



A marca da Real Academia Espanhola nos manuais de ensino da língua para o Ensino Secundário

Antonio Gutiérrez Rivero^{iD}

Universidade de Cádiz, Cádiz, Espanha

Victoriano Gaviño Rodríguez^{iD}

Universidade de Cádiz, Cádiz, Espanha

Resumo

Este estudo se concentra na análise de alguns dos materiais didáticos utilizados na escola espanhola para o ensino da língua. Pretende-se analisar a organização e apresentação do conteúdo gramatical desses manuais, bem como o estudo de abordagens metodológicas e atividades desenvolvidas em relação a um conteúdo específico, o conceito de oração, presente em todos os manuais da 4ª série do Ensino Secundário Obrigatório da amostra selecionada. O resultado deste estudo nos permitirá tirar conclusões gerais sobre o atual processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina na escola na Espanha, bem como demonstrar a marca que as gramáticas escolares publicadas pela Real Academia Espanhola desde meados do século XIX deixou nesses materiais, através de uma metodologia de ensino que, embora tente adotar os avanços da linguística teórica e aplicada, está ao mesmo tempo ancorada em um estatismo didático que é observado até mesmo nas práticas docentes acadêmicas.

Palavras-chave

RAE. Ensino de língua. Ensino Secundário.

The mark of the Royal Spanish Academy in language teaching manuals for Secondary Education

Abstract

This study focuses on the analysis of some of the didactic materials used in the Spanish school for language teaching. It is intended to analyze the organization and presentation of the grammatical content of these manuals, as well as the study of methodological approaches and activities developed in relation to a specific content, the concept of prayer, present in all the manuals of the 4th series of Compulsory Secondary Education in the sample. selected. The result of this study will allow us to draw general conclusions about the current teaching and learning process of this discipline at school in Spain, as well as to demonstrate the mark that the school grammars published by the Spanish Royal Academy since the middle of the 19th century left in these materials, through a teaching methodology that, although it tries to adopt the advances of theoretical and applied



linguistics, is at the same time anchored in a didactic statism that is observed even in academic teaching practices.

Keywords

RAE. Language teaching. Secondary Education.

**La huella de la Real Academia Española en manuales de enseñanza
de la lengua para la Educación Secundaria**

Resumen

Este estudio se centra en el análisis de algunos de los materiales didácticos utilizados en la escuela de español para la enseñanza del idioma. Se pretende analizar la organización y presentación del contenido gramatical de estos manuales, así como el estudio de enfoques metodológicos y actividades desarrolladas en relación con un contenido específico, el concepto de oración, presente en todos los manuales del 4º de la Educación Secundaria Obligatoria de muestra seleccionada. El resultado de este estudio nos permitirá sacar conclusiones generales sobre el proceso actual de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina en la escuela en España, así como demostrar la marca que las gramáticas escolares publicadas por Real Academia Española desde mediados del siglo XIX ha dejado en estos materiales, a través de una metodología de la enseñanza que, aunque intenta adoptar los avances de la lingüística teórica y aplicada, está al mismo tiempo anclada en un estatismo didáctico que se observa incluso en las prácticas docentes de la facultad misma.

Palabras clave

RAE. Enseñanza de la lengua. Educación Secundaria.

1 A influência da Real Academia da Língua Espanhola na escola

O debate sobre a conveniência de “aprender um idioma” ou “aprender a fazer coisas” com base no idioma não é recente. O valor da educação e especificamente a importância que o estudo da linguagem tem no desenvolvimento dos indivíduos e na construção da identidade da nação são discutidos há muito tempo. Esse tópico foi muito frequente e uma das dialéticas mais recorrentes entre conservadores e liberais na Espanha do século XIX ou na construção das repúblicas americanas, com numerosos debates sobre a importância ou não do estudo da língua materna como elemento principal para o desenvolvimento dos indivíduos, e, ainda hoje, há uma abundância de trabalhos especializados que continuam aprofundando esse aspecto, principalmente no nível pedagógico, em relação à diversidade linguística dos diferentes territórios (MARTÍN ROJO, 2003).

De acordo com essas ideias, vêm à mente algumas palavras do próprio Unamuno (1958b, p. 634) que ainda poderiam ser válidas hoje, quando, em uma conferência em 1905, ele afirmou que a definição mais exata de gramática era a do menino que, quando perguntado “O que é gramática?”, respondeu “Aquele livro que está aí”. Unamuno (1958b), que já havia mostrado seu antiacademismo em outras ocasiões, não faz outra coisa com suas palavras do que criticar os métodos de ensino impostos pela Real Academia Espanhola na escola. Ele também apurou ainda mais suas críticas ao ensino de idiomas e aos problemas causados por esse sistema de ensino com base exclusivamente na rotulagem e classificação de fenômenos gramaticais, que já estavam em vigor na análise gramatical na época:

Y en hora buena ¿cree nadie en serio que el aprender si a una palabra ha de clasificársela como simple o compuesta, primitiva o derivada, colectiva o partitiva, enseña a nadie a usarla con mayor corrección y propiedad? ¿Cree nadie que así se aprende a hablar bien? ¿No se ve bien claro que todo ello no es sino clasificar por clasificar, sin ulterior validez de la clasificación? (UNAMUNO, 1958b, p. 637).

Como pode ser visto, a discussão sobre como ensinar a língua na escola já estava muito presente no século passado. De fato, o grande mal da gramática, ante outras disciplinas, é que ela é concebida de maneira estranha ao indivíduo e excessivamente ligada a uma matéria escolar, sem qualquer repercussão para a formação de pessoas ou aplicação na vida real.

A institucionalização do ensino do espanhol está relacionada à criação da Real Academia Espanhola de Línguas (1713) e sua progressiva institucionalização, coincidindo com a chegada da dinastia Bourbon e com os Decretos do Novo Plano, que implicam a criação de um estado centralizado e a promoção de um idioma comum. Em meados do século XVIII, na Espanha, o sistema de ensino da língua materna passou a ser regulamentado por meio de uma série de leis que, desde a Coroa, davam preferência aos textos e métodos impostos pela instituição, que desde sua fundação vinha consolidando seu prestígio através das diferentes edições de seus projetos de *Dicionário*, *Ortografia* e *Gramática*, publicadas ao longo do século XVIII e primeira metade do XIX.

Esse apoio legislativo à corporação culmina em 1857, quando os textos da Academia se tornaram oficiais por meio da Lei de Instrução Pública (conhecida como *Lei Moyano*, publicada em 9 de setembro de 1857), cujo artigo 88 declara a *Gramática* e a

Ortografia da Academia Espanhola como um texto obrigatório e exclusivo para essas disciplinas nas escolas públicas de ensino, estabelecendo, assim, os fundamentos da doutrina dessa instituição no ensino da língua e aumentando significativamente a influência que desde o século anterior exercia a instituição sobre outros gramáticos. A partir dessa data, a Real Academia Espanhola realizou edições oficiais do texto gramatical com maior regularidade em 1858, 1862, 1864, 1865, 1866, 1867, etc., com as quais tentou responder à demanda gerada, mas vieram à luz também as publicações de *Epítome* e *Compêndio*, que, adaptadas do texto gramatical acadêmico, se destinavam ao primeiro e ao segundo ensinamentos, respectivamente (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ; GAVIÑO RODRÍGUEZ, 2014, p. 339). Esses dois trabalhos foram editados continuamente desde 1857 para cumprir a Lei de Instrução Pública. A validade desses textos acadêmicos nas escolas foi reforçada por leis posteriores em 1873 e 1895, embora, a partir de 1926 – citamos a Zamora Vicente (1999, p. 404, nota 14) –, esse papel tenha começado a ser questionado e, em meados do século XX, a Academia não publicou mais nenhuma gramática destinada ao uso escolar.

Em 2010, no entanto, a Real Academia Espanhola publicou a versão manual de sua *Nueva gramática de la lengua española* (2009). A perda desses textos escolares acadêmicos não diminuiu, no entanto, a influência de sua doutrina, que, ultrapassando os avanços experimentados pela gramática, pela metodologia de ensino de idiomas e pelas mudanças legislativas em questões educacionais, permanece latente em maior ou menor extensão nos atuais manuais e práticas de ensino. Por outro lado, com suas diferentes categorizações e conceituações, o termo *oração* é talvez aquele com o maior impacto na teoria gramatical espanhola desde o final do século XIX, principalmente devido às novas teorias que as gramáticas castelhanas publicadas na Espanha começam a adotar a partir da corrente francesa.

Embora com um pouco mais de lentidão do que em outros autores, essas novas tendências logo penetram nas teorias da Academia, que, a partir do modelo que inaugurou a edição gramatical de 1870, dá uma nova virada para a análise gramatical. Até então, a gramática espanhola focava claramente a análise das partes da frase, ou seja, as diferentes categorias ou classes de palavras, desdenhando do estudo oracional (GARCÍA FOLGADO, 2014, p. 68). Em qualquer caso, desde a primeira edição gramatical de 1771 da Real Academia Espanhola, utiliza-se o termo *oração* na descrição

gramatical do idioma, embora não seja até 1870, quando, adotando tendências já presentes em outros trabalhos não acadêmicos, começa a dar um sentido especial à teoria da corporação, uma vez que a frase apareça claramente categorizada e definida, com diferentes classificações e subtipos que serão modificados nas diferentes publicações do livro de gramática. Mas é em 1917 que a gramática acadêmica, inaugurando seu sexto modelo, promove uma grande mudança em direção a uma tendência sintática – como afirma Gómez Asensio (2011, p. 1917) – com “[...] *el abandono de las viejas estructuras y la re-inserción en la modernidad gramatical*”. É nesta edição que ocorre a incorporação de novas terminologias e conceitos e as classificações tradicionais que hoje sobrevivem (com poucas modificações) são adotadas em grande parte em muitos manuais de gramática de nossa língua para a classificação de frases.

A partir da análise de um conteúdo específico, o da oração, tentaremos destacar neste estudo a influência dos textos gramaticais acadêmicos nos materiais didáticos utilizados hoje na escola. O objetivo final do trabalho consistirá, portanto, em analisar criticamente o atual processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina na escola, bem como evidenciar com dados o funcionamento do uso de uma metodologia de ensino que, por um lado, tenta beber na fonte das evoluções e avanços na linguística teórica e aplicada, mas, por outro lado, é influenciada por uma tradição escolar em que a evolução dos sistemas e da legislação educacionais falha em superar o estatismo em que a Real Academia Espanhola nos imergiu como órgão regulador da disciplina e formador dos próprios professores.

2 Corpus da pesquisa

Nosso estudo começa com a análise de um total de nove livros didáticos do 4^o ano do Ensino Secundário obrigatório¹ de diferentes editoras e autores, todos usados em um total de 20 escolas públicas e privadas da cidade de Sevilha, Espanha, que são objeto de pesquisas adicionais concluídas com o estudo das crenças de seus

¹ Este é o quarto e último ano do Ensino Secundário Obrigatório na Espanha, que sucede ao Ensino Fundamental e dá lugar aos dois cursos de Ensino Médio, por isso é o curso final do ciclo. A idade dos estudantes corresponde a 16 anos.

professores (n=20) e corpo discente (n=447). Esses outros elementos de triangulação são abordados em outra publicação; aqui vamos nos concentrar na análise dos livros didáticos. Seguindo o modo de proceder de outros trabalhos que, nos últimos anos, também concentraram suas análises em livros didáticos e seu uso no ensino de línguas (FERRER, 2015; GIETZ, 2019; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2011; RIBAS, 2010, entre outros), esta pesquisa enfoca a seguinte amostra de materiais didáticos (aos quais agora vamos nos referir pelo nome da editora):

Quadro 1 – Seleção de livros analisados

Autor	Ano	Título	Cidade	Editora
Alsina, R.; Fortuny, J.; Martí, S.; Picó, C.	2008	<i>Lengua castellana y Literatura 4º de ESO</i>	Madri	Teide
Andrés, P.; González, M.; Jiménez, M.	2011	<i>Leng_04. Aula 360º</i>	Zaragoza	Edelvives
Bazarrá, L.; Casanova, O.	2011	<i>Lengua Castellana y Literatura 4º de ESO</i>	Madri	SM
Gómez, J.; Lajo, J.; Toboso, J.; Vidorreta, C.	2011	<i>Lengua Castellana y Literatura. 4º de ESO Andalucía</i>	Zaragoza	Bruño
González, J. A. (Coord.), Ariza, J.; Coca, I.; Hoster, B.; Ruiz, A.	2008	<i>Lengua Castellana y Literatura. 4º de ESO (Andalucía)</i>	Sevilha	Algaida
Juan, E. (Dir.), Bustamante, L.; Cicuéndez, L.; Ferro, E.; López, P.; López, F.; Rojo, P.	2011	<i>Lengua y Literatura 4º de ESO</i>	Sevilha	Santillana Grazalema
López, F.; Serrano, S.	2008	<i>Lengua castellana y Literatura 4º de Secundaria</i>	Madri	Oxford Educación
Navarro, E.; Reina, A.	2011	<i>Lengua Castellana y Literatura 4º de ESO</i>	Barcelona	Casals
VVAA	2008	<i>Lengua y Literatura 4º de ESO</i>	Sevilha	Guadiel-Grupo Edebé

Fonte: Elaboração própria (2020).

Dada a natureza deste trabalho, focaremos nosso interesse em dois aspectos desses manuais: primeiro, o exame da estrutura e a organização do conteúdo do trabalho. Posteriormente, a análise da tipologia das atividades propostas em relação a um dos conceitos fundamentais e geralmente presente em todos esses manuais de ensino de idiomas, o de *oração*, com relação ao qual também examinaremos as diferentes abordagens e níveis de profundidade com que se aborda seu estudo. Optamos por esse conceito devido ao seu interesse na análise gramatical e à suspeita de que ele é o elemento central da transposição didática, herdeiro do estruturalismo (GIETZ, 2019). Os resultados desta pesquisa nos permitiram tirar conclusões gerais sobre a transferência que esses livros realizam com base na legislação.

Em linhas gerais, a análise dos manuais selecionados confirma uma realidade anteriormente suspeita: nenhuma se ajusta exatamente às mudanças metodológicas que as leis educacionais pretendiam para o ensino da língua e, especificamente, da gramática. Embora existam certas tentativas de mudança (pelo menos no que diz respeito à inclusão de uma certa tipologia de exercícios e textos), nenhuma delas se concentra globalmente (e sim isoladamente) na aquisição de habilidades instrumentais ou desloca os conhecimentos teóricos ao papel da ferramenta com a qual alcança essas habilidades. Essa observação é palpável com a mera revisão dos índices dos manuais, o que revela que o conteúdo da teoria gramatical continua sendo uma parte importante no estudo da linguagem, uma vez que esses índices são concebidos *per se* como um objetivo educacional, ou seja, como conhecimento teórico sem nenhuma conexão com a prática da competência comunicativa a que a legislação se refere (ESPAÑA, 2007, p. 730-731). Esta legislação afirma que: “[...] *el eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social*”, incluídas em quatro blocos de conteúdo do currículo (1. *Falar, escutar e conversar*; 2. *Ler e escrever*; 3. *Educação literária*; 4. *Conhecimento da língua*), dos quais este último serve para reunir “[...] *los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso*” (ESPAÑA, 2007, p. 730-731). É essa atividade metalinguística que deve abrir o caminho para estabelecer a relação entre conceitos gramaticais e usos linguísticos (CAMPS, 2017, p. 29-30), pois no campo linguístico tudo está inter-relacionado nos atos comunicativos.

Apesar de a legislação indicar que “[...] *la organización de los contenidos del currículo en estos bloques no tiene como finalidad establecer el orden y la organización de las actividades de aprendizaje en el aula*” (ESPAÑA, 2007, p. 731), alguns desses manuais tomam como norma a divisão do conteúdo de cada unidade em relação aos seguintes blocos temáticos, mais ou menos subdivididos ou divididos: a) *comunicação*, b) *estudo da língua* e c) *literatura* – Bruño, Algaida, Oxford, SM e Teide. Outros trabalhos realizam uma sequência diferente de conteúdos divididos em linguagem e literatura: Casals e Guadiel (*Conhecimento da língua* nas sete primeiras unidades e educação literária da unidade 8 à 14); Edelvives divide suas 12 unidades em *Língua*

(unidades 1-6) e *Literatura* (unidades 7-12); e finalmente Grazelema Santillana tem uma organização diferente: *Língua* (em todas as lições), *Comunicação* (unidades 1-6) e *Literatura* (unidades 7-12).

Independentemente da organização desses conteúdos, o primeiro bloco de comunicação desses manuais é dedicado às quatro habilidades, com predomínio das habilidades escritas ante as orais, bem como ao estudo das tipologias textuais. Como exemplo, o manual de Grazelema Santillana alerta em suas instruções iniciais que, dentro do bloco de comunicação, serão abordados aspectos relacionados os atos de ler, escrever e falar, mas um pouco mais tarde podemos verificar que eles se concentram nos dois primeiros, como consta no índice de suas unidades (cf. p. 4-5).

Na maioria das vezes, começa com um texto escrito, preferencialmente literário (cf., por exemplo, Algaida ou SM). Embora a tipologia dos autores seja muito diversa e não se vincule aos clássicos, o uso desse tipo de texto continua sendo bastante comum. Antes da reforma da Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE), predominavam os textos literários, e a maioria dos professores em atividade corresponde a esse período. O segundo bloco, dedicado ao estudo da linguagem, integra conteúdo relacionado ao léxico, ortografia e morfossintaxe. Dependendo de cada livro, as diferentes seções são subdivididas de acordo com esses temas (isso é feito, por exemplo, por Bruño, dividindo entre “Gramática”, “Léxico” e “Ortografia”), ou tudo é incluído em um único bloco chamado “Língua” – Oxford, Edelvives y Algaida –, “Conhecimento da língua” – SM, Guadiel, Teide y Casals – ou “Estudo da língua” – Grazelema.

Embora no Decreto Real nº 1631/2006 note-se que “[...] *la interrelación de este bloque con el resto obliga a que la programación de las actividades relacionadas con su contenido tenga siempre una justificación desde el punto de vista de su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua*” (ESPAÑA, 2007, p. 731), o que na prática encontramos nesses livros é uma seção específica com conteúdos referentes ao funcionamento da linguagem que não são integrados em relação aos demais, como se pode observar nos índices dos próprios livros.

2.1 Tratamento metodológico no “Conhecimento da língua”: o caso da oração como conteúdo gramatical

Vamos tentar nos aprofundar um pouco mais no bloco “Conhecimento da língua”, que é o que está reservado para o estudo do que geralmente entendemos como gramática. A legislação diz o seguinte:

Por último, el bloque 4, Conocimiento de la lengua, integra los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la adquisición de unos conceptos y de una terminología gramatical. La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto; los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto; las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido; los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado; los mecanismos para la formación de palabras; la norma gramatical y ortográfica, etc. (ESPAÑA, 2007, p. 731).

Apesar do que foi especificado, nos manuais revisados há muitos exercícios que consistem na mera catalogação de fenômenos gramaticais, que de forma alguma respondem a uma reflexão sobre o funcionamento da língua e muito menos ao desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas. Pelo contrário, a atividade do aluno geralmente consiste em um mero exercício de memória de termos e conceitos e na identificação de certos elementos, como também é demonstrado pela presença constante nesses manuais de exercícios individuais, nos quais apenas vários elementos sintáticos, como o sujeito, o predicado e outras funções. Essa concepção didática da gramática é atribuída por Camps (2014, p. 10) à influência de modelos formais de linguística do século XX. A maneira segundo a qual as atividades são declaradas (com verbos como *detectar*, *encontrar*, etc.) predispõe o aluno à aplicação mecânica de uma série de conhecimentos aprendidos sem nenhuma reflexão ou conexão com o significado. Existem vários exemplos em todos os manuais, mas vamos ver o seguinte (Imagem 1):

Imagem 1 – Exemplo de atividade

Actividades

7 Separa el sujeto y el predicado de las siguientes oraciones e identifica el CD sustituyéndolo por el pronombre. Transforma luego la oración a voz pasiva.

- a) El banco recuperará todo su dinero.
- b) No soportaba más una vida tan infeliz.
- c) El detective observaba a Laura en la distancia.

8 Distingue ahora el sujeto y el predicado de las siguientes oraciones y sustituye el CI que aparece en ellas por el pronombre adecuado.

- a) Los médicos aumentaron a mi padre la dosis de insulina.
- b) Deseo a Sara toda la felicidad del mundo.
- c) Midieron la tensión a todos los ancianos del pueblo.

9 Realiza el análisis sintáctico completo de las siguientes oraciones.

- a) Ningún hombre inteligente envidia la inteligencia de otro.
- b) Tengo muy buen concepto de ti.
- c) ¿Arrancamos al pavo unas cuantas plumas?
- d) Le tocó el premio a una mujer de Pontevedra.

10 Determina la función de los pronombres átonos en estas oraciones.

- a) No me aceptó las disculpas.
- b) Gustavo me ha encontrado piso.
- c) Ramón te valora mucho.
- d) ¿Te ha invitado a su fiesta?

Fonte: Oxford Educación (2008, p. 34).

Se analisarmos até que ponto esses livros estão promovendo um ensino por meio do qual o estudante pode raciocinar e adicionar novos conhecimentos aos já aprendidos para construir seu próprio aprendizado, os resultados não serão muito positivos. Obviamente essas atividades taxonômicas não são inteiramente relevantes ou significativas. Por outro lado, aquelas outras atividades que servem apenas para memorizar a teoria gramatical parecem, pelo menos algumas vezes, avaliar exclusivamente a competência de saber “copiar” e “colar” o conteúdo de uma frase anterior, como o caso que expomos na Imagem 2, em que o aluno, se deseja concluir a tarefa com êxito, precisa procurar as informações exatamente na declaração acima sem se preocupar em entendê-la, inclusive com as palavras destacadas em negrito:

Imagem 2 – Exemplo de atividade

► **Estructura del sintagma verbal**

El sintagma verbal está formado por un **núcleo**, que es un **verbo**, y puede ir acompañado de **complementos**. Para comprobarlo, observa los siguientes ejemplos:

<i>Miguel tropezó.</i>	<i>Pedro pasea con Raquel todos los días por el parque.</i>
V	V + complemento + complemento + complemento
_____	_____
SV predicado	SV predicado

Recuerda que el núcleo puede estar formado por una perífrasis verbal (un verbo auxiliar conjugado + un infinitivo, un gerundio o un participio):

Ellos van a venir a la fiesta.
perífrasis + complemento verbal

Completa en tu cuaderno

El núcleo del sintagma verbal es un _____ que puede ir acompañado de _____.

Fonte: Teide (2008, p. 25).

Uma atividade como essa não constitui um desafio cognitivo e, portanto, representa um tipo de atividade não significativa e irrelevante, que leva a um aprendizado meramente mecânico da gramática, baseado na substituição de elementos formais. O ensino da língua com base na gramática e principalmente no nível das frases evita as realizações do ensino de linguística e de línguas na segunda metade do século XX (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1987; LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1993). Não se aprofunda nos significados, muito menos em sua utilidade para o desenvolvimento da competência comunicativa fora da sala de aula e evidencia a necessidade de conectar o gramatical, o semântico e o pragmático (CAMPS, 2014, p. 10-11; CAMPS, 2014, 2017, p. 26-27; GIAMMATTEO, 2019, p. 8; MILIÁN; RIBAS, 2016, p. 223).

Não passa despercebido que a organização do conteúdo gramatical desses manuais obedece ao estudo tradicional de frases em uma agenda clássica, concentrando o interesse individualmente no nível da frase (nenhuma relação é estabelecida com o texto ou discurso), como pode ser visto no seguinte fragmento de um índice (Imagem 3):

Imagem 3 – Fragmento de un índice analizado

GRAMÁTICA		GRAMÁTICA		GRAMÁTICA	
La oración gramatical	21	Clases de oraciones simples	47	La oración compuesta	74
La oración	21	Clases de oraciones según la		La oración simple y la oración	
Las palabras y los sintagmas	22	actitud del hablante o		compuesta	74
La estructura de la oración	23	la modalidad	47	Las proposiciones	74
Estructura del sintagma nominal	24	Clases de oraciones según		La coordinación	75
Estructura del sintagma verbal	25	la naturaleza del predicado	48	La subordinación	76
Clases de predicados	25	Oraciones activas y pasivas	49	La yuxtaposición	78
Los complementos del predicado		Clases de oraciones activas	50	ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN	79
verbal	27	Clases de oraciones según su			
ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN	29	estructura	51		
		ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN	53		

Fonte: Teide (2008, índice).

Isso se deve ao fato de que, ainda que tenham sido introduzidos aspectos da linguística do texto desde a reforma dos anos 1990, nada foi feito além de aumentar a carga de conteúdo gramatical (ZAYAS, 2011, p. 93). Exceto por alguns exercícios isolados nos quais há uma dica de que o aluno aprende por descoberta, os livros analisados apresentam uma concepção de aprendizado em que o discente não é o protagonista, mas o receptor e mero repetidor do que o professor ensina; e carente de todo tipo de reflexão. Atividades que promovam a aprendizagem colaborativa não são propostas para promover a aprendizagem social, nem mesmo nas ocasiões em que parece apropriado fazê-lo. Vejamos o exemplo da Imagem 4, em que uma atividade de pesquisa de informações é proposta adequadamente, na qual as habilidades escritas devem ser desenvolvidas:

Imagem 4 – Exemplo de atividade de busca de informação

7. El autor del relato que acabas de leer, Isaac Asimov, planteó tres leyes básicas que, según él, deberían controlar la conducta de los robots inteligentes.

- Consulta la página web www.usuarios.lycos.es/isaacasimov/leyes.htm y averigua cuáles son las Leyes de la Robótica.
- Léelas atentamente y explica con tus propias palabras qué propone cada una de ellas.
- Ahora, reflexiona sobre estas cuestiones.
 - ¿Crees que los robots podrían llegar a ser inteligentes? ¿Y tener sentimientos?
 - ¿Crees que es posible que algún día puedan sustituir a las personas en muchas de sus tareas: trabajo doméstico, control de máquinas, operaciones médicas...?
- Escribe una lista de los principales argumentos a favor o en contra de estas ideas.
- Por último, redacta un texto argumentativo, de unas 15 ó 20 líneas, en el que expongas tu opinión sobre estas cuestiones.

Fonte: Guadiel-Edebé (2008, p. 31).

No entanto, a oportunidade para o desenvolvimento de habilidades orais é desperdiçada através da interação entre os alunos. Todas as instruções dadas levam a um trabalho individual não relacionado à interação, como pode ser visto no uso da segunda pessoa do singular. Essa interação é o que pode levar os educandos a refletirem sobre o funcionamento do idioma (MILIÁN; RIBAS, 2016, p. 223).

A terminologia usada nas instruções dos exercícios é tão importante para determinar a metodologia usada na aula – trabalho cooperativo ou individualizado – quanto promover a aprendizagem com base na classificação dos elementos ou, pelo contrário, na investigação sobre o funcionamento da linguagem. O uso constante da segunda pessoa do singular – e não do plural – nas instruções sugere um trabalho do aluno focado em si mesmo. Se, em vez de instruções nas quais verbos como *comentar*, *discutir*, *discutir*, *inventar*, *contar*, *descrever*, *investigar*, *comparar*, etc. – com os quais o discente é incentivado a usar o idioma e confrontar suas opiniões com outros, como Barriga (2011, p. 83) destaca muito bem –, utilizaram-se verbos como *classificar*, *identificar*, *apontar*, *completar*, etc., a interação é confiada à boa vontade do professor, que deve saber dar outro sentido às atividades e redirecioná-las para um plano comunicativo e reflexivo. Instruções deste último tipo são abundantes em nossos livros de amostra.

Nenhum dos manuais analisados propõe atividades como estratégias para uma tarefa final de criação de texto, na qual é evidente a integração da sintaxe em um nível textual, em que a sentença como elemento isolado do contexto deixa de funcionar (GIAMMATTEO, 2019, p. 15). Sim, existem alguns que apresentam pequenas tarefas na lição em que os estudantes devem seguir algumas instruções para desenvolver um produto, geralmente de forma colaborativa. Essas atividades não abundam nos livros, mas, quando aparecem, em razão da sua presença isolada, não servem ao aprendiz como prática para desenvolver gradualmente uma série de habilidades que levam ao aumento do nível de dificuldade.

Vamos ver na Imagem 5 um tipo de atividade que está alinhada com o que achamos útil para o aprendizado comunicativo da língua. Nessa atividade os estudantes precisam trabalhar em equipe para criar um texto, operando com as quatro habilidades para discutir o que e como fazê-lo, escrevê-lo, corrigi-lo e posteriormente expô-lo:

Imagem 5 – Exemplo de atividade

El trabajo de un investigador o de un grupo de investigadores tiene éxito si se comunica a la sociedad. Cualquiera que sea el tipo de investigación, la presentación de los resultados se hace conforme a unas normas que permiten estructurar la forma y el contenido.

APRENDIZAJES Y RIESGOS

Domingo Comas

1. Estudios

- En los últimos años se ha producido una importante inflexión en la dinámica escolar de los jóvenes, se han mantenido las tasas de escolarización en las edades y los niveles obligatorios, pero han disminuido en las posobligatorias.
- Al mismo tiempo, se ha incrementado el fracaso escolar. Como consecuencia, la capacidad del sistema para retener a los jóvenes ha disminuido drásticamente.

Evolución de la proporción de estudiantes en la población juvenil

1984 (43%)	1992 (54%)	2000 (49%)
1988 (51%)	1996 (55%)	2004 (45%)

Fuente: Serie Informes Juventud en España

2. Consumo

- Los jóvenes adoptan dos modelos de consumo diametralmente opuestos según su vínculo con la familia de origen. Los emancipados dedican la mayor parte de sus ingresos a su mantenimiento, en especial vivienda, gastos del hogar, alimentación y transporte, mientras que los no emancipados los dedican esencialmente a ocio, viajes y transportes (coche).
- La relación entre ambos modelos de consumo, la edad y los ingresos resulta más compleja de lo esperado al depender de variables como emparejamiento y estilo de proyecto de vida.

Los cinco deseos no satisfechos más relevantes por edad

	15-17	18-20	21-24	25-29
Comprar una moto	16,1	3,5	0,9	0,2
Comprar un coche (y carné)	8,4	22,2	12,8	7,9
Comprar una casa	4,9	12,9	23,1	28,9
Viajar	16,5	22,8	23,0	22,6
Ser independiente	1,4	3,7	4,3	3,8

Fuente: IIE 2004

<www.e-sm.net/lcl4eso2>

Fuentes. Hay que consultar diversas fuentes de información, como diccionarios o enciclopedias.

Orden. En todo informe es clave que la información sea clara, concisa y directa.

Lenqua. Se emplea un registro idiomático adecuado. Por tanto, hay que usar palabras exactas y un léxico formal.

Elementos visuales. Para ayudar a la objetividad de la información, se pueden añadir gráficos, imágenes, tablas o cualquier tipo de material ilustrativo.

— Actividades —

Escribimos un informe

Vamos a realizar un informe sobre el compromiso y los hábitos ecológicos de nuestro curso y de nuestros profesores. Para realizarlo, vamos a seguir los siguientes pasos teniendo como modelo la página web www.frenaelcambioclimatico.org.

- A** En grupos de cinco, prepararéis un cuestionario sobre las acciones cotidianas con las que contribuimos a frenar el cambio climático y se lo pasaréis a diez compañeros y dos profesores.
- B** A partir del análisis de los datos obtenidos, redactaréis vuestras conclusiones sobre el grado de compromiso que los alumnos y profesores de 4.º ESO tienen ante la necesidad de frenar el cambio climático.
- C** Exponéis vuestro trabajo. Para ello, debéis emplear gráficos, ilustraciones, vídeos... y entre todos decidís cuáles son las cinco ecoprácticas que vais a poner en marcha.

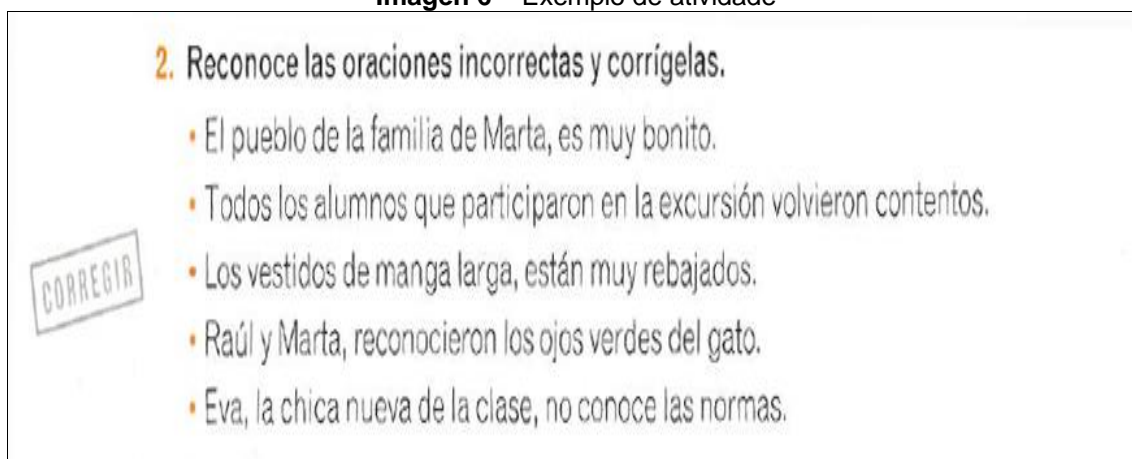
Fonte: SM (2011, p. 49).



Como podemos ver, a maioria dos conteúdos analisados nesses livros didáticos não responde ao ensino comunicativo da língua. Pelo contrário, a gramática aparece isolada do restante do conteúdo, dando-lhe o papel do conhecimento teórico que recebeu nas metodologias tradicionais de ensino e isolando a sentença do restante dos níveis linguísticos.

Outro aspecto interessante que serve para verificar como os livros promovem a reflexão linguística é a análise das atividades propostas para trabalhar com o erro. E, nesse caso, observamos poucas atividades destinadas a esse fim, que mais uma vez operam exclusivamente em um ambiente descontextualizado, em que a oração não é trabalhada no texto, como no caso da Imagem 6:

Imagem 6 – Exemplo de atividade



Fonte: Grazalema Santillana (2011, p. 36).

Por fim, no Quadro 2, estabelecemos uma comparação dos diferentes livros didáticos, nos quais compilamos todos os aspectos que levamos em consideração para a análise das atividades propostas pelos manuais por meio de uma rubrica de avaliação:

Quadro 2 – Aspectos considerados na comparativa de livros de texto

(continua)

Item	Editora ²								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. As atividades são relevantes e significativas									
2. As atividades fomentam a aprendizagem colaborativa									

² 1: Oxford; 2: Algaída; 3: Guadiel-Edebé; 4: Teide; 5: Casals; 6: SM; 7: Grazalema-Santillana; 8: Bruño; 9: Edelvives. Cor vermelha: sempre; color laranja: quase sempre.

Quadro 2 – Aspectos considerados na comparativa de livros de texto

(conclusão)

Item	Editora								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Propõe atividades de síntese para trabalhar a partir do erro									
4. As atividades são projetadas para facilitar e promover o entendimento por escrito									
5. Atividades favorecem a produção escrita									
6. Existem recursos audiovisuais que facilitam a compreensão oral									
7. Atividades promovem interação oral									
8. Atividades promovem o uso comunicativo da língua									
9. Existem atividades que integram as quatro habilidades									
10. As atividades são apresentadas como estratégias para uma tarefa final de criação de texto									
11. A terminologia morfosintática segue um critério lógico e unitário									
12. As atividades são apresentadas a partir de uma abordagem dedutiva (abordagem conceitual mais atividades de verificação pelos alunos)									

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como observado, nenhum dos manuais analisados se destaca especialmente por atender aos objetivos propostos na legislação. Embora já exista, após a reforma do sistema educacional espanhol surgida nos anos 1990, um questionamento claro da identificação entre ensino de línguas e ensino de gramática, nossa análise dos manuais de ensino confirma que, apesar dessas prescrições, na prática, existem poucas mudanças nos currículos de ensino para a disciplina de idiomas. Primeiro, porque muitas delas correspondem a aspectos puramente gramaticais (por exemplo, o conceito de *oração* aqui analisado permanece uma disciplina inescapável e estruturante em todas as programações). Segundo, porque nesses manuais são seguidas abordagens clássicas típicas de correntes linguísticas formais, relacionando o conhecimento da língua com sua estrutura interna, a ponto de muitos conteúdos, atividades e aspectos doutrinários desses manuais coincidirem com os encontrados nas gramáticas escolares e não escolares dos séculos XVIII e XIX, a exemplo daquelas da própria Academia.

3 Conclusões

Com poucas modificações, os manuais analisados em nosso trabalho fazem avanços tímidos em relação à teoria que, desde o início do século XX, aparece nos livros de gramática da Academia e se limita, em todos os casos, a expor uma extensa

classificação de frases e fenômenos gramaticais, com seus exemplos e atividades correspondentes.

Não existe uma verdadeira integração desses conteúdos com o restante, tampouco uma pergunta sobre sua validade e funcionamento no desenvolvimento dos alunos por sua capacidade de se comunicar e usar melhor a linguagem em sua vida cotidiana. Tudo isso destaca a escassa evolução metodológica e conceitual pela qual a classe de linguagem e seu conteúdo passaram no campo didático. Os manuais utilizados não respondem, em grande parte, às expectativas refletidas nas leis educacionais espanholas das últimas décadas, nem ao objetivo que os próprios currículos devem cumprir como elementos válidos para a aquisição de habilidades destinadas ao uso da língua na atividade social.

O estudo realizado nos fornece uma amostra de como os livros didáticos não supuseram a mudança que era suposta para o estudo da língua na sala de aula e especificamente para o conteúdo gramatical. Em geral, sua metodologia não atende às condições para promover uma aprendizagem significativa do idioma em que o aluno seja o centro do processo e possa tomar consciência de como utilizar esse aprendizado com paulatina independência fora da sala de aula. A análise concreta da sentença e sua persistência nos programas de ensino também nos dão um bom exemplo da importância que ainda hoje é dada a essa unidade como ponto-chave da análise gramatical; este elemento não permite que os estudantes vejam o papel fundamental que a gramática ocupa na construção do discurso linguístico. Os exercícios propostos são geralmente desprovidos de qualquer referência ao contexto e perpetuam apenas a condição do nível da sentença protagonista principal dos programas do idioma. Esse fato promove a permanência da cultura de ensino e aprendizagem da língua imposta nos currículos do século XX, esquecendo todas as conquistas obtidas em linguística na segunda metade desse século. Isso não ajuda os professores a encontrar as ferramentas apropriadas para integrar a gramática ao ensino eficaz e comunicativo.

Diante desses argumentos, surge a eterna questão: o livro é a ferramenta que deve se tornar um catalisador para a necessária mudança metodológica? Ou, pelo contrário, consiste em um espartilho tão apertado que não permite aos professores a flexibilidade de enfrentar essa mudança? Responder a essas perguntas pode nos fornecer a chave para sabermos que papel devem desempenhar os professores no

futuro para melhorarem não apenas a percepção gramatical do aluno, mas também seu desempenho funcional no desenvolvimento de indivíduos, isto é, no treinamento de pessoas que usam o idioma correta e efetivamente em suas vidas diárias.

4 Referências

- BARRIGA, R. Del diálogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios en los libros de enfoque comunicativo. In: BARRIGA, R. (Ed.). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico de la escuela: una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*. México, DF: Colegio de México, 2011. p. 69-104.
- CAMPS, A. Enseñar gramática: el verbo. In: CAMPS, A.; RIBAS, T. (Coord.). *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro, 2017. p. 17-64.
- CAMPS, A. Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, Valencia, v. 40, p. 7-18, 2014.
- ESPAÑA. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 5, 2007.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *Didáctica de la gramática*. Teorías lingüísticas. Sistema de la lengua. Madrid: Narcea, 1987.
- FERRER, M. La función del libro de texto en la clase de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, v. 69, p. 51-59, 2015.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación. *Lenguaje y Textos*, Valencia, v. 40, p. 63-72, 2014.
- GIAMMATTEO, M. La combinación de oraciones en la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y Textos*, Valencia, v. 50, p. 7-18, 2019.
- GIETZ, F. Enseñanza de la gramática y libros de texto: tratamiento del contenido oración. *Quintú Quimün*, Neuquén, v. 3, p. 1-20, 2019.
- GÓMEZ ASENSIO, J. J. *Los principios de las gramáticas académicas (1771-1962)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.; GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. Trescientos años de la fundación de la Real Academia Española: de sus orígenes al siglo XXI. In: CALERO, M.

L. et al. (Ed.). *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus, 2014. p. 325-348.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. La gramática en los manuales de la ESO: actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, Sevilla, v. 34-35, p. 231-255, 2011.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

MARTÍN ROJO, I. Escuela y diversidad lingüística y cultural. In: ROJO, L. M. (Ed.). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. p. 13-63.

MILIÁN, M.; RIBAS, T. La reflexión metalingüística y la gramática. In: PALOU, J.; FONS, M. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2016. p. 213-226.

RAE – Real Academia Española. *Compendio de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española*, para la segunda enseñanza, Madrid: Imprenta Nacional, 1857a.

RAE – Real Academia Española. *Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*. Bilbao: Madrid: Barcelona: Espasa-Calpe, 1931.

RAE – Real Academia Española. *Compendio de la gramática de la lengua española, dispuesto para la segunda enseñanza*. Barcelona: Espasa-Calpe, 1949.

RAE – Real Academia Española. *Epítome de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Imprenta Nacional, 1857b.

RAE – Real Academia Española. *Epítome de la gramática de la lengua española para la primera enseñanza*. Zaragoza: Heraldo de Aragón, 1938.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: D. Joachin de Ibarra, 1771.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional, 1858.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional, 1862.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional, 1864.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional, 1865.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional, 1866.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de Miguel Ginesta, 1867.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneira, 1870.

RAE – Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando), 1917.

RAE; AALE – Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009.

RIBAS, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 2010.

UNAMUNO, M. *Discurso en los juegos florales de Almería: 27 de agosto de 1903*. Obras Completas, Tomo VII. Madrid: Afrodísio Aguado, 1958a. p. 568-588.

UNAMUNO, M. *La enseñanza de la gramática: conferencia dada en Bilbao el 11 de agosto de 1905, con motivo de la exposición escolar*. Obras Completas, Tomo VII. Madrid: Escélicer, 1958b. p. 632-653.

ZAMORA VICENTE, A. *Historia de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

ZAYAS, F. El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. In: RUIZ BIKANDI, U. (Coord.). *Lengua Castellana y Literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 2011. p. 91-106.

Antonio Gutiérrez Rivero, Universidade de Cádiz (UC), Departamento de Didáctica da Língua e Literatura

 <http://orcid.org/0000-0001-6223-2390>

Graduado em Filologia Hispânica e doutor em Didáctica da Língua e Literatura. Professor substituto interino do Departamento de Didáctica da Língua e Literatura da UC. Sua principal linha de pesquisa concentra-se no ensino da língua, com ênfase especial no ensino da gramática. Tem uma vasta experiência de ensino tanto na universidade quanto no ensino de espanhol para estrangeiros, Ensino Secundário e Ensino Médio. Participou de conferências sobre o ensino de espanhol para estrangeiros e didática da língua e literatura, sendo autor de artigos e capítulos de livros nessas duas áreas.

Contribuição de autoria: Coleta e análise de dados, redação e revisão final.

E-mail: antoniogutierrez.rivero@uca.es

Victoriano Gaviño Rodríguez, Universidade de Cádiz (UC), Departamento de Filologia

 <https://orcid.org/0000-0002-6315-6884>

Professor universitário de Língua Espanhola na UC. Suas principais linhas de pesquisa são a gramática descritiva do espanhol, área na qual publicou trabalhos relacionados ao estudo de fenômenos sintáticos no espanhol atual (causa, objetivo, partículas discursivas, etc.) e na historiografia linguística, área em que desenvolveu nos últimos anos intenso trabalho de pesquisa em relação à gramática espanhola e ao estudo de ideias linguísticas na imprensa do século XIX. Realizou pesquisa e ensino em várias universidades estrangeiras (Universidade de Princeton, Freie Universität Berlin, University College Dublin, Helsingin Yliopisto, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Libera Università degli studi Internazionali di Roma, Göteborgs Universitet, Masarykova University, Universitetet i Bergen, Universidade de Lisboa, Uniwersytet Jagiellonski, Università Ca 'Foscari Venezia, etc.) e possui uma extensa carreira docente, além de uma vasta experiência na área de ensino de espanhol e formação de professores. Atualmente é diretor do Departamento de Filologia da UC e diretor acadêmico do curso de especialização em Civilização Espanhola, Literatura e Língua, ministrado a estudantes da Universidade de Washington no âmbito do programa NW-Cadiz.

Contribuição de autoria: Discussão teórica, redação e revisão final.

E-mail: victoriano.gavino@uca.es

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Mário Azevedo e Hugo Heredia Ponce

Como citar este artículo (ABNT):

GUTIÉRREZ RIVERO, Antonio; GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano. A marca da Real Academia Espanhola nos manuais de ensino da língua para o Ensino Secundário. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2891>.



Recebido em 11 de março de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2020.

Publicado em 1º de junho de 2020.

