

ANÁLISE DIACRÔNICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL: A CONSTRUÇÃO DE UM PANORAMA DO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO BRASIL

Carolina Tovar Albuquerque

Orientadora: Luciana Maria Almeida de Freitas

Mestranda

RESUMO: Este artigo visa a apresentar uma pesquisa em andamento no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Como objetivo geral, busca-se analisar diacronicamente livros didáticos de espanhol de modo que seja possível analisar a concepção de língua e a concepção de escrita presentes nas coleções e que se refletem em suas atividades. Assim, objetiva-se construir um panorama do ensino de espanhol no Brasil na educação escolar com foco na produção escrita. O marco cronológico considerado inicial é a expedição do Programa de Espanhol dos Cursos Clássico e Científico (BRASIL, 1943), no qual “exercícios de redação e de composição” eram previstos. Como marco final, as coleções de espanhol aprovadas no edital de 2018 do Programa Nacional do Livro Didático, no qual atividades de produção escrita estão presentes como item privilegiado para o atendimento dos princípios do ensino de Língua Estrangeira. Além disso, esta pesquisa trata-se de uma continuidade de trabalhos anteriores (FREITAS, ALBUQUERQUE, 2015; 2016) que têm o livro didático como objeto de estudo. Como suporte teórico, lança-se mão da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, em especial o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) e das contribuições de pesquisadores que vêm abordando o ensino da escrita em suas reflexões (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 2006; BUNZEN, 2006; FREITAS e VARGENS, 2010; ELIAS e KOCH, 2011). A partir das análises preliminares, é possível afirmar que “fazer composição significava escrever tendo como base textos-modelo apresentados pelo professor”, tal como afirma Bunzen (2006). E a escrita estava

totalmente centrada na língua, uma vez que o aluno é exposto a textos detentores de boa linguagem torna-se imediatamente capaz de dominar o sistema de códigos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, produção escrita, espanhol.

Introdução

O Livro Didático (LD) faz parte da cultura escolar e tem ocupado inúmeros papéis que variam desde material de apoio ao professor até principal regente dos conteúdos a serem contemplados na instituição de ensino. Independentemente do papel que ele possa ocupar, o LD é um instrumento presente na maior parte dos processos de ensino-aprendizagem e a escolha desse material implica em diversas questões, uma vez que, ao ser eleito, o LD passa a representar determinadas visões de ensino e, no caso do LD de língua adicional ou de língua materna, a apresentar também concepções acerca da natureza da linguagem. Dessa forma, o LD é parte fundamental na constituição das diretrizes do que ensinar e do como ensinar. Assim, graças ao seu papel extremamente relevante no contexto escolar, ele vem sendo objeto de análise de diversos pesquisadores.

A motivação para este trabalho surgiu a partir da minha vivência como estudante da licenciatura em Português-Espanhol da Universidade Federal Fluminense – UFF e, especialmente, a partir da realização da pesquisa que desenvolvi como bolsista do PIBIC/CNPq, sob a orientação da Prof. Dr^a Luciana Maria Almeida de Freitas.

Naquele momento, a pesquisa realizada consistiu na análise do último volume de todas as coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático nos editais de 2011, 2012, 2014 e 2015, sendo eles os quatro primeiros editais do programa que incluíram as línguas estrangeiras modernas. O objetivo foi analisar as atividades de produção escrita das coleções de língua espanhola. Dentre os resultados obtidos, destacamos a progressão das obras aprovadas em relação à preocupação com o ensino da produção escrita, visando a processos e etapas que se assemelham à concepção da escrita como interação e com foco no gênero discursivo. Assim, no que se referia à visão de língua, destacou-se a filiação à concepção dialógica da linguagem.

Acredito que ao dar continuidade à pesquisa favoreceremos a promoção de conhecimento de questões relativas ao livro didático e ao ensino de língua espanhola com foco na competência escrita. Desse modo, no futuro, poderemos contribuir na melhoria da qualidade dos livros didáticos de espanhol, buscando novos caminhos para esse instrumento de trabalho docente.

Assim sendo, esta pesquisa tematiza os livros didáticos de espanhol, em perspectiva diacrônica, de modo que seja possível analisar a concepção de língua e a concepção do ensino de escrita presentes nesses materiais e que se refletem em suas atividades de produção escrita. Com isso, será possível construir um panorama do ensino de espanhol no Brasil na educação escolar com foco na produção escrita.

O marco cronológico considerado inicial nesta investigação é a expedição do Programa de Espanhol dos Cursos Clássico e Científico em fevereiro de 1943 (BRASIL, 1943), no qual “exercícios de redação e de composição” eram previstos. Como marco final, será considerado o ano de 1961 no qual foi estabelecida a Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento, era prevista a obrigatoriedade de até cinco disciplinas para todos os estabelecimentos de ensino, as quais deveriam ser definidas pelo Conselho Federal de Educação. Por sua vez, o espanhol não foi indicado como disciplina obrigatória. Assim, ele poderia ser inserido na escola de maneira optativa e cabia ao estabelecimento de ensino a escolha da adoção tal como previa o artigo 40 da referida lei.

Assim, o *cópus* selecionado para o desenvolvimento desta investigação compreende os livros didáticos de espanhol publicados no Brasil no período de 1943 a 1961, período esse que comportava a obrigatoriedade do seu ensino. Além disso, optamos como recorte que as obras tenham sido publicadas com indicação explícita para serem utilizadas no contexto da educação escolar do ensino da língua espanhola. Os títulos das obras a serem analisadas estão dispostos no anexo e fazem parte de um levantamento dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil produzido por Freitas e Guimarães (2018, p. 31-33).

Desse modo, como já mencionado anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar diacronicamente livros didáticos de espanhol de modo que seja possível averiguar a concepção de língua e a concepção de ensino da escrita presentes nesses materiais e que se refletem em suas atividades de produção escrita. No que se refere aos objetivos específicos, apontamos a necessidade de:

- a) identificar a concepção de ensino de escrita presente nos livros didáticos de Língua Espanhola ao longo do período estabelecido;
- b) compreender o contexto de produção das obras analisadas;
- c) traçar a relação das obras com a perspectiva de ensino, com a legislação e com as questões político-sociais da época;

-
- d) construir um panorama da história do ensino de espanhol no Brasil na educação escolar com foco na produção escrita;
 - e) comparar os resultados obtidos nessa investigação aos resultados da pesquisa realizada no PIBIC (FREITAS, ALBUQUERQUE, 2016);
 - f) favorecer a promoção de conhecimento de questões relativas ao livro didático e ao ensino de Língua Espanhola com foco na competência escrita.

Como suporte teórico, lança-se mão da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, em especial o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2016; VOLOSHINOV, 2009) e das contribuições de pesquisadores que vêm abordando o ensino da escrita em suas reflexões (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 2006; BUNZEN, 2006; FREITAS e VARGENS, 2010; 2015 ELIAS e KOCH, 2014).

POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A preocupação do Estado em relação ao livro didático no Brasil não é recente e destaca-se como marco de fundamental importância a criação do Instituto Nacional do Livro – INL – a partir do Decreto 93/1937 (BRASIL, 1937), durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Das diversas atribuições do INL, dentre elas organizações e edições de dicionário da língua nacional e de enciclopédia brasileira, o instituto não tinha, a princípio, nenhuma função especificamente direcionada ao LD.

Foi então, em 1938, a partir da publicação do Decreto Lei nº 1006 que se instituía a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD. Diferentemente do INL, a CNLD assumia um papel regulador e fiscalizador das obras didáticas que circulariam no contexto educacional brasileiro. Competia à CNLD (BRASIL, 1938) segundo o artigo 10:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Segundo Daher, Freitas e Santanna (2013, p. 411) vê-se uma “clara preocupação de controle” e uma “censura imposta aos livros que eram utilizados em quaisquer escolas do país”.

Por sua vez, para obterem a aprovação de sua circulação, os LDs deveriam estar em conformidade com os itens constantes no decreto. Como é possível perceber, o livro que ao final desse projeto uma breve análise será apresentada, traz consigo um carimbo de aprovação do Ministério da Educação e Saúde, constando o número do registro de aprovação. Além disso, faz parte da sua organização a apresentação do programa oficial de espanhol dos cursos clássicos e científicos que contém “instruções metodológicas para execução do programa de espanhol”.

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL NO SÉCULO XX

O ensino do espanhol no Brasil está marcado por diversas reformas e decretos que influenciaram diretamente no percurso dessa disciplina escolar. A institucionalização do espanhol se deu no início do século XX a partir da abertura do primeiro concurso para uma cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, o qual era considerado modelo no que estava relacionado ao seu currículo, material didático e programas de ensino.

Criado em 1837, [o Colégio Pedro II] era uma instituição modelo, sendo seguida por outras em todo o país, tanto em relação aos seus planos de estudos como também livros adotados. Isso porque, desde a reforma instituída em 1915 pelo decreto 11530, os certificados de conclusão de estudos de outros estabelecimentos só teriam efeitos legais, inclusive para que os alunos pudessem ingressar no ensino superior, se os respectivos estabelecimentos fossem equiparados ao Colégio Pedro II e inspecionados pelo Conselho Superior de Ensino. (GUIMARÃES, 2014 p. 72)

Por sua vez, a abertura dessa cadeira se deu em função da reciprocidade do país em relação ao Uruguai, pois o país vizinho havia criado uma cadeira de português. No entanto, o contexto de atuação foi curto e pouco expressivo, uma vez que a disciplina era facultativa, havia baixa frequência de alunos e sua carga horária era mínima. Diante disso, o decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 foi implementado e o espanhol deixou de ser oferecido enquanto disciplina escolar, perdendo sua expressão e lugar recentemente conquistados. Assim, Antenor Nascentes, o primeiro professor de espanhol do Colégio Pedro II, teve sua cadeira extinta e assumiu sua cadeira secundária, a de português.

Passados alguns anos, em 1942, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, trouxe inúmeras mudanças no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1942). É nesse momento que o espanhol, de fato, entra no currículo da escola brasileira. Com a divisão do ensino secundário em dois ciclos – ginásio nos primeiros quatro anos e clássico e científico com

três anos de duração cada – o espanhol passou a figurar como disciplina obrigatória no curso clássico, na primeira e na segunda séries, e no científico, na primeira série, de acordo com os artigos 14 e 15, respectivamente, do Decreto de Lei 4.224, de 09 de abril de 1942 (FREITAS, 2010; GUIMARÃES, 2014).

Em 1943, foi publicado por meio da Portaria Ministerial 127 o programa de espanhol dos cursos clássico e científico (Brasil, 1943). Esse marco histórico é o que consideramos inicial, uma vez que, exercícios de redação e de composição eram previstos, ainda que mencionados com pouco destaque como subitem do item “outros exercícios”.

O espanhol permaneceu como disciplina obrigatória até o ano de 1961 quando foi estabelecida a Lei nº 4024 (Brasil, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Nesse documento, era prevista a obrigatoriedade de até 5 disciplinas para todos os estabelecimentos de ensino, das quais deveriam ser definidas pelo Conselho Federal de Educação. Por sua vez, o espanhol não foi indicado como disciplina obrigatória. Assim, ele poderia ser inserido na escola de maneira optativa e cabia ao estabelecimento de ensino a escolha da adoção tal como previa o artigo 40 da referida lei.

Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Com a promulgação dessa lei, demarcamos, então, o marco final da nossa pesquisa. Busca-se, portanto, analisar livros didáticos de espanhol publicados no recorte temporal de 1943 a 1961, período da obrigatoriedade do seu ensino nas escolas brasileiras.

O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Esta pesquisa se baseia, principalmente, nas perspectivas e reflexões sobre o ensino sistemático da produção escrita. Para isso, assim como afirma Bunzen (2006, p.141), é necessário compreender a “historicidade dos objetos de ensino de produção de texto” no contexto educacional de brasileiro. Além disso, é preciso ter em mente que os olhares sobre a produção escrita estão sempre embasados, explícita ou implicitamente, por concepções de língua adotadas.

A prática de decodificação e de memorização de regras gramaticais parece ter força na escola brasileira até meados do século XX. Os textos dos alunos recebiam o nome de composição e segundo afirma Bunzen (2006, p.142) “fazer composição significava escrever tendo como base textos-modelo apresentados pelo professor”.

Dessa forma, escrever estava diretamente relacionado ao contato com textos eruditos e a prática da escrita se dava por meio da “imitação dos bons autores” (FIORIN apud BUNZEN, 2006, p. 143). Assim, acreditava-se no “aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea (BUNZEN, 2006, p. 142”.

É, então, o que apresenta Koch e Elias (2014) de forma bastante explícita: a escrita com foco na língua. Dessa maneira, toda e qualquer produção repousa sobre o domínio do sistema de códigos linguísticos.

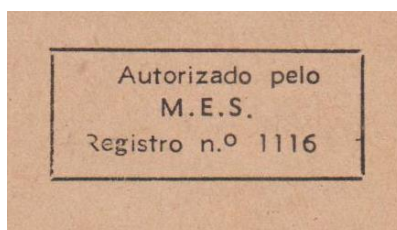
O texto é visto como simples produto de codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade. (ELIAS; KOCH, 2014, p. 33)

A fim de esboçar o que pretendemos realizar com a investigação, selecionamos uma das obras que farão parte do corpus. Para isso, seguimos alguns pontos de observação. Foram eles: o contexto de produção e circulação, a organização e o modo como se solicita a produção. Dessa maneira, buscamos expor a forma como se desenvolverá o trabalho de modo que os objetivos propostos sejam alcançados.

Descrição da obra e do autor

O livro a ser analisado, *Español Básico - para os cursos clássico e científico*, é de autoria José Ramón Calleja Álvarez, apresenta 190 páginas e sua 1ª edição foi publicada pela Editora do Brasil, em Salvador, em 1946. No entanto, a edição que tivemos acesso foi a 4ª, publicada em 1948.

É dividido em 45 lições, uma seção de leitura recreativa e outra de vocabulário, conforme pode ser observado no índice. Em sua folha de rosto apresenta um carimbo de autorização de circulação expedido pelo Ministério da Educação e Saúde.



A presença desse carimbo na folha de rosto da obra parece demonstrar que a fiscalização promovida pelo Decreto Lei nº 1006 (Brasil, 1938) era exercida de maneira efetiva. Dessa forma, nos faz refletir que havia, de fato, controle por parte da CNLD naquela época.

Após o índice, o livro inicia-se pela apresentação do *Programa de espanhol dos cursos clássico e científico*, de 13 de novembro de 1945, no qual constam “instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol”.

Em seguida, na página 12, aparece uma “advertência preliminar” na qual aponta o compromisso da obra em cumprir com o “*espíritu verdadero del programa oficial*” e demonstra que seu objetivo é “*cooperar com el noble objetivo del Gobierno del Brasil*”.

A partir da sua leitura, pode-se afirmar que havia, mais uma vez, uma força governamental muito grande em relação aos currículos, “técnicas” e metodologias que deveriam ser adotadas. Por consequência, os livros didáticos deveriam, então, estar em concordância com essas legislações. Dessa forma, os conteúdos abordados e a forma como se apresentam estariam diretamente influenciados e subordinados a elas.

Das 45 lições, as propostas de produção escrita somente iniciam-se a partir da vigésima primeira. E, a partir disso, aparentemente seguem um padrão de ocorrência a cada duas lições. Vale ressaltar que a denominação para a produção de textos é a de “composição”.

Compreendendo o contexto da época

A obra em questão teve sua publicação em 1948, e, conseqüentemente, deveria estar em conformidade com os programas de ensino, instruções metodológicas e, principalmente, como o Decreto-Lei nº 1006 (BRASIL, 1938). A partir dele a CNLD controlava e legislava as condições de produção e circulação dos LDs nas escolas brasileiras.

É interessante que o primeiro item do índice é a reprodução do programa de espanhol e suas respectivas instruções metodológicas. A apresentação desse tipo de documento no interior da obra, de certa forma, demonstra a preocupação em seguir a regulamentação imposta na época.

Ainda sobre as instruções (BRASIL, 1945), nelas está presente a obrigatoriedade da modalidade escrita em “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito”, primeiro item das finalidades do espanhol no curso colegial.

Em relação a outro item já mencionado anteriormente (“Advertência preliminar”), a prática da escrita também se faz presente:

[...] hemos procurado resumir la materia de tal forma que se torne posible a los alumnos un conocimiento sustancial y básico de español. Así podrán terminar el curso hablando y escribiendo con cierta facilidad [...] (ALVAREZ, 1948, p. 12)

No entanto, não há protagonismo da escrita no programa de espanhol (BRASIL, 1943), pois as atividades de composição e redação fazem parte de subitem do item “Outros exercícios” enquanto que os estudos da leitura, da gramática e da literatura têm lugar muito bem marcado.

PROGRAMA DE ESPANHOL DOS CURSOS CLASSICO E CIENTIFICO

[...]

IV. Outros exercícios:

Além da leitura e dos exercidos próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá:

1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula.
2. Exercidos para ampliação do vocabulário.
2. **Exercícios de redação e de composição.**
4. Exercícios de ortofonia e de ortografia.

5. Exercícios de tradução e de versão.

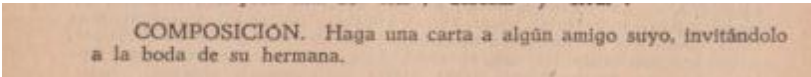
(BRASIL, 1943, grifo nosso)

Essa característica marginalizada dos estudos da produção escrita se reflete nas atividades da obra analisada. As atividades de leitura e gramática estão presentes em todas as lições, enquanto que as de produção escrita, denominada redação e composição, se encontram a partir da segunda metade do livro e, ainda assim, de forma alternada entre as lições.

Descrição das propostas de produção escrita

A primeira lição que contém uma atividade de produção escrita é apenas a de número XXI e começa na página 81 da obra, com a apresentação de uma carta familiar.

Em seguida, são propostas atividades de outra natureza até que, na página 84, a solicitação da composição vem expressa. Ela, por sua vez, se resume em fazer uma carta para convidar um amigo para o casamento de sua irmã:



COMPOSICIÓN. Haga una carta a algún amigo suyo, invitándolo a la boda de su hermana.

Nessa proposta, não há indicação de como o aluno deve proceder, tampouco quais conhecimentos e estratégias deve mobilizar para a construção do seu texto. Aparentemente, o aluno deve basear-se na leitura do exemplo da carta apresentado no início da lição como recurso.

No entanto, na atividade de conversação da mesma lição, alguns saberes são mobilizados e podem auxiliar o aluno. São eles a observação de como se inicia e de como se despede em uma carta.

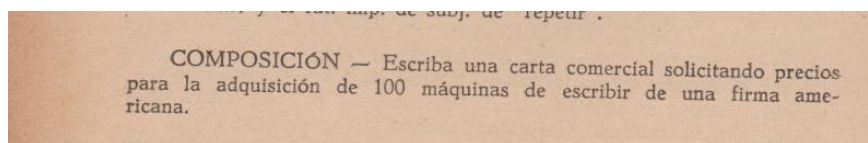
Assim, é possível afirmar que “fazer composição significava escrever tendo como base textos-modelo apresentados pelo professor”, tal como afirma Bunzen (2006). E a escrita está totalmente centrada na língua, uma vez que o aluno é exposto a textos detentores de “boa linguagem” (carta e um trecho de uma novela argentina) e se tornaria imediatamente capaz de dominar o código e os elementos textuais e discursivos necessários para a produção de um texto escrito.

A lição XXII não apresenta atividade de composição. No entanto, ela inicia-se na página 85 e em sua primeira página aparece um exemplo do mesmo gênero para ser ditado aos alunos. A composição do gênero carta deverá ser desenvolvida tanto na lição anterior quanto na seguinte.

O exemplo de carta comercial é seguido de uma atividade de conversação que parece estar preocupada com questões relativas ao gênero: como se inicia uma carta de negócios, o que se solicita e para que se solicita, assim como termina a carta. Essas perguntas apesar de não fazerem parte especificamente de uma das atividades de composição, podem auxiliar o aluno a compor o texto que lhe é proposto na lição seguinte.

Na lição seguinte (XXIII), não há nenhum exemplo de carta. O primeiro texto tem como título “El Correo” e não apresenta fonte, o que indica uma provável produção para fins didáticos. A sua construção composicional não permite ao leitor compreender a natureza do gênero e as atividades que o seguem são referentes a exercícios gramaticais da língua que sequer são utilizados no texto.

Seguindo na lição, temos um trecho do que seria de um texto de autoria de um escritor literário Uruguaio. Em seguida, há uma atividade de conjugação verbal. Logo, a solicitação de composição vem expressa com o comando de escrever uma carta comercial solicitando preços para a aquisição de 100 máquinas de escrever de uma firma americana.



Apesar de haver alguma preocupação com relação ao funcionamento do gênero carta na lição anterior, esses conhecimentos mobilizados não são retomados de forma explícita. As escolhas linguísticas e os objetivos da produção não são explícitos. Atividades de conjugação verbal são protagonistas na lição. Os textos que compõem a lição na qual está a proposta de composição não têm relação alguma com a temática que atravessará a produção do aluno.

Com isso, nos parece que a atividade de composição nessa lição muito se assemelha a da lição anterior. Para o exercício da composição, basta o aluno ter acesso a textos-modelo e de “boa linguagem” (carta e “texto” literário) para que ele seja capaz de redigir uma carta.

Considerações finais

Com relação às propostas de composição analisadas, parecem seguir um mesmo padrão de atividades de escrita que consideram o foco centrado na língua. Para compor seus textos os alunos somente necessitam basearem-se em textos modelos apresentados nas lições que são considerados de “boa linguagem” e, geralmente, textos literários. Além disso, o domínio de regras gramaticais e de vocabulário é essencial no ensino de espanhol presente na

obra. Dessa forma, a língua é vista como um sistema gramatical e que para dominá-la é necessário um saber sistemático de sua gramática e um vasto vocabulário a ser decorado.

Assim, “[...] o texto é visto como simples produto de uma decodificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (ELIAS; KOCH, 2014, p. 33). Desse modo, todo o saber gramatical construído ao longo das lições seriam transcritos e suficientes para que o aluno pudesse escrever o seu texto.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.R.C. **Español básico**. Coleção didática do Brasil. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1946.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e saúde. Portaria ministerial 556 de 13 de novembro de 1945. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>

_____. Ministério da Educação e saúde. Portaria ministerial n. 126, de 3 de fevereiro de 1943. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2162571/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-02-1943>

_____. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, que Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

BATISTA, A. O conceito de “livro didático”. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para sua história. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: C. Bunzen e M. Mendonça (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

DAHER, D.C.; FREITAS, L.M.A.F.; SANT'ANNA, V.L.A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia** (Recife), v. 1, 2013, pp. 407-426.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros orais e escritos na escola. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

ELIAS, V.; KOCH, I. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 20311 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, UFRJ, 2010.

_____; VARGENS, D.P.M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: C.S. Barros e E.G.M. Costa (org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____; _____. Libros de texto de español en Brasil: ¿qué actividades proponen para la producción escrita? In: ARNOUX, E.; LAURIA, D. (org.). **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria, 2015.

GUIMARÃES, A. **Panaméricas utópicas**: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). São Cristovão, SE, 2014.

_____; FREITAS, L.M.A. Memória no livro didático de espanhol: um panorama. In: Barros, C; Costa, E; Freitas, L. (orgs). **O Livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: **Linguística e comunicação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

OSSENBACH, G. **Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo**. Educatio Siglo XXI, Murcia, v. 28 n. 2, p. 115-132, 2010.

RODRIGUES, R. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: Elvira Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1ed.Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 35-56.

SOARES, M. G. **Um olhar sobre o livro didático**. **Presença Pedagógica**, 2(12), p. 53-63, 1996.