavras a mais. Nota-se que há palavras já apresentadas no *Glosario visual* e em outras seções. Por exemplo, *periquete* e *olla*, que já estavam incluídas no *box de Vocabulario de apoyo*.

## 5.4 LIVRO 9 – (LA E MP)





O *Glosario* deste LD encontra-se na página 191 e nele somente são listadas 69 palavras. Como já indicamos anteriormente, não há critérios de escolhas das palavras que o compõem. Vemos que houve uma grande diferença em relação ao número de vocábulos incluídos aqui. No livro 8, havia 124 palavras, agora temos uma diminuição de 55 palavras. Não se entende também qual é a lógica para a redução do número de palavras, pois acreditamos que, quanto maior o nível de conhecimento dos alunos, maior a necessidade de conhecerem o léxico da língua estudada. Portanto, deveria ser ofertado um número maior de palavras.

## APÊNDICE B – ATIVIDADE 2

### ¿Quién soy y lo que hago?

Intenta descubrir lo que hace y usa cada profesional. Une las partes y después dinos si te gustaría seguir alguna de estas profesiones o indica que otra profesión te imaginas elegir en el futuro. No te olvides de poner el nombre de la profesión u oficio.

**Quadro 27 - Profissões**

	Trabajo en las calles y puedo conducir un coche o un autobús Llevo personas a lugares que les interesa o a los que necesitan ir.
	Trabajo apagando incendios; usamos escaleras, manguera y agua. También podemos auxiliar en el rescate de personas y animales.
	Ayudo a mantener la limpieza en las calles. Sin mi trabajo la ciudad no sería tan limpia. Uso escoba, pala y bolsas para recoger la basura.
	Cuido de la belleza de las personas. Uso secador, tijera, espejos. Las personas me buscan para tratar de su cabello.
	Arreglo coches. Puedo pintarlos o apenas concertar sus gomas y la parte eléctrica. Uso aceite, destornillador, aire para las gomas, etcétera.
	Trabajo en obras. Ayudo a construir edificios, ordeno y comando una construcción civil. Uso cálculos matemáticos y medidas en mi trabajo.

Fonte: Elaborado pela autora.

¿Cuál de estas profesiones te gustaría seguir o no y por qué?

Ahora tú crea tu profesión. Dibuja o usa figuras para decirnos qué profesión falta en el mundo actual o que profesión deberá existir en el futuro. Cuéntanos qué hace y dónde trabaja, caso sea en el mundo actual o cuéntanos que podrá hacer y dónde trabajará (caso sea una profesión del futuro).

**APÊNDICE C – ATIVIDADE 3**

Apresentaremos apenas 4 cartelas, por uma questão de amostragem, porém esta atividade tem 20 cartelas, sempre como mesmo material (não havendo duas cartelas iguais).

**Figura 14 – Cartela 1– Bingo**







		<b>Bingo</b>
<b>Bingo</b>		
	<b>Bingo</b>	









Figura 15 – Cartela 2 – Bingo

	<b>Bingo</b>	
<b>Bingo</b>		
		<b>Bingo</b>

Figura 16 – Cartela 3 – Bingo

		<b>Bingo</b>
<b>Bingo</b>		
		<b>Bingo</b>

Figura 17 – Cartela 4 – Bingo

	<b>Bingo</b>	
<b>Bingo</b>		
	<b>Bingo</b>	

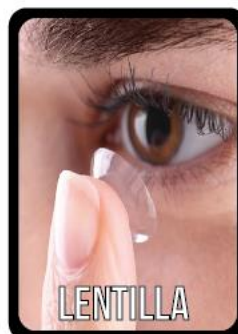
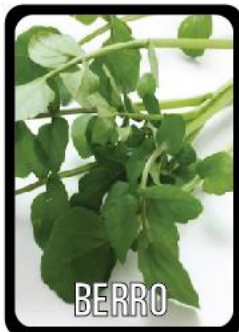
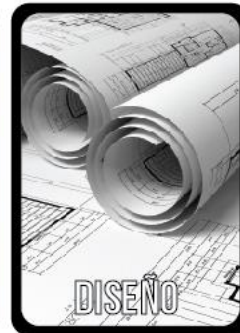
Quadro 28 – Palavras para serem incluídas no envelope

Cuaderno	Tijera
Crayolas	Bolígrafo
Regla	Goma
Lápices de colores	Pincel
Grampeadora	Pizarra
Lápiz	Rotulador
Mochila	Libro

Fonte: Natalia Antunes.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Aluna de graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, responsável pela diagramação do jogo.

APÊNDICE D – ATIVIDADE 4  
FALSOS AMIGOS



**DEFINICIÓN:**

Abrijo liviano que se usa en el cuerpo cuando hace frío.

**DEFINICIÓN:**

Planta de la familia de las crucíferas, que crece en lugares aguanosos, con varios tallos de unos 30 cm de largo, hojas compuestas de hojuelas lanceoladas, y flores pequeñas y blancas. Toda la planta tiene un gusto picante y las hojas se comen en ensalada.

**DEFINICIÓN:**

Ebrio (embragado por la bebida).  
Que se embriaga habitualmente.

**DEFINICIÓN:**

Juego con varetas y papel de seda, lleva hilo para remontar



**DEFINICIÓN:**

Dicho de una mujer preñada

**DEFINICIÓN:**

Última comida del día, que se toma al atardecer o por la noche.

**DEFINICIÓN:**

En un teatro, lugar donde se representa la obra o el espectáculo.

En el cine, lugar donde se desarrolla cada escena de la película.



**DEFINICIÓN:**

Provisto de armadura que se coloca cerca del ojo para corregir defectos de la visión.

**DEFINICIÓN:**

Extremidad posterior del cuerpo y de la columna vertebral de algunos animales.

**DEFINICIÓN:**

Dar brincos o saltos. Ascender a un lugar más alto.

**DEFINICIÓN:**

Utensilio para fumar, consistente en un tubo con boquilla por un extremo y terminado por el otro en una cazoleta donde se coloca el tabaco.

**DEFINICIÓN:**

Masa preparada con harina con la que se hacen los fideos, tallarines, macarrones, canelones, raviolis, etc.

**DEFINICIÓN:**

Vasija pequeña, por lo común de loza o de metal y con asa, empleada generalmente para tomar líquidos.

**DEFINICIÓN:**

Especie de talega o saco de tela u otro material, que sirve para llevar o guardar algo.

**DEFINICIÓN:**

Parte más menuda y deshecha de la tierra muy seca, que con cualquier movimiento se levanta en el aire.

**DEFINICIÓN:**

Parte del cuerpo que une la cabeza con el tronco.

**DEFINICIÓN:**

Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.

**DEFINICIÓN:**

Utensilio compuesto por un haz de ramas flexibles o de filamentos de otro material sujetos normalmente al extremo de un palo o de un mango largo, que sirve para limpiar el suelo.

**DEFINICIÓN:**

Composición o mezcla de varias sustancias comestibles desleídas, que se hace para aderezar o condimentar la comida.

**DEFINICIÓN:**

Dicho de una persona: Práctica o experimentada en algo.

**DEFINICIÓN:**

Distanciar, llevar a alguien o algo lejos o más lejos.

**DEFINICIÓN:**

Proyecto, plan que configura algo.

**DEFINICIÓN:**

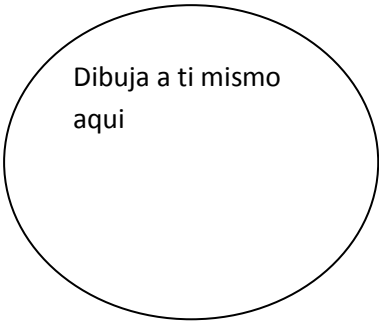
Indicación del tiempo, y a veces del lugar, en que se hace o sucede algo, especialmente al principio o al final de un escrito.

## APÊNDICE E – ATIVIDADE 5

### PASAPORTE

El passaporte de los países de de Lengua Española

Dibuja a ti mismo  
aquí



Datos personales:

Nombre –

Apellido del padre –

Apellido de la madre-

Apodo (opcional) -

Fecha de Nacimiento-

Domicilio –

Ciudad –

País de Origen -

País –

Aspecto Importante –

Léxico –

Me gusto por que ...

País –

Aspecto Importante –

Léxico –

Me gusto por que ...

**Deve ser impresso e formatado no modelo de passaporte.**



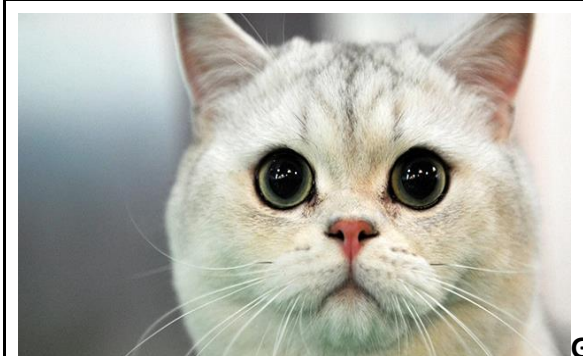
**APÊNDICE F – ATIVIDADE 7**  
**JUEGO DE MEMORIA DE LOS ANIMALES**



**FOCA**

**Hábitat:** vive en las aguas calmas y limpias cerca de los roquedos y de la arena

- tiene pocos pelos en su cuerpo
  - carnívoro
  - puede llegar a medir hasta 1,8m
- es un animal salvaje



**ATO**

**Hábitat:** puede ser encontrado en todo el mundo

- puede tener muchos o pocos pelos en su cuerpo
- carnívoro
- Generalmente pesa entre 2,5 y 7 kg
- es un animal doméstico



**CABRA**

**Hábitat:** cualquier hábitat puede ser considerado natural para ese animal, ya que él se adapta fácilmente a diversos ambientes; puede ser encontrado en todo el mundo, principalmente en las zonas montañosas.

- Su pelo puede ser ancho o largo, liso o áspero, eso depende de su hábitat y del control de creación
  - omnívoro
  - Puede llegar hasta 140 kg
- puede ser ser domesticado





**PERRO**

**Habitat:** es un animal doméstico

- su pelo puede variar de conformidad con su raza igual que su tamaño
- omnívoro
- posee un ancestral común con los lobos

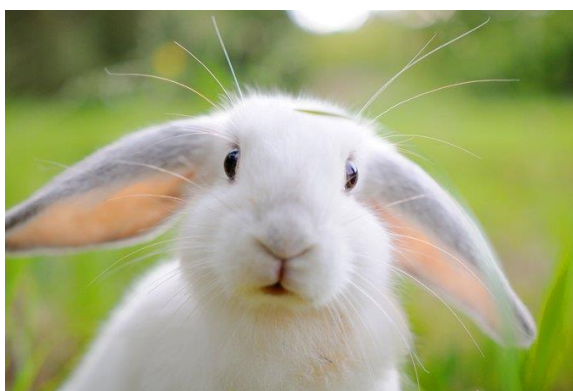


**OSO**

**Habitat:** Los encontramos en América, Europa y Asia

- Son plantígrados (como los humanos, apoyan toda la planta del pie al caminar)
- su apariencia puede ser la de un animal dócil, aunque en realidad es todo lo contrario
- puede llegar a 1,5 metros
- Omnívoro

Salvaje

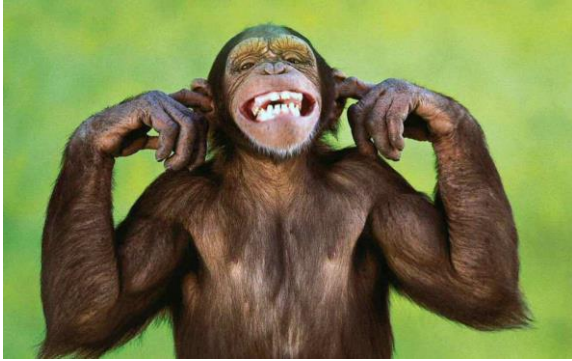



**CONEJO**


**Hábitat:**

- son mamíferos ruminantes
- son frecuentemente domesticados por los humanos
- tienen muchos pelos
- el comportamiento de estos animales es muy pacífico y tranquilo
- Son herbívoros, comen principalmente frutas y verduras.

	- Les gustan las zanahorias
--	-----------------------------

 <p style="text-align: center;"><b>MONO</b></p>	<p><b>Hábitat:</b> suelen vivir y crear sus comunidades en los bosques, sobre todo en las ramas más altas de los árboles, ya que estos los protegen de sus depredadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dice que estos animales fueron hace millones de años nuestros antepasados</li> <li>- Selvagens</li> <li>- Omnívoro</li> </ul> <p>Puede llegar hasta 95 cm</p>
--	--

 <p style="text-align: center;"><b>PEZ</b></p>	<p><b>Hábitat:</b> Pueden ser de agua dulce o salada (salobre) y vivir tanto en ríos, mares, lagos, océanos y en toda la diversidad de climas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Su tamaño puede llegar hasta 2 metros</li> <li>- Omnívoro</li> </ul> <p>su alimentación, al igual que su hábitat es muy variada</p>
---	--

 <p style="text-align: center;"><b>ELEFANTE</b></p>	<p><b>Hábitat:</b> sabanas, bosques y áreas con alguna fuente de agua cercana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- son los animales mamíferos terrestres más grandes de nuestro planeta, pueden llegar hasta 3,5 m y 5 toneladas de peso.</li> <li>- Herbívoros</li> </ul> <p>poseen una piel arrugada con pocos pelos salvajes</p>
--	---



**JIRAFÁ**

**Hábitat:** Se compone principalmente de llanuras abiertas y praderas

- es el animal más alto de nuestro planeta
- Herbívoro
- Salvaje
- pueden llegar a medir 5,7 m
- Posee un pelo bajo



**CABALLO**

**Hábitat:** Pastagens naturales, cerca del agua.

- Puede vivir hasta 30 años
- es un mamífero
- Herbívoro
- su altura varía de 1,4 – 1,8 m
- son animales con unas patas largas y de gran fortaleza que les ayudan a correr hasta los 50 km/h

Pueden ser domesticados y las personas les domestican cada vez más.



**DELFIN**

**Hábitat:** La mayoría de estos animales viven en el agua salada, pero hay algunas especies que viven en el agua dulce.

- Es un animal acuático
- posee un orificio en la parte superior de su cabeza, que les permite respirar fuera del agua.
- puede vivir hasta 60 años
- es conocido por se comunicar con sonidos y por ser un animal muy inteligente

es un gran nadador



**MARIPOSA**

**Hábitat:** unos de sus hábitats preferidos son lugares con muchas flores y árboles, como bosques, pero podemos encontrarles en todos los lugares.

- Posee alas
- Herbívoro
- poliniza flores

podemos encontrar en todo el planeta excepto en la Antártida

**GALLINA**

**Hábitat:** En casi todas las partes del mundo, eso es debido a su domesticación y la venta de su carne, sus plumas y sus huevos.

- Es omnívoro e insectívoro
- Puede vivir hasta 10 años
- tiene el cuerpo recubierto de plumas



**PINGÜINO**

**Hábitat:** se encuentran en aguas costeras del continente Antártico, en Nueva Zelanda, Australia, Ecuador, Perú, Argentina, Chile e islas Malvinas.

- Carnívoro, come principalmente peces.
- Puede vivir hasta 30 años
- son aves que no vuelan, pero tienen plumas

**ANEXO A – FICHA PNLD2014**

## Ficha de Avaliação Pedagógica

**PARTE A****Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna****BLOCO I:- referente ao projeto gráfico-editorial, a coleção:**

1. Apresenta uma organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica?
2. Tem legibilidade gráfica adequada, nos volumes impressos, do ponto de vista dos desenhos, tamanhos das letras, espaçamento entre letras, palavras e linhas, formato, dimensão e disposição dos textos na página, impressão do texto principal em preto, recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?

3. É isenta de erros de revisão (volumes impressos e DVD) e/ou impressão (volumes impressos)?
4. Apresenta referências bibliográficas, indicação de leituras complementares, indicação das faixas do CD em áudio, sumário que identifique princípio(s) organizador(es) e que garanta a rápida localização das informações, glossários, índice remissivo?
5. Apresenta impressão feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
6. Apresenta ilustrações com créditos, clara identificação dos locais de custódia, gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; indicação, no caso de possuir caráter científico, das proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e imagens similares; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objetivo for informar; exposição da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira; exposição da diversidade étnica, cultural e social das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada?

#### **BLOCO II - em relação aos textos, a coleção:**

7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
8. Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?
9. Aborda temas adequados aos anos finais do ensino fundamental?
10. Contempla variedade de gêneros orais, gêneros escritos, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem verbo-visual?
11. Inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira? Em caso positivo, indique as esferas incluídas: científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, outra(s) esfera(s). Especifique. Em caso positivo, indique os suportes incluídos: impresso, digital, virtual, outro(s) suporte(s). Especifique.
12. Apresenta - de modo correto, preciso e atualizado - conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?

**BLOCO III - no que se refere à compreensão leitora, a coleção:**

13. Propõe atividades de pré-leitura, de leitura, que contemplem uma efetiva interação texto-leitor, e de pós-leitura?
14. Explora estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, entre outras? Em caso de outras, especifique quais.
15. Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica?

**BLOCO IV - no que se refere à produção escrita, a coleção:**

16. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos: quem, para quem, com que objetivo?
17. Propõe atividades que promovam a concepção da escrita como pautada em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso?
18. Contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?

**BLOCO V - no que se refere à compreensão oral, a coleção:**

19. Apresenta CD em áudio com qualidade sonora?
20. Promove, com materiais gravados, produções de linguagem características da oralidade?
21. Propõe atividades de compreensão: intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global), e seletiva (compreensão pontual)?
22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?

**BLOCO VI - no que se refere à expressão oral, a coleção:**

23. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas?

**BLOCO VII - no que se refere aos elementos linguísticos, a coleção:**

25. Propõe a sistematização de conhecimentos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira?



- 26. Aborda variações linguísticas no uso da língua estrangeira?
- 27. É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?
- 28. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

#### **BLOCO VIII - em relação às atividades, a coleção:**

- 29. É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental?
- 30. Discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas em língua estrangeira e em língua nacional?
- 31. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas?
- 32. Explora o uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence?
- 33. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos estudantes em sua comunidade como agentes de transformações?

#### **BLOCO IX - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção:**

- 34. Apresenta coerência entre sua fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc.?
- 35. Organiza-se de forma a viabilizar a progressão do processo de ensino-aprendizagem?
- 36. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?
- 37. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?
- 38. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?
- 39. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental?

**BLOCO X - no que se refere ao Manual do Professor, a coleção:**

40. Descreve sua organização geral no conjunto dos volumes?
41. Descreve a organização geral interna de cada volume?
42. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica?
43. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos assumidos?
44. Articula a proposta teórico-metodológica assumida com o que se apresenta no *Livro do Aluno*, no CD em áudio e no DVD?
45. Expõe estratégias e recursos de ensino para o uso do *Livro do Aluno*, no CD em áudio e no DVD?
46. Sugere respostas às atividades propostas no *Livro do Aluno*, no CD em áudio e no DVD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
47. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam os anos finais do ensino fundamental?
48. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no *Livro do Aluno*?
49. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
50. Favorece a interação com os demais profissionais da escola?
51. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
52. Propicia a superação da dicotomia ensino e pesquisa ao proporcionar: espaço efetivo de reflexão do professor sobre a sua própria prática; valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos?
53. Sugere leituras de aprofundamento complementares às do *Livro do Aluno*?

54. Apresenta atividades complementares às do *Livro do Aluno* para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação?
55. Oferece referências suplementares (sites de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no *Livro do Aluno*?
56. Concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem?
57. Formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam?

#### **BLOCO XI - no que se refere ao DVD, a coleção:**

58. Organiza-se de forma que os objetos educacionais digitais contidos em cada conteúdo multimídia sejam complementares e articulados com o conteúdo dos volumes impressos, tanto no que diz respeito ao *Livro do Aluno* quanto ao *Manual do Professor*?
59. Permite que os conteúdos e as atividades dos livros efetivem, independentemente dos conteúdos multimídia, a proposta didático-pedagógica da coleção?
60. É elaborada de maneira que os conteúdos multimídia permitam o uso tanto coletivo, em sala de aula, sob a orientação do professor, quanto o individual, fora de sala de aula?
61. Indica, no *Manual do Professor* e no *Livro do Aluno*, as funções reservadas aos conteúdos multimídia e os momentos em que poderão ser utilizados em cada volume, unidade ou seção?
62. Oferece conteúdos multimídia com diversidade de objetos interativos?
63. Apresenta, no DVD que acompanha o *Manual do Professor*, os mesmos conteúdos do DVD do *Livro do Aluno* acrescidos de orientações ao professor quanto ao uso didático dos conteúdos multimídia disponíveis?
64. Apresenta objetos educacionais que não são a mera digitalização dos volumes impressos?
65. Facilita o acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e prazeroso?
66. Apresenta cada conteúdo e cada objeto educacional digital identificado com nome, ícone e numeração correspondente à utilizada no *Livro do Aluno*?



67. É isenta de atividades que visem à autopromoção de professores ou atores; atividades de fácil compreensão; atividades amplamente explicadas por meio de texto impresso, como os existentes no livro didático; videoaulas; experiências que professores e alunos normalmente encontram em uma sala de aula; repetições de objetos educacionais presentes em outros volumes?
68. Estrutura-se a partir de objetivos educacionais bem definidos e com clareza das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes?
69. Manifesta que a escolha de categorias de mídia dos objetos educacionais norteou-se por objetivos pedagógicos?
70. Apresenta temas/assuntos tratados nos conteúdos multimídia e nos objetos educacionais digitais atraentes e adequados ao público-alvo, considerando, para isso, as atividades de maior dificuldade de aprendizagem dos alunos ou dificuldade de ensino dos professores?
71. Contempla, nos objetos educativos audiovisuais, uma linguagem verbal que valorize formas de expressão próprias de determinadas circunstâncias históricas; com noções de regionalismo e variações linguísticas; didática, direta e eficiente?
72. Contém objetos educacionais em forma de jogos eletrônicos ou simuladores que permitam a comprovação de hipóteses, resolução de problemas, relacionamento dos conceitos, testagem de diferentes caminhos, de forma que o usuário consiga chegar às conclusões conceituais relativas à proposta curricular da coleção?
73. Contém jogos e simuladores com instruções claras e de fácil leitura durante todas as atividades; **feedback** e dicas para ajudar o usuário no processo de aprendizagem; atividades interessantes e desafiadoras o suficiente para motivar o usuário a participar da atividade?
74. Aborda o conteúdo em jogos e simuladores de forma interdisciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; disciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; específica e com contextualização superficial? Em infográficos de forma interdisciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; disciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; específica e com contextualização superficial?
75. Fornece informações de contexto e orientações para ajudar professores/alunos a compreenderem elementos complexos?
76. Oferece mecanismos coerentes e sistematizados com informações de orientação para aumentar as possibilidades de o professor/aluno encontrar facilmente o que procura?

#### **BLOCO XII - no que se refere a seu conjunto:**

77. Aponete as principais carências da coleção.

**PARTE B****Critérios legais, éticos e democráticos****em relação a tais critérios, a coleção:**

1. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas aos anos finais do ensino fundamental?
2. É isenta de estereótipos e preconceitos? Caso a resposta seja negativa, indique a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado: social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação dos direitos? Especifique.
3. É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
4. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?

## ANEXO B – ATIVIDADE 1

### Poesia Autorretrato<sup>37</sup>

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,	navegante de boca
mínimo de ojos, escaso de pelos	y yerbatero de la tinta,
en la cabeza, creciente de abdomen,	discreto entre los animales,
largo de piernas, ancho de suelas,	afortunado de nubarrones,
amarillo de tez, generoso de amores,	investigador en mercados, oscuro
imposible de cálculos,	en las bibliotecas,
confuso de palabras,	melancólico en las cordilleras,
tierno de manos, lento de andar,	incansable en los bosques,
inoxidable de corazón,	lentísimo de contestaciones,
aficionado a las estrellas, mareas,	ocurrente años después,
maremotos, administrador de	vulgar durante todo el año,
escarabajos, caminante de arenas,	resplandeciente con mi
torpe de instituciones, chileno a	cuaderno, monumental de apetito,
perpetuidad,	tigre para dormir, sosegado
amigo de mis amigos, mudo	en la alegría, inspector del
de enemigos,	cielo nocturno,
entrometido entre pájaros,	trabajador invisible,
mal educado en casa,	desordenado, persistente, valiente
tímido en los salones, arrepentido	por necesidad, cobarde sin
sin objeto, horrendo administrador,	pecado, soñoliento de vocación,
	amable de mujeres,
	activo por padecimiento,
	poeta por maldición
	y tonto de capirote.

---

<sup>37</sup> NERUDA, Pablo. Retrato, autorretrato y humor de pablo neruda. **Ancora**, Revista de Cultura Universitaria, Chile, v. 6, n. 10, 1972.

## ANEXO C – ATIVIDADE 1

### Descrição Física de Cervantes<sup>38</sup>

Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande, ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies.

---

<sup>38</sup> CERVANTES, Miguel de. **Novelas ejemplares**. Madri: PML, 1995.

## **ANEXO D – ATIVIDADE 6**

### **EXPRESIONES**

#### **“La Mona”, de Tomas Iriarte**

Había una vez una mona que quería ser mucho más admirada que todas sus compañeras. Entonces, decidió hacerse un colorido vestido de seda y hasta un coqueto sombrero para poder distinguirse de las demás.

Las otras monas, al verla, creyeron que se encontraban frente a alguien muy importante y comenzaron en ese mismo instante a hacerle toda clase de reverencias.

Deslumbradas, las tontas monas, hacían todo lo que la mona vestida les pedía, cayendo sin darse cuenta en muchas y variadas tonterías.

Finalmente las monas se dieron cuenta de que la buena ropa no entrega la ciencia ni otorga la sabiduría a quien la lleva, y que **aunque la mona se vista de seda, mona se queda.**