



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

VIVIANE CRISTINA POLETTO LUGLI

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ESPANHOL:  
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE**

---

Londrina  
2006

**VIVIANE CRISTINA POLETTO LUGLI**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ESPANHOL:  
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina  
2006

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

L951g      Lugli, Vivane Cristina Poletto  
Os gêneros textuais no ensino de espanhol : análise de  
uma coleção de livros didáticos de E/Le/ Viviane Cristina  
Poletto Lugli -- Londrina : [s.n.], 2006.  
260 f. : il. color.

Orientadora : Prof. Dr. Elvira Lopes Nascimento.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da  
Linguagem, 2006.

1. Livro didático - Língua espanhola - Gêneros textuais.  
2. Livro didático - Língua espanhola - Análise. 3. Livro  
didático - Língua espanhola - Proposta. I. Universidade  
Estadual de Londrina . Programa de Pós-graduação em Estudos  
da Linguagem

CDD 21.ed.371.32

**VIVIANE CRISTINA POLETTI LUGLI**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ESPANHOL:  
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi

---

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Londrina, 27 de Abril de 2006.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Elvira Lopes Nascimento, de modo especial quero agradecer pela dedicação, paciência e pelas valiosas orientações que me permitiram crescer em mais essa etapa de minha vida.

À profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pelas sugestões e disposição para o diálogo sobre questões relevantes aqui desenvolvidas.

À profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, pelas importantes contribuições que me permitiram a abertura de caminhos para esta pesquisa.

Ao prof. Dr. Renilson José Menegassi, minha gratidão pelos ensinamentos.

Ao meu marido Adilson, pela infinita paciência, pela colaboração e pelo incentivo durante a produção deste trabalho.

À coordenação do CELEMs e a todos os professores e alunos informantes que contribuíram para a realização deste trabalho.

À FAFIJAN, pelo apoio financeiro através do plano de capacitação docente, pela oportunidade e confiança.

Aos meus familiares e amigos, que contribuíram para que este trabalho se realizasse.

À Cleiry, Ana Paula, Flávia, Fátima e Carmen, pela amizade e companheirismo.

A Deus, por acompanhar-me durante mais essa importante caminhada.

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. **Os gêneros textuais no ensino de espanhol:** análise de uma coleção de livros didáticos de E/LE. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a coleção de livros didáticos *Español Sin Fronteras*, com o fim de verificar se os gêneros textuais neles presentes e as suas respectivas atividades correspondem aos interesses dos alunos que estudam espanhol com esse material. O propósito do trabalho foi também verificar, a partir do enfoque de gêneros textuais, as capacidades de linguagem que as atividades propostas pelos livros didáticos da coleção podem desenvolver nos alunos usuários do material, bem como observar a concepção de língua subjacente aos livros didáticos e as abordagens teórico-metodológicas que embasam as atividades sugeridas. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e diagnóstica e defende a necessidade de o trabalho proposto pelos livros didáticos conceber os gêneros textuais como objetos de ensino, para a partir deles, desenvolver capacidades de linguagem nos aprendizes. Ela pretende também mostrar a necessidade de se avaliar o livro didático de acordo com o seu contexto de uso. O embasamento teórico é composto, principalmente, pelos estudos sobre gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1997/1981; BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; ROJO; BATISTA, 2003; CRISTOVÃO, 2001). Os resultados mostram a inadequação dos livros da coleção em relação ao contexto social em que são usados.

**Palavras-chave:** Livros didáticos. Gêneros textuais. Capacidades de linguagem. Contexto de ensino.

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. **Texts genders in spanish teacher:** analysis of spanish school books as a foreign language. 2006. 205f. Dissertation (Masters Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

### **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the school books *Espanol sin fronteras* and verify if the text genders presented on it correspond to the students' interests. The paper also verifies the language skills the book activities can improve on the students and point the language conceptions presented by the book and its theoretical-methodological approaches. The research is characterized as bibliographical and diagnostic and defends that text genders must be presented by the school books as teaching objects so that the students may develop their language skills. The research intends to defend that the text books must be analyzed according to the social context it is included. The theory used is based on studies about text/discourse genders: (BAKHTIN, 1997/1981; BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; ROJO; BATISTA, 2003; CRISTOVÃO, 2001). The results show that the text books do not match with the social context it is used.

**Keywords:** School books. Text genders. Language skills. Teaching context.

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. **Los géneros textuales en la enseñanza de español:** análisis de una colección de libros didácticos de E/LE. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la colección de libros didácticos Español Sin Fronteras, con el propósito de averiguar si los géneros textuales presentes y sus respectivas actividades corresponden a los intereses de los alumnos que estudian español con ese material. La finalidad del trabajo fue aún averiguar, a partir del enfoque de géneros textuales, las capacidades de lenguaje que las actividades propuestas por los libros didácticos de la colección pueden desarrollar en los alumnos usuarios del material, además de observar la concepción de lengua subyacente a los libros didácticos y los abordajes teórico-metodológicos en que están basadas las actividades propuestas. La investigación se caracteriza como bibliográfica y diagnóstica y defiende la necesidad de que el trabajo propuesto por los libros didácticos conciba los géneros textuales como objetos de enseñanza, para a partir de ellos, desarrollar capacidades de lenguaje en los aprendientes. Pretende también mostrar la necesidad de evaluación del libro didáctico de acuerdo con su contexto de uso. El apoyo teórico es compuesto, principalmente, por los estudios sobre géneros textuales/discursivos (BAKHTIN, 1997/1981; BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; ROJO; BATISTA, 2003; CRISTOVÃO, 2001). Los resultados muestran la inadecuación de los libros de la colección con relación al contexto social en que son usados.

**Palabras-clave:** Libros didácticos. Géneros textuales. Capacidades de lenguaje. Contexto de enseñanza.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	–	Motivos para Aprendizagem e Números de Participantes.....	106
<b>Tabela 2</b>	–	Os gêneros mais importantes para a aprendizagem na opinião dos alunos.....	110
<b>Tabela 3</b>	–	A classificação em importância dos gêneros atribuída pelos alunos.....	111
<b>Tabela 4</b>	–	A organização geral de cada LD.....	115
<b>Tabela 5</b>	–	Gêneros presentes nas unidades da seção <i>Diviértete</i> de cada livro .....	122
<b>Tabela 6</b>	–	Critérios de ensino de leitura e resultados da análise .....	135
<b>Tabela 7</b>	–	Critérios para avaliação de atividade oral e análise.....	138
<b>Tabela 8</b>	–	Critérios para avaliação de atividades de compreensão oral (CO).....	142
<b>Tabela 9</b>	–	Os livros didáticos de 2005 e o número de páginas de cada seção .....	149
<b>Tabela 10</b>	–	Gêneros presentes no livro 1 e agrupamentos .....	154
<b>Tabela 11</b>	–	Gêneros presentes no livro 2 e agrupamentos .....	154
<b>Tabela 12</b>	–	Gêneros presentes no livro 3 e agrupamentos .....	155
<b>Tabela 13</b>	–	Gêneros presentes no livro 4 e agrupamentos .....	155
<b>Tabela 14</b>	–	Quantidade de gêneros por agrupamentos .....	155
<b>Tabela 15</b>	–	Os gêneros das seções de leitura do livro 1 e as esferas a que pertencem .....	162
<b>Tabela 16</b>	–	Os gêneros das seções de leitura do livro 2 e as esferas a que pertencem .....	162
<b>Tabela 17</b>	–	Os gêneros das seções de leitura do livro 3 e as esferas a que pertencem .....	162
<b>Tabela 18</b>	–	Os gêneros das seções de leitura do livro 4 e as esferas a que pertencem .....	163
<b>Tabela 19</b>	–	Número de gêneros acompanhados de atividades ou propostas para leitura-fruição .....	165
<b>Tabela 20</b>	–	Tabela de critérios relacionados às capacidades de linguagem elaborada por Cristóvão (2001) .....	168
<b>Tabela 21</b>	–	O número de questões de leitura correlacionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.....	169
<b>Tabela 22</b>	–	Tabela demonstrativa das unidades lingüísticas a serem trabalhadas a partir do texto proposto na unidade 6, do livro 3 .....	174

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**LE** – Língua estrangeira

**LI** – Língua inglesa

**E/LE** – Espanhol como língua estrangeira

**MD** – Material didático

**CO** – Compreensão oral

**PO** – Produção oral

**LD** – Livro didático

**ISD** – Interacionismo sócio-discursivo

**SD** – Sequência didática

**CELEM** – Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	15
1.1 UMA SÍNTESE DO CONTEXTO EM QUE SE INSERE ESSA PESQUISA .....	15
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICOS</b> .....	24
2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO .....	24
2.2 OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SÓCIO- DISCURSIVO (ISD) .....	30
2.2.1 A Noção de Capacidades.....	34
2.3 AS NOÇÕES DE TEXTO .....	39
2.4 UMA SÍNTESE DE MOMENTO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DO PARANÁ E DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS QUE PERMEARAM A ELABORAÇÃO DE LDS DE ESPANHOL.....	45
2.5 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CRISTALIZADAS PELOS LDS .....	53
2.6 A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	61
2.7 AS PESQUISAS NA ÁREA .....	76
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA</b> .....	93
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	93
3.2 O CORPUS DE ANÁLISE .....	96
3.2.1 Os questionários .....	96
3.2.1.1 Os Sujeitos da Pesquisa .....	98
3.2.1.2 Procedimentos para Tabulação dos Dados .....	99
3.2.2 A Coleção didática .....	100
3.2.3 Os critérios de análise da coleção didática .....	101
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	103
4.1 OS USUÁRIOS DA COLEÇÃO E SUAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM.....	103
4.1.1 O Questionário.....	103
4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES NOS VOLUMES DA COLEÇÃO .....	112
4.2.1 Análise da Seção Esquema Gramatical .....	116

4.2.2 Análise da Seção Amplia tu Vocabulário.....	118
4.2.3 Análise da Seção Para que Sepas .....	120
4.2.4 Análise da Seção Diviértete.....	121
4.2.5 Análise das Seções Ortografía e Rincón de Lectura.....	131
4.2.6 Análise da Seção Sobre el Texto .....	134
4.2.7 Análise da Seção Entiendes lo que Oyes.....	137
4.2.8 Análise da Seção Practica Oralmente .....	144
4.2.9 Análise da Seção Fonética.....	146
4.2.10 Análise da Seção para Leer .....	147
4.3 A COLEÇÃO DE 2005 E COMENTÁRIOS SOBRE AS ANÁLISES DAS SEÇÕES.....	148
4.4 OS AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS NA COLEÇÃO.....	153
4.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LDS: AS ESFERAS DE USO.....	161
4.6 GÊNEROS E ATIVIDADES DE LEITURA: UMA ILUSTRAÇÃO DO TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NAS SEÇÕES SOBRE EL TEXTO E PARA QUE SEPAS.....	167
4.7 SÍNTESE DA ANÁLISE .....	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que todos os usuários de uma língua dispõem de uma rede variada de modelos de gêneros depositados no intertexto pelas gerações anteriores, os quais podem ser utilizados nas práticas cotidianas de linguagem. Como afirma Bronckart (1999, p.216): “Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento.” Por isso, segundo o autor, é preciso “conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso”.(BRONCKART, 1999, p.216). Nesse sentido, o autor aconselha que:

o procedimento científico deve incidir, primeiramente, sobre as características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas e isso implica um exame das relações que essas ações mantêm com os parâmetros do mundo social em que se inscrevem. (BRONCKART, 1999, p.66)

Por essa razão, e crendo que a escola deve cumprir o seu papel formador e social, situamos os gêneros como um objeto escolar, o que o configura como *instrumento* (SCHNEUWLY, 2004) que a nosso ver, é indispensável aos estudos na instituição em que o ensino está legitimado porque, segundo Bakhtin (1987), “aprendemos a moldar nossa fala nas formas do gênero”. Sendo assim, é por meio do gênero que moldamos o nosso agir comunicativo nas práticas sociais.

A abordagem do gênero textual como objeto de ensino é recente, podendo-se datar a sua eclosão com a publicação no Brasil, dos PCNs de língua portuguesa, na medida em que situam as capacidades de leitura e escrita subordinando-as aos gêneros e, portanto, aos contextos de produção e a situações efetivas de uso da linguagem.

Portanto, direcionando o nosso olhar ao livro didático que constitui a principal ferramenta de mediação entre professores e alunos, e para verificar se a aprendizagem se dá no espaço situado entre as práticas de linguagem reais (em uso na sociedade) e as atividades de linguagem nesse lugar onde “se produzem as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.75) é que pretendemos verificar se os gêneros textuais estão se constituindo em um “termo de referência intermediário” ou em um *instrumento* para a ação do professor e para a aprendizagem do aluno.

Assim, optamos por analisar uma coleção didática utilizada nas escolas em que funciona o CELEM<sup>1</sup> de nossa região e que foi elaborada para alunos brasileiros que cursam o Ensino Fundamental. O título da coleção é *Español Sin Fronteras*, e os seus autores são María de Los Ángeles J. García e Josephine Sánches Hernández. Escolhemos essa coleção por ser a mais utilizada na cidade de Maringá e região, onde se ensina a língua espanhola pelos CELEMs. Embora a coleção não pressupõe, no seu embasamento teórico o trabalho com os gêneros discursivos, realizamos a análise a partir dessa perspectiva teórica por duas razões: a) porque desejávamos conhecer o modo como os LDs da coleção trabalha com os gêneros e para verificarmos como poderíamos preencher as lacunas do trabalho proposto a partir deles; b) porque consideramos relevante o trabalho que focaliza os gêneros textuais, devido ao número de pesquisas que vêm sendo realizadas nos cursos de pós-graduação de nossa região.

A pesar de a língua estar incluída na grade de outras escolas particulares de Maringá, o nosso alvo limitou-se ao ensino público oferecido pelos CELEMs, devido ao fato de trabalharmos com alunos de um Centro de Ensino Superior que realizam seus estágios nessas escolas e por ser este o contexto mais amplo de ensino de espanhol em nossa cidade. Durante a realização do estágio, os alunos dão seqüência a conteúdos dos livros da coleção, motivo que nos leva a pensar que este trabalho poderá contribuir para a nossa prática docente.

Trata-se de uma coleção composta por 4 volumes, lançada pela editora Scipione em 2002<sup>2</sup>, sendo indicado o uso de cada volume para cada série. Sendo assim, o volume 1, que chamaremos mais adiante de livro 1, era sugerido para o uso na 5ª série; o volume 2 para uso na 6ª série; o volume 3 para uso na 7ª série; e o volume 4 para uso na 8ª série.

Cientes de que esse material foi produzido visando ao público de Ensino Fundamental, seria coerente analisá-lo de acordo com este público. No entanto, um outro motivo nos levou a analisar o material: o fato de ele estar sendo usado nas escolas em que funcionam os CELEMs, onde alunos com um nível de escolaridade bem heterogêneo estão inscritos nas turmas de espanhol, como, por exemplo, alunos que fazem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e alunos que pertencem à comunidade onde se situam as escolas, mas que não freqüentam o Ensino Fundamental ou o Médio.

Por conta dessa flexibilidade quanto à faixa etária dos alunos inscritos nas turmas, alguns dos inscritos, que se enquadram no grupo da comunidade, já cursaram Ensino Superior, outros estão se preparando para o vestibular – há inclusive os que já terminaram o

---

<sup>1</sup> CELEM- Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

<sup>2</sup> A coleção que analisamos já era a 2ª. impressão.

Ensino Médio há algum tempo e que agora optaram por se preparar para o vestibular – e há também aqueles que já estão aposentados e estudam a língua motivados pela simpatia que nutrem pela língua espanhola.

Esse contexto heterogêneo para o qual o material foi adotado foi um motivo que nos fez voltar o nosso olhar também para o público que utiliza a coleção. Consideramos que a avaliação com base nos anseios e nas expectativas de aprendizagem dos alunos pode ser um recurso adequado para a análise do material.

Diante desse contexto, o nosso foco de estudo passou a ser também as expectativas de aprendizagem dos alunos que utilizam a coleção *Español Sin Fronteras*, na nossa região.

Tendo como eixo de ação o repensar das atividades presentes no livro didático que desenvolvem as habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade no ensino de língua espanhola, a sua contribuição em sala de aula à formação do aprendiz de língua, no que diz respeito à satisfação de suas necessidades de aprendizagem, assinalamos como objetivo geral desta pesquisa analisar na coleção *Español Sin Fronteras* os gêneros textuais presentes e as respectivas atividades que permitem levantar hipóteses sobre as capacidades de linguagem que o material propõe desenvolver. Como objetivos específicos, desejamos observar as concepções de língua e respectivas abordagens que embasam as atividades de leitura e escrita, orais e auditivas, propostas pelos LDs, e verificar se os gêneros presentes nos LDs da coleção estão correlacionados às expectativas dos alunos dos CELEMs que utilizam esse material.

Decorrente desses objetivos, tomamos como pressupostos teóricos norteadores nessa pesquisa: Bakhtin (1997/1981), Bronckart (1999), Schneuwly; Dolz (2004), Schneuwly (2004); Cristovão (2001). Utilizamos também os PCNs-LE (1999) e as DCNS-Versão preliminar (2005), além de outros trabalhos sobre análise de LDs e materiais didáticos.

Para estruturar este trabalho, organizamos quatro capítulos.

No capítulo I, fazemos uma síntese do contexto em que se insere esta pesquisa.

O capítulo II trata dos aspectos teóricos utilizados neste trabalho, demonstrando a relevância dos gêneros textuais para o ensino, apresentando os princípios teóricos e metodológicos do interacionismo sócio-discursivo, a noção de capacidades de linguagem, as noções de texto e também uma síntese do momento histórico da inserção da língua espanhola no Estado do Paraná e das propostas metodológicas que permearam a elaboração de LDs de espanhol, bem como das concepções de leitura e práticas cristalizadas

pelos LDs. Fazemos ainda uma reflexão sobre a produção de LDs no Brasil e descrevemos algumas pesquisas realizadas na área de análises de LDs, materiais didáticos e gêneros textuais.

O Capítulo III explica a metodologia utilizada nesta pesquisa e os procedimentos para as análises das atividades de leitura e escrita, orais e auditivas.

O capítulo IV descreve os dados, apresentando as análises e os resultados das mesmas.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões a que chegamos a partir dos resultados das análises efetuadas.

## **CAPÍTULO I**

Neste capítulo, fazemos uma síntese do contexto em que se insere esta pesquisa, apresentando nossas reflexões sobre algumas orientações dos PCNEM-LE (1999) para o ensino de línguas estrangeiras, a questão da formação de professores de língua espanhola que pode ter influenciado a elaboração de LDs sob esse documento prescritivo e salientamos nossa concepção de ensino de línguas a partir de gêneros textuais.

### **1.1 UMA SÍNTESE DO CONTEXTO EM QUE SE INSERE ESSA PESQUISA**

Desde o século passado, a legislação brasileira, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Estrangeira (PCNEM-LE,1999) já indicava o caráter prático que deveria ter o ensino de língua estrangeira. No entanto, vários fatores atuaram como obstáculo, impedindo que isso acontecesse. Entre eles estão, conforme demonstra o documento, o número limitado de professores com formação lingüística e pedagógica para a atuação no ensino e o número reduzido de horas destinadas ao ensino da língua, além da escassez de materiais didáticos vivenciada pelo país.

Para entendermos essa questão da limitada formação lingüística e pedagógica de professores para atuação no ensino, especialmente no caso de E/LE, recorreremos às informações fornecidas por Durão (2005). A autora explica que em 1942 o ensino de espanhol era obrigatório, apesar de que a ele só eram destinadas duas horas semanais. Demonstra também que em 1951 o espanhol já não estava mais em 1º lugar no que se refere às disciplinas ensináveis de língua estrangeira. Já em 1961, segundo a autora, com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases, as línguas estrangeiras passaram a ser matérias complementares, o que outorgou às escolas o direito de incluírem ou não em seus currículos a disciplina. Esse foi um momento em que, para Duarte (1996), houve um incremento no mercado de trabalho para os professores de português.

Como consequência, conforme afirma Eres Fernández (2000, p.1), os cursos de formação de professores foram afetados, e poucas instituições de ensino conservaram a licenciatura na língua.

Durão (2005) comenta ainda que esse quadro piorou em 1971, quando se privilegiou o ensino de inglês, e foi eliminada a língua espanhola dos ensinamentos fundamental e médio.

Somente nos anos 80, os professores, junto às associações, começaram a mobilizar-se e conseguiram que se incluísse a língua espanhola como disciplina optativa nos programas de ensino. Logo, foi a partir dos anos 90 que, segundo a autora, o ensino de língua espanhola voltou a mostrar a sua força.

Embora o nosso contexto atual tenha sofrido significativas transformações, pois como explica Durão (2005, p.4) a procura pela aprendizagem de espanhol no Brasil, tanto nos ensinamentos médio e fundamental quanto nas academias é algo que nos chama a atenção, a história pela qual passou o ensino de espanhol no Brasil evidencia a razão pela qual se manifestou a redução de interesse pela aprendizagem de língua espanhola neste país, o que, a nosso ver, agravou a questão da formação lingüística e pedagógica de professores de espanhol e também a produção de LDs de espanhol para brasileiros.

Assim, diante dessa situação, além de ter havido uma redução no interesse pela aprendizagem de línguas como a espanhola, a francesa, dentre outras, com exceção da língua inglesa, o ensino desta última pautava-se, segundo os PCNEM-LE (1999, p.50), “quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.” Assim, a concepção de língua que subjazia a essa prática era a de língua como representação do pensamento e como código<sup>3</sup>.

Sob essa concepção de ensino, a função da língua estrangeira era camuflada<sup>4</sup> e a língua não era ensinada a partir de um *megainstrumento*<sup>5</sup>; ela era fragmentada e se promovia o conhecimento por meio do ensino de seus aspectos gramaticais. Dessa forma, o trabalho em sala de aula não visava a atender às necessidades reais do aprendiz da língua estrangeira. A educação, neste sentido, não estava comprometida com o desenvolvimento das capacidades que permitissem ao aprendiz intervir na realidade para transformá-la.

Contrariando o que se fazia nessa época, que não se distancia muito de nossa realidade, e, concordando com os PCNEM-LE (1999), criados e aplicados a partir de

---

<sup>3</sup> A noção de língua como código, segundo a classificação de concepções de trabalho com a linguagem, feita por Kock (2003), é aquela em que o texto é trabalhado no sentido de desenvolver o leitor como decodificador.

<sup>4</sup> Concebemos a língua, cujo ensino se pauta na gramática, como camuflada, porque a nosso ver ela não é ensinada de acordo com a sua verdadeira manifestação nas práticas sociais, mas é ensinada de modo que o aluno lance um olhar somente para a questão da forma e não o da interação que se dá em um determinado contexto.

<sup>5</sup> Segundo Bronckart (1999, p.103), “em termos marxistas, os gêneros são instrumentos ou megainstrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”.

1999 nas escolas, entendemos que a língua estrangeira vem adquirindo um novo estatuto: a de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, no que concerne à formação do cidadão. Um exemplo disso nos fornece Duarte (1996, p.42), ao afirmar que muitas empresas brasileiras perceberam que, para realizar importantes acordos comerciais com os vizinhos espanhóis, não era suficiente usar o “portunhol”, o que proporcionou um aumento no interesse pelo uso da língua.

Assim, estando a língua estrangeira, no final da década de 90, inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o ensino/aprendizagem de LE passa a adquirir um novo significado: o de preparar os estudantes para aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua integração em um mundo globalizado. (PCNEM-LE, 1999, p.49).

Em vista disso, entende-se a língua a ser ensinada como algo que não visa somente ao desenvolvimento do conhecimento metalingüístico, mas que tem também, o objetivo de levar o aluno a interagir verbalmente em diferentes situações da vida social. O aprendizado da língua passa a ser um objeto desejado devido ao contexto de mercado, contexto em que, segundo Duarte (1996, p.42) destaca-se a procura pelo aprendizado da língua por conta da intensificação dos intercâmbios turísticos com as nações vizinhas, dos acordos científicos, técnicos e educativos com os países hispânicos.

Isso nos remete à idéia de que necessário se faz — nesse momento em que o aprendizado da língua vem se manifestando como conseqüência da influência econômica e política (entre a qual citamos o Mercosul) —, que o objeto de ensino deixe de ser a língua fragmentada e passe a ser os *instrumentos*<sup>6</sup> (SCHNEUWLY, 2004) que promovam a atividade comunicativa, o que significa que o ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) precisa estar pautado nos diferentes gêneros textuais por meio dos quais se configuram as ações de linguagem. Como afirma Bronckart (1999, p.103), “a apropriação<sup>7</sup> dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. E nós complementamos o que afirma o autor com a seguinte proposição: o ensino através dos gêneros de texto, além de desenvolver as práticas sociais do ser humano, permite desenvolver o trabalho com a linguagem em vários níveis, exercendo uma função dupla: em

---

<sup>6</sup> O termo *instrumento* é entendido por nós como sinônimo de gêneros textuais, visto que, segundo Schneuwly (2004), “a escolha do gênero se faz em função da definição do parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada”. Assim, o autor parte da tese de que o gênero é um instrumento. É instrumento porque é mediador das atividades com a linguagem.

<sup>7</sup> A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes e que abre novas possibilidades de ações, sustentam e orientam essas ações. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

primeiro lugar, a de formadora do cidadão; e, depois, a função de mediadora do desenvolvimento do conhecimento sistêmico necessário para que o aprendiz possa aplicar *esquemas de utilização*<sup>8</sup> (SCHNEUWLY, 2004) da língua eficientemente ao agir pela linguagem.

Portanto, a concepção que norteou a execução deste trabalho é a de que ensinar uma língua estrangeira significa ajudar o aprendiz a munir-se de capacidades necessárias para poder interagir com a linguagem. Para isso, tal aprendiz necessita, a nosso ver, entender como funciona a linguagem; é preciso que ele saiba que interagir significa, no sentido que lhe é dado por Bakhtin (1981), usar a palavra de modo que ela não seja vista somente como sua propriedade, pois o agente-enunciador não é o único dono da palavra, já que esta pertence, nas palavras do autor, a um “estoque social de signos”, do qual o locutor extrai aqueles que julga serem adequados no momento da interação, de acordo com a sua apreciação valorativa da situação de produção do enunciado para poder ser compreendido pelo ouvinte (BAKHTIN,1981). Essa “apreciação valorativa”, por sua vez, vai permitir-lhe tomar decisões no momento de produção do enunciado, levando em consideração o contexto sócio-subjetivo e o conteúdo temático que permeia a sua ação de linguagem, que é o que Bronckart (1999) chama de *situação de ação*. São os valores atribuídos a esses dois contextos que conduzirão o agente-produtor da linguagem a adotar um modelo de gênero presente no intertexto<sup>9</sup> e adaptá-lo aos valores particulares da comunicação. Nesse sentido, todos os enunciados concretos são determinados pelas relações sociais, pelos agentes da interação que não se resumem ao enunciador, mas se estendem também ao papel do interlocutor.<sup>10</sup>

Estar ciente de que as atividades de linguagem ganham sentido “a partir das formas de interação em ligação com as condições concretas em que se realizam” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1981, p.124) e de que a enunciação é produto da interação entre sujeitos socialmente organizados em uma realidade histórica e cultural, de que as palavras utilizadas na interação são dirigidas sempre a um interlocutor porque segundo o pensador russo “a palavra é território comum do locutor e do interlocutor”, implica um redimensionamento no trabalho que se faz com a linguagem no ensino de LE.

---

<sup>8</sup> Os esquemas de utilização podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

<sup>9</sup> Bronckart (1999, p.100) define o intertexto do seguinte modo: “é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.”

<sup>10</sup> O termo *Interlocutor* pode ser utilizado, segundo Bronckart (1999), quando a produção é oral e o receptor está situado no mesmo espaço-tempo do emissor, podendo, neste caso, responder-lhe diretamente.

Compreendendo a linguagem como criação coletiva, integrante de um diálogo, em um sentido amplo - não apenas da comunicação face-a-face, mas do diálogo amplo que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p.136), tomamos como ponto de partida o trabalho com os gêneros textuais no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), pois entendemos que ao trabalhar com a língua e a linguagem em práticas sociais situadas, estamos reforçando a verdadeira função do ensino preconizada pelos PCNEM-LE (1999, p.50), que é complementar os conhecimentos essenciais para que o aprendiz esteja preparado para atuar na vida social e para que ele saiba usar a linguagem em diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem falada e escrita.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros vai além da verificação das unidades lingüísticas utilizadas na produção textual; ele privilegia a aprendizagem consciente sobre os mecanismos de textualização que se empregam no ato de enunciação. Dessa forma, o aprendiz compreende que as unidades da língua, ou que as *palavras*, no sentido bakhtiniano, não são utilizadas por acaso e de forma exclusiva e inédita pelo agente-produtor, mas elas estão indexadas em uma rede de textos disponíveis para a comunicação, ou seja, portam um determinado “valor” de uso em uma formação social específica. Essas palavras são selecionadas a partir da situação de ação ou produção textual, seja ela oral ou escrita, e dão forma aos enunciados que é o que Bakhtin (1981) chama de gêneros do discurso.

Portanto, se os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado” como afirma Bakhtin (1981), neles estão presentes mecanismos de textualização específicos. Esses gêneros que estão presentes no intertexto, de acordo com o que explica o filósofo, são construídos de acordo com um conteúdo temático, um determinado estilo verbal e uma construção composicional específica. Ensinar gêneros desse modo, significa ensinar uma língua em sua completude. Cristovão (2003, p.95) explica que o ensino-aprendizagem de línguas pode ser efetivo, quando se alicerça na noção de gêneros. Para a autora, “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.” (CRISTOVÃO, 2003, p.95)

Levando em conta que a linguagem tem o papel de organizar e orientar as ações e interações humanas (BRONCKART, 2004) a escola deve assumir-se como espaço oficial de intervenção para que os aprendizes tenham condições de dominar o funcionamento da linguagem.

A partir da compreensão do funcionamento textual, cremos que tanto o aluno quanto o professor podem fazer um trabalho com a linguagem que esteja mais próximo

do uso da linguagem na vida social e podem ainda, dessa forma, estabelecer relações entre a aprendizagem da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo, como orientam os PCNEM-LE (1999). O trabalho que toma como objeto de ensino os gêneros leva em consideração também a função globalizadora do ensino em vez de fragmentar o saber como afirmam Kleiman e Moraes<sup>11</sup> (1999). Entendemos o trabalho com os gêneros fazendo parte dessa função globalizadora do ensino, na medida em que através dele o ensino deixa de ser pautado no ensino da língua como sistema de regras gramaticais a serem aprendidas, mas como instrumentos que mediando a atividade do ser humano através da linguagem utilizada nas diferentes esferas da comunicação, constituem meios para a ação de linguagem.

Esse modo de conceber o ensino se contrapõe ao que se fazia até a década de 80, pois o ensino compreendido deste modo, não situa a gramática em um primeiro plano, mas no domínio de gêneros, o que pressupõe a capacidade de agir com a linguagem de forma eficaz.

É este modo de entender o ensino de línguas que nos impulsionou a observar o trabalho que se realiza atualmente no ensino de E/LE (Espanhol como língua estrangeira) no âmbito da enunciação presente no livro didático *Español Sin Fronteras*, visto que a disciplina de língua espanhola se insere em um contexto cada vez mais relevante no que concerne ao espaço conquistado na organização dos currículos escolares brasileiros, por estar sendo implantada no Brasil em uma época em que já estamos providos desse documento orientador para realizar o trabalho com ela, que constituem os PCNEM-LE (1999).

Esse documento, elaborado de acordo com as necessidades de uma política de ensino mais homogênea, sugere alternativas de trabalho com a língua estrangeira que possam conduzir o aprendizado como um processo de complementação da formação do cidadão.

A concepção de ensino e aprendizagem refletida pelo documento prefigura a justificativa que nós professores damos ao ensinar uma língua estrangeira, a de que se deve ensinar uma LE para que o indivíduo possa interagir com outras culturas, para que possa entender um outro modo de ver o mundo e interagir pela linguagem, em relações interativas que criam um lugar para manifestações de heteroglossia, da pluralidade de sistemas de signos na cultura e do hibridismo. Sendo assim, o gênero textual pensado na sua dimensão espaço-temporal adquire uma existência cultural em que as fronteiras das formas culturais fletem e

---

<sup>11</sup> Kleiman e Moraes (1999) explicam que a escola, às vezes, conduz o aluno à fragmentação e alienação, uma vez que os profissionais que atuam hoje na rede de ensino foram formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento. A aprendizagem, assim, se realizava dentro de um currículo compartimentado (p.24)

refletem novos deslocamentos que não podem ser ignorados, se se deseja compreender essas fronteiras.(MACHADO, 2005).

Portanto, em nossa concepção de ensino, consideramos bastante coerente trabalhar a língua estrangeira a partir de gêneros textuais, nesse momento em que se está repensando o modo em que se trabalha e que se deve trabalhar com a linguagem em sala de aula, não só de língua estrangeira, mas também de língua materna; e, principalmente nesse contexto em que a lei nº 11.161/2005<sup>12</sup> foi aprovada, estabelecendo como obrigatória a oferta da língua espanhola para os alunos de ensino médio das escolas brasileiras.

Diante desse quadro, entendemos que os dois fatores acima citados devem ser considerados: o repensar o trabalho com a linguagem e a inserção da língua espanhola como obrigatória no ensino. Dizemos que se está repensando o trabalho com a linguagem porque até a década de 1980, a abordagem metodológica que orientava o trabalho com textos era proveniente dos estudos da Linguística Textual. Até então, o termo “gênero” estava pouco difundido no meio acadêmico, pois os textos eram considerados e trabalhados a partir dos “tipos textuais”<sup>13</sup> conhecidos como: narração, argumentação e descrição. Esse contexto certamente influenciou a elaboração de materiais didáticos na língua espanhola.

No entanto, desde 1998 as propostas de ensino dos PCNs de língua portuguesa, centradas nas práticas orais e escritas em diferentes contextos sociais de circulação e produção de gêneros textuais devem estar acontecendo. Nessa perspectiva de trabalho com textos, a noção de tipologia já não é mais suficiente para explicar o fenômeno da linguagem. Assim, a concepção de trabalho com os gêneros está nos dias atuais bastante disseminada, o que poderemos verificar, no capítulo seguinte, através de artigos publicados em revistas científicas sobre o que se tem feito na área e nos últimos resultados da avaliação de livros didáticos do PNLD.

Partindo desses pressupostos, justificamos o nosso trabalho sobre a análise da coleção didática de livros de língua espanhola na perspectiva de gêneros textuais, visto que o livro didático (doravante LD) é um suporte de gêneros que no caso da língua espanhola está bastante presente no ensino, tendência que pode vir a confirmar-se, a partir desse ano com a

---

<sup>12</sup> A lei 11.161/2005 decreta que o ensino da língua espanhola será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio e será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei. Quanto aos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, é facultada a sua inclusão. No que diz respeito ao horário oferecido pelas redes públicas de ensino, a lei diz que deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. Também ficou determinado pela lei que os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

<sup>13</sup> Atualmente, para Marcuschi (2002) a noção de “tipo textual” recobre a identificação de “seqüências lingüísticas típicas” como norteadoras.

inclusão da disciplina nas escolas, agora em caráter obrigatório, determinado a partir da lei 11.161 aprovada em 5 de agosto de 2005 e da distribuição de LDs que será feita pelo governo. Esse motivo nos leva a considerá-lo um alvo a ser observado, de modo que a partir desse estudo possamos contribuir de algum modo com a abordagem de trabalho em sala de aula com os gêneros textuais que estejam relacionados aos anseios dos alunos e com a seleção mais cuidadosa de LDs, no sentido de verificar o contexto no qual eles serão usados.

Além disso, analisamos os LDs como suportes de diferentes gêneros textuais porque, além deste ter um papel quase institucionalizado no ensino (cf. GRIGOLETTO, 1999; ROJO, 2003; CORACINI, 1999; SOUZA, 1995; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003)<sup>14</sup>, resultados de avaliações nacionais revelam que o trabalho que se vem realizando com o LD na área de língua portuguesa e língua inglesa ainda não tem provado resultados positivos na construção de capacidades e competências pelos alunos. Para exemplificar este vácuo na formação de alunos de Ensino Médio e Fundamental, basta que vejamos o artigo de Rojo (2003, p.11) que relata os resultados divulgados pelo Relatório Pisa<sup>15</sup> (2000), no qual está presente a informação de que os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Assim, o modo como se trabalha o ensino de língua no LD passou a ser um problema real e estando nós, professores de espanhol, utilizando esse instrumento de trabalho, também necessitamos realizar pesquisas que nos façam refletir sobre nosso trabalho, sobre os objetos de ensino, os objetivos e nossas práticas de ensino, ou seja, sobre os conflitos no trabalho que realizamos em nosso universo particular.

Camargo Magalhães (2004), ao discutir a formação de professores para uma prática crítica e reflexiva, salienta a necessidade de uma formação que permite a “desconstrução” de representações tradicionais que entendem o ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos que estão apoiadas em um conceito estruturalista de linguagem. A concepção de linguagem como prática discursiva, embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica/cultural de Vygotsky e Bakhtin que estamos defendendo, considera que é nas e pelas práticas sociais que se constitui o sujeito (com o desenvolvimento de sua subjetividade); assim, o propriamente humano (que compreende os processos psicológicos

---

<sup>14</sup> Os trabalhos realizados por esses autores serão comentados em um tópico mais adiante que trata das pesquisas na área. Devido à contribuição de seus trabalhos, fomos motivados a citá-los nesse momento.

<sup>15</sup> O PISA é um Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Trata-se de um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos. O primeiro estudo do PISA foi realizado no ano de 2000, envolvendo o Brasil e mais 31 países. A ênfase na avaliação do ano de 2000 foi posta no domínio da leitura. Já em 2003, o foco foi a matemática.

superiores<sup>16</sup>) sempre será o resultado de interações sociais e de apropriação de discursos alheios. A pesquisa sócio-histórica/cultural pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que se direciona para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação.

Motta-Roth (2001), ao referir-se à questão da formação do professor, também afirma que este, nesse atual contexto, tem mudado a sua categoria de simples receptor de informações produzidas por teóricos da disciplina a construtor de conhecimento e pesquisador crítico de sua própria prática. O conceito de ensino-aprendizagem no quadro do interacionismo sócio-discursivo leva o professor a repensar a sua prática e as suas representações sobre as atividades didáticas, os conteúdos, os objetivos e as ferramentas didáticas.

Dessa forma, consideramos necessário refletir criticamente sobre a nossa prática que tem o livro didático como mediador e ter uma atitude investigativa, reflexiva e crítica sobre as práticas rotineiras com tal material.

Precisamos, então, nesse momento de ensino de E/LE - em que a teoria de gêneros já vem sendo colocada em prática em outras áreas - pensar o material didático através da ótica do nosso contexto, para entender como metodologias desenvolvidas em outros contextos (gramática/ tradução, método direto, audiolingual, etc) - sobre as quais comentaremos na revisão da literatura deste trabalho - podem ou não influenciar o que ensinamos, como ensinamos e baseados em que concepção.

---

<sup>16</sup> Vygotsky diferencia os processos psicológicos superiores dos processos psicológicos elementares. Este último está presente na fase infantil da criança e o primeiro só acontece com o amadurecimento do indivíduo.

## CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos o conceito de gêneros textuais, demonstrando o seu papel no ensino, descrevemos os princípios do interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD), apresentamos o conceito de capacidades de linguagem, as noções de texto, fazemos uma síntese do momento histórico de inserção da língua espanhola no Estado do Paraná e das propostas metodológicas que permearam a elaboração dos LDs de espanhol, apresentamos as concepções de leitura e práticas cristalizadas pelos LDs, descrevemos fatos relacionados à produção de livros didáticos no Brasil e descrevemos as pesquisas na área.

### 2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO

O uso de uma língua é feito em forma de enunciados concretos — sejam eles orais ou escritos — que são distintos da frase, sentença, orações lingüísticas, bem como do ato individual monológico isolado. Segundo Bakhtin (1997), os enunciados organizam a atividade mental, visto que essa última existe antes da expressão exterior. Assim, a expressão exterior, ou semiótica, é diferente do conteúdo interior, isto porque o conteúdo interior, ao transformar-se em expressão exterior, passa a ser organizado de acordo com a situação de produção em que se manifesta, de acordo com a esfera social na qual se produz e segundo o conhecimento do agente-produtor sobre a utilização de um ou outro enunciado. Os enunciados, por sua vez, estão sempre constituídos por um conteúdo (tema), por um estilo (recursos) e pela composição (estruturação). Esses elementos estão vinculados indissolúvelmente aos enunciados, constituindo o que Bakhtin (1997) chama de gêneros do discurso.

Desse modo, os gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (1997, p.279), “tipos relativamente estáveis de enunciados”. São *relativamente estáveis* porque é esse estatuto do gênero que, a nosso ver, permite que os agentes da interação se entendam. Se os tipos de enunciados não fossem previamente conhecidos pelos participantes da comunicação e novos gêneros fossem criados a partir da situação de produção da linguagem, como observa Bakhtin (1981), a interação entre pessoas de diferentes esferas da sociedade talvez não fosse possível. Entendemos também os gêneros como relativamente estáveis porque eles são

adaptados de acordo com a situação de produção de linguagem em que emergem, de acordo com o contexto sócio-histórico e com o suporte<sup>17</sup>, porque como afirma Marcuschi (2003), o suporte pode influenciar o gênero. Se assim são, pressupomos que todos os indivíduos portam, por meio de sua experiência, o conhecimento, pelo menos indutivamente, de como usá-los na interação com o outro. E assim, uns indivíduos agem pela linguagem com maior eficiência do que outros, de acordo com o conhecimento que têm sobre os gêneros aos quais podem recorrer em suas ações languageiras.

Se partimos do princípio de que na escola há alunos com diferentes experiências de vida e com diferentes conhecimentos sobre o uso dos enunciados, o ensino de gêneros passa a ser relevante. Nesse tipo de ensino, cabe então a nós professores identificar as capacidades que nossos alunos já dominam para agir discursivamente em determinadas interações verbais, bem como aquelas que precisam ser desenvolvidas, para propormos atividades a partir de gêneros que propiciem tal desenvolvimento. Por isso, entender que o gênero é um *instrumento* semiótico (SCHNEUWLY, 2004) para o ensino (no uso e na análise) de atividades (operações) e de instrumentos lingüísticos particulares impõe ao professor a organização de diferentes níveis de “progressão”.<sup>18</sup> (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na vertente discursiva enunciativa defendida pelos investigadores interessados no enfoque de interação, traduzida em enunciação determinada pelas situações sócio-históricas em que se produzem os enunciados e pelos gêneros do discurso em circulação social (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2005; ROJO, 2001), a unidade de análise passa da palavra descontextualizada para o “enunciado relativamente estável” com seus temas, estrutura composicional e estilo (do gênero e do autor).

Essa nova unidade de análise — o gênero textual — traz novos conceitos e categorias lingüístico-discursivas emergentes no processo de análise e interpretação: gênero, dialogismo, contexto sócio-histórico-ideológico de produção, dêixis, tipos de discurso e de seqüência, vozes, etc., o que traz reflexos no ensino-aprendizagem de línguas na escola, como por exemplo: a linguagem construída na escola deve ser *prática significativa* de leitura e produção de texto, indo muito além do ensino gramatical.

---

<sup>17</sup> A noção de suporte que adotamos é a mesma de Marcuschi (2003) que define como lugar onde os textos são ancorados.

<sup>18</sup> Segundo os autores, a imensa variedade dos gêneros impõe que se pense a construção de capacidades de linguagem a partir da construção de progressões. Os autores optam, para isso, por um enfoque de agrupamento de gêneros.

Esse *uso significativo* deve estar inserido numa *situação de produção* significativa que formata um gênero (indo muito além de focar fonemas, palavras, estruturas sintáticas). A sócio-construção dos gêneros negociada na interação deve emergir sempre de um contexto claro e explícito. Os produtos obtidos (textos) devem ser interpretados em sua relação com o processo que os originou. O ensino escolar, as atividades pedagógicas devem ser conduzidas tendo como alvo a apropriação e a autonomia por parte do aluno.

Nessa perspectiva de ensino, os aprendizes poderão compreender que tanto na produção escrita quanto na produção leitora é necessário considerar o contexto e não tentar simplesmente decodificar palavras, porque “na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato, mas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.”(BAKHTIN, 1929/1981, p.95) o significado destas é readaptável.

Assim, ao trabalharmos com gêneros, seja para o ensino de leitura ou para o ensino de escrita, precisamos demonstrar ao aluno o que Bakhtin (1929/1981) considera como sujeito: como um ser social que constrói o texto. É social porque durante a produção de um enunciado, entrecruzam-se o eu com o outro, entrecruza-se também o sistema ideológico com o sistema lingüístico. A ideologia, por sua vez, se constrói na coletividade, o que implica a consideração do outro no nosso discurso.

Por isso, a análise de um texto, pode conduzir também à análise da polifonia em que se manifesta a posição dos diferentes sujeitos, das diferentes vozes sociais em relação a um determinado conteúdo temático.

Neste sentido, o trabalho com a língua em sala de aula poderia estar mais próximo de ações concretas em que ela se manifesta e, por sua vez, mais distanciado do abstrato que trabalha o signo como objeto isolado, como em casos de orações desvinculadas de um contexto. O signo não pode ser visto como isolado na perspectiva de ensino de gêneros, porque, se seguimos a teoria de Bakhtin (1981), temos argumentos suficientes para demonstrar que ele é móvel. É móvel porque ele reflete a realidade social e está carregado de ressonâncias ideológicas do contexto de uso.

Para demonstrar como consideramos necessário que no ensino-aprendizagem se diferencie o ensino de língua como sistema de regras, do discurso, que se manifesta em situações concretas formatado em gêneros e dependente da situação social de produção, cremos que é importante conhecer também a conceituação de enunciado colocada por Bakhtin (1997) em diferentes passagens do ensaio gêneros do discurso:

- a) “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (p.294). Logo, ele tem a capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro;
- b) “o enunciado é uma unidade real da comunicação verbal” (p.293);
- c) “os enunciados sempre possuem características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras bem delimitadas” (p.293).

A partir dessas definições, compreendemos o enunciado como tendo um acabamento, como afirma Bonini (2003), como sendo um dito (objetivação exterior, no sentido bakhtiniano) que causa uma resposta ou atitude responsiva que pode ser ainda, segundo Bakhtin (1997), ativa ou retardada, como sendo uma unidade de comunicação completa, a qual tem características estruturais comuns, sendo estas últimas as que nos permitem diferenciar um gênero de outro.

Tomando como ponto de partida tais definições, é possível diferenciar com nitidez o termo enunciado do termo oração, visto que, como o próprio Bakhtin (1997, p.297) afirma: “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações...”.

É neste sentido que estudar a linguagem significa estudar a unidade real de comunicação, a qual se materializa por meio do enunciado. Já não basta estudar as orações, uma vez que elas nada mais são do que unidades da língua que fazem parte da construção dos enunciados. Isso não significa dizer que não devemos estudar as orações, pois elas continuam sendo objeto de estudo, mas precisamos sim estudá-las inseridas em um contexto mais amplo, que é o enunciado. Isto porque a oração não incita atitude responsiva, e, se quisermos ou tivermos como objetivo formar cidadãos, não os formaremos somente a partir do estudo das orações, mas sim estudando as orações que constituem os enunciados concretos, uma vez que é por estes últimos que interagimos.

Nessa perspectiva, recorreremos ao grupo de Genebra: Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1999/2004) e outros estudiosos da área de gêneros, como Nascimento (2004/2005), Cristovão (2001), Machado (2001/2002/2005), Rojo (2003), entre outros; os quais contribuem em grande medida para o nosso trabalho, situando os gêneros como um objeto escolar e dando-nos amostras do que significa trabalhar com eles em sala de aula. Esses autores defendem a necessidade de se estudar a sócio-construção dos discursos escritos ou orais — gêneros textuais — negociados na interação.

Para tanto, neste trabalho, primeiramente faremos referência às designações de gênero, como *objeto escolar*, mencionadas por Schneuwly e Dolz (1999/2004) para, posteriormente, recorrermos a Bronckart (1999) e aos outros autores subsequentemente.

Partilhamos da idéia de Schneuwly e Dolz (1999, p. 5) quando afirmam que “o gênero é utilizado como meio articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Essa definição utilitária de gênero é bastante pertinente com a nossa prática como professores de línguas, visto que toda tarefa que nós solicitamos aos alunos, sobretudo na língua estrangeira, seja ela oral ou escrita, requer antes um estímulo para que os aprendizes a realizem. Nesse caso, o gênero seria o estímulo para nossos alunos fazerem as tarefas.

Nesse eixo de ação, o gênero se configura como um instrumento de trabalho a partir do qual professores e alunos precisam debruçar-se para estudar a linguagem, as ações verbais e não verbais que são utilizadas em diferentes esferas<sup>19</sup> da atividade humana.

Desse modo, entendemos o gênero também como prática social porque as experiências humanas se realizam por meio de gêneros, dos quais os indivíduos se apropriam<sup>20</sup> quando, segundo Dolz e Schneuwly (1999), a aprendizagem conduz à interiorização das significações de uma prática social.

Assim, estando os gêneros escolarizados presentes na vida social do aluno, a tarefa da escola é estudar e permitir aos alunos entenderem como funcionam esses gêneros no seio da vida social, uma vez que eles, ao serem inseridos no contexto escola, recebem o estatuto de “escolar” e adquirem características um pouco diferentes dos textos empíricos que circulam na sociedade.

O fato de a própria experiência humana se dar por meio de gêneros textuais deveria legitimar o trabalho com esses *instrumentos mediadores* (SCHNEUWLY, 2004) no ensino de línguas estrangeiras, visto que o aprendiz de uma língua necessita dominar capacidades para efetuar operações cognitivas e de linguagem envolvidas na atividade verbal para ser um usuário eficiente da língua alvo de estudo. Por essa e outras razões que exporemos mais adiante, os gêneros não podem ser vistos como objetos isolados das atividades escolares, já que dissociar as práticas sociais das atividades escolares seria um

---

<sup>19</sup> Para explicar o conceito de *esferas da atividade humana*, citada por Bakhtin (1997), adotamos a explicação de Grillo e Cardoso (2003, p.107): “corresponde à formação ou cenário social das instituições (escola, família, mídia, exército, interação informal etc.) com suas regras e rotinas características.”

<sup>20</sup> A apropriação, conforme a citação de *A ideologia alemã*, feita por Schneuwly (2004, p.23), “não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX; ENGELS 1845-1846/1969, p. 67s).

retorno ao enunciado monológico, fechado, que não tem relação com o contexto, não tem autor e não tem conceito: frase pura, retirada do funcionamento real para ser desconstruída em unidades como palavra, fonemas, morfemas, etc.

Portanto, se um dos objetivos da escola é trabalhar e tornar possível a compreensão sobre a linguagem para que as pessoas desenvolvam cada vez mais a sua capacidade de interagir com outros, exercendo seu papel de cidadão, nada mais necessário do que estudar como se constituem os gêneros utilizados como *práticas sociais* e *práticas de linguagem*.

Empregamos o termo *práticas de linguagem* porque, como Dolz e Schneuwly (1999, p.6) afirmam, o conceito de prática de linguagem se refere “às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas.”

Na relação dialética do ISD com a didática das línguas, Dolz e Schneuwly (1999, p.2) afirmam que “as práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”. Ora é individual, porque na construção dos enunciados e nas práticas de linguagem intervêm as representações individuais do produtor do texto; ora é social, porque a própria exteriorização de suas representações, ou melhor, do enunciado, estão relacionados a uma rede de textos utilizados socialmente, entre os quais o agente produtor faz a opção por algum, de acordo com sua “base de orientação” que lhe dá a representação do contexto de utilização, a saber: a imagem do destinatário, o lugar social em que produz o texto, o papel social do agente produtor,<sup>21</sup> o momento em que este enunciado é construído, o tema do enunciado, o suporte, etc. É nessa perspectiva que compartilhamos da idéia de Dolz e Schneuwly (1999), de que os gêneros podem ser o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino.

Os autores explicam que o gênero pode funcionar como um *mega-instrumento*, do ponto de vista da aprendizagem, visto ser ele quem oferece um suporte para a atividade nas situações de comunicação. Neste sentido, o gênero pode ser concebido como um *mega-instrumento* porque é utilizado como algo que se mobiliza na sociedade para que se concretize a comunicação e como algo que pode ser um meio/objeto utilizado para ensinar como se concretizam as interações verbais e não-verbais. Como explicam os autores, é o gênero que permite que os conteúdos sejam dizíveis. Pode ainda ser considerado *mega* porque

---

<sup>21</sup> Agente produtor: no quadro teórico do ISD, as condutas humanas são entendidas como “ações situadas” e, com base em Vygotsky (1934/1993), em Bakhtin e na teoria do agir comunicativo, na forma como é discutido por Habermas (1981), as ações verbais são imputadas a um agente.

é um termo de referência intermediário para a aprendizagem, por pressupor um conjunto de subsistemas semióticos (linguagem verbal e não-verbal).

Outro fator que precisa ser considerado na realização do trabalho com gêneros textuais é saber que estes, ao serem objetos de estudo na escola, “sofrem um desdobramento” segundo Dolz e Schneuwly (1999, p.7), porque deixam de ser somente instrumentos de comunicação, passando a ser também objeto de ensino/aprendizagem. Nesse caso, a prática de linguagem é fictícia; daí a razão pela qual nos referimos anteriormente a tais gêneros como “gêneros escolarizados”.

Em suma, o gênero deve estar situado entre as práticas escolares porque o ensino, segundo os autores (DOLZ; SCHNEUWLY, p.9), precisa visar ao domínio de instrumentos necessários que funcionem nas práticas de linguagem.

Para situar o gênero entre as práticas escolares, recorremos a Bronckart (1999), cuja teoria também nos ajuda a entender como podemos realizar o nosso trabalho com os gêneros na escola. Para tanto, acrescentaremos mais alguns princípios teóricos e também metodológicos do ISD - propostos por Bronckart (1999) — para somar aos expostos por Schneuwly e Dolz (1999), segundo os quais para focar as ferramentas de ensino, se faz necessária a construção de materiais didáticos (os “modelos didáticos”) ou a análise avaliativa de materiais de ensino (livros didáticos e outros). Porém, antes, gostaríamos de explicitar em que consiste o interacionismo social proposto pelos autores (1999), um conceito-chave para o ensino de gêneros segundo o ISD.

## **2.2 OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO (ISD)**

O ISD é um construto teórico e metodológico que estabelece um forte diálogo com diferentes autores de diferentes vertentes teóricas das ciências humanas.

As diferentes correntes da filosofia e das ciências humanas as quais fazem parte do interacionismo social têm em comum, segundo Bronckart (1999), o fato de aderirem à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são *o resultado de um processo histórico de socialização*, possibilitado pelo desenvolvimento semiótico.

Nessa perspectiva, entendemos que todas as nossas ações são mediadas pela linguagem e que estas são possíveis graças à representação/semiotização que fazemos do

mundo físico e sócio-subjetivo ao qual pertencemos. Essas *ações de linguagem*, segundo a definição de Machado (2005), estão totalmente atreladas ao mundo social em que vivemos e ao momento histórico que determina os nossos comportamentos constituindo produções semióticas. As unidades de análise devem ser, portanto, as ações e os textos, sendo que os textos são os instrumentos mediadores para a ação.

Nesse sentido, a abordagem do interacionismo se articula com a idéia de que nossas ações são constitutivas do social. Se elas são constitutivas da vida social, isso implica um repensar sobre o estudo da linguagem na esfera escolar porque a instituição escola não tem como estar desvinculada da realidade social. A realidade social, naturalmente perpassa o ensino, através dos sujeitos que o constituem e que agem pela linguagem.

Essa, portanto, é uma boa razão para o desenvolvimento do trabalho didático na perspectiva do interacionismo, visto que a sala de aula é o lugar em que se manifestam as diferentes condutas, ações de linguagem que podem ser melhor trabalhadas quando entendemos a teoria sociointeracionista que leva em consideração as condutas humanas a partir da representação do: a) mundo físico que, para Bronckart (1999, p.34), refere-se aos parâmetros do ambiente; b) mundo social, que se refere às modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo e conhecimentos coletivos acumulados; c) mundo subjetivo, que está relacionado às imagens que cada um dos indivíduos engajados na tarefa fazem de si próprios ao agir comunicativamente ( habilidade, eficiência, coragem, sinceridade, etc.). Esses três mundos resumem o contexto específico do agir humano, e por resumirem esse contexto de ação, compreendemos como urgente o estudo dos processos de cooperação interindividual que se estruturam em um mundo representado específico, que é o mundo social. Esse mundo social e o caráter histórico das normas, regras e valores sociais, por sua vez, condicionam as formas de estruturação do mundo objetivo e até mesmo do subjetivo.

Em se tratando do ensino de uma LE, estudar como esse mundo social estrutura o mundo objetivo é para nós professores fator *sine qua non*, visto que as representações coletivas dos diferentes grupos sociais que fazem parte do contexto de ensino em que utilizam a língua estrangeira podem ser bastante diferentes das representações coletivas que os usuários da língua materna têm. Sendo as representações díspares, pode haver o risco de mal-entendidos entre os aprendizes usuários e nativos da língua objeto de estudo. Por isso, estudar o mundo social, acompanhado do mundo físico e ainda subjetivo, é uma abordagem bastante propícia e favorecedora ao melhor aprendizado de uma língua estrangeira.

Bronckart (1999, p.36) defende a necessidade de estudar o mundo social ao afirmar:

“Cada língua tem, portanto, sua semântica própria (só existe semântica geral como abstração e generalização em relação às semânticas particulares – (cf. principalmente, RASTIER, 1991), e é através da mediação da semântica própria de uma língua que os mundos representados são construídos concretamente”.

Portanto, ao ensinar uma LE, o trabalho do professor, no que concerne ao contexto social, deve seguir dois eixos: o primeiro se refere ao contexto social da LE que é objeto de estudo, e o segundo ao contexto social do aprendiz, cuja língua nativa é a portuguesa, pois é esse aprendiz quem vai interagir com os textos produzidos em outra língua, formada a partir de representações próprias que podem ser bastante diferentes das suas, devido também à construção histórica dessas representações. Como afirma Bronckart (1999, p.38): “Em um dado estado sincrônico, portanto, o locutor de uma língua encontra-se confrontado a esse duplo produto histórico dos mundos representados e dos textos já dados.”

Assim, o aprendiz de LE, ao estudar a língua alvo, precisa saber também que o modo como a linguagem é semiotizada é fruto da história dos agentes, ou seja, é necessário que nossos alunos saibam que as produções de linguagem humana têm um caráter profundamente histórico (BRONCKART, 1999, p.38) e que essas produções efetuam-se em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas.

A partir dessa perspectiva, temos de considerar três dimensões no tocante à conduta humana ou ao seu modo de agir pela linguagem: a dimensão sociológica, histórica e psicológica. Essas dimensões, portanto, serão consideradas em nossa análise sobre o LD, uma vez que a tese do interacionismo sócio-discursivo é a seguinte: “a ação constitui o resultado da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p.42). Schneuwly complementa essa idéia quando afirma que as nossas ações são mediadas pelos instrumentos<sup>22</sup>, ou seja, realizam-se com a ajuda de um instrumento (2004, p.26).

Esse modo de conceber as ações linguageiras a partir da teoria sociointeracionista nos leva à reflexão crítica de nossas práticas docentes; primeiro porque, ao avaliar nosso trabalho como professores de língua estrangeira, temos em mente o mundo

---

<sup>22</sup> Conforme explicam Dolz e Schneuwly (1999, p.7), os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação.

social, porém, não pensávamos até então no mundo subjetivo porque tínhamos como objetivo maior o domínio da língua alvo e não a preocupação com as características subjetivas do falante; com as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular, o que implica a sua auto-imagem sobre seu saber, saber-fazer e poder para agir que a todo momento estão sob avaliação nas interações sociais das quais participa. Até mesmo o mundo físico, algumas vezes, é um mundo simulado que não faz, não fez e talvez não chegue a fazer parte do ambiente do aprendiz. Esse mundo é imaginário e, portanto, não condiz com a realidade social do indivíduo-aprendiz.

Tal estado de coisas nos permite compreender que estamos trabalhando, na verdade, com a língua e não com a linguagem, apoiados em uma concepção estruturalista da linguagem. O nosso trabalho com o ensino da língua estrangeira, encaminhado como está atualmente, tem sido realizado superficialmente, o que nos leva a repensá-lo e a reestruturá-lo. Neste sentido, precisamos conhecer as ações de linguagem dentro de um quadro que tenha uma concepção de ensino/aprendizagem que nos faça refletir sobre a relação teoria e prática nesse agir em sala de aula.

Assim, reavaliando os nossos papéis como professores, pesquisadores e alunos, repensando a interação entre esses parceiros de interações no ensino, entendemos que existe a necessidade de nos apropriarmos de novas formas de organização do ensino e com isso chegar à transposição didática da teoria de ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista.

Pensando nessa reestruturação, buscamos apoio em Bronckart (1999) e em Cristovão (2001), que usa o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999). A autora defende a necessidade de contar com análises e descrições para a realização do trabalho com gêneros. Essas análises e descrições poderão permitir, segundo Cristovão *et.al.* (2002) e Nascimento (2005), apreender as dimensões ensináveis de um gênero. Assim, de acordo com as palavras das autoras, é construído um modelo didático de um gênero com o fim de permitir que o analista-professor apreenda o fenômeno complexo de aprendizagem de um gênero, orientando desse modo a sua prática.

Por conseguinte, a aprendizagem de um gênero, como afirmam as autoras acima, é um fenômeno complexo, visto que precisamos desconstruí-lo para entender como ele se organiza e funciona.

É necessário estar ciente também, ao ensiná-lo na escola de que o gênero trabalhado nesse contexto de ensino, como afirmam Schneuwly e Dolz (1999), é na verdade “uma variação do gênero de referência”, isto porque este instrumento de trabalho, ao chegar

na esfera escolar, visa à aprendizagem, enquanto que, estando no núcleo das atividades de outras esferas humanas que não seja a escolar, não visa ao ensino e, portanto, é um gênero autêntico.

O que temos claro é que, como já diziam os autores (SCHNEUWLY; DOLS, 1999), o usuário da língua pode apropriar-se desses gêneros que pertencem ao âmbito do ambiente natural de uso da língua — não ensinável, ambiente espontâneo de produção de linguagem — porém, ao chegar em sala de aula, esse gênero passa a ser um *instrumento ensinável* e por isso sofre as alterações próprias do ambiente de aprendizagem.

No entanto, embora saibamos da necessidade de construir *modelos didáticos de gêneros* para apreender as dimensões ensináveis do mesmo (CRISTOVÃO, 2001), o nosso objetivo não é elaborar tais modelos — devido ao tempo de que dispomos para a conclusão deste trabalho — mas sim alicerçar a nossa análise de atividades dos LDs sugeridas a partir de gêneros na proposta de análise sugerida por Bronckart (1999) e já realizada por Cristovão (2001), ao avaliar MDs elaborados para a língua inglesa.

Para tanto, antes de proceder a essa parte de análise dos textos, de classificação dos agrupamentos a que pertencem, da verificação das atividades prioritárias na coleção e da análise de atividades que podem promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos, faremos uma exposição de conceitos que usaremos do modelo de análise sugerido pelo ISD e o que cremos que desse modelo seria possível ser trabalhado pelos LDs em suas propostas de tarefas.

### **2.2.1 A Noção de Capacidades**

Se seguimos a vertente do sócio-interacionismo, para que concretizemos o trabalho em sala de aula que orienta os alunos a realizar ações nas quais os sujeitos interagem uns com os outros por meio da negociação de significados, é necessário contarmos com textos (orais, escritos, formais (secundários) ou espontâneos (primários) e com as capacidades já dominadas pelos alunos para produzirem tais textos ou compreenderem os mesmos.

Logo, neste tópico, o primeiro conceito que explicaremos é o de capacidade. Consideramo-la uma noção indispensável para este trabalho por ser bastante usada em nossas análises das atividades sugeridas pelos livros da coleção e também por tratar-se de um

conceito que se contrapõe ao de competência, já bastante difundido no ensino de línguas estrangeiras e veiculado pelos PCNEM.

Para demonstrar como o conceito de competência se opõe ao de capacidades, buscamos apoio em Cristovão (2005) que, considerando a importância da diferenciação dos conceitos competência e capacidades, realiza um trabalho em que discute a questão terminológica apresentada pelos PCN-LE e PCNEM, demonstrando que essas noções são chaves no ensino de línguas.

De acordo com a autora, os pesquisadores da área de Didática de Línguas da Universidade de Genebra contrapõem-se ao conceito de competência uma vez que, segundo eles, a competência é de natureza biológica. Os pesquisadores defendem a noção de capacidade, pelo fato de esta relacionar-se à participação do sujeito no processo de aprendizagem (CRISTOVÃO, p. 108).

Assim, a contraposição radica no fato de que, enquanto a noção de competência se trata de algo que emerge com o amadurecimento do sistema nervoso e se aplica ao conhecimento formal independente dos efeitos do contexto, a noção de capacidades está centrada em um conjunto de construções sócio-históricas e se refere à apropriação do saber que se efetua na interação com membros de um grupo social.

Dolz e Schneuwly (1981, p.2) definem as capacidades de linguagem como “o que é necessário para a produção (ou para a compreensão) de um gênero textual em uma determinada situação de comunicação”.

Adotando essa noção para o ensino-aprendizagem de línguas, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 1999) propõem um esquema de capacidades configurado em três planos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

As capacidades de ação fazem referência às representações do meio físico e da interação comunicativa. É a partir dessas representações que se mobiliza um gênero presente no intertexto que seja adequado à situação. Por sua vez, as capacidades discursivas são aquelas que implicam o gerenciamento da infra-estrutura geral do texto. Já as capacidades lingüístico-discursivas envolvem os mecanismos de textualização, as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos, que envolvem a distribuição de vozes e de expressão de modalizações, assim como a construção de enunciados e itens lexicais.

Concebemos o desenvolvimento dessas capacidades como essenciais no ensino de línguas porque concordamos com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e com Dolz e

Schneuwly (1998) quando afirmam que ao interagirmos nas diferentes situações sociais por meio de textos que produzimos, fazemos uso dessas capacidades.

Dessa forma, consideramos coerente o trabalho do autor de LDs que, ao organizar os conteúdos a serem veiculados, tem em vista desenvolver tais capacidades. Isso porque todo sujeito, para agir languageiramente, precisa recorrer a um gênero e adaptá-lo à situação, o que exige capacidades de ação, ou seja, de mobilização das representações sobre o contexto de produção que constituem a base de sua ação, além de mobilização das capacidades lingüísticas e discursivas adequadas ao gênero.

Partindo do princípio de que para Bronckart (1999) os estudos de gêneros devem centrar-se na análise da organização e do funcionamento do texto, conceber no ensino/aprendizagem de uma LE a noção de desenvolvimento de capacidades torna-se crucial, isso porque o reconhecimento da infraestrutura de um texto requer do aprendiz a integração das capacidades acima citadas para que ele seja um eficiente leitor ou produtor de texto. Neste sentido, para ler ou produzir um texto, o usuário da língua precisa desenvolver capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursivas.

Quanto aos itens propostos por Bronckart (1999) que consideramos importante ser especificados aqui e verificados nas atividades sugeridas pelos LDs, temos o contexto de produção dos textos, contexto que Cristovão (2001) também considera relevante ao propor o seu decálogo para o ensino de leitura.

Para estudar esse contexto, Bronckart (1999) explica que os gêneros textuais representam interações que podem ser explicadas pelas representações internas do contexto de produção. Por contexto de produção entendemos, de acordo com o autor, os elementos envolvidos na produção do gênero, sejam eles pertencentes ao mundo físico ou sócio-subjetivo.

O contexto das ações humanas é definido pela interação verbal, através da qual se constroem os mundos representados (físico e sócio-subjetivo).

Identificar essas representações, nos gêneros, é necessário, uma vez que elas permitem compreender tanto os aspectos temáticos dos enunciados pertencentes ao gênero quanto as representações que os agentes da linguagem fazem da situação de ação. Cristovão (2001, p.58) observa que precisamos levantar, ainda que seja de forma hipotética o conjunto dessas representações para a análise das condições de leitura e interpretação de textos.

Como vimos em Bakhtin (1981) todos os enunciados pertencem a uma determinada esfera comunicativa ocupada pelos parceiros do discurso que ocupam nela

determinados lugares sociais, estabelecem relações interpessoais, abordam certos temas e adotam intenções comunicativas a partir de suas “apreciações valorativas.”

Sendo assim, analisar o contexto de produção que envolve um texto é propiciar uma leitura que permite ao aluno-leitor ir além dos explícitos no texto, é propiciar o desenvolvimento de capacidades de ação. A partir das hipóteses sobre as representações do agente em relação ao contexto de produção, Bronckart (1999) parte para o exame da “arquitetura interna dos textos”, aparecem os segmentos chamados “tipos de discurso”, que são:

- a) discurso conjunto implicado: quando representa a situação atual (hoje, aqui) e apresenta, de forma explícita, o lugar, o momento de interação, o emissor e o receptor envolvidos naquela situação discursiva. É um discurso que pertence ao mundo do expor;
- b) discurso disjunto implicado: demonstra uma distância do mundo da interação social em curso. Narra ou relata fatos ocorridos em outro momento (passado) e em outro lugar (lá, ali), mas que envolve o autor. Pertence ao mundo do narrar, fazendo parte desse mundo, o relato interativo;
- c) discurso conjunto autônomo: representa a situação atual (hoje, aqui), porém, sem apresentar elementos da situação material de produção (lugar do produção, momento, emissor, receptor). É um tipo de discurso que pertence ao mundo do expor, fazendo parte dele o discurso teórico;
- d) disjunto autônomo: a interação social em curso aparenta estar distante, uma vez que narra fatos ocorridos em outro momento e com outros personagens. Predomina o tempo passado. É um tipo de discurso que pertence ao mundo do narrar, fazendo parte dele a narração.

Esses “tipos de discurso” nos ajudam a entender como se organizam os textos. Ao propormos o seu estudo em sala de aula, estaremos visando ao desenvolvimento de capacidades discursivas.

Cristovão (2001), em seu trabalho sobre modelos didáticos de gêneros, fornece um instrumento que nos ajuda a identificá-los, por meio de elementos lingüísticos que os constituem. Esse seu modelo será utilizado por nós na análise da unidade 6 de um dos LDs da coleção que analisamos, porque esta unidade contém gêneros relacionados ao mundo do trabalho, gêneros que os alunos — sujeitos de nossa pesquisa declararam querer aprender.

Outro fato ao qual precisamos nos ater, de acordo com a teoria de Bronckart (1999), é que um gênero textual é considerado uma unidade divisível, uma vez que é possível decompor as suas partes em seqüências textuais. Essas também fazem parte da arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 1999). Ao propormos um trabalho com essas unidades presentes nos textos, estaremos promovendo o desenvolvimento das capacidades discursivas.

O autor classifica as seqüências como sendo um nível intermediário entre a frase e o texto, podendo ser classificadas, segundo Bronckart (1999), em:

- a) seqüência narrativa: é sustentada por um processo de intriga e que se desenrola a partir de fases: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final;
- b) seqüência descritiva: descreve situações, objetos, pessoas;
- c) seqüência argumentativa: implica a defesa de uma tese por meio de argumentos;
- d) seqüência explicativa: origina-se da constatação de um fenômeno incontestável;
- e) seqüência dialogal: apresenta-se por meio de turnos de fala.

O autor concebe a organização de um texto como um “folhado” constituído por três camadas: a infraestrutura geral do texto (onde se encontram o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de seqüência); os mecanismos de textualização (onde se localizam a coesão nominal, a coesão verbal e a conexão) e os mecanismos enunciativos (onde se trata do gerenciamento das vozes e da modalização).

Dessa forma, sabendo que um texto para ser bem elaborado precisa contar com uma seleção adequada de tipos de discursos e de seqüências responsáveis pela textualização, Bronckart (1999) propõe a análise desses mecanismos em um gênero textual. O estudo desses mecanismos, quando proposto em um LD ou em uma atividade em sala de aula visa ao desenvolvimento de capacidades discursivas.

Quanto às capacidades lingüístico-discursivas, estas se constituem pelo uso dos mecanismos de textualização responsáveis pela conexão dos elementos textuais (tipos de discursos e de seqüências).

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, temos aqueles elementos que manifestam uma relação de dependência existente entre elementos lingüísticos do texto que compartilham noções de referências, ou seja, que recuperam, retomam expressões, segmentos de discursos, palavras já citadas anteriormente. São estabelecidas por meio de sintagmas

nominais (nomes ou expressões nominais) que, organizados em série, constituem as cadeias anafóricas.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, esses contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.

Os mecanismos enunciativos, presentes nos textos, responsáveis pelas vozes que neles aparecem dão pistas sobre avaliações, julgamentos, opiniões, etc.

Todos esses mecanismos, portanto, segundo o autor, são responsáveis por garantir a coerência interna de uma ação de linguagem e exige do agente capacidades lingüístico-discursivas.

Diante do exposto, vimos que para o agir comunicativo do sujeito, é necessário que ele tenha desenvolvido capacidades de linguagem ou que as desenvolva, visto que elas se constroem a partir do objeto que o indivíduo deseja dominar ou do saber do qual necessita apropriar-se.

É essa noção de “capacidades” e a teoria exposta sucintamente que nos guiará na análise da unidade 6 do livro que selecionamos e na análise das atividades propostas a partir de gêneros textuais nos LDs, as quais efetuaremos no capítulo sobre apresentação e análise de dados. O nosso objetivo ao fazê-la não é apenas o de apontar o que o livro não faz, mas sim o que nós professores em um contexto de ensino como o que descrevemos nesse capítulo, podemos fazer para melhorar o trabalho com o LD, caso ele seja adotado. Vimos que, assim, há uma proposta de se explorar o texto e não apenas de reproduzi-lo, como demonstram algumas pesquisas sobre ensino de leitura (MENEGASSI, 1995; MARCUSCHI, 1996; GRIGOLETTO, 1999; BRITTO, 1998), ao relatarem algumas propostas de estudo com leitura de textos. Nessa perspectiva do ISD, o texto é desconstruído para, a partir disso, ser reconstruído pelo leitor.

O texto é, portanto, um construto sócio-histórico, cujo requisito necessário para a sua existência é o contexto.

### **2.3 AS NOÇÕES DE TEXTO**

A noção de texto que citamos acima, advinda do ISD, assume grande importância neste trabalho porque sabemos que esse termo evoca diferentes noções, segundo

as concepções de língua em que ele é definido. Assim, entendendo que a arquitetura<sup>23</sup> dos gêneros é a linguagem, gostaríamos de abordar, neste momento, as considerações feitas por Bronckart (1999) sobre textos, visto que para nós o material textual é, como afirma Geraldini (1993), o ponto de partida e também de chegada do trabalho que se realiza com a linguagem na sala de aula. Optamos por incluir as definições de Bronckart (1999), porque ele os define de modo bastante esclarecedor, fazendo uma releitura com finalidades didáticas da obra de Bakhtin (1997) e situando os textos como a unidade empírica de concretização dos gêneros. Reconhecemos também a necessidade de lançar o olhar em direção às diferentes concepções de texto sobre as quais se apóia o trabalho com a linguagem nos dias atuais, sobretudo no ensino de língua estrangeira, para que posteriormente possamos compreender as condições em que o suporte que nos propomos a analisar foi construído.

Cremos que é desconstruindo o passado que podemos entender o nosso presente, uma vez que o ensino de línguas atualmente pode estar relacionado às práticas realizadas no passado.

Nessa dinâmica, as ações dos professores de línguas vão se concretizando embasadas nas teorias subjacentes à confecção do material que se propõem a usar para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Sob essa ótica didática, passamos a explicitar a visão de Bronckart (1999), sobre esse construto sócio-histórico com o qual nos encontramos entrelaçados não somente em nossos momentos de sala de aula, mas também durante a concretização das diversas atividades que realizamos em nossa rotina diária, as quais requerem o uso da linguagem.

Bronckart (1999, p.71), define texto de um modo geral, como “qualquer produção de linguagem, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito no seu destinatário”. O autor concebe texto como unidade empírica pela qual se concretizam os gêneros, ou seja, a unidade de análise do ISD, embora essa análise, como explica Machado (2005, p.241), não seja o objetivo maior do interacionismo sócio-discursivo, visto que, segundo a autora, as pesquisas do ISD se voltam para dois grupos: a) sob a liderança de Schneuwly — grupo que enfoca as ações do professor em sala de aula; b) sob a liderança de Bronckart — grupo que enfoca as ações do professor para a morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho.

---

<sup>23</sup> Bakhtin recorre à expressão “arquitetônica” para designar a força estrutural que organiza as relações comunicativas, sendo um modo de criar conexões entre elementos de origem variada, tendo em vista a dialogia que rege os fenômenos da linguagem.

Portanto, começando a entender as visões de texto que circulam na área de estudos da linguagem a partir de Bronckart (MACHADO, 2005), cremos que vale destacar uma característica primordial que o autor aponta para o entendimento de texto, de acordo com a concepção sociointeracionista, que é o fato de o texto estar em relação de interdependência com as propriedades do contexto.

Segundo essa visão, o texto não é um construto a-histórico, ele dialoga com outros textos — porque o próprio contexto permite e requer que ele busque na rede de intertextos a ação de linguagem mais adequada para o momento — o texto é construído de acordo com a situação imediata de produção e com os conhecimentos do agente-produtor sobre o uso de textos presentes no hipertexto, uma vez que os textos que compõem este último dialogam com cada novo texto que é produzido. Para dar respaldo a essa nossa afirmação, citamos Bakhtin (1997, p.331), que se refere às relações dialógicas intratextuais e intertextuais :

Cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside o seu sentido. Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto.

Ainda afirma o autor:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p.316).

Sob essa mesma ótica de texto, Bronckart (1999) também explica que os textos são compostos de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição mais ou menos estritas — explicação que nos remete a Bakhtin (1997) ao referir-se a gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” — nos textos estão presentes mecanismos de textualização e enunciativos, os quais lhe asseguram a coerência interna do enunciado.

Desse modo, a coerência do enunciado se manifesta pela construção de sentido que se dá por meio da relação de intertextualidade, dos tipos de discursos utilizados,

tipos de seqüências, das vozes que nele se refletem, visto que o indivíduo, ao produzir linguagem, mune-se de um *instrumento* (gênero) que se situa entre dois pólos: o sujeito e o objeto.

O eixo de trabalho do professor, a partir dessa compreensão de texto, será a promoção do desenvolvimento das três ordens de capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.6), conforme mencionamos anteriormente, para que o aprendiz chegue à apropriação de novas organizações discursivas. O professor diante dessa concepção, não poderá separar o estudo de gêneros do contexto no qual emergem.

Assim, a concepção de texto para Bronckart (1999) é de uma produção de linguagem que cria um efeito de coerência sobre o destinatário. Tal efeito só é produzido quando o usuário da língua adquiriu as capacidades de linguagem necessárias para a produção e a recepção, portanto, imprescindíveis para a interação verbal. As produções de linguagem, contudo, resultam das necessidades humanas e estão indubitavelmente articuladas às condições de funcionamento das formações sociais (culturas às quais pertencemos) nas quais têm origem. Isso significa que os textos, por serem dinâmicos, são objetos que também sofrem transformações de acordo com a história e com as circunstâncias de comunicação, fato que justifica a dinamicidade requerida em nosso trabalho com a linguagem.

Como exemplo claro dessa dinamicidade ou transmutação dos gêneros, citamos o gênero filme cinematográfico produzido na Espanha nos anos 50, o qual utilizamos como material didático no ensino de língua espanhola. Um filme como “Marcelino, Pan y Vino” recebe o estatuto de texto, sendo analisado de acordo com a definição dada por Bronckart (1999), porque se trata de uma produção de linguagem coerente, na qual não há como dissociar a história e os interesses da época em que foi produzido para a indústria cinematográfica, visto que está impregnado de ideologias que refletem o período da ditadura franquista. Dessa forma, os significados construídos a partir do filme são ideológicos e caracterizam-se como produtos das necessidades da década de 1950 que, ao fazer literatura infantil, não podiam prescindir das regras em jogo na sociedade que vivia o período ditatorial, época em que a televisão, o livro, enfim, os meios de comunicação eram os pilares sobre os quais estava assentado o papel da educação para aquela sociedade. Nessa perspectiva, o gênero é um mecanismo de poder para organizar a própria sociedade. No caso particular do filme citado, trata-se de um texto gerado dentro das relações de poder de rigidez e autoritarismo.

Em vista disso, entendemos que a vida social e a história são partes integrantes da produção de qualquer texto, ou seja, a história se encarna na produção da linguagem. Compreendemos também que os textos, os eventos e práticas de linguagem surgem de relações e lutas de poder, o mascaramento dessas relações é um fator que assegura o poder das classes dominantes. Assim, o texto é produzido conscientemente em uma determinada formação social (o que chamaremos posteriormente de esfera social — porque optamos pela conceituação bakhtiniana de esfera), deixando transparecer a realidade sócio-histórica. Isso significa que é preciso revelar uma intencionalidade que se manifesta no momento de produção do enunciado ao trabalharmos com esse tipo de gêneros.

Diante disso, o texto, a nosso ver, configura-se segundo a definição de Bronckart (1999): “como uma produção de linguagem que produz um efeito coerente”. Esses textos, por sua vez, são o produto empírico constituído pelo gênero.

O autor explica também que, devido à diversidade de espécies de textos que existem, desde a Antigüidade grega há uma preocupação com a questão da nomeação. Não obstante, conforme ele, a partir do século anterior e mais precisamente das contribuições de Bakhtin (1997, p.73), a noção de texto tem sido aplicada às produções verbais organizadas, a saber: “formas escritas e orais, pertencentes à linguagem ordinária ou não”.

Sendo assim, Bronckart (1999, p.73) considera que “qualquer espécie de texto pode ser atualmente designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” Portanto, a diferença entre texto e gênero é o fato de o primeiro pertencer ao segundo.

Entendemos, então, que o texto é a matéria empírica com a qual o gênero é formado. No entanto, existem outras concepções de texto, da área da Lingüística Textual, que exerceram forte influência na elaboração de materiais didáticos não só de língua portuguesa, mas também de língua espanhola, sobre as quais não comentaremos exaustivamente nesse momento porque não aderimos a elas. De qualquer maneira, em virtude de nossas representações sobre as influências de concepções de texto nos LDs de língua portuguesa e de E/LE, cremos ser pertinente explicarmos pelo menos os três eixos de concepções de língua que fizeram parte do momento histórico em que a coleção de LDs de espanhol, que é nosso objeto de análise, foi produzida. São elas: a) concepção de língua como expressão de pensamento; b) visão de língua como um código; c) concepção de língua como interação (dialógica).

Essas concepções de língua nos permitirão compreender como se dá o trabalho proposto pelo LD ao professor e as razões que levam o agente-produtor do livro didático a preparar atividades que privilegiam determinadas abordagens metodológicas.

Se o professor ou o agente-produtor do livro didático, que é o nosso *corpus* de análise, concebe a língua unicamente como representação do pensamento, conseqüentemente, o texto será entendido como um produto que será utilizado para trabalhar a língua por meio de regras consideradas da variedade padrão.

No caso do professor que adota a segunda concepção que citamos acima e entende a língua daquele modo, ou seja, o de língua como código, o seu trabalho com o texto será direcionado para o desenvolvimento do leitor como decodificador.

Em se tratando de concepção de língua como interacional, a abordagem do professor ou do agente-produtor do material didático que será analisado se centrará na atividade interativa, que dá lugar à produção de sentidos que se constrói na interação texto-sujeitos ou (texto co-enunciadores), a qual se realiza com base nos elementos lingüísticos aliados a outros elementos do contexto social e histórico.

Essa terceira concepção é, portanto sócio-histórica porque compreende a linguagem como algo que se concretiza na interação entre sujeitos historicamente determinados.

Por existirem essas diferentes noções de texto, consideramos indispensável considerá-las porque, como dissemos, acreditamos que elas podem estar permeando a prática pedagógica no ensino de língua espanhola, uma vez que tais concepções poderão servir de base à análise que efetuaremos mais adiante sobre o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos.

A concepção à qual nos filiamos é a defendida por Bronckart (1999, p.71) de que texto é “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.” É segundo o autor, uma produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário.

Cientes de que conhecer a concepção de língua subjacente a elaboração de LDs é determinante para entender as abordagens metodológicas que delineiam a realização de atividades em sala de aula e a produção de materiais didáticos, exporemos no tópico seguinte uma síntese do momento histórico da inserção da língua espanhola no Estado do Paraná e algumas das abordagens metodológicas que podem ter permeado a elaboração do material didático que analisamos.

## **2.4 UMA SÍNTESE DO MOMENTO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DO PARANÁ E DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS QUE PERMEARAM A ELABORAÇÃO DE LDS DE ESPANHOL**

Sabe-se que o conhecimento de línguas estrangeiras tornou-se aspecto fundamental para a interação entre os indivíduos inseridos em um contexto onde, se “multiplicam os intercâmbios comerciais, científicos e culturais”. (AUADA, 1998, p.91) Nesse contexto, que chamamos mercadológico, criam-se profissões que até então eram desconhecidas; e as profissões industriais, comerciais e turísticas, como observa a autora (AUADA, 1998), tiveram que adaptar o seu pessoal às novas exigências de ordem do mercado, que é a globalização. Como consequência dessas novas exigências está o conhecer uma ou várias línguas estrangeiras, além de conhecer bem a própria língua materna.

Assim, como explica Martins (2000), se o conhecimento da cultura passa pelo ensino, é necessário que pensemos nele como algo imprescindível para o crescimento do homem enquanto cidadão e como ser social e histórico, capaz de evoluir, organizar, criar, usufruir de direitos e deveres, realizar trabalhos e comunicar-se. Tudo isso, porém, só se concretiza quando a escola reconhece o seu papel de formadora e tenta viabilizar esse desenvolvimento necessário à formação humana.

Guiada, portanto, pelo objetivo de propiciar aos cidadãos o seu crescimento como ser social, histórico e profissional em um novo contexto de mercado que reinava no Brasil, em que o Estado do Paraná já vinha agindo há uma década na tentativa de modificar a situação instaurada na escola pública, segundo afirma Almeida (1993), as Associações de Professores de Espanhol e Francês decidiram fazer uma pesquisa, na década de 1980, em Curitiba/PR, para coletar dados sobre o interesse dos alunos em aprender mais de uma língua estrangeira. Essa pesquisa, segundo Martins (2000), contou com a participação de 3.000 alunos daquela cidade e revelou que se os entrevistados pudessem optar pela escolha de uma língua estrangeira moderna, a escolha seria: a) 1º lugar: língua francesa; b) 2º lugar: língua espanhola; c) 3º lugar: inglês.

Diante desses resultados, as Associações de Professores de Francês e Espanhol, junto à Secretaria de Estado da Educação, por meio da mídia, mobilizaram a opinião pública em favor do direito de opção do aluno pelo idioma a ser estudado e, após várias reuniões, essas Associações conseguiram que a Secretaria de Estado da Educação criasse, em agosto de 1986, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), cujo

ensino de língua destinava-se aos alunos de escolas públicas, ficando 30% das vagas reservadas para a comunidade.

Durão (2005), ao fazer um resgate da história da implantação das línguas estrangeiras (LE) no contexto brasileiro, explica que, naquela mesma época, as associações de professores de espanhol de todo o Brasil, principalmente as do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Paraná influenciaram para que algumas escolas públicas implantassem a língua espanhola como assinatura optativa no programas de ensino. Dessa forma, a oferta da língua espanhola tornou-se um realidade por meio dos CELEMs.

Essa abertura dos cursos de língua ofereceu aos alunos da rede pública, que estudavam nas cidades-pólo das principais regiões do Paraná, a oportunidade de conhecer as línguas das etnias formadoras do povo paranaense, visto que os centros ofereciam gratuitamente o ensino de: Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Polonês e Ucraniano. O ensino dessas línguas tinha a duração de quatro horas semanais, perfazendo um total de 290 horas, distribuídas em quatro semestres.

A criação desses cursos promoveu, como afirma Almeida (1993), a democratização do ensino para os alunos que, não tendo acesso a cursos particulares de idiomas, pudessem naquele momento contar com o aprendizado de uma outra língua estrangeira e receber um certificado devidamente reconhecido pela Secretaria do Estado da Educação. Esse conhecimento, certamente, seria um requisito a mais para a sua inserção no mercado de trabalho.

Foi naquele contexto que a língua espanhola e outras, como as que citamos anteriormente, resgataram o seu espaço no ensino em nossa região.

O ensino da língua, segundo a coordenação do CELEM — que fora criado pela Secretaria de Ensino — tinha como objetivo focar o idioma como expressão natural de uma cultura e não ficar limitado ao conteúdo sistêmico, como também preconizam os PCNs de língua estrangeira. Para tanto, o professor necessitava dispor de materiais didáticos autênticos que refletissem a realidade dos nativos — fato que demonstra que a coordenação não era tão favorável ao uso do livro didático. A partir daí, não tendo a Coordenação do CELEM verba própria disponível, começou a desenvolver um trabalho em parceria com as Embaixadas, os Consulados e as Instituições Estrangeiras com o objetivo de obter materiais, bolsas no exterior, assim como apoio financeiro e docentes para os cursos de capacitação, realizados pelas Secretarias ou pelas próprias Instituições.

Por meio dessa parceria, a Secretaria pôde contar com o recebimento de material didático do governo espanhol, assim como do polonês, do alemão e do japonês. Esse

material era, na verdade, um caderno com recortes de textos que a *Consejería de Educación y Ciencia*<sup>24</sup> distribuía aos professores.

No entanto, no caso de espanhol, não havia atividades elaboradas naquele caderno, ou seja, quanto a estas, caberia ao professor elaborá-las ao trabalhar com o material fornecido pela Embaixada da Espanha no Brasil. Diante disso, entendemos que não era tarefa simples para o professor elaborar tais atividades, e daí surgiu a necessidade de recorrer a livros didáticos para facilitar o processo de ensino.

Embora não tenhamos encontrado pesquisas mais recentes que nos forneçam dados sobre o interesse dos alunos em estudar a língua, o que sabemos, por meio das matrículas realizadas nas escolas em que funcionam os CELEMs, é que o espanhol é uma das línguas que tiveram um maior número de interessados e matriculados. Sabemos também, com base em Durão (2005), que o interesse pela aprendizagem da língua aumentou bastante nesses últimos anos.

Nesse processo de busca pelo aprendizado e pela necessidade de ensinar essa língua estrangeira, surgem os livros didáticos de espanhol produzidos por autores brasileiros e, portanto, com eles, diferentes propostas metodológicas. Ou seja, como podemos constatar pelas pesquisas de Durão (2005) e de Eres Fernández (2000), foi na década de 1990, que o ensino de espanhol no Brasil se manifestou com maior força em nosso país, e, com isso, como demonstra Eres Fernández (2000, p.280), tal período se caracteriza pela oferta de muitos materiais, o que nos leva a inferir que esse contexto influenciou na produção de MDs.

Quanto ao contexto de elaboração de LDs de espanhol, podemos dizer que estes não estão isentos de vozes de autores e de abordagens de ensino de materiais didáticos de outras línguas, visto que a área de língua espanhola, assim como outras línguas, estabelece um diálogo com metodologias que já existiam para organizar o ensino. Isso se justifica pela dialogicidade constitutiva de nossas ações de linguagem. Assim como nós organizamos nossas ações languageiras por meio dos gêneros textuais elaborados pelas gerações precedentes, o conteúdo de uma língua a ser ensinado também é organizado por meio de abordagens metodológicas. Porém, o diálogo que existe, na verdade, não se limita apenas à abordagem subjacente ao material didático, mas também se reflete no próprio uso do LD em sala de aula de línguas, que já se tornou um produto cultural no ensino, não só de línguas

---

<sup>24</sup> A *Consejería de Educación* é a instituição que representa o Ministério de Educação e Ciência da Espanha no Brasil, situada na Embaixada da Espanha neste país. Está encarregada de dirigir a política educativa e científica do Estado espanhol no Brasil.

estrangeiras, mas também de língua materna, como podemos ver em pesquisas realizadas em português, inglês e espanhol, conforme relataremos em um tópico posterior.

Para validar nossa afirmação de que o LD é um produto cultural e faz parte de uma “ideologia oficial” (BAKHTIN, 1997), incluímos aqui a afirmação de Lopes e Durão (2004, p.159) que, no artigo “Do livro didático na antiguidade ao livro didático de E/LE”, constataram que esse foi trazido ao continente americano pelos jesuítas para catequização, e que o livro moderno surgiu como consequência da evolução industrial e que, apesar dos avanços tecnológicos, ainda resiste. Isso demonstra que esse suporte que contém os conteúdos a serem ensinados, organizados em torno de gêneros textuais ou não, desde a antiguidade, vem acompanhando o professor em sua tarefa de ensinar e tornou-se um aliado do professor em sua tarefa de ensinar.

No entanto, esse suporte existe com diferentes propósitos e, segundo o seu objetivo, irá propor o trabalho com a linguagem de um modo ou de outro, utilizará uma abordagem de ensino em detrimento de outra. Como dizem Lopes e Durão (2004, p.164): “Dos livros pautados em uma metodologia tradicional aos que abrigam as abordagens comunicativas, muito se tem feito e oferecido aos profissionais”.

Tal afirmação é confirmada por Eres Fernández (1999, p.15), ao explicar que, há aproximadamente duas décadas, quase não se conheciam livros de espanhol para estrangeiros e que atualmente o panorama é bem mais animador, visto que há uma grande diversidade de livros, fitas cassetes, vídeos e CDs. No entanto, devido a essa variedade de materiais disponíveis no mercado, existe também uma variedade de abordagens metodológicas, o que, a nosso ver, implica uma seleção cuidadosa do professor ao adotar um LD, porque embora todas as propostas metodológicas tenham seus pontos positivos, é necessário saber aplicar a que melhor condiz com as necessidades dos alunos.

Assim, querendo ou não, ao escolhermos um LD, nele sempre está presente uma determinada proposta metodológica<sup>25</sup>, que, a nosso ver, poderá determinar o modo como a língua será ensinada na sala de aula que o utiliza. Dessa forma, se um professor utiliza um LD, cuja proposta metodológica é o Método Direto que, segundo Pereira (1996, p.128) originou-se no século XIX, ele partirá do princípio de que não deve fazer associação da língua estrangeira com a língua materna e ensinará as regras gramaticais para que seu aluno aprenda a língua. Segundo Durão (2005, p.2), esse método surgiu no contexto brasileiro em 1931, com a Reforma Capanema, quando as línguas modernas eram ensinadas com objetivos

---

<sup>25</sup> Ao nos referirmos à proposta metodológica, consideramo-la como sinônimo de abordagem e metodologia.

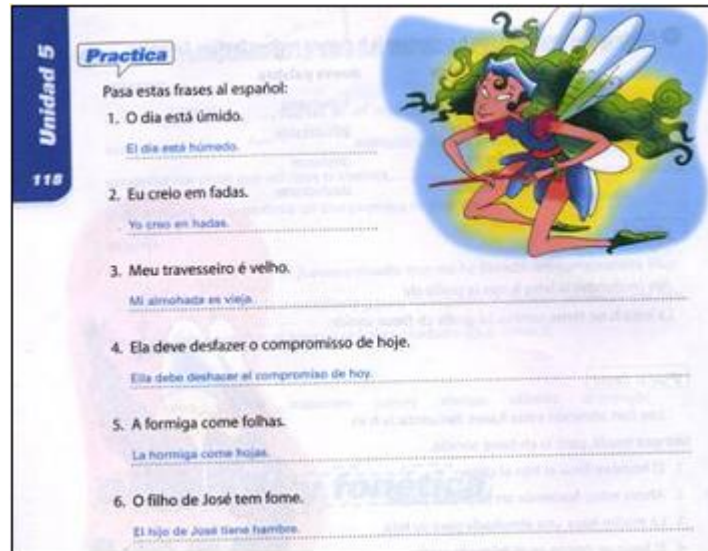
instrumentais. Atualmente, ainda encontramos exemplos de atividades presentes em LDs que refletem esse tipo de abordagem. Como exemplo, citamos a atividade sobre os objetos da aula, da pág 31, da unidade 2, do livro 1, da coleção que temos como objeto de análise.



Por outro lado, se o professor escolher um LD cuja proposta é da gramática-tradução, abordagem que, segundo Durão (2005, p.2), era usada no Brasil para o ensino de línguas clássicas (grego e latim) e para o ensino de línguas modernas que eram oferecidas em 1855 no Colégio Pedro II, como: latim, francês, inglês e alemão, ele trabalhará com exercícios que visam ao estudo de estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, ajudando o aluno a exercitá-los por meio de exemplos de frases até conseguir que o aprendiz chegue à internalização. O aluno se limitará a seguir instruções do professor, traduzindo textos de forma literal e memorizando regras gramaticais que o capacitarão para a compreensão e expressão da língua escrita.

Nussbaum e Bernaus (2001, p.64) explicam que esse método nasceu na Prússia e foi considerado o método mais utilizado no ensino de língua estrangeira até meados do século XX. O objetivo do ensino por meio desse método era capacitar o aprendiz a ler em LE. Desse modo, as habilidades mais importantes para serem desenvolvidas pelo método era a compreensão de textos literários e a produção escrita, deixando de lado aspectos psicossociológicos dos gêneros, elementos indispensáveis para a compreensão do uso da língua estrangeira.

As habilidades de leitura e escrita, por sua vez, ainda hoje, no ensino de línguas, continuam sendo colocadas em um primeiro lugar, e reflexos desse método são possíveis de observar em LDs como o que analisamos. Um exemplo de atividade proposta segundo o método de gramática-tradução, conforme podemos ver abaixo, é a atividade 1, da página 118, da unidade 5, do livro 1:



Esse fato é uma amostra da força dos hábitos do passado que estão ainda arraigados em nosso fazer pedagógico.

Outro método que, segundo Nussbaum e Bernaus (2001), existiu no ensino é o audiolingual, que surgiu para atender a uma necessidade do exército norte-americano, na época da Segunda Guerra Mundial, que era a de falar fluentemente diversas línguas e no mais curto espaço de tempo.

Com essa abordagem, o aprendiz de língua primeiramente ouvia e falava, para posteriormente ler e escrever. A língua escrita somente era exposta ao aluno quando ele tivesse automatizado a fala. Tal procedimento se realizava normalmente a partir de diálogos sobre os quais não havia necessidade de reflexão. A linguagem, nesse caso, era concebida como um condicionamento. Assim, não se analisavam as condutas humanas em seu processo histórico de socialização, tendo em vista as suas dimensões discursivas. O ensino estava condicionado à prática de exercícios repetitivos que conduzissem o aluno à automatização de regras, sem que houvesse um espaço para a aprendizagem reflexiva.

Esse método marcou presença nas salas de aula de língua estrangeira na década de 1960 e passou a ser questionado somente no início dos anos de 1970, quando o ensino de línguas viveu um momento de crise (LEFFA, 1988, p.222).

Leffa (1988) explica que, quando os alunos se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido em sala de aula. No entanto, apesar dessas constatações, podemos observar que nos LDs que analisamos também estão presentes atividades construídas com base nesse método. Como exemplo temos a atividade da página 11, unidade 1, do livro 2:

**Practica oralmente**

Los alumnos deben dividirse en parejas, elegir fórmulas de los cuadros abajo y hacer un diálogo.

Pidiendo información	Posibles respuestas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde hay una parada de taxis (autobús)?</li> <li>• ¿Dónde está la estación de tren (metro)?</li> <li>• ¿Qué autobús (tren, metro) debo coger para ir a...?</li> <li>• ¿Me puede avisar cuando lleguemos a...? (para el conductor del autobús)</li> <li>• ¿Hay cerca de aquí un banco (hotel, etc.)?</li> <li>• ¿Cómo puedo ir al museo (a la iglesia, al cine, etc.)?</li> <li>• ¿Está lejos de aquí el museo (la iglesia, el cine, etc.)?</li> <li>• ¿Dónde me puedo hospedar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siga por esta calle.</li> <li>• En el primer semáforo gire a la derecha (a la izquierda).</li> <li>• Atraviese la avenida (la calle, etc.).</li> <li>• Coja el autobús (el metro, etc.).</li> <li>• Siga hasta llegar al cruce (a una iglesia, etc.).</li> <li>• Allí verá un quiosco (un café, etc.).</li> <li>• Pregúntele al guardia.</li> <li>• Lo siento. No soy de aquí.</li> </ul>

Já o professor que adota um livro cujas atividades estão fundamentadas no método comunicativo, segundo Leffa (1988), ensinará a língua não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Almeida Filho (2002) define essa abordagem como aquela que se centra em tarefas de real interesse ou nas necessidades dos alunos. Como exemplo, citamos a atividade 1, do livro 1, da unidade três, p.50:

1) Habla con tus compañeros. ¿Cómo es tu familia? ¿Qué personas viven en tu casa?  
¿Quiénes son?

A atividade acima permite que o aluno comente sobre algo de que normalmente gosta e que pode ser útil em algum momento de uso da linguagem, visto que, para falar sobre a família, é necessário recorrer ao gênero primário, o qual pode emergir em situações mais rotineiras de interação. Por ser uma tarefa relacionada aos interesses dos alunos e suas necessidades de comunicação em situações cotidianas, podemos considerá-la como uma atividade que reflete a abordagem comunicativa.

Nesse tipo de abordagem, o professor assume um papel de conselheiro, monitorando a aprendizagem e criando um ambiente agradável para que ela aconteça. Essa abordagem, causou uma mudança provisória no ensino, porque, conforme explica Coracini (1999, p.34), com o advento dessa abordagem comunicativa, o livro didático passou a ser criticado por pedagogos e lingüistas aplicados que argumentavam ser o LD um material fabricado e nada comunicativo. Os professores de língua estrangeira, respondendo a essas críticas, conseqüentemente evitavam a adoção de um livro. No entanto, embora a maioria dos professores utilizassem materiais autênticos, segundo a autora, grande parte deles continuou servindo-se de LDs para elaborar exercícios e escolher textos para suas aulas. Por conta disso, voltou-se a admitir que ele ocupa um papel central no ensino de línguas estrangeiras (CORACINI, 1999, p.35).

Os LDs com os quais o professor de língua espanhola depara-se, certamente seguem os pressupostos teóricos e metodológicos de uma ou outra das abordagens às quais nos referimos, o que resulta em uma postura específica do professor em relação ao objeto de ensino, aos objetivos, às atividades desenvolvidas para atingir tais objetivos, à interação professor-aluno e à interação aluno-aluno na sala de aula. Isso significa que a opção por um determinado material didático implica também uma determinada concepção de língua e de aprendizagem. Dessa maneira, a adoção do LD resultará também da concepção de língua do professor.

Consideramos importante para a nossa reflexão essa exposição de diferentes abordagens e suas influências porque cremos que assim conseguimos descrever pelo menos parcialmente os LDs analisados, mostrando que algumas propostas metodológicas estão subjacentes a eles. Compreendemos também que, retomando as propostas que permearam à confecção dos LDs de línguas, podemos entender melhor o contexto em que se ensinava língua no passado, para questionar o nosso presente e redimensionar a nossa prática de ensino/aprendizagem futura na medida do possível.

Considerando que a seção de leitura no livro didático é a que mais nos fornecerá subsídios para analisar os procedimentos com os quais o livro trabalha com as

interações, passaremos a comentar algumas concepções de leitura e práticas que, a nosso ver, já estão cristalizadas no trabalho com o texto em sala de aula e que, portanto, nos levam a crer que também influenciam a elaboração de atividades presentes nos LDs.

## 2.5 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CRISTALIZADAS PELOS LDs

Muito se tem pesquisado sobre atividades de leitura em LDs e MDs nas últimas décadas (GRIGOLETTO, 1999; BRITTO, 1998; MARCUSCHI, 1996; LOPES-ROSSI, 2005; CRISTOVÃO, 2001; CORACINI, 1999; CONCEIÇÃO, 2005). Tal interesse pelo tema talvez se justifique pela inquietação advinda da necessidade de rupturas que os professores vêm sentindo com relação às práticas sociais letradas que, até então, nos LDs concebia o leitor como sujeito passivo, a quem cabia apenas decodificar o que lhe era proposto como texto de leitura, para ser considerado proficiente nessa habilidade.

Pesquisas como a de Grigoletto (1999), Britto (1998), Coracini (1999) e Marcuschi (1996) mostram que os alunos enquanto leitores, segundo as propostas de atividades de leitura apresentadas pelos LDs, não são levados a construir valores, visto que os próprios LDs já trazem esses valores como prontos, como se já estivessem contruídos e que, por isso, as atividades que os textos enfocam não promovem a reflexão e uma *responsividade ativa* (BAKHTIN, 1981) crítica. Assim, na visão de leitura apresentada por alguns LDs, não se concebe o leitor inserido nessa prática como co-produtor do texto, consciente de que todo texto se produz tendo em vista um interlocutor.

Durão (2005, p.31), para demonstrar a importância do interlocutor na produção de um enunciado, explica o seguinte:

El acto de comunicación sólo se realiza realmente si, por una parte, un emisor ajusta su actividad lingüística a la consecución de su objetivo comunicativo y, por otra, si el destinatario que forma parte de ese proceso interactivo reconoce la intención expresa en el enunciado de dicho emisor.

Ora, se como relatam algumas pesquisas, as atividades de leitura de alguns LDs não incitam a reflexão, é possível que o destinatário/leitor nem sequer reconheça a intenção do emissor no enunciado. Neste sentido, a leitura que se realiza é uma tarefa

superficial que não contempla a noção de interação, pois essa não chega a acontecer. É uma atividade que reflete uma visão de que não se concebe o texto como um produto lingüísticamente organizado que tende a causar um efeito de coerência em seu destinatário. (BRONCKART, 1999, p.137). É uma tarefa em que não se acionam outros discursos, não se buscam outras vozes, não se contam com outros textos, não se mobilizam diferentes posições ideológicas, como defendem Cristóvão e Nascimento (2005, p.46).

Desse modo, os LDs parecem não estar em consonância com as orientações dos PCNs, que se referem ao objetivo de formar cidadãos reflexivos e críticos e, com isso, pode acontecer o que afirmam Kleiman e Moraes (1999, p.35):

O aluno sofre diretamente a contradição da escola, que, em seu discurso, afirma educar para a cidadania, mas que, na prática, conduz à passividade e ao conformismo ao enfatizar a ordem (a disciplina) e o não-questionamento (os alunos que protestam são rotulados de rebeldes e punidos por sua rebeldia).

Tal tipo de prática, a nosso ver, não é cabível com as necessidades de nossos alunos de competirem no mercado globalizado em que vivem, pois aí é necessário que, ao interagir com os textos, compreendam as intenções que neles estão implícitas. Assim, se o objetivo da escola é também prepará-los para a vida, é necessário que a eles seja dado o direito às palavras para que não concebam mais as práticas escolares como sistemas de dogmatização e vejam nela uma harmonia com as práticas sociais que enfrentam no cotidiano.

Para dar o direito à palavra aos alunos, o trabalho pode ser feito por meio dos gêneros textuais, visto que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), eles podem ser utilizados como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Os estudantes precisam, portanto, começando pelas leituras, compreender que necessitam expor suas opiniões e não se limitarem às respostas dadas pelos LDs, às perguntas ou às respostas fornecidas pelo professor que, às vezes, não lhes dá o direito de questionarem o que lhes é proposto como afirmam Kleiman e Moraes (1999). Só assim estarão interagindo com os textos e desse modo, poderão entender o que afirma Bakhtin (1981), quando observa que a nossa palavra sempre é dirigida ao outro e que sem o outro não haveria razão para elas existirem.

Neste sentido, todos os enunciados produzidos, estando presentes em um LD ou não, são determinados pelas relações sociais, pelos agentes da interação que não se resumem ao enunciador, mas se estendem também ao papel do interlocutor. Em resumo, se as

ações de linguagem são assim realizadas e se a escola trabalhá-las tais como se dão na vida real, haverá uma consonância entre o que a escola ensina com o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino (PCNS-BRASIL, 1997; PCNEM-LE, 1999; DCNS, 2005), e os alunos estarão mais preparados para agir em seu mundo real. Não haverá, então, tanta disparidade entre as práticas escolares e as práticas sociais.

Por outro lado, conceber o leitor como decodificador significa colocá-lo em um papel passivo, sem direito a expressar a sua opinião e sem poder atribuir sentido ao texto. É, portanto, uma visão contrária a do ISD que concebe a leitura como uma atividade de natureza social, conforme defende Cristovão (2001, p.29).

Na perspectiva de trabalho com a leitura proposta pelo ISD, o leitor é levado a observar que as escolhas lexicais feitas pelo enunciador do texto foram determinadas pela situação social imediata em que se produz o mesmo. Nesse eixo de ação, o texto que é uma ação de linguagem feita por meio da semiotização dos mundos físico, social e subjetivo, nada mais é do que um produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados (cf. BAKHTIN, 1981, p.112). É essa concepção de ensino de leitura que a nosso ver, pode gerenciar atividades que conduzam o aluno à proficiência em leitura, ajudando-o a inserir-se na sociedade com o seu papel de cidadão reflexivo, crítico e responsável por seus posicionamentos diante das situações em que necessita posicionar-se.

Tal concepção, no entanto, nos guia em direção a uma prática de ensino de leitura diferenciada em sala de aula, conduz-nos à realização de um trabalho que visa a levar o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para interagir com os diferentes gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos. Trata-se de um trabalho que, em nosso ponto de vista, precisa ser feito tanto no ensino da LE como no da LM, uma vez que, principalmente na LE, estar apto para a leitura consciente significa também entender o contexto cultural em que o enunciado foi elaborado, já que a cultura do outro se esbarra em pontos semelhantes em ambas línguas, mas se diferencia por muitos outros pontos que podem levar o leitor a interpretações equivocadas. Se no LD as propostas que têm sido feitas são mais de compreensão no nível literal que, conforme Menegassi (1995, p.87), é aquela compreensão que o leitor faz quando se detém exclusivamente ao texto e à leitura superficial, não se está possibilitando ao leitor a construção de sentidos e a familiarização com a cultura do outro.

Apontamos este tipo de leitura como uma das práticas que mais se vem propondo nos LDs, devido aos resultados que pesquisas têm revelado. Como exemplo disso, temos o trabalho de Grigoletto (1999) que, ao tratar de verificar o funcionamento discursivo

da leitura no LD, aponta esse suporte de gêneros como propagador de um discurso de verdade, o qual tenta homogeneizar os indivíduos leitores e delinear papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outros LDs. Mostra que a interpretação é apagada, sendo substituída pela univocidade.

Conceição (2005) também comprova em sua pesquisa que a leitura não é ainda trabalhada no livro didático sob a ótica de gêneros textuais, mas é trabalhada com um fim em si mesma: a de que o aluno entenda que ler é decodificar, e que os sentidos para os gêneros nunca podem ser diferentes, porque sentidos diferentes podem destituir o autor e o professor de seu papel de detentores do saber.

Práticas como essa não permitem que o leitor se posicione como um cidadão crítico, visto que não há como ser crítico se pensamos que os sentidos são sempre os mesmos, indiferentemente do lugar e do momento sócio-histórico em que o enunciado é construído. Para que haja uma postura crítica, é preciso que o leitor, durante a leitura do texto, lance um olhar para o tempo (momento histórico) e para o espaço (lugar social) em que foi construído o mesmo, já que, como afirma Bakhtin (1997), os textos não existem fora de um *cronotopo*. Esse *cronotopo*, por sua vez, influencia o sentido que se deseja propagar através dos recursos composicionais usados para a construção do enunciado. Devido a essa relação que a leitura tem com a situação imediata de produção, que é o momento social e lugar social, Durão (2002) lembra que nunca é demais, ao ensinarmos leitura, lembrar os alunos de que as palavras estão sempre em conexão com o contexto em que aparecem.

Desse modo, a prática de leitura que se vem propondo em alguns LDs em que se propaga uma visão unívoca de leitura pode acarretar conseqüências negativas no processo de formação do cidadão, como o fato de internalizar uma só maneira de abordar o texto. Podem ser negativas também porque o aluno, ao realizar certas atividades propostas, acaba desempenhando o papel de leitor limitado, que não chega à interpretação, à extrapolação textual, e que não reflete sobre o que sugerem tais signos no contexto social em que se realizam.

Essas pesquisas demonstram que não está havendo um comprometimento de alguns LDs com o desenvolvimento da competência do aluno em leitura, visto que, na concepção de Leffa (1996), para que haja competência em leitura, é necessário que o leitor, mais do que saber detectar as informações presentes no texto, saiba também analisá-las com o objetivo de extrair o seu verdadeiro significado. Segundo o autor, para compreender o ato da

leitura, precisamos considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BRASIL, 1997) de língua portuguesa também entendem o leitor proficiente como aquele que não decodifica letra por letra ou palavra por palavra, mas sim usa estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Entretanto, entendemos que na língua estrangeira, é necessário que o leitor também saiba decodificar, mas a decodificação não deve ser o objetivo central da leitura; ela pode auxiliar o leitor a chegar à extrapolação do texto para que este possa atribuir sentido ao mesmo.

Como apontam os PCNs (BRASIL, 1997), o indivíduo competente na leitura consegue identificar elementos implícitos por meio de relações que estabelece entre o texto e seus conhecimentos prévios. Para o indivíduo detectar os elementos implícitos em uma LE, ele precisa antes decodificar o texto porque talvez ainda não tenha familiaridade com o léxico, para depois estabelecer relações entre o conhecimento que tem sobre os parâmetros do contexto em que o enunciado foi produzido.

Os conhecimentos prévios, segundo Kleiman (1993), são aqueles que o leitor adquiriu ao longo de sua vida e utiliza durante a leitura. Nós, em lugar de chamarmos de conhecimento prévio, utilizaremos o termo, conforme Bronckart (1999) e Cristovão (2001), de conhecimento sobre os parâmetros de situação da ação de linguagem.

Kato (1986) explica que o leitor competente, durante a leitura, primeiro levanta hipóteses para depois confirmá-las, processo que envolve a antecipação e a confirmação, tornando a leitura não-linear. O leitor ainda usa a sua capacidade inferencial e utiliza o processo descendente e o ascendente para poder confirmar as suas hipóteses; usa, também, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. Usar a capacidade inferencial, a nosso ver, é também usar o conhecimento prévio.

Kleiman (1993), assim como os autores mencionados anteriormente, vê a simples decodificação como uma prática empobrecedora e define o leitor competente como aquele que usa a sua experiência para reconstruir significados. Dessa experiência, faz parte o conhecimento que tem sobre a situação em que o texto foi produzido e a razão pela qual foi criado.

Diante dessas concepções de leitura, portanto, observamos que os autores citados não validam o tipo de atividades de leitura que se vem propondo nos LDs, conforme relatamos acima. Assim, nós, inseridos em um processo de reflexão — com vistas às posturas

que até então vêm sendo empregadas —, e de reconstrução de nossas práticas, optamos por analisar as atividades de leitura presentes nos LDs que escolhemos como *corpus*. No entanto, como os analisaremos sob a ótica de gêneros, desejamos citar as pesquisas que consideramos ter afinidades com a nossa no próximo tópico.

Dessa forma, além das pesquisas anteriormente citadas, encontramos também aquelas que serão relatadas na seqüência, as quais, embora não façam referência somente aos livros de textos que são nosso alvo investigado, contribuem com propostas de atividades de leitura, por meio de exemplos que fornecem de seus trabalhos. Entre elas estão a de Lopes-Rossi (2005) e Cristovão (2001).

Lopes-Rossi (2005) observa, em uma pesquisa sobre livros didáticos, que embora nestes haja grande variedade de gêneros discursivos, cada um é abordado de maneira muito superficial. Segundo a autora, praticamente não há atividades que enfocam as condições de produção e de circulação dos gêneros, além de seus aspectos não-verbais constitutivos. Quanto às propostas de produção escrita, afirma que estas são desvinculadas de um projeto pedagógico e reduzem-se a um exercício de redação nos moldes antigos. Lopes-Rossi (2005) defende a necessidade de a escola promover atividades de produção de textos por meio de projetos cujo objetivo final seja a produção de gêneros discursivos que atinjam os leitores em situações reais de comunicação. Assim, essas atividades seriam planejadas e orientadas por meio de projetos pedagógicos para que os alunos pudessem se apropriar das características do gênero discursivo. Entre algumas tarefas do professor, mencionadas pela autora, para a realização de projetos como esse, citamos as seguintes: a) elaborar atividades sobre aspectos lingüísticos e discursivos do gênero priorizado, de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos; b) programar atividades em módulos que explorem os aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase e considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; c) elaborar uma síntese dos conteúdos aprendidos, que poderão constituir-se referências para estudos posteriores. Esse trabalho, portanto, contruibui com a nossa pesquisa por fornecer-nos um modelo de prática de leitura e escrita que poderia ser trabalhada em sala de aula na perspectiva do ISD.

Já Cristovão (2001), além de demonstrar como foram construídas seqüências didáticas para ensino de leitura em língua estrangeira, ainda analisa-as, deixando-nos um modelo de avaliação de atividades de leitura. A autora propõe também um decálogo para ensinar a ler, inspirando-se em Pasquier e Dolz (1996), que propuseram um decálogo para ensinar a escrever.

Considerando o trabalho de Cristovão (2001), um modelo inspirador para o tipo de análise que pretendemos fazer da coleção *Español Sin Fronteras*, adotaremos alguns dos princípios propostos em seu decálogo para o ensino de leitura, os quais descrevemos a seguir.

Primeiramente, precisamos explicar que Cristovão (2001, p.32) se contrapõe à orientação do ensino pelo termo habilidade, pois esse termo, segundo a autora, faz referência ao desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Portanto, o termo ação de linguagem é o mais adequado, conforme a autora, uma vez que está relacionado à produção, compreensão, interpretação ou memorização de um conjunto de enunciados orais ou escritos (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.6, *apud* CRISTOVÃO, 2001, p.32). Assim, não nos referiremos ao ensino de leitura como uma habilidade, mas como uma ação de linguagem.

Um outro princípio proposto pela autora é o de trabalho com essa ação de linguagem com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros. Em nosso trabalho, optamos por identificar os gêneros presentes nas seções de leitura dos LDs da coleção (*Sobre el texto, Para que Sepas e Rincón de Lectura*). Segundo Cristovão (2001, p.32), “...o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como *instrumento*, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais.”

Nos filiaremos também à noção de *capacidade*, sugerida por Cristovão (2001, p.33) e proposta por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e por Dolz e Schneuwly (1998). Para Cristovão (2001), ler textos requer a aprendizagem de capacidades de linguagem como: a) de ação: referem-se às características do contexto e do referente; b) discursivas: referem-se à capacidade de mobilizar modelos discursivos; c) lingüístico-discursivas: referem-se à capacidade de dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas. Essas capacidades, Cristovão (2001) correlaciona com alguns critérios de avaliação sugeridos pelos PCNs-LE, as quais estarão representadas em uma tabela, que exporemos no capítulo de apresentação de dados, para posteriormente mostrarmos o número de questões sugeridas — a partir da leitura de gêneros nas seções *Sobre el texto e Para que Sepas* dos LDs da coleção que analisamos — que estão correlacionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Um outro princípio proposto por Cristovão (2001), em seu *decálogo*, o qual utilizaremos para a análise dos gêneros textuais, é o da leitura e contexto de produção do texto. Como dissemos, para Bakhtin (1981) e na proposta do ISD, não é possível dissociar o

texto de seu contexto. Por isso, consideramos necessário verificar se as atividades de leitura promovem esse olhar para o contexto de produção do texto escrito, como propõe Cristovão (2001, p.37).

A autora propõe ainda o uso de textos sociais em circulação para o ensino de leitura, pois, segundo a pesquisadora, é por meio deles que os discursos podem ser interpretados de acordo com seu público-alvo.

Outra proposta é a da *aprendizagem em espiral*, sugerida por Pasquier e Dolz (1996) para a escrita e retomada por Cristovão (2001) para o ensino de leitura. Nessa concepção de ensino, não é necessário abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para gradativamente se incluir outros mais complexos. O que preconiza o ISD, segundo Cristovão (2001, p.41), é que o mesmo objeto possa reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa.

A autora propõe ainda mais três princípios sobre o ensino de leitura que se referem à complexidade da tarefa, ao uso de recursos pedagógicos para mediação e o processo colaborativo e o método indutivo. Esses princípios não serão seguidos por nós nesta pesquisa porque não coincidem com os objetivos do nosso trabalho.

Portanto, concebendo a atividade de leitura como indissociável no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, e concordando com Andrade (2005) quando argumenta que: “*entre todas las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) seguramente, la destreza que el ser humano más ejercita diariamente, casi sin percibir, es la destreza de comprensión escrita, ya que textos escritos están por todas partes: carteles, periódicos, entre muchas otras cosas*” (p.185), utilizaremos os conceitos de leitura aqui expostos para analisar as atividades sobre essa ação de linguagem que os LDs da coleção propõem. Dos dez princípios apresentados por Cristovão (2001), adotaremos quatro para a análise da seção *Sobre el texto* dos LDs, os quais serão expostos na tabela 6, no capítulo de apresentação e análise de dados.

Por cremos que há uns caminhos melhores do que outros para a realização dessa análise, fizemos a nossa opção pela abordagem do texto disponível para a leitura nos LDs como pertencente a um determinado contexto, ou seja, concebemos esse texto para as atividades de leitura, segundo os princípios do interacionismo sócio-discursivo, como um produto que está encapsulado pelo contexto social e histórico de produção. Acreditamos também que o trabalho com a leitura como construção de significado no LD é fundamental, visto que a leitura fornece subsídios, estímulos, para a escrita. A leitura é, como afirma Solé

Gallart (2001), uma atividade paralela à escrita, pois tanto uma quanto a outra só acontecem quando há construção de significados.

Cientes de que na proposta de leitura de LDs de espanhol há fatores intervenientes em outras áreas como a LP, comentaremos agora como se construiu a história do LD no contexto brasileiro.

## 2.6 A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Concordando com Machado (2001, p.144) quando afirma que, ao avaliar um material didático, devemos considerar um conjunto de parâmetros, tais como os conhecimentos dominados pelos elaboradores do material, a maior ou menor proximidade desses conhecimentos, tais como as suas práticas habituais e as representações que têm sobre as capacidades dos alunos, optamos por incluir aqui o contexto que permeou a elaboração dos livros didáticos de língua espanhola no Brasil, o qual existiu anteriormente ao momento de elaboração dos mesmos, deixando marcas no contexto de ensino atual.

Ao falar em contexto, queremos explicar que não consideraremos somente os fatos que ocorreram antes, durante e após a produção editorial na língua espanhola, mas também consideramos importante lançar um olhar para a história do livro didático de língua portuguesa no Brasil, visto que o LD é um suporte compreendido como aquele que contém os instrumentos para a realização do trabalho em sala de aula com linguagem. Assim, o LD é, como explicam Barbim e Cristovão (2003, p.20), o *objeto do conhecimento*. As autoras, retomando a noção de sistema didático citado por Schneuwly (1994), explicam que a sala de aula é um *sistema tripolar* constituído por professor-aluno-objeto de conhecimento. Tal objeto, por sua vez, segundo sua definição, materializa-se por recursos como LD, fitas de áudio, fitas de vídeo, textos autênticos (didatizados) e textos didáticos, ilustrações, etc. Neste sentido, ao tratarmos do trabalho com a linguagem, referimo-nos ao trabalho que se concretiza por meio do *objeto do conhecimento* (SCHNEUWLY, 1994; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003), tanto nas aulas de língua estrangeira quanto nas aulas de língua portuguesa.

A nossa afirmação quanto ao fato de o livro didático acompanhar o trabalho em sala de aula deve-se a nossa representação sobre o modo como se vem utilizando o mesmo e às pesquisas na área que o apontam como o suporte legitimado sobre o qual se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem. Entre essas pesquisas citamos Fregonezi (1997), Lopes e

Durão (2004), Barbim e Cristovão (2003), Marcuschi (1996), Coracini (1999), Batista e Rojo (2003). Essa legitimação se concretizou já há muito tempo em nosso país, quando, segundo Freitag *et.al* (1997, p.12), o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, artigo 2º, o define da seguinte forma: *Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.*

Essa conceituação demonstra que o livro didático, desde a sua origem, era legitimado para ser usado exclusivamente em ambiente de sala de aula, fazendo parte do *sistema tripolar* mencionado por Barbim e Cristovão (2003). Esse modo de entender o livro, no entanto, pode ter sido o primeiro responsável pelo uso que se faz dele atualmente, ou seja, como material compartilhado pelos alunos e professores em instituições de ensino formal e principalmente nas escolas públicas, onde sabemos que, devido à distribuição gratuita feita pelo governo, não existe o hábito de usar apostilas em substituição aos livros, como acontece em algumas escolas do setor privado.

Um exemplo que demonstra claramente esse uso se encontra nas publicações em revistas científicas dos últimos anos, as quais apontam o livro didático como o protagonista das aulas de língua portuguesa e de língua estrangeira. Há pesquisas, como a de Fregonezi (1997), que o caracterizam como um objeto de opressão. Lopes e Durão (2004, p.165) demonstram a importância da escolha de um bom LD porque este, em alguns casos, pode ser o único intermediador do conhecimento. Barbim e Cristovão (2003) explicam que Souza (1999) e Rojo (2000) citam o LD como único referencial do professor em sua ação pedagógica. Outras pesquisas como a de Marcuschi (1996) revelam, por meio de atividades de leitura propostas, que o livro é usado tal qual foi definido: como um objeto de uso em sala de aula, como um detentor de verdades no que diz respeito a exercícios de leitura, visto que estes propõem a leitura de textos como uma atividade em que não se exige a interpretação, mas sim a decodificação no sentido de cópia. Coracini (1999) afirma que o LD constitui um dos únicos materiais didáticos que veiculam a língua alvo nas escolas. Diante disso, observa-se — segundo algumas pesquisas feitas sobre esse suporte, citadas no tópico a seguir — que a impressão que se tem é a de que o professorado da área de línguas ficou tão limitado ao uso do livro que quase não usa outros materiais para organizar o seu trabalho e, quando emprega outro material, esse último tem somente a função de complementar o LD, razão pela qual se atribuiu a esses materiais o adjetivo de “complementar”. Assim, o próprio professorado legitima esse instrumento consolidando, o que já se fazia desde a década de 1930 com tal

material, e o livro didático passa a ser um objeto importante para a realização do trabalho do professor em sala de aula.

Devido a sua legitimação enquanto suporte indicado para o trabalho com a prática da linguagem, entendemos ser necessário analisar os livros de espanhol e considerar alguns fatos ocorridos na história do LD de língua materna no Brasil, os quais consideramos relevantes para esse nosso trabalho, por cremos que esse contexto sócio-histórico não se manteve neutro no processo de elaboração de LDs de língua espanhola, quando o LD de língua portuguesa já tinha uma longa tradição de uso nas escolas e produção no mercado editorial. Além disso, exporemos alguns resultados de pesquisa sobre livros didáticos de língua portuguesa demonstrados pelos avaliadores que fazem parte do Programa Nacional de Avaliação do LD (PNLD), para que possamos demonstrar que, embora o histórico de LD de LM no Brasil não tenha sido bem apresentável até alguns anos, em artigos publicados a partir de 2003, percebemos que ele começou a sofrer mudanças significativas.

No que diz respeito especificamente à história do livro didático no Brasil, pode-se dizer que ela já tem uma longa tradição, passando por momentos que, a nosso ver, consideraram nós professores como seres assujeitados, isentos de uma identidade e, conseqüentemente, incapazes de manifestar uma responsividade ativa (BAKHTIN, 1997) que resultasse em reação-resposta na sua relação com o enunciado concreto (o livro didático), com os temas que mobiliza, o querer-dizer (intuito) que persegue e o tipo de acabamento que lhe é dado.

Sendo frutos de um período ditatorial em que a sociedade, as associações de pais e mestres, os alunos e as equipes científicas, segundo Freitag *et al.* (1997), não participam das decisões que se tomam, a partir da década de 1930, a história do livro didático no Brasil se resume a uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem.

Tais antecedentes, inevitavelmente, deixaram as suas raízes na instituição escolar, que hoje, depois de tantas décadas, ainda se vê circundada por hábitos e abordagens da época, quando se trata do ensino de línguas. Como exemplo desses hábitos citamos os exercícios de completar lacunas.

Freitag *et al.* (1997, p.12) demonstram que, a partir da década de 1930, desenvolveu-se uma política educacional consciente, com pretensões democráticas. No entanto, alguns fatos ocorridos, no nosso ponto de vista, não refletem essa democracia e essa consciência educacional. Um desses fatos era o controle da comissão que, por ser muito mais político-ideológico que propriamente didático, não demonstrava haver, naquela época, uma

preocupação com as necessidades dos aprendizes, com o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, uma vez que o ensino/aprendizagem estava mais a serviço da questão política e menos em benefício do cidadão crítico. Essa nossa afirmação deve-se ao fato de os autores demonstrarem que de onze impedimentos ocorridos quanto à autorização de livros, na época em que estava em vigor a Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD), somente cinco diziam respeito à questões didáticas.

Assim, essa nossa afirmação de que não havia muita preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos encontra respaldo nesse fato da história e em outras pesquisas realizadas até o momento sobre o LD de língua portuguesa, as quais refletem abordagens do passado e colocam o aluno com um papel de assujeitado, desprovido da oportunidade de manifestar a sua responsividade ativa durante o ensino proposto pelo material. Britto (1998) demonstra isso em sua pesquisa, ao falar do papel do leitor interdito propagado pelo LD de língua portuguesa. Já Fregonezi (1997) caracteriza esse suporte didático como um objeto de opressão. Marcuschi (1996), confirma o que afirma Britto (1998), ao demonstrar que o aluno tem um papel de assujeitado porque, segundo o autor a maioria das questões presentes em LDs de língua portuguesa sobre leitura, não incita o aluno à reflexão. Grigoletto (1999), por sua vez, observa que o livro tenta homogeneizar os indivíduos leitores e delinear papéis fixos a eles, anulando a interpretação; sendo assim, regidos pelo caminho já percorrido por outros LDs.

Neste sentido, percebemos que, se no passado tivesse existido uma preocupação maior com as questões didáticas e menos com questões políticas, os LDs da década de 1990 talvez não estariam espelhando um ensino manipulador. No entanto, segundo Feitag *et.al.*(1997), mesmo com a existência de muitas vozes críticas que ecoavam na época quanto à legalidade da Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD), que era constituída por membros designados pelo governo — comissão que, em vez de ser democrática, era um forte mecanismo de manipulação — esta permaneceu por mais dez anos na função. A comissão constituída de membros designados pelo governo tomava decisões que estavam atreladas à questão política/ideológica<sup>26</sup>, ou seja, tais decisões eram gerenciadas a partir da linha ideológica do governo que apresentava as orientações sociais e ideológica adequadas à situação sócio-histórica que o país vivenciava.

---

<sup>26</sup> Bakhtin e seus companheiros do Círculo colocam ao lado da ideologia oficial a ideologia do cotidiano. A primeira é dominante, procura implantar um pensamento hegemônico sobre um dado tema. Já a ideologia do cotidiano é considerada como um conjunto ideológico antagônico, uma vez que é na relação dialética entre a ideologia oficial e a do cotidiano que se constroem sistemas de representações da sociedade capitalista, com seus valores, “pontos de vista verdadeiros”, “pontos de vista falsos”; e é na interação verbal que se materializa todo o fenômeno ideológico (NASCIMENTO, 2005).

É neste sentido que, no nosso ponto de vista, a política educacional não refletia a democracia. O resultado do que se fazia na época abriu margem para a propagação de um trabalho inadequado que repercutiu no ensino até poucos anos atrás, como podemos ver em pesquisas realizadas na década de 1990, como as que citamos anteriormente, as quais ainda comprovam que o LD guiava o aluno para um comportamento passivo e assujeitado.

Um outro fato referente à história do LD aconteceu durante o regime militar, na década de 1960, quando foram assinados acordos entre o MEC do Brasil e os Estados Unidos (MEC/USAID), criando-se assim uma outra forma de controle. Esse controle sobre os livros didáticos que foram distribuídos no Brasil durante três anos foi, por sua vez, americano; situação modificada em 1976, quando a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), criada em 1968, sofreu modificações por decreto presidencial, sendo encarregada de assumir o Programa do Livro Didático.

No entanto, na década de 1980, surge a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC. Seu objetivo era desenvolver programas de assistência ao estudante, e foi naquele período, portanto, que se manifestou a política assistencialista à criança carente. Naquele momento histórico também, segundo uma pesquisa feita com professores, conforme demonstram Freitag *et.al.* (1997), tais profissionais são unânimes na apreciação da qualidade dos livros distribuídos pelo governo, levando em consideração para a apreciação critérios como a existência de exercícios variados e de preferência sob forma de completar. Fatos como esses, certamente, tratam de amostras de que os livros didáticos no Brasil tiveram a sua história política e ideológica ligada profundamente à história didática.

Esses dados mostram também como as representações que os envolvidos na elaboração do livro didático têm sobre o professor são relevantes, visto que — por ser fruto de uma formação considerada alienada devido a nossa história da educação, que apresentou falhas quanto às questões políticas, como já foi observado anteriormente — ao avaliar os livros descartáveis ou reaproveitáveis que eram distribuídos pelo governo, seguiam critérios como: a adequação entre o livro e o programa e a existência de exercícios variados, de preferência sob forma de completar.

Todos esses acontecimentos demonstram que o contexto de produção e circulação do livro didático no Brasil, durante toda essa época, não tem um histórico<sup>27</sup> de sucesso.

À luz dos resultados apresentados acima sobre o livro didático, podemos afirmar que, nas condições que temos de funcionamento da escola brasileira, o livro didático adquire mais um valor de troca do que de uso, e o professor é o grande mediador desse estado de coisas, visto que é conivente com o conteúdo e com os materiais distribuídos pelo governo. Podemos entender que é valor de troca porque o governo fornece o material, e o professor o considera bom ou razoável e desenvolve o seu trabalho a partir dele. Somente quando o educador participa do processo de escolha do material é que talvez este adquira um maior valor de uso. Porém, quando o educador apenas recebe os manuais e utiliza-os, temos a impressão de que a educação se envolve nessa questão de mútua ajuda (governo-editora-escola), cômoda para todos.

Citamos essa questão aqui porque a partir deste ano os LDs de espanhol para o Ensino Médio também passarão a ser distribuídos pelo governo, o que nos remete à importância da conscientização sobre a escolha desses materiais e a necessidade de termos um olhar crítico para trabalhar com eles. Estamos longe de querer julgar o material, porque também seria desnecessário, pois sabemos que existe uma comissão da SEED avaliando-o e sabemos também que os LDs de espanhol são de boa qualidade. No entanto, nos referimos à conscientização e análise criteriosa quanto ao contexto no qual iremos usá-los e quanto à possibilidade de influência de LDs elaborados para o ensino de língua portuguesa, pois não sabemos se são levadas em consideração, na avaliação, as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Incluimos aqui esse argumento porque entendemos que se o que se estava fazendo com os livros didáticos nas escolas públicas era cumprir um objetivo do governo e não exatamente dos educadores — pois os professores naquela situação somente estavam tendo o papel de executores daquilo que o governo lhes colocava nas mãos — o livro adquiriu realmente um valor de troca, valor que não devemos atribuir ao LD de espanhol, pois todos os materiais didáticos devem ter um valor consciente de uso. É assim que, a nosso ver, o professor poderia ver mais sentido em seu trabalho, em lugar de exercer um papel de mero executor de determinações externas.

---

<sup>27</sup> Esse histórico somente começa a mudar a partir de 1995, com as avaliações do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático - uma iniciativa do MEC - que, em parceria com as universidades, avalia e indica livros para compra e distribuição gratuita às escolas da rede pública para o ensino fundamental.

No caso do espanhol, devemos nos conscientizar, no entanto de que a história do ensino da língua espanhola nas escolas públicas tem as suas diferenças em relação à língua portuguesa. Isso porque, até o ano passado, ela era uma língua opcional e somente depois da aprovação do projeto de lei nº 3.987 de 2000, do deputado Átila Lira e com a aprovação da lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, é que a oferta da língua espanhola passou a ser obrigatória na escola para alunos de ensino médio e de matrícula facultativa para esses alunos. Assim, não tendo sido obrigatório até o momento o ensino da língua espanhola nas escolas públicas, o governo não tinha razão para distribuir os livros para as escolas. Nesse caso, a adoção de livros se dava por meio das editoras e dos próprios professores, que escolhiam um daqueles LDs que a editora tinha doado para análise e adoção. O aluno geralmente comprava o livro ou fotocopiava-o.

Contudo, o que desejamos explicar é que, embora esse quadro de escolha e adoção dos LDs de espanhol tenha suas diferenças em relação à escolha dos livros de língua portuguesa, existe também algo em comum no que concerne àquele material didático, o que resumimos em vários aspectos:

- a) autoria do livro;
- b) o fato de a língua ter sido implantada nas escolas para alunos da rede pública estadual, cujo ensino, conforme determina a Resolução 3.546/86 da Secretaria do Estado da Educação, tem como objetivo o ensino instrumental da língua para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes;
- c) o fato de o livro ser um produto cultural, que faz parte de uma ideologia oficial.

Esses aspectos são relevantes e não há como ignorá-los. Fatores relacionados à formação do autor do livro certamente têm o seu percentual de influência; no entanto, essa não é a única variável influente no ato da sua constituição, visto que toda produção verbal está associada à questão do momento histórico, e, no caso da língua espanhola, a produção verbal é conferida por meio do trabalho com os gêneros presentes no livro, que é um suporte originado em um momento de expansão do idioma, o qual inevitavelmente é um fator determinante da confecção do material e da abordagem nele apresentada. Apesar desses fatores, precisamos explicar que não consideramos uma variável como mais influenciadora do que outra: atribuímos a todas uma importância equitativa.

O que desejamos deixar claro, portanto, a nosso ver, é que a formação do autor e do professor não é o único pilar sobre o qual se produz um material didático, pois o autor pode estar sendo influenciado também por vários outros fatores como as exigências das

editoras, o prazo para a preparação do livro, o poder aquisitivo dos destinatários do material, a idiosincrasia dos professores a quem se destinam os materiais e dos alunos em geral.

Considerando que, no caso de E/LE, o governo não distribuía os livros para as escolas públicas até o ano passado, o valor de troca mencionado por Freitag *et al.* (1997) pode ter existido entre editoras, autores e os consumidores oficiais do livro: alunos e professores. Isto porque, as editoras também precisam promover a compra de livros e, para isso, não duvidamos de que elas o fazem pensando também nos lucros que podem ter e, conseqüentemente, no valor de troca atribuído aos livros, relegando, desse modo, a um segundo plano, talvez, o verdadeiro valor das necessidades de aprendizagem dos alunos. Pensando em um valor mais acessível em relação aos livros provenientes da Europa, para que professores e alunos de escolas públicas possam adquiri-los, pode-se estar deixando de beneficiar o ensino da língua-alvo, através da fragmentação dos conteúdos e da superficialidade com que eles são trabalhados.

Essa busca por um valor mais acessível de livros, pode-se estar proporcionando resultados parecidos aos dos livros didáticos de língua portuguesa distribuídos pelo governo até a década de 1990, como fruto de um programa assistencialista. Resultados como a inadequada proposta de trabalho com a leitura, escrita e oralidade, a nosso ver, seria um ponto a ser observado, entre o que se faz com o livro didático de português, com o que se faz e com o que se pretende fazer com o de espanhol a partir de sua distribuição gratuita.

Quanto ao outro ponto que consideramos coincidente, citamos a questão do livro como produto cultural, fazendo parte de uma ideologia oficial, a qual está bem arraigada. Um exemplo disso é o fato de atualmente, nas escolas em que funcionam os CELEM — onde são ministradas as aulas de língua espanhola na rede pública — ser comum encontrar os alunos com o livro ou, quando não, por falta de verbas da parte dos estudantes, terem fotocópias do material, feitas em forma de apostilas.

Soubemos disso porque, por meio de uma pesquisa feita em uma cidade do Norte do Paraná, onde o CELEM funciona desde 1988, como mencionamos na revisão da literatura, soube-se que todas as escolas trabalham com a coleção que escolhemos para análise, o que, certamente constituiu o motivo para que selecionássemos essa coleção como nosso *corpus*.

Conforme entrevista informal com uma das primeiras professoras que começaram a trabalhar nesses centros com a língua espanhola e que ainda continua em escolas onde funcionam os centros, a escolha do material foi resultado de um consenso dos

professores que trabalhavam nos CELEMs na época<sup>28</sup>. Segundo ela, não houve nenhum tipo de influência da Secretaria da Educação, fato que é compreensível, visto que o material era doado para os professores pelas editoras e comprado pelos alunos, quando estes tinham poder de compra. Nesse caso, não haveria razões financeiras para as Secretarias intervirem, embora entendamos que existe sempre uma razão para acompanhar esse processo de escolha dos materiais, que é a questão didático-pedagógica.

De acordo com a mesma professora-informante, a coordenadoria não tinha interesse em estimular o uso de livros, porém pelo que entendemos e pela questão histórica que envolveu o ensino da língua, os professores sentiram essa necessidade de adotar um material que pudesse auxiliá-los, pois eles quase não tinham materiais autênticos para preparar as suas aulas.

Diante desse histórico, comprovamos como está arraigada esta cultura do uso do livro.

Nesse contexto, teve origem a coleção que analisamos, quando a produção editorial no Brasil já apresentava uma variedade de LDs, visto que, segundo Eres Fernández (2000), com o *boom* da língua nos anos 1990, o mercado editorial brasileiro e espanhol foi afetado significativamente porque o mundo profissional começou a valorizar o conhecimento da língua, e a crescente demanda pelos cursos incrementou a oferta editorial.

Caracteriza-se então esse período, pelo crescente número de produção local de materiais didáticos de língua espanhola. Entre estes está a coleção *Español Sin Fronteras* que constitui nosso *corpus*.

A obra teve a sua primeira impressão em 1996, e em 2002 as escolas já recebiam para análise a 2ª impressão reformulada. Hoje, já temos uma outra impressão, que foi lançada para 2006, com uma nova roupagem. Estando cientes de que em 1996 os PCNs de língua estrangeira ainda não haviam sido discutidos, limitamos-nos a analisar a obra reformulada quando este documento oficial já havia sido objeto de discussão na Academia e, portanto, os fundamentos teóricos adotados por eles já estariam sendo apropriados pelos educadores. Acreditamos que assim as condições de produção da coleção já eram mais privilegiadas, uma vez que os PCNs de língua portuguesa, tratando a questão dos gêneros com base nos estudos do círculo de Bakhtin, estariam fornecendo novas concepções de língua e conseqüentemente de leitura e produção de textos para a reformulação de novas atividades com a linguagem. No entanto, temos de considerar que os materiais de língua espanhola

---

<sup>28</sup> A época a qual me refiro é a da reformulação da coleção que analisamos, cuja data de publicação é 2002.

talvez não tenham sido produzidos seguindo efetivamente esse documento, visto que não havia no Brasil, até no ano passado, segundo informações obtidas por algumas editoras, uma Comissão de Avaliação do Livro de Língua Estrangeira, como existe na língua portuguesa.

A coleção a qual nos referimos, é composta por quatro volumes e é dirigida a estudantes brasileiros de cursos do Ensino Fundamental. Como afirma Eres Fernández (2000, p.281), o material se destina a alunos que têm como língua materna o português, e nós, entendendo que são estes os destinatários e que é este o contexto que molda a produção e recepção desta coleção didática, inferimos que tal material pode ter sido elaborado segundo algumas abordagens metodológicas que predominaram no ensino de línguas, conforme demonstramos anteriormente, e também seguindo tendências de ensino que predominavam na língua materna. Para justificar nossa interpretação, reproduzimos aqui as palavras da autora: “*esta serie se compagina principios del método gramática y traducción, del directo, algo del audiolingual y del comunicativo y tiene como objetivo “llevar el alumno a interesarse por la lengua española”*”(p.281).

Ao afirmarmos que a coleção poderia estar baseada em metodologias presentes no ensino de línguas e nas concepções de ensino de língua materna, não deixamos de considerar também que outros materiais em espanhol já haviam sido elaborados por autores brasileiros e publicados por outras editoras nacionais, os quais podem ter tido uma considerável parcela de influência na elaboração das coleções produzidas nos anos de 1990. Um exemplo desses materiais é, segundo Eres Fernández (2000), o *Manual de Español*, de autoria de Idel Becker, cujo número de edições sobrepassa os setenta. Esse manual foi um livro de texto, nitidamente tradicional, usado no Brasil durante os anos em que o ensino de espanhol era incluído no Ensino Secundário. De acordo com a autora, a língua espanhola no Ensino Secundário só foi incluída a partir de 1942, ao lado do francês e do inglês, que já faziam parte do currículo desde 1855. Com a reforma educativa de 1961, o ensino de espanhol já passou a fazer parte do âmbito das matérias optativas e complementares.

Diante dessa situação, o *Manual* de Idel Becker ocupou um lugar importante no ensino da língua, visto que esta era pouco estudada, pela falta de obrigatoriedade imposta pela reforma educativa, razão pela qual outros autores não se estimulavam a produzir livros-textos. Nas faculdades em que se ensinava a língua, conforme Eres Fernández (2000), quando não se usava aquele livro, usavam-se os editados no exterior ou materiais preparados pelo próprio professor da disciplina.

Com o objetivo de mudar esse panorama pouco animador, pois era uma época em que o ensino de espanhol se encontrava desprovido de forças — consequência,

talvez, da falta de obrigatoriedade do ensino da língua — começaram a surgir novos materiais didáticos na década dos anos de 1980. Porém, todos eles eram baseados na abordagem metodológica que estava em moda na época: a gramática-tradução. Isso explica o que Bakhtin chama de situação imediata de comunicação, que, combinada com as condições sócio-históricas, determina os traços constitutivos da situação de comunicação. A instância produtora desse suporte que veiculava os gêneros naturalmente era influenciada pelo modismo propagado por outros materiais didáticos em que a metodologia predominante era de gramática-tradução.

De acordo com Eres Fernández (2000), foi somente em 1988 que os primeiros centros de estudos de línguas do CELEM, implantados primeiramente no Paraná e em São Paulo, impulsionaram a produção de outros livros didáticos. Nesse caso, os agentes-produtores do material já recebiam influência de outra situação de produção. Essa situação ou esse panorama, portanto, foi mudando, e apareceram materiais com propostas comunicativas da linguagem, como os livros da coleção *Para Empezar e Esto Funciona*, os quais tem uma grande aceitação no mercado.

Tal estado de coisas nos mostra que o LD de espanhol no Brasil também foi e ainda é afetado por questões políticas e econômicas, o que consideramos outro ponto em comum com a língua portuguesa, visto que, além de não haver tido incentivo do governo brasileiro para o ensino dessa língua estrangeira antes dos acordos entre os países que integram o Mercosul (década de 90), ainda os professores iniciantes na área, além de terem como opção seguir os modismos que prevaleciam na época, tinham a escolha de produzir o próprio material, o qual inevitavelmente refletia a abordagem de ensino que se havia praticado naquele momento sócio-histórico. Com a implantação do CELEM, novos materiais vieram a contribuir com esse estado de coisas, e foi nesse momento que se optou nas escolas de nossa região pela adoção dos livros, entre eles o que se usa atualmente, porém, reformulado em 2002, época em que foi adotado no contexto que analisamos.

De acordo com o quadro acima exposto, vimos que, apesar de o LD de espanhol ter pontos em comum com o LD de português, — a cultura oficial e a questão política — atualmente podemos reconhecer que há um ponto que os distancia: a mudança de propostas de ensino apresentadas pelos livros didáticos de língua portuguesa que vem sendo avaliados pelo PNLD, cuja iniciativa é do Ministério de Educação (MEC).

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a partir de 1996, tem sido o responsável pela avaliação, recomendação, compra e distribuição dos LDs para a população

escolar<sup>29</sup> no Brasil. Esse programa tem como critério fundamental a teoria da enunciação e dos gêneros. Como membros do programa estão Rojo e Batista (2003) que, em uma coletânea de artigos sobre LDs publicados por outros membros constituintes da comissão de avaliação do PNLD, contrastam as propostas de letramento de LDs — produzidos para o 3º e o 4º ciclos do ensino fundamental e destinados à compra por parte do governo brasileiro — com a proposta governamental explicitada por meio do processo de avaliação.

A análise de 35 coleções elaboradas para turmas de 5ª a 8ª séries, destinadas à avaliação feita pelo PNLD, realizada por Rojo e Batista (2003) e os outros membros daquele programa, revela dados que demonstram um progresso na elaboração de LDs de língua portuguesa, progresso que não tem se manifestado na análise do *corpus* que escolhemos.

Entre tais dados, citamos primeiramente a constatação de Rojo e Batista (2003, p.15) quanto a haver uma seleção de textos de qualidade, diversificados em relação à esfera de circulação e gêneros, além de se tratarem de textos representativos quanto à autoria e também textos considerados adequados aos alunos.

Uma outra mudança significativa revelada pelos autores Rojo e Batista é o trabalho com as estratégias de leitura. Segundo Rojo e Batista (2003, p.17), 72% das coleções avaliadas têm como prática consagrada a exploração dos conhecimentos prévios acerca da temática do textos. Além disso, em 64% das coleções, é proposto um trabalho com estratégias diversificadas de leitura. São sugeridas ainda atividades de exploração das características textuais e da forma composicional dos gêneros. Quanto ao trabalho com o vocabulário, de acordo com o que demonstram os autores, em 58% das coleções avaliadas, ele é adequado.

O que ainda está abaixo da crítica nas avaliações são atividades sobre a situação de produção dos textos e da leitura, atividades sobre os recursos coesivos presentes nos textos e as variedades e registros lingüísticos neles presentes. Os autores concluem que, embora uma média regular de livros (entre 72% e 64%) incorpore uma exploração das estratégias de leitura, o trabalho com o lingüístico e o discursivo dos textos na leitura deixa a desejar porque, na sua maioria, estão centrados em aspectos estruturais, formais e normativos, abandonando o trabalho com os mecanismos de coesão.

No entanto, ainda que algumas atividades dos LDs de língua portuguesa estejam abaixo da crítica, devemos reconhecer que eles sofreram uma transformação significativa se compararmos, por exemplo, com as pesquisas da década de 1990, sobre o

---

<sup>29</sup> Em 1996, foram analisados livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries. Conforme Batista (2003, p. 33), pela primeira vez, em 1999, foram avaliados os livros destinados às séries finais dos ensino fundamental ( 5ª a 8ª séries).

trabalho com a leitura nos LDs. As pesquisas, na maioria das vezes, demonstravam que os LDs não propunham atividades de leitura para as quais os alunos precisassem mobilizar estratégias. Ao contrário disso, na coletânea de artigos organizada por Rojo e Batista (2003), 64% das coleções avaliadas já propõem esse tipo de trabalho.

Esses resultados são animadores e nos conduzem, portanto, a realizar esse tipo de olhar ao analisarmos LDs de língua espanhola, no intuito de observar se eles têm acompanhado tais mudanças ou se ainda refletem apenas a cultura do ensino de línguas predominante até a década de 1990, que não promovia o olhar para a situação de produção dos textos e apenas propunha exercícios em que se instalava o dever à obediência e aceitação de idéias propagadas, as quais estavam ligadas ao “poder lingüístico, estreitamente ligado a produtos históricos do letramento” (ROJO, 2003, p.14).

Demonstramos esses fatos da história do livro didático de língua materna no Brasil por considerá-los relevantes para o trabalho e por crermos que o contexto sócio-histórico existente até a década de 1990 não se manteve neutro no processo de elaboração de LDs de língua espanhola, quando o LD de língua portuguesa já tinha propagado uma ideologia oficial.

Consideramos importante ainda esclarecer que reconhecemos a possibilidade de haver alguma influência da elaboração de LDs de LM na produção de LDs de espanhol no Brasil, porque, embora a língua espanhola em nossa região tenha debutado nas escolas em 1988, por meio do CELEM — apesar de este já ter sido fundado em 1986 — não existe um Currículo Básico no Paraná para o ensino dessa língua. O que existe, segundo Santa-Cecília (2000), é um Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), surgido como conseqüência da criação dos Institutos Cervantes em 1991, fruto de uma iniciativa do Estado Espanhol em matéria de difusão lingüística e cultural. Sabe-se também que já foram elaborados no Brasil os PCNs para o ensino de espanhol como língua estrangeira, porém, estes ainda não estão disponibilizados para leitura.

Assim, inferimos que o contexto em que se insere o ensino dessa língua nos remete a lançar um olhar também para o modo como os LDs de LM construíram a sua história no Brasil. História que ainda está sendo edificada, no caso da língua espanhola, que depois de décadas voltará a ser ensinada nas escolas, ganhando o estatuto de disciplina obrigatória, o que lhe deu uma dimensão social e cultural que até então quase não vinha manifestando-se. Para demonstrar essa conquista, reproduzimos aqui as palavras de Durão, publicadas em um artigo sobre o estado da arte dos estudos de espanhol no Brasil (2005, p.4):

“Aunque no vamos a entrar en este trabajo, en aspectos cuantitativos, afirmamos que las cifras de la demanda de la enseñanza de español en Brasil son verdaderamente abrumadoras, y ello, tanto en lo referente a la enseñanza reglada, entendida la que está oficialmente establecida, como en lo referente a la enseñanza no reglada, es decir, la que ofrece las academias de idiomas y centros de lenguas.”

Afirmamos que a língua espanhola no Brasil ainda está construindo a sua história porque, como demonstram alguns autores como Durão (2005) e Eres Fernández (2000), ela não estava alicerçada em uma base sólida. Na história do ensino da língua espanhola no Brasil, de acordo com o que explicam as autoras, só podemos citar o ano de 1942, quando a disciplina foi incluída no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se ensinava francês e inglês. Posteriormente a essa data, devido às reformas educativas, a matéria de língua espanhola passou a ser optativa e, como consequência, houve uma alteração em todo o contexto que situa o ensino da língua, tal como a formação de professores, material didático, etc.

Certo é que, durante todo esse tempo, foram sendo tomadas iniciativas para o ensino da língua conquistar o seu espaço. Aconteceram avanços como a implantação dos centros do Instituto Cervantes no Brasil, os quais proporcionaram trabalhos de grande importância para os professores brasileiros que, contando com um número pequeno de Faculdades onde se ofereciam a licenciatura em espanhol no Brasil, não tinham formação suficiente para atuar na área. Com isso, tais Institutos se tornaram os responsáveis por aplicar os exames para os professores obterem o DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), cujo título oficial é expedido pelo Ministério de Educação e Ciência da Espanha, para poder suprir as necessidades de professores das escolas onde já funcionavam os CELEMs.

Segundo Santa-Cecília (2000), a consolidação do DELE foi uma iniciativa pública do governo espanhol na década de 1990, por volta de 1995, fato que merece atenção. Essa iniciativa é, a nosso ver, também influenciadora do contexto de ensino de espanhol nas escolas, porque em algumas escolas particulares de línguas o objetivo das aulas de espanhol era preparar alguns alunos também para fazerem essa prova, fato que implica uma determinada abordagem teórica não só do professor, mas também do material didático.

Vale explicar que intercalamos essas informações neste tópico para podermos delinear minimamente a situação de produção em que se insere a elaboração de LDs de língua espanhola no Brasil. Trata-se de um contexto que tem uma dimensão social e

cultural paulatinamente conquistada, fato que indubitavelmente nos impulsiona ainda mais para analisá-la em seu contexto de ensino.

Diante do exposto, somos levados a crer que os livros didáticos de espanhol parecem estar sendo elaborados com base no tripé: PCNs (Programas Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira), experiências acadêmicas e profissionais — advindas não somente do contato com a língua espanhola, mas também das experiências sobre a língua portuguesa — e orientações do mercado editorial — sendo que esse último, às vezes, conforme mencionado por Lopes e Durão (2004), nem sempre fornece ao autor do LD uma significativa margem de autonomia. O tripé a que nos referimos, representamos da seguinte forma:



Imaginamos que os LDs estão sendo elaborados sob a perspectiva dos PCNs-LE, porque eles são referência para os estudos de língua estrangeira no Brasil; também com base nas experiências acadêmicas e representações dos autores sobre o ensino de línguas, porque estas estão totalmente atreladas às ações verbais e não verbais; e, é ainda possível que a organização do conteúdo inserido nos LDs esteja alicerçada nas orientações fornecidas pelo mercado editorial e submetida à pequena margem de autonomia que às vezes têm os autores do LD, os quais precisam respeitar as condições impostas pelo mercado, tais como a limitação ao número de páginas, organização gráfica, etc. Neste sentido, inferimos que se o mercado editorial tem influência na produção dos LDs, estes materiais, tomados em sala de aula como instrumento mediador no processo de ensino/aprendizagem, refletem também algumas práticas que aconteceram na história do livro de língua materna no Brasil, tais como as citadas anteriormente neste tópico.

Tendo exposto esses fatores que podem intervir na elaboração dos LDs de espanhol, descreveremos agora algumas pesquisas realizadas sobre esse instrumental didático,

as quais nos fornecerão modelos de critérios para a análise de algumas seções dos LDs que analisaremos.

## 2.7 AS PESQUISAS NA ÁREA

Nesta seção, serão apresentados alguns resultados de pesquisas realizadas sobre avaliação de material didático (CRISTOVÃO, 2001; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003), sobre LDs cujo estudo se centra nos gêneros textuais (ROJO, 2003; CONCEIÇÃO, 2005; JUSTINA, 2004; TICKS, 2003/2005; MARCUSCHI, 1996) e sobre critérios de avaliação de livros didáticos elaborados para o ensino de língua espanhola (LOPES, 2005; FERREIRA, 2005; SILVA, 2005; BONNET, 2000; PEREIRA 1996; SEBOLD,1998). A nossa escolha por relatar os resultados desses trabalhos — ainda que seja um relato parcial, porque, como afirma Durão (2005, p.1), “*tratar de establecer el estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil es abordar una realidad tan extensa como compleja, ya que comprende escenarios diversos y extendidos por todo el país*”. — deve-se ao fato de eles serem considerados fonte de referência para a nossa pesquisa, ajudando-nos a situá-la e também a destacar a sua relevância no momento atual e em nosso contexto de ensino.

Entendemos que tais trabalhos nos ajudam a demonstrar, minimamente ou pelo menos parcialmente, os estudos já realizados sobre avaliação de materiais didáticos que têm como foco os gêneros textuais e análises de livros didáticos, seguindo o princípio do sócio-interacionismo ou baseados em outros critérios que não o da perspectiva sociointeracionista, porém de grande importância para os estudos na área de língua espanhola e para a nossa pesquisa.

Com exceção da 1ª. pesquisa que relataremos, que constitui o marco das pesquisas no Brasil sobre análise de material didático na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (ISD), as outras que aqui serão relatadas sobre gêneros no LD tratarão de informar sobre o modo como o livros de textos trabalham com a linguagem nos ensinos de língua portuguesa e língua inglesa. No caso da língua espanhola, veremos que os trabalhos encontrados tecem considerações sobre alguma habilidade específica desenvolvida pelo livro, como a pesquisa de Lopes (2005), que faz uma análise do ensino da compreensão oral e produção oral proposto por livros didáticos para alunos de Ensino Médio no Brasil, e

pesquisas sobre critérios para análises de LDs de espanhol. Não encontramos ainda referências disponíveis sobre pesquisas que abordem os gêneros nos LDs de espanhol.

Os trabalhos que relataremos a seguir tratam-se, portanto, de fontes de referência para esta nossa pesquisa, que enfoca a contribuição dos gêneros textuais no livro didático de espanhol, por aportarem informações relevantes quanto ao modo como os LDs vêm propondo trabalhar com o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos, que, em nossa análise, chamaremos de *capacidades*, no sentido atribuído por Dolz e Schneuwly (2004), e conforme Cristovão (2001), autora que analisa se o MD de LI construído para o PAI/S<sup>30</sup> desenvolve capacidades de linguagem.

Contudo, acreditamos que o modo como os LDs desenvolvem as habilidades, conforme serão relatadas pelas pesquisas, mesmo sendo na língua portuguesa ou na inglesa, podem acabar cristalizando as práticas ou estratégias didático-pedagógicas (no sentido que lhe é conferido por Rojo (2003)), que se têm adotado na produção de manuais didáticos no Brasil. Por essa razão, os dados que serão apresentados são de grande valor para nós, porque, por meio deles, podemos constatar se a coleção didática que analisamos dialoga com esses outros LDs, comungando dos mesmos princípios de aprendizagem.

Esses trabalhos, materializados majoritariamente pelo gênero artigo científico — com exceção da tese de Cristovão (2001), que analisa material didático para o ensino da língua inglesa, da dissertação de Ticks (2004), que analisa livros de inglês, e da dissertação de Lopes (2005), que analisa livros de espanhol — precisam também ser examinados porque vêm sendo cada vez mais publicados na área de estudos da linguagem, o que significa que a análise, a descrição e a construção de materiais didáticos cada vez mais se constituem objetos de pesquisa relevantes. Os membros da universidade que assessoram o MEC, ao incluírem critérios para avaliação dos LDs que enfocam as práticas letradas da cultura da escrita e da oralidade já provocam reflexões na produção editorial dos materiais didáticos. Assim, estamos vivendo um momento em que emerge a necessidade de a esfera acadêmica interagir com autores e com os demais interessados pelo ensino, no intuito de transformar, ao mesmo tempo, essa prática de receptores da linguagem, que até então era ou ainda é bastante comum nas salas de aula, para um prática de professores-construtores e reflexivos que têm como lema a prática diferenciada e significativa, a qual só é possível por meio do conhecimento sobre discussão crítica emergente das análises que se vêm fazendo sobre o contexto de ensino.

---

<sup>30</sup> Segundo Barbim e Cristovão (2003, p.44), o governo do Estado do Paraná implantou o PAI-S/ Projeto de Correção de Fluxo para alunos repetentes e multirrepetentes de 5ª, 6ª.e 7ª. séries em abril de 1997.

Consideramos necessário explicar, antes de começar a relatar as pesquisas, que pelo fato de a história do livro didático no Brasil não ser nada recente, muitos trabalhos foram realizados sobre esse produto que se tornou cultural, como observam Freitag *et.al.* (1997), ao referirem-se aos livros de língua portuguesa. Por essa razão, optamos por incluir nesta seção, somente os trabalhos mais recentes e que condizem com os nossos objetos de análise.

Os autores afirmam que muitos desses trabalhos coincidem em analisar o conteúdo, e que poucos tratam da questão do uso feito pelo material em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Isso significa que estamos cientes de que o nosso trabalho tem um ponto em comum com os anteriores e, portanto, não constitui uma novidade na área de línguas, uma vez que enquadra-se no mesmo grupo dos que tratam da questão conteudística — porque, pela indisponibilidade de tempo, não conseguimos observar o uso desse material pelo professor ou pelo aluno, pesquisa que poderá ser realizada em estudos posteriores. Apesar disso, reconhecemos a sua importância como pesquisa que visa a analisar os objetos e os objetivos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, precisamente da língua espanhola, o que pode ser demonstrado pela quantidade de trabalhos acadêmicos realizados — teses e dissertações que, segundo Eres Fernández (2000, p.63) vem sendo realizadas e acabam tornando-se artigos, capítulos de livros e até mesmo livros completos. Contudo, no que diz respeito ao enfoque dos gêneros textuais como objeto de ensino, ainda são incipientes os estudos acadêmicos sob essa abordagem.

Essa limitação de estudos sobre gêneros, no entanto, não acontece somente na língua espanhola. Cristovão (2003, p.95) também se refere à carência de estudos sobre a noção de gênero para o ensino-aprendizagem de leitura em LE, fato que demonstra que, embora na área de LM esse tipo de estudos já esteja bastante desenvolvido, na LE o momento ainda é pertinente para que nos debruçemos para analisar os MDs utilizados no ensino através dessa ótica.

Entretanto, embora tenhamos dito anteriormente que em espanhol encontramos poucas referências de estudos sob a abordagem de gêneros, reconhecemos que há várias pesquisas que tratam de critérios para análise de LD, e trabalhos que analisam o LD sob diversos pontos de vista, os quais consideramos úteis para esse nosso trabalho e por isso alguns deles serão aqui relatados.

Ainda para justificar a carência a que nos referimos na área de espanhol sobre análise de gêneros em LDs, citamos Eres Fernández (2000, p.63). Segundo a autora, os primeiros congressos de professores de espanhol aconteceram durante a segunda metade da

década de 1980, quando a teoria da enunciação e a teoria dos gêneros não eram enfocadas nos documentos oficiais sobre o ensino-aprendizagem de línguas. A respeito dos muitos trabalhos realizados, Eres Fernández (2000, p.63) explica:

Los distintos trabajos realizados, aparte de su valor académico, sirven como base para muchos más que se desarrollan posteriormente. Además apuntan hacia un nuevo momento de la enseñanza del español en Brasil, hacia la necesidad de seguir investigando y hacia la falta de materiales actualizados; pero, también, sacan a la luz importantes trabajos y profesionales preocupados en el avance de las investigaciones.

Diante do exposto, validamos o nosso interesse em pesquisar sobre os gêneros textuais porque acreditamos poder contribuir para o ensino da língua espanhola, nesse novo momento de ensino de espanhol no Brasil, como demonstra a autora.

Vale mencionar também que as pesquisas mais recentes que encontramos sobre o livro didático nas diversas revistas como *Linguagem e Ensino*, *Delta*, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, etc., tratam de análises de algumas habilidades desenvolvidas pelo livro didático na língua portuguesa. Em espanhol como língua estrangeira (E/LE), encontramos ampla publicação sobre o tema LD no que concerne a critérios de seleção e análises de habilidades, mas não encontramos nenhum trabalho focalizando o ensino a partir de gêneros textuais nos LDs.

Celada e Gonzáles (2000, p.36), ao fazerem uma análise teórica, temática, metodológica e ideológica dos trabalhos dedicados à língua espanhola no Brasil até o ano 2000, chegaram à conclusão de que a grande parte dos trabalhos realizados sobre a língua espanhola em nosso país têm se apoiado em crenças<sup>31</sup>.

A principal dessas crenças é a grande semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa. A partir dessa representação dos autores, observa-se que muitos dos olhares dos pesquisadores da área têm se centrado no objetivo de detectar as dificuldades produzidas durante a aprendizagem de língua espanhola, devido à interferência da língua portuguesa.

Desse modo, alguns estudos sobre a língua espanhola têm sido cristalizados no campo contrastivo e na análise de dificuldades, deixando-se de lado, a relação do sujeito sócio-histórico com o seu objeto de aprendizagem e esquecendo-se da história que intervém sobre o modo como se configura a língua. Como dizem as autoras: “*con frecuencia se elimina*

---

<sup>31</sup> Essas crenças, nos termos de Bosí (1995, *apud* Celada; Gonzáles, *op.cit*) seriam o mesmo que ideologias.

*el peso de la historia sobre la lengua y el discurso cae en la ilusión de las equivalencias y de la relación directa entre la lengua”*(p.39).

Segundo Celadae Gonzáles (2000), essa prática vêm se reproduzindo há décadas, fato que nos motiva a lançar um olhar para outra direção, que é o modo como se trabalham os gêneros no livro didático de espanhol, para podermos também, com base nisso, repensar sobre o que pode ser feito na nossa área a partir dessa nova abordagem<sup>32</sup> na língua estrangeira, a qual emergiu a partir dos estudos do círculo de Bakhtin no Brasil, a partir da década de 1990 e concebe a língua como interação configurada em enunciados concretos.

Para demonstrar aqui o que chamamos de nova abordagem, relataremos a pesquisa de Cristovão (2001) sobre análise de MD de LE. A autora, em sua tese de doutorado em LA e Estudos da Linguagem, realizou um trabalho cujo foco é o ensino da leitura em LE, a partir de seqüências didáticas construídas em torno dos gêneros textuais anúncio publicitário e quarta-capa de livro. Essa pesquisadora, propõe uma abordagem de ensino de língua por meio da construção de modelos didáticos de gêneros. Nessa abordagem, o gênero é tido como um *instrumento* (SCHNEUWLY, 2004) para as atividades de linguagem.

O trabalho da autora, portanto, consistiu em analisar as seqüências didáticas produzidas por ela e por uma equipe de professores de uma universidade do Paraná, sob sua coordenação, devido a um convite recebido da SEED-PR, em 1998, para produzir material para o PAI-S/Projeto de Correção de Fluxo para os alunos repetentes e multirrepetentes de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, e 7<sup>a</sup> séries. Trata-se de um projeto implantado pelo governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria do Estado da Educação — SEED em 1997. Uma das justificativas para esse projeto era, segundo explica Cristovão (2001), a reprovação como resultado de práticas de ensino inadequadas. Naquele contexto, as seqüências didáticas elaboradas pela equipe de professores da UEL e destinadas ao ensino para os alunos repetentes e multirrepetentes de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries, foram produzidas a partir da construção dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro. Para a construção dos modelos didáticos dos gêneros que constituiram a base das seqüências didáticas analisadas, foram selecionados 30 textos do gênero anúncio publicitário de revistas e 20 textos de livros originais para analisar o gênero quarta-capa de livro.

Para a análise de textos, a autora utilizou a proposta de análise de textos de Bronckart (1997/1999).

---

<sup>32</sup> Concebemos nova esta abordagem na perspectiva de gêneros devido à escassez de trabalhos encontrados na área de línguas estrangeiras. Na língua espanhola não encontramos nenhum.

Após terem sido elaborados os modelos didáticos de ambos os gêneros escolhidos para a construção da seqüência didática, a autora analisou a adequação das seqüências produzidas, optando pela avaliação da primeira seqüência do 1º volume e pela penúltima, além dos respectivos manuais do professor. Cristovão (2001) avaliou a adequação do conteúdo das seqüências didáticas aos modelos didáticos, verificando a adequação do material ao construto teórico em que se inseria e observando como se deu a transposição didática efetuada por meio das seqüências didáticas construídas para o Caderno de Inglês que produziram para o PAI-S.

A partir das análises, Cristovão (2001) chegou à conclusão de que há uma inadequação na seqüência didática do anúncio publicitário em relação ao modelo didático construído e adequação na seqüência didática de quarta capa de livro. No entanto, para chegar a essa conclusão, a autora demonstrou uma série de procedimentos que usou para avaliar o material, entre os quais citamos os relacionados com os princípios do interacionismo sócio-discursivo, tais como a análise da infra-estrutura textual, dos tipos de discurso, dos tipos de seqüências, dos mecanismos de textualização e enunciativos, os quais serão também utilizados por nós para analisar uma unidade do livro e classificar os textos como pertencentes a um determinado gênero. Com esse trabalho, a autora contribui com critérios de avaliação de material didático para posteriores trabalhos de avaliação de MD, tais como o nosso, que é um fruto de sua proposta. Ela relata uma série de trabalhos realizados sobre análise de MD para auxiliar professores de LI e LE a avaliar, escolher e adaptar LDs e outros tipos de materiais. Cristovão (2001) sugere também outros trabalhos que podem ser feitos a partir dos gêneros textuais, porém, o que nos inspirou para o nosso trabalho foram os princípios do sócio-interacionismo aplicados por ela. Seu trabalho, portanto, é tido por nós, como mencionamos anteriormente, como uma das pesquisas mais relevantes em relação ao tema que pesquisamos, porque, embora nosso objetivo não seja avaliar os LDs a partir de modelos didáticos de gêneros, adotamos também em nossa análise a mesma referência teórica já adotada pela autora sobre análise de textos, que é a de Bronckart (1999).

Além de termos adotado a mesma referência teórica, tomamos como referência ainda o decalógo para o ensino de LI, desenvolvido pela autora, para avaliar as propostas de atividades de leitura sugeridas pelos LDs da coleção que analisamos. Assim, o trabalho realizado por Cristovão (2001) é de extrema importância para a nossa pesquisa, porque nos inspira, sugerindo critérios de avaliação de MDs e dando-nos amostras de análises de MD.

Um outro trabalho realizado que consideramos relevante é o de Barbim e Cristovão (2003). As autoras, partindo do princípio de que a seleção de um livro didático supõe a análise, a interpretação e a avaliação, escreveram um artigo em que demonstram o estado da arte em instrumentos usados para a seleção e avaliação de material didático, no qual apresentam os resultados de análise de algumas pesquisas desenvolvidas e também listam os instrumentos usados de acordo com o objeto da análise. Entre os aspectos dos quais nos servimos nesta pesquisa, estão os critérios utilizados em algumas pesquisas citadas para a avaliação de MD. Dos critérios citados pelas autoras, usados por Cunningsworth (1995), os quais concebemos como importantes para pesquisas sobre LDs e usamos também como critério em nossa análise, está o que se refere ao material, que, durante a análise e seleção, precisa ser observado se está de acordo com os objetivos e com as finalidades do curso. As autoras citam também quatro pontos que, segundo Harmer (1983), Bohn (1998, *apud* BARBIM; CRISTOVÃO 2003), podem ser usados para levantar as necessidades dos alunos. Um deles é a definição de contextos e situações em que os alunos precisarão usar a língua. Foi inspirados nesse ponto e nas orientações de Cristovão (2001), Barbim e Cristovão (2003) — que caracterizam os questionários como instrumentos de caráter prático, por apresentarem perguntas diretas e itens específicos a serem ensinados — que aplicamos os questionários no contexto de ensino em que os livros que adotamos para análise são utilizados. Um outro ponto em comum entre os critérios relatados pelas autoras e usados em nossa análise foi o princípio sugerido por Breen e Candlin (1980), que se refere à subdivisão dos conteúdos no LD. No nosso caso, demonstramos essa subdivisão por meio do número de páginas destinados a elas, com o intuito de ter mais um recurso para identificar a concepção de língua que permeou a elaboração do material. Já o trabalho citado pelas autoras que mais fundamentou as nossas análises no LD foi o de Cristovão (2001), que utilizou os princípios do interacionismo sócio-discursivo e a proposta de análise de textos de Bronckart (1997/1999) para avaliar seqüências didáticas construídas em torno de gêneros textuais, trabalho já relatado anteriormente.

Assim, com relação ao trabalho de Barbim e Cristovão (2003), podemos dizer que é uma contribuição necessária para nossa pesquisa, visto que demonstra a preocupação de autores com critérios de análise de MD que possam auxiliar os professores a fazerem uma seleção mais eficaz de materiais para o ensino.

Como, em se tratando da análise de gêneros no livro didático de língua espanhola, ainda não encontramos artigos que discutam a questão, consideramos ser este um momento crucial para este tipo de análise de materiais didáticos de língua espanhola, uma vez que os PCNs do Ensino Fundamental apontam a necessidade de trabalhar na perspectiva

de gêneros. E para nós professores podermos fundamentar nossas práticas pedagógicas nos PCNs, precisamos entender como os materiais didáticos disponíveis no mercado abordam essa questão. Citamos os trabalhos acima porque os procedimentos metodológicos de análise de MD (material didático) feitos por Cristovão (2001) para LE (língua estrangeira), como dissemos anteriormente, foi referência basilar para a nossa pesquisa.

Entre outras pesquisas sobre gêneros, podemos relatar a de Rojo (2003). A autora, ao referir-se ao perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, discute algumas estratégias editoriais e didático-pedagógicas que o mercado editorial de LDs vem adotando para compra e distribuição dos livros escolares para os alunos do Ensino Fundamental. Rojo (2003), ao discutir alguns resultados da avaliação pedagógica, realizada pela COMDIPE/SEF/MEC, dentro do PNLD/2002, referentes à avaliação de LDs de 5ª a 8ª séries, os quais, ainda segundo a autora, orientam a escolha dos LDs de Língua Portuguesa feita pelos professores da escola pública, revela que, embora nas últimas décadas tenha havido um esforço bastante maior de divulgação científica e de formação docente no campo do ensino de leitura, se comparado ao de produção de textos, as atividades para a produção de texto proposta pelos LDs, apresentam maior variedade nas formulações e uma preocupação maior com a progressão das atividades e a sua avaliação. Chegou-se a essa conclusão por meio da análise das fichas de avaliação consolidadas das coleções que foram analisadas pela equipe do COMDIPE/SEF/MEC, a qual foi utilizada por Rojo (2003) como instrumento de pesquisa, constituindo a base de dados do seu trabalho.

Segundo a autora, foram analisadas trinta e sete coleções de LDs por dois avaliadores que preenchiam as fichas de avaliação acima referidas. Essa dupla avaliação era posteriormente conferida pelos coordenadores do Programa, e os diferentes pontos de vista entre os três avaliadores envolvidos eram confrontados, buscando a caracterização mais justa e adequada possível de cada coleção. Desse processo, resultava a ficha de avaliação consolidada da coleção, que poderia ter as seguintes menções: a) a exclusão (EX) quando os LDs não são comprados ou distribuídos à rede pública ; b) (REC) quando a coleção era recomendada; c) (RD) quando a coleção era recomendada com distinção, ou seja, quando material ultrapassava os padrões de qualidade esperados; (RR), quando a coleção, mesmo sendo recomendada, apresentava alguns problemas que os professores deveriam levar em conta, ao adotá-la, embora sem prejuízos de padrões mínimos de qualidade.

Com base naquelas fichas, a conclusão a que se chegou é de que as coleções se aproximam do considerado adequado em apenas 62% dos quesitos analisados. Como afirma Rojo (2003, p.80): “... os editores estão adotando estratégias mais bem sucedidas, na

avaliação, que os autores. Isso porque os percentuais mais altos de avaliação positiva recaem nos aspectos gráficos-editoriais.”

Quanto ao material textual, a autora explica que, embora os textos se apresentem também em gêneros bastante diversificados (97%), nem sempre as características desses gêneros são exploradas nas atividades de leitura ou de produção de textos. No que concerne à produção de textos orais, explica que há uma “quase ausência de preocupação” (p.85).

Todos esses dados são relevantes para o nosso trabalho porque nos informam sobre um número significativo de coleções analisadas criteriosamente por um grupo de especialistas na área, o que nos permite ter modelos sobre critérios de avaliação utilizados para a análise de LDs.

Conceição (2005) realizou uma pesquisa de tipo diagnóstico sobre a dicotomia entre o discurso sobre as atividades de leitura propostas no livro didático e a sua prática. Tal pesquisa demonstra que o discurso das autoras do LD investigado, em consequência das orientações fornecidas pelos PCNs, revela uma conscientização sobre o trabalho que precisa ser realizado com a linguagem por meio do LD. No entanto, por meio das atividades propostas pelo livro, o que se observa é que as autoras só adequaram o seu discurso às recomendações do MEC para obter a aprovação da coleção e não para colocá-las em prática nas atividades. Isso porque, segundo Conceição (2005), as autoras do LD abordam a questão sociointeracionista de trabalho com a linguagem, porém, ao proporem as tarefas aos alunos, o que impera é uma visão tradicional de leitura.

Essa questão do descompasso entre o discurso dos autores e a prática proposta para as atividades também é apontada por Rojo (2003), ao analisar algumas estratégias editoriais e didático-pedagógicas de livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Segundo a autora, nem sempre o que é declarado no manual é realizado no livro do aluno.

Consideramos, portanto, relevante a pesquisa de Conceição (2005) por dois motivos: primeiro porque nos informa sobre o fator discurso x prática — algo que também precisa ser verificado em análises de materiais didáticos —, depois porque mostra que, embora o discurso observado seja de uma concepção de língua sociointeracionista, o que ela constata é algo que já foi revelado em outros trabalhos e que também observamos no nosso estudo, a saber: que o que impera no trabalho com a leitura no material é a visão tradicional de ensino.

Além dessas pesquisas, encontramos outras que, embora não façam referência aos livros de textos que é o nosso alvo a ser investigado, contribuem de igual modo para o nosso trabalho porque, além de revelar o interesse da Academia em pesquisar sobre gêneros, ainda evidencia a dificuldade presente nas escolas para entender a teoria de gêneros e fazer a sua transposição didática.

Neste sentido, apontamos também como importante a realização de outras pesquisas, tais como: a) Rodrigues (2004), que aborda a concepção de gêneros e a sua relação com outros conceitos centrais desenvolvidos por Bakhtin e o seu círculo, como a ideologia, texto, discurso e língua; b) Justina (2004), que aponta um outro dado que consideramos significativo para a nossa pesquisa, porque, ao realizar um estudo sobre o nível de letramento dos professores de Santa Catarina, constatou que o conhecimento deles é insuficiente para entender e trabalhar a partir da teoria de gêneros; tais professores não conseguiram, em sua totalidade, diferenciar gênero de tipo textual. Segundo a autora, em consequência disso, há uma ausência total de planejamento que contemple os gêneros textuais nos planos de curso. Esses dados, embora não sejam sobre LD, são importantes para nós porque demonstram que o fator formação também pode influenciar no modo como as atividades são sugeridas no LD. Isso porque se os professores ainda desconhecem a teoria dos gêneros, os materiais didáticos destinados à seleção para serem trabalhados por eles talvez não contemplem o trabalho nessa perspectiva, visto que o LD tem de ser adequado ao contexto ao qual se destina para que haja a interação entre o que nele se propõe e a concepção de ensino dos professores que o adotarão. Lopes-Rossi (2005) também aponta que o conhecimento do professor sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Ela explica que por meio do contato com professores de diversas cidades de sua região, constatou que, embora eles se manifestem muito interessados no tema, ainda carecem de informações teóricas e de exemplos práticos.

Outra referência que consideramos válida para nossas análises, porém da área da língua inglesa, é o trabalho de Ticks (2005), que evidencia a importância da teoria de gêneros para o trabalho com o ensino de uma língua estrangeira. O foco de seu estudo foram quatro exemplares de coleções didáticas, elaborados por editoras internacionais, para o ensino de adultos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa. Por meio dessa pesquisa, quantitativa e bibliográfica, centrada no trabalho com as atividades orais dos livros, a autora constatou que

as atividades mais recorrentes nos materiais analisados estavam centradas na função<sup>33</sup>, em primeiro lugar; em segundo lugar, os centrados na linguagem e, por último, os centrados na atividade. Constatando que os livros-textos propõem mais atividades que trabalham o sistema formal da língua e de modo incompleto no que concerne à realização da ação pela linguagem, ela propõe o trabalho com o gênero textual *Encontro de Serviços*, de acordo com a proposta pedagógica do “ciclo australiano”. A proposta desse gênero parte de uma atividade sugerida por um dos livros. Esse trabalho apresenta resultados relevantes para o nosso estudo por mostrar que na língua estrangeira o desenvolvimento de habilidades continua seguindo outras metodologias que ainda não se aproximam da teoria de gêneros.

Marcuschi (1996) também realizou uma pesquisa sobre manuais utilizados de 1ª a 7ª série e comprovou que o que se faz com a leitura no LD não é interpretação, mas sim exercícios de “copiação”, segundo as palavras do autor. Essa pesquisa demonstra uma fixação dos LDs em questões de compreensão de textos, tais como as que visam unicamente a cópia de informação. Segundo o autor, trata-se de uma atividade descomprometida que presta-se, na melhor das hipóteses, como exercício de caligrafia, porém, não estimulam a reflexão crítica. Dados como esses, são importantes para nosso trabalho porque a partir deles podemos estabelecer uma interface entre o que se faz com a leitura no livro didático de espanhol e o de português. Como argumentamos anteriormente, acreditamos que esse modo de trabalhar a língua portuguesa, se reflete nos manuais escolares elaborados no Brasil para ensinar a língua espanhola.

Antes de relatar os trabalhos em espanhol que optamos por incluir aqui, por serem fontes necessárias para nossa pesquisa, consideramos necessário explicar que fizemos uma busca à referências bibliográficas em várias bibliotecas, entre as quais a da UEL, e também nas bases eletrônicas as seguintes revistas: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (de 2000 a 2005), *RESLA - Asociación Española de Lingüística Aplicada* (de 1985 a 1996), *Revista Chilena de Semiótica* (de 1995 a 1996), *Revista Contexto de la Universidad de León* (1983-2000), *Linred ( revista de Lingüística en la RED* de 2004-2005), *Cuadernos Cervantes*, *Hispanismo no Brasil*, Portal da CAPES, LAEL – Grupo de Pesquisas da PUC, mas não encontramos nenhum artigo publicado sobre gêneros textuais em LDs de língua espanhola.

---

<sup>33</sup>As atividades centradas na função são aquelas que propõem a prática de diálogos construídos a partir de itens formais e funcionais, ensinados pelo professor e que ajudam os alunos a praticá-los até internalizá-los. Já os exercícios centrados na atividade são aqueles que tomam a forma de jogos, discussão de um tema e criação imaginária em que os alunos assumem papéis; e os centrados na linguagem são aqueles que visam a reforçar o vocabulário.

As referências que encontramos sobre o trabalho com gêneros em livros didáticos abordam análise de LDs das línguas portuguesa e inglesa, como os publicados na revista *Linguagem e Ensino*, Ticks (2005) e Conceição (2005), os quais citamos anteriormente e que são resultados da busca feita por trabalhos publicados pela revista nos anos de 2001 a 2005.

No entanto, encontramos os trabalhos que relataremos abaixo, os quais, embora não se inscrevam na linha de pesquisa de gêneros textuais, alertam-nos para questões importantes no que concerne à análise de LDs. Iniciaremos pela pesquisa de Lopes (2005).

A dissertação de mestrado de Lopes<sup>34</sup> (2005) focaliza a compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao Ensino Médio. Em seu trabalho, a autora faz um estudo sobre oito LDs de E/LE, publicados no período de 1999 a 2005, no Brasil e na Espanha, identificando como as propostas de atividades de compreensão oral e produção oral são apresentadas nos livros.

Lopes (2005) identifica as atividades orais e as analisa utilizando critérios lingüísticos e didáticos, tais como: a) para analisar as atividades de compreensão oral (CO), verificou se há especificações ou esclarecimento do tipo de variante do texto oral (peninsular ou hispano-americano); b) verificou também quanto aos critérios didáticos, a presença de transcrições dos textos gravados nos LDs dos alunos, a explicitação do objetivo, entre outros.

Quanto às conclusões da autora, citamos as seguintes: a) todos os LDs analisados possuem material gravado, fato que contribui para a prática da audição na LE; b) dois dos oito livros analisados não utilizam a gravação como suporte para a realização de atividades de CO; c) um dos livros apresenta nas unidades temas do cotidiano, ponto em comum com os LDs que analisamos, cujos temas estão, em sua maioria relacionados à esfera do cotidiano; d) há um distanciamento entre a teoria existente sobre o assunto e a prática adotada; e) nos LDs, não há muitas atividades de produção oral (PO); f) em alguns LDs, as gravações não retratam a língua falada espontânea; g) o que as atividades mais solicitam é completar o texto e ouvir; h) para responder perguntas, a interação por meio das atividades de PO nem sempre é contemplada por todos os LDs analisados; i) nem todos os LDs apresentam a relação entre o tema das unidades e as atividades; j) os autores dos LDs sugerem atividades de PO que culminam na produção formal ou expressão natural, sendo a atividade mais proposta pelos LDs a tarefa de expressar a opinião pessoal sobre os assuntos abordados.

---

<sup>34</sup> Dissertação apresentada no programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UEL em 2005, orientada pela professora Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

Para concluir, a autora explica que os LDs que oferecem diversidade e frequência de atividades de CO e PO “obviamente proporcionarão condições de prática e aprimoramento dessas habilidades, se esta for a intenção e o propósito do professor”(p.201).

Pesquisas como essa são de grande importância para a nossa porque, embora nosso trabalho não enfatize a produção e a compreensão oral especificamente, apesar de considerarmos e tomarmos alguns critérios utilizados por Lopes (2005) como necessários para a análise de gêneros orais, a partir dela, podemos ver se a coleção que analisamos vem propondo práticas parecidas ao propor o gênero oral, e ter ainda uma referência no que concerne aos critérios de avaliação de atividades orais em LDs. Trata-se, portanto, de mais uma pesquisa que nos alertou para questões avaliativas em LDs de língua espanhola.

O trabalho de Ferreira<sup>35</sup> (2005) verifica se os LDs de espanhol, elaborados para brasileiros, refletem a relação língua-cultura no ensino da língua espanhola, proposta no contexto das abordagens comunicativas no ensino de língua estrangeira. A autora explica que, por haver um número significativo de LDs de espanhol no mercado brasileiro, “é necessário avaliá-los, crítica e criteriosamente, antes de adotá-los como instrumentos auxiliares do processo de ensino/aprendizagem” (FERREIRA, 2005, p.77). O objetivo da autora ao realizar sua pesquisa foi saber se estão incorporadas nos LDs de E/LE a idéia e a teoria sobre a indissociação da língua/cultura, as quais, segundo Ferreira (2005), vêm sendo divulgadas e aceitas. Para tanto, a autora analisou sete LDs publicados para brasileiros. Um deles é de 2000, outro de 2001, e ainda outro de 2002, e os demais publicados em 2003. A autora concluiu que o livro publicado em 2000 não reflete a relação língua-cultura, somente o livro publicado em 2001 integra o componente cultural ao lingüístico (FERREIRA, 2005, p.88), enquanto os livros de 2003 não oferecem informações sócio culturais. Ela verificou também que a teoria sobre a indissociação da língua/cultura não está ainda incorporada nos LDs de E/LE analisados. Essa constatação também é relevante para nós, porque ao ensinar línguas a partir de gêneros textuais, precisamos promover meios para que o aluno se conscientize de que todos os gêneros produzidos estão imersos na cultura<sup>36</sup> de quem o produz. Assim, ao trabalhá-los, precisamos explorar tais aspectos, algo que podemos fazer ao estudarmos o contexto de produção do mesmo, assim como os mecanismos lingüísticos e enunciativos presentes nos textos. Essa análise, portanto, contribui também para que observemos se a

---

<sup>35</sup> Ferreira (2005) estuda a abordagem sócio cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. Trata-se de uma parte da pesquisa que realiza no programa de Doutorado da UEL em Estudos da Linguagem, orientada pela professora. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

<sup>36</sup> Entendemos por cultura o que definem Bueso e Vásquez (1999). Para os autores, os comportamentos socialmente pautados, em geral, requerem umas formas lingüísticas e umas atitudes determinadas. Como exemplo, citamos os atos socioculturais, como participar de uma festa de aniversário, de um casamento, etc.

coleção que analisamos segue o mesmo pensamento de outros livros de espanhol como os citados pela autora. Certamente, se o livro tem como eixo de trabalho os gêneros textuais, ele priorizará a conscientização sobre o binômio língua/cultura. Caso contrário, não o fará, fato que somente poderemos demonstrar após a análise da coleção.

O artigo de Silva (2005) trata da diversidade léxica nos livros didáticos de língua espanhola e mostra outro fator importante a ser considerado em análises de LDs de E/LE: a questão da convivência léxica nos LDs de espanhol como língua estrangeira. O autor teve como *corpus* quatro métodos, nos quais verificou como é trabalhado o vocabulário. Entre esses quatro métodos está também a coleção que analisamos. Como procedimento de análise, ele selecionou algumas palavras para observar como elas estavam sendo trabalhadas nos materiais. A constatação a que chegou foi de que somente um dos métodos (*Hacia el español*) propõe um esclarecimento sobre os diferentes usos do léxico de acordo com o país em que se usa a língua espanhola. O autor observou que quase não há explicação nos LDs analisados sobre a diversidade léxica, fator também considerado significativo para nossa pesquisa, porque a coleção que analisamos também foi objeto de estudo sob a ótica do léxico pelo autor e porque a coleção que escolhemos para estudo destina uma seção somente para o trabalho com o vocabulário.

Bonnet (2000) analisa a coleção didática *Hacia el español*, que é uma coleção de livros de espanhol para brasileiros sob a ótica lingüística e cultural. Ela descreve os tipos de exercícios propostos pelo livro, argumentando que as autoras do material demonstraram ter captado e analisado as especificidades lingüísticas e extra-lingüísticas do ensino de espanhol para brasileiros. Bonnet (2000) elogia o material, alertando para a questão da transferência da língua materna como estratégia de aprendizagem usada pelos brasileiros para aprender espanhol, de acordo com o que, segundo a autora, aponta Durão (1999). Entre as características positivas encontradas no livro analisado, a autora cita a preocupação das autoras do material com a questão da transferência lingüística; o cuidado em permitir que o aluno se integre ao mundo hispânico por meio de atividades que lhe permitam expressar-se; a complementação gramatical fundamentada em análise contrastiva; o fato de privilegiarem textos de autores hispano-americanos e apresentarem variantes de espanhol, tais como o peninsular e o americano. O trabalho de Bonnet (2000) direciona uma vez mais para a necessidade de verificar a questão da competência sociocultural a ser desenvolvida pelo aluno de E/LE, assim como Ferreira (2005), a questão das variantes da língua, conforme salienta Silva (2005), e a questão da complementação gramatical fundamentada na análise contrastiva de modo a evitar a transferência lingüística da LM para a língua estrangeira.

Pereira (1996) tem seu artigo publicado na *Actas de VI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, no qual relata as metodologias usadas para o ensino da língua espanhola em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro. Explica a diferença de liberdade que há para escolher um material ou outro nessas escolas, fator que, a nosso ver, também é importante, pois as condições de escolha do material podem estar atreladas àquilo que se deseja ensinar em uma determinada instituição de ensino. A autora aponta também alguns critérios que podem ser usados para a seleção de LDs de E/LE. Entre eles estão: a) necessidade de o livro conter atividades contextualizadas, personalizadas e criativas que dêem condições de o aluno se expressar com suas próprias palavras na medida do possível; b) a necessidade de que a linguagem empregada em exercícios, leituras e diálogos seja autêntica; c) a existência de amplas oportunidades para o aluno poder praticar os conteúdos em aula ou em situação real de uso; d) a proposta de temas, leituras e atividades que correspondam às exigências e interesses dos alunos. Relatamos esse trabalho porque é mais um dos que revelam a preocupação existente sobre a escolha de materiais didáticos no ensino de E/LE, e porque coincide com o nosso na medida em que faz referência à questão dos temas e atividades que correspondam aos interesses dos alunos, já que verificaremos em nossa análise se os gêneros textuais presentes nos LDs de espanhol atendem aos anseios dos alunos que estudam espanhol nos CELEMs de nossa região. Embora estejamos longe de querer mostrar a qualidade dos materiais e saibamos que todos eles possuem características positivas, sabemos também que eles precisam ser condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, fato que demonstra a importância de se definir critérios que auxiliem na escolha do LD.

Sebold (1998), em um artigo sobre a produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil, descreve vários LDs de E/LE que tiveram repercussão no Brasil a partir da década de 1960. Cita também alguns livros publicados no exterior, voltados para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas. Segundo a autora: “os métodos de maior êxito editorial, além de incorporarem a concepção estruturalista, têm implícita a hipótese contrastiva que refletem o senso comum sobre as influências de LM na aprendizagem de LE” (SEBOLD, 1998, p.34). A autora também observa que a produção editorial espanhola passou a ser significativa a partir da década de 1950. Para demonstrar isso, ela lista e comenta os materiais didáticos que havia no mercado brasileiro até o ano de 1997. Para concluir o trabalho, Sebold (1998) sugere um roteiro que possa orientar os professores da área na escolha de LDs, o qual consta de cinco critérios: 1) o modelo de aprendizagem de língua proposto e as relações entre LE e LM; 2) o conceito de língua subjacente à proposta e como se apresenta tal conceito; 3) o posicionamento frente à oralidade e à escrita e a relação

entre essas duas modalidades; 4) o modo como os livros abordam as questões gramaticais; 5) os objetivos do livro, verificando se estes estão centrados nas atividades do professor, do conteúdo ou nas atividades mentais do aprendiz. Essa pesquisa, portanto, é importante para nós porque, além de mostrar a concepção que predominava no ensino de E/LE — a qual pode ter influência ainda nos dias atuais sobre a concepção de língua, uma vez que não difere muito da que está presente na coleção que analisamos — ainda apresenta critérios de seleção de LDs que nos ajudam a verificar as questões consideradas aconselháveis pelos estudiosos de outros materiais.

Como podemos observar, as pesquisas relatadas coincidem em alguns pontos considerados importantes para serem avaliados nos LDs. Entre tais pontos está a questão da análise contrastiva apontada por Bonnet (2000) e por Sebold (1998), a qual se refere às relações entre LE e LM. Eres Fenández (2004) também defende a importância de termos a LM como aliada em algumas ocasiões para o ensino da LE.

Queremos explicar ainda que, apesar de termos realizado essa busca sobre as pesquisas na área de línguas, não podemos afirmar que inexistem trabalhos de língua espanhola realizados sob a perspectiva de gêneros, porque, como já explicamos anteriormente, podemos não ter tido o acesso a eles. Como sabemos, relacionar as publicações existentes na área não é tarefa fácil por motivos variados como o fato de as obras não estarem catalogadas e até mesmo pelo desconhecimento do suporte em que estão publicadas. Assim, a busca que fizemos talvez não contemple todas as informações de que necessitamos sobre a divulgação científica na área.

De todas as formas, cremos que, rastreando o material bibliográfico nas principais revistas da área hispânica, como fizemos, procurando também nas *Actas dos Seminarios*, nos *anuarios*, etc; seria possível entender melhor o estado da arte em que se encontra o estudo sobre os gêneros na língua espanhola. No entanto, como dissemos, os trabalhos encontrados giram em torno de outros estudos de fatos da língua, sendo eles contrastivos ou não.

Diante dos resultados das pesquisas mencionadas, podemos entender em que estado se encontram as pesquisas na área de gêneros e de língua espanhola, assim como alguns fatores relevantes como a questão da formação necessária ao professor para trabalhar com gêneros, bem como a questão dos objetivos avaliativos do livro, os quais contribuem de um modo ou de outro para a elaboração das atividades do mesmo. A partir dessas constatações, procederemos à apresentação dos dados obtidos em nossa pesquisa, assim como a discussão sobre a mesma.

Dos conceitos encontrados nas pesquisas relatadas, serão utilizados em nossa análise aqueles que tratam do estudo do modo como se trabalha a linguagem nos materiais didáticos sob a ótica do gênero presente na pesquisa de Cristovão (2001) e sobre os tipos de atividades propostas pelos materiais evidenciadas nas pesquisas de Conceição (2005), Rojo (2003), Marcuschi (1996) e Lopes (2005).

Munida das informações acima expostas, tivemos melhores condições de escolha dos critérios que iríamos utilizar para a análise da coleção didática que escolhemos como objeto de estudo sob a ótica de gêneros.

Diante do exposto sobre as pesquisas, optamos em nosso trabalho por analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos proposto pelo livro, para posteriormente deixar esse trabalho de análise de LDs como um modelo que possa contribuir para a análise de LDs e aos estudos posteriores na área e até mesmo para a realização do trabalho com o livro de um modo diferenciado, visto que pretendemos expor os dados obtidos nesta pesquisa aos professores que trabalham com o material por meio de uma reunião marcada pela coordenação do CELEM em nossa região.

## CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Neste capítulo, faremos uma descrição das etapas e procedimentos empregados para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, caracterizaremos a pesquisa e posteriormente descreveremos nosso *corpus* que é constituído pelos questionários aplicados nas turmas dos CELEMs<sup>37</sup> de Maringá e região e pelos quatros livros didáticos de uma coleção de língua espanhola produzidos no Brasil.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para caracterizar este trabalho, apoiamo-nos nas definições apresentadas por Inácio Filho (1995). De acordo com o autor, consideramos esta pesquisa como bibliográfica porque está alicerçada na revisão da literatura sobre o assunto, em livros didáticos e nos questionários aplicados para as turmas que usam os LDs que analisamos, por meio dos quais foi possível diagnosticar as suas representações sobre os tipos de gêneros que consideram mais proveitosos aprender. Consideramo-lá também uma pesquisa diagnóstica, posto que se propõe a identificar um determinado aspecto do material, ou seja, os gêneros presentes em apenas uma coleção didática e as respectivas atividades que permitem levantar hipóteses sobre as capacidades de linguagem que o material propõe desenvolver. É um trabalho que situa, a nosso ver, o professor-pesquisador em um processo reflexivo, visto que o tipo de objeto investigado (o livro didático) é utilizado em nossa prática docente, e, a partir de sua análise, poderemos repensar um novo modo de proceder didaticamente nas aulas de língua espanhola.

A partir da da análise dos resultados dos questionários aplicados nas turmas e da avaliação dos livros didáticos, cremos que será possível refletir sobre o ensino proposto a partir desse suporte de gêneros e repensar os critérios que devemos empregar no processo de adoção de outros LDs.

---

<sup>37</sup> Kulikowski (p. 2) explica que os CELEMs trouxeram uma oportunidade para o aluno da escola pública estudar uma segunda língua estrangeira fora do seu horário escolar, podendo optar entre as línguas oferecidas por cada escola (espanhol, francês, italiano e em alguns casos alemão e japonês), além do inglês, porque esta já estava incluída no conjunto de disciplinas obrigatórias que constam no currículo.

Para a realização da pesquisa, optamos por utilizar fontes bibliográficas referentes à língua espanhola e à língua portuguesa. Utilizamos também dados de pesquisas realizadas sobre material de língua inglesa, sobre LDs de língua espanhola e de língua portuguesa, por entendermos que todas essas fontes são relevantes na medida em que nos alertam para diferentes questões que devem ser observadas em LDs e MDs.

Na língua espanhola, por exemplo, a revisão da literatura nos forneceu dados sobre: o contexto de ensino da língua no Brasil; a oferta de materiais didáticos em nosso país; e as pesquisas realizadas na área que têm demonstrado uma significativa preocupação com a análise de LDs sob diferentes óticas, sugerindo assim critérios que nos ajudaram a incrementar nossa análise.

As pesquisas na língua inglesa, além de demonstrarem também a sua preocupação com as análises de LDs, apontam exemplos de coleções e materiais didáticos que foram alvo de avaliação sob a ótica de gêneros textuais.

Por outro lado, entre as fontes bibliográficas utilizadas na língua portuguesa, estão presentes as teorias que fundamentam o ensino por meio de gêneros e também sobre fatores contextuais na produção de LD de língua materna, além de pesquisas que tratam de análises de LDs, como as de Rojo (2003).

Todas essas referências sustentam o nosso trabalho porque de certo modo, uma complementa a outra.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, conforme citamos na introdução, apontamos como objetivo geral identificar os gêneros textuais presentes na coleção de livros didáticos *Español Sin Fronteras*<sup>38</sup> e as respectivas atividades que permitem levantar hipóteses sobre as capacidades de linguagem que os LDs propõem desenvolver. Elencamos também os seguintes objetivos específicos:

- a) observar as concepções de língua e as respectivas abordagens que embasam as atividades de leitura e escrita, orais e auditivas, propostas pelos LDs;
- b) verificar se os gêneros presentes nos LDs da coleção, estão correlacionados à expectativas dos alunos que utilizam o material.

---

<sup>38</sup> Analisamos somente a obra que teve a 2ª reedição em 2002 porque é a coleção que estava sendo usada nas escolas no momento de nossa coleta de dados. A primeira edição foi lançada em 1996, e no final de 2005 foi publicada uma coleção pelo Projeto Radix, cujo texto foi baseado na mesma obra que analisamos. Devido à nossa limitação de tempo para a conclusão desta pesquisa, todos os exemplos citados no trabalho são sobre a coleção de 2002.

Para alcançarmos tais objetivos, realizamos os seguintes procedimentos: a) revisamos o conceito de gênero proposto por Bakhtin e o conceito de gênero como *megaferramenta* para o ensino da linguagem, segundo o interacionismo social proposto pelo grupo de Genebra e da metodologia de análise de textos do ISD, conforme Bronckart (1999), assim como o conceito de leitura<sup>39</sup>; b) releemos o documento orientador da nossa prática em sala de aula (os PCNs-LE, PCNEM e DCNs-Versão Preliminar de 2005); c) lançamos um olhar para o nosso contexto de espanhol como língua estrangeira no Brasil, entendendo-o desde o momento de sua implantação nos CELEMs até o momento em que a coleção didática foi elaborada. A partir desse estudo, fizemos uma revisão bibliográfica para sabermos o que apontam as pesquisas realizadas sobre livros didáticos e gêneros discursivos;

Para dar seqüência ao nosso estudo e para proceder à análise da coleção, reunimos procedimentos de cunho quantitativo e qualitativo quando:

- a) elencamos as seções que compõem as unidades dos livros que são o *corpus* desta pesquisa, de forma a identificar aspectos recorrentes na organização das unidades, observando quais atividades propostas (de leitura, escrita, oral e auditiva) são prioritárias;
- b) apresentamos tabelas descritivas e demonstrativas do modo como se organizam os volumes da coleção, indicando o número de páginas dedicadas a cada uma das seções, verificando a concepção de língua que embasou a organização dos livros e as atividades propostas nas seções;
- c) utilizamos para exemplificar, no processo de descrição das seções, uma atividade de cada seção, apontando a relação dessa atividade com as abordagens metodológicas que permearam o ensino de línguas no Brasil;
- d) classificamos os gêneros da seção lúdica da coleção (*Diviértete*) e suas respectivas atividades, levantando hipóteses sobre as capacidades de linguagem que essas atividades poderiam desenvolver e relacionando-as com as necessidades de aprendizagem dos alunos expressas pelos questionários;
- e) classificamos os gêneros das seções de leitura do livro (seção *Sobre el texto* e *Para que sepas*) de acordo com os agrupamentos a que pertencem;

---

<sup>39</sup> Apresentamos um tópico sobre concepção de leitura e práticas propagadas em LDs porque é este tópico que guiará a análise que faremos da seção do livro “Sobre el texto” e “Para que sepas”, uma vez que são essas as seções do instrumental didático que propõem atividades após a apresentação de um gênero ou de textos pertencentes a um gênero. As outras seções não oferecem os gêneros para a realização das atividades, e por isso, só as descrevemos para que entendêssemos a proposta metodológica que entrecruzou a elaboração dos LDs e para que conhecêssemos melhor como se constitui o livro.

- f) fizemos um mapeamento dos gêneros presentes nas unidades dos livros das seções *Sobre el texto*, *Para que sepas* e *Rincón de Lectura*, para observarmos se esses gêneros privilegiam as interações que se dão nas esferas do cotidiano, nas quais, segundo Bakhtin, emergem os gêneros primários do discurso ou se privilegiam gêneros das esferas mais complexas da linguagem (gêneros secundários)<sup>40</sup>;
- g) analisamos as capacidades de linguagem que as atividades de leitura das seções *Sobre el texto* e *Para que sepas* dos LDs propõem desenvolver, baseando-nos na tabela de Cristovão (2001), que correlaciona os critérios para avaliação da aprendizagem da leitura em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE (1999), com as capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva propostas por Dolz, Pasquier, Bronckat (1993); Schneuwly (2004);
- h) verificamos se as atividades propostas nos LDs, a partir de gêneros textuais, correspondem às expectativas dos alunos que estudam nos CELEMs, manifestadas nos questionários aplicados, que também integram nosso *corpus*.

## 3.2 O CORPUS DE ANÁLISE

### 3.2.1 Os Questionários

Para conhecermos os interesses de alunos inscritos nos cursos de espanhol dos CELEMs e para sabermos a partir de quais gêneros de textos presentes nos LDs seriam mais relevantes analisarmos as atividades à luz do ISD, refletindo sobre a sua adequação para o contexto, optamos por visitar as escolas e aplicar o seguinte questionário:

---

<sup>40</sup> A diferença entre gêneros secundários e primários para Bakhtin (1997) é que os gêneros secundários se formam a partir de ideologias formalizadas e sistematizadas: artística, científica etc. Já os gêneros primários, se formam a partir das ideologias não formalizadas (chamadas de ideologias do cotidiano).

---

Este questionário se destina a fornecer dados para uma pesquisa que realizo no programa de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo as perguntas abaixo.

Obrigada. Viviane Cristina Poletto Lugli

Idade: \_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_

Você atualmente faz: ( ) ensino fundamental ( ) ensino médio ( ) ensino superior ( )

curso pré-vestibular. Caso faça outro curso, por favor especifique: \_\_\_\_\_

1- Qual foi o motivo que o levou a fazer a escolha pela língua espanhola?

( ) curiosidade pela língua ( ) viagem de turismo ( ) viagem a negócios ( ) melhor se preparar para o mercado de trabalho ( ) melhor se preparar para o vestibular ( ) melhor se preparar para o mercado de trabalho e para o vestibular

2. Como você percebe, no Brasil, a necessidade e importância de se falar, ler e compreender a língua espanhola?

3- Quanto aos gêneros de textos propostos para a prática de leitura e escrita em aula, qual você considera ser mais proveitoso para o tipo de interesse que você declarou no item 2. Marca do número 1 ao 10, na coluna que está ao lado do gênero, de acordo com a classificação em importância.

<b>Gêneros primários</b>	<b>Gêneros secundários</b>
Diálogo	Conto
Relato de experiência	Relato
Autobiografia	História em quadrinhos
Receita	Folheto explicativo
História/causo	Folheto turístico
Carta	Manual de Instrução
Conselho	Entrevista de emprego
Piadas	Reunião de negócios
Jogos	Recepção de visitantes
	Crônica
	romance policial
	Notícia online
	Notícia impressa
	E-mail
	Teleconferência
	Carta Comercial
	Texto de opinião
Especifique outros não citados:	

---

A partir desse instrumento, pudemos responder aos nossos questionamentos no que diz respeito à concepção dos alunos sobre ensino/aprendizagem de língua espanhola e, sobretudo, sobre suas expectativas quanto aos objetivos e finalidades em relação à sua formação e necessidades imediatas.

Com esse objetivo, para a coleta de dados, procedemos do seguinte modo:

- a) procuramos a coordenação do CELEMs de Maringá e região para pedir autorização para a aplicação dos questionários;
- b) aplicamos um questionário piloto para oito alunos de uma turma de espanhol e constatamos que havia um problema porque orientávamos os alunos a marcarem um x nos gêneros que desejavam aprender. Com esse procedimento, descobrimos que seria impossível sabermos que gêneros textuais eles teriam preferência em aprender, e, por isso, refizemos o questionário, prescrevendo que os alunos marcassem do número 1 ao 10 os gêneros que consideravam mais proveitosos aprender. Esse foi o procedimento adotado e aplicado em toda a pesquisa;
- c) voltamos a aplicar os questionários na turma que havia respondido o piloto e visitamos as demais escolas, explicando aos professores de espanhol e aos alunos de que se tratava esta pesquisa;
- d) fizemos a leitura do questionário em sala de aula com os alunos para esclarecimento de dúvidas;
- e) pedimos que os sujeitos da pesquisa marcassem do número 1 ao 10 os gêneros que consideraram de maior importância para serem estudados por eles na língua espanhola, de acordo com o interesse que tinham em aprender a língua. Assim, o número 1 seria de maior importância e os demais teriam uma importância secundária;
- f) deixamos alguns questionários com o professor para serem aplicados para turmas que estudavam em diferentes horários, devido à limitação do tempo que tínhamos para a coleta dos dados desta pesquisa e para dar seqüência a ela;
- g) recolhemos os questionários e procedemos à análise dos dados obtidos por meio deles.

### **3.2.1.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

Participaram desta pesquisa 415 alunos de língua espanhola, com idade entre 10 e 71 anos, todos matriculados pelo CELEMs, nas cidades de Maringá, Marialva, Mandaguari e Santa Fé. Alguns alunos não responderam ao questionário por terem faltado às

aulas várias vezes consecutivas, quando ele era aplicado. A coleta de dados durou aproximadamente um mês e meio. Para as escolas da região, pedimos que os professores os levassem para aplicar nas suas turmas. Eles aplicavam, e duas semanas depois recolhíamos os questionários, período em que teriam tempo de aplicar no máximo duas vezes o instrumento, no caso de os alunos faltarem. Nós pesquisadores somente estivemos presente uma vez em cada escola de Maringá e, em casos de falta dos alunos, contávamos com os professores da turma para aplicarem o questionário por nós. Ressaltamos, no entanto, que os professores, por estarem sempre presentes no momento de aplicação do questionário, já conheciam bem o procedimento para fazê-lo.

### **3.2.1.2 Procedimentos para a Tabulação dos Dados**

Para a tabulação dos dados coletados a partir dos 415 questionários, optamos, em primeiro lugar, por fazer um levantamento da idade dos sujeitos que participaram da pesquisa, conjuntamente com o motivo que levou-os a fazerem a escolha pelo curso. Ilustramos esses dados por meio de uma tabela e de um gráfico expostos no capítulo IV.

Na seqüência, verificamos a colocação atribuída pelos alunos-sujeitos da pesquisa a 10 gêneros que fazem parte do questionário, considerando desses 10 aqueles que foram classificados em 1º, 2º e 3º lugar pelos participantes. Nesse momento, observamos uma falha em nosso questionário, visto que, por não termos colocado a palavra “íntima” ao lado do gênero carta, tememos que os alunos ao marcarem esse gênero como importante, tenham pensado na carta “comercial”. Isso nos preocupou no momento da tabulação dos dados, porque ao vermos que os alunos demonstraram interesse em aprender gêneros relacionados ao mundo do trabalho, percebemos que havia a possibilidade de eles terem se confundido com o gênero “carta comercial”, que estava na coluna ao lado do questionário. No entanto, não houve como confirmar essa hipótese porque, devido ao extenso número de alunos, não tínhamos como voltar a questioná-los sobre esse ponto.

Para demonstrar os resultados, organizamos uma tabela indicando o número de alunos que escolheram cada gênero e a colocação em importância atribuída por eles, a qual será apresentada no capítulo IV.

A partir desses dados, soubemos quais seriam os gêneros textuais priorizados pelos sujeitos da pesquisa para serem estudados, o que nos levou a lançar um olhar mais cuidadoso para os mesmos, fazendo, à parte, a análise da unidade seis do volume três, a qual trata de gêneros do mundo do trabalho. Nas outras unidades dos LDs, como explicamos nos procedimentos de análise, não foram analisadas todas as atividades, mas apenas aquelas relacionadas aos gêneros textuais, além de demonstramos também uma atividade de cada seção dos livros, ao descrevermos a coleção. Já na unidade seis, demonstramos a análise da unidade na íntegra, porque é a unidade do livro que porta os gêneros colocados em primeiro lugar pelos alunos dos CELEMs.

Considerando os resultados obtidos por meio da análise dos livros e sua correlação com os anseios dos alunos revelados nos questionários, cremos que necessitamos delinear novos encaminhamentos de trabalho para a nossa prática com o ensino da língua espanhola, os quais podem complementar o trabalho que se vem realizando com o material em questão.

### 3.2.2 A Coleção Didática

Apesar do número significativo de livros didáticos de língua espanhola que as editoras têm oferecido para serem analisados para a sua adoção, optamos por trabalhar apenas com uma coleção de livros didáticos, a coleção *Español Sin Fronteras* publicada pela editora Scipione. A razão dessa escolha deve-se ao fato de essa coleção ser o material mais utilizado no ensino da língua nos CELEMs em nossa região. A nossa razão para essa escolha justifica-se também porque a língua espanhola, por não ser ainda obrigatória nas escolas da rede particular<sup>41</sup>, no momento em que foram coletados os dados deste trabalho, deixa de tornar-se, então, alvo deste estudo, visto que a maioria das turmas de língua espanhola estão concentradas no CELEMs. Por conta disso, os estágios dos alunos dos Cursos de Letras de nossa cidade também se realizam naqueles centros, onde os estagiários têm como base para o desenvolvimento de atividades o conteúdo presente na coleção *Español Sin Fronteras*, motivo que nos aponta a importância deste estudo, por cremos que, conhecendo o contexto em que se realiza o estágio, saberemos melhor orientá-los em suas reflexões sobre tal prática.

---

<sup>41</sup> A partir de 2006, será obrigatória a oferta dessa língua tanto nas escolas da rede pública quanto da particular.

A coleção a ser analisada é composta por quatro livros, mais dois textos gravados em CD para cada unidade do livro. Um desses textos é sempre colocado na primeira seção de cada unidade, seção em que se propõe o trabalho com a leitura; e o outro texto é colocado na seção de audição *Entiendes lo que oyes*. Cada livro apresenta seis unidades com um teste intercalado após a 3ª e 6ª unidades. Essas unidades são compostas por 11 seções, que, neste trabalho, serão descritas no capítulo que trata da apresentação e da análise de dados.

Assim, tendo definido o nosso *corpus*, guiamo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa sobre o material:

- a) Quais concepções de língua subjazem à produção dos livros didáticos analisados?
- b) A quais gêneros textuais recorre o agente-produtor dos LDs para propor as tarefas de leitura e de escrita para os alunos-aprendizes de espanhol?
- c) Quais atividades são de maior incidência?
- d) Nas atividades de maior incidência, quais podem ser apontadas como propiciadoras de desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos-usuários desse instrumental didático?
- e) O trabalho com determinados gêneros estão contribuindo com o ensino da língua espanhola, no sentido de oportunizar uma formação crítica do cidadão e atender às expectativas de aprendizagem dos alunos expressas no questionário?

### 3.2.3 Os Critérios de Análise da Coleção Didática

Seguindo a orientação de Barbim e Cristovão (2003, p.20) que afirmam ser necessário estabelecer critérios para fazer a seleção e a avaliação do livro que se vai usar, buscamos na revisão da literatura (CRISTOVÃO, 2001; ROJO; BATISTA, 2003; LOPES, 2005), modelos de avaliação de LDs e MDs, cujos critérios poderiam ser selecionados para serem aplicados na análise do nosso material. Assim, adotamos os seguintes critérios:

- a) baseados em Cristovão (2001), que propõe um decálogo para ensinar a ler, inspirando-se em Pasquier e Dolz (1996), que propuseram um

decálogo para ensinar a escrever, adotamos como critérios alguns dos princípios propostos, dentre os quais citamos: a) se o ensino de leitura nos LDs da coleção é proposto com base no ensino de gêneros; b) se o trabalho com a leitura de textos propicia o desenvolvimento de capacidades; c) se o contexto de produção do texto é trabalhado a partir da leitura dos gêneros; d) se estão presentes textos sociais para o ensino de leitura; e) se está presente a aprendizagem em espiral;

b) baseados em Rojo e Batista (2003), que expõem os critérios utilizados pelo PNL/2002 para a avaliação de gêneros orais em LDs de língua portuguesa, verificamos se há referência à diversidade de contextos sociais de circulação do gênero oral na seção *Sobre el texto*, se as atividades propõem um contraste das formas do gênero oral com as formas e normas da língua padrão escrita e se há especificações ou esclarecimento do tipo de variante do texto oral (peninsular ou hispano-americano).

c) baseados em Lopes (2005), adotamos alguns critérios para analisar as atividades de compreensão oral (CO) na seção *Entiendes lo que oyes*: a) se a partir das atividades de CO que aparecem no LD são propostas atividades de produção oral (PO); b) se a gravação reflete a língua falada de forma espontânea, com ruído de fundo ou é apenas a leitura de um texto escrito;

d) adotamos também um critério para analisar a utilidade do livro com relação ao contexto de ensino: a) se os gêneros propostos para a realização da leitura e de outras atividades correspondem às expectativas e interesses dos alunos.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, descreveremos inicialmente os dados obtidos pelo questionário aplicado aos alunos de espanhol, tais como: a idade, o motivo que os levou a optar pela aprendizagem de espanhol e os gêneros que consideram mais importantes aprender. Depois disso, apresentaremos a descrição e a análise dos LDs de espanhol, verificando se o trabalho proposto pelos LDs estão correlacionados às expectativas dos alunos que responderam os questionários.

### **4.1 OS USUÁRIOS DA COLEÇÃO E SUAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**

#### **4.1.1. O Questionário**

Olhar para um contexto de ensino de língua espanhola mais amplo — não limitado apenas ao da pesquisadora — com o objetivo de desconstruí-lo por meio das análises que realizamos e reconstruí-lo por meio da reflexão a que essa análise nos conduz, nos leva a considerar mais motivador o nosso trabalho. Desse modo, cremos que a reflexão, unida à transposição do conhecimento adquirido sobre a teoria de gêneros, poderá transformar a nossa prática de sala de aula, na medida em que poderemos pensar em como redirecionar o ensino por meio de conteúdos e atividades mais relacionados aos motivos que os alunos-usuários do material têm para estudar a língua espanhola.

Assim, além de esse ser um contexto mais amplo, a opção por esse *locus* de ensino se justifica por ser ele um ambiente onde sujeitos oriundos de diferentes esferas da atividade estudam com base em um único material didático: os livros da coleção; fato que pareceu-nos pouco adequado.

Como afirma Cristovão (2001), a análise de um material é motivada, principalmente, pela adequação ao contexto a ser aplicado. Essa questão da adequação foi, portanto, um dos aspectos que nos levaram a refletir, pois até então não sabíamos como eram organizados os conteúdos nos livros.

Considerando também o que argumentam Barbim e Cristovão (2003, p.24), quando afirmam que a seleção e a avaliação de material precisam estar relacionadas com os objetivos e com a análise das necessidades do aprendiz de uma língua estrangeira, percebemos ser necessário, além de construirmos nossa análise fundamentada na teoria, descrevermos os dados revelados pelos alunos nos questionários para que tivéssemos assim, por meio desse instrumento de pesquisa, a possibilidade de visualizar as expectativas dos usuários da coleção, que era nosso alvo de estudo, o que nos permitiria determinar caminhos para dar seqüência às nossas análises.

Diante disso, optamos por verificar suas necessidades para considerá-las de acordo com um dos nossos propósitos de análise que é avaliar a adequação dos gêneros e atividades sugeridas a partir deles nos LDs ao contexto do CELEM, para que, como dissemos anteriormente, possa contribuir para a nossa reflexão sobre o uso dos LDs em tal contexto e também para aqueles professores que desejarem ler esse trabalho e repensar sobre seu contexto de ensino a partir do uso de um determinado LD. Cremos que, assim, demonstraremos que fatores como a idade e os motivos que guiam os alunos em busca de um curso são informações a serem consideradas ao adotarmos um LD.

Segundo Cristovão (2001), é necessário atentar para a necessidade de uma descrição da situação educacional, de ensino e da didática envolvida, além da descrição dos participantes da interação escolar. Para tanto, com base na consideração da autora sobre a descrição e sondagem, elaboramos um questionário para que os alunos, estudantes da língua espanhola nos centros dos CELEMs da nossa região, pudessem informar-nos sobre os questionamentos que tínhamos tais como questões sobre a faixa etária, o motivo que os levou a fazer a escolha pela língua e os gêneros que consideram mais proveitosos para o tipo de interesse que declararam ter quanto à aprendizagem da língua.

Quanto à estas questões, explicamos abaixo os motivos que nos levou a elaborá-las:

- a) a faixa etária: tivemos a necessidade de saber a faixa etária dos alunos devido à heterogeneidade das turmas;
- b) o motivo que os levou a fazer a escolha pelo estudo da língua espanhola nos CELEMs: tivemos essa curiosidade porque pensamos que se os alunos são de diferentes faixas etárias, os seus interesses também são diferentes;
- c) os gêneros textuais que consideravam ser mais importantes aprender: fizemos essa pergunta com o objetivo de estabelecer uma relação entre as

suas representações sobre o que consideram mais proveitoso<sup>42</sup> aprender e com os gêneros propostos pelos LDs da coleção que analisamos.

Na tentativa de respondermos essas perguntas, resumimos suas respostas nos gráficos e quadros que expomos abaixo.

O gráfico 1, mostra que dos 415 alunos participantes da pesquisa, aproximadamente 58% têm entre 10 e 15 anos. Os participantes da pesquisa com idade entre 16 e 19 anos somam aproximados 22%. Já os sujeitos, cuja idade está entre 20 e 41 anos somam aproximados 15%. O número de informantes que têm de 42 a 54 anos é um 6,02%; e menos de 1% dos sujeitos da pesquisa têm de 55 a 71 anos.



**Gráfico 1** – Número de participantes por faixa etária

Para demonstrarmos os motivos declarados pelos sujeitos para estudar a língua espanhola, organizamos a tabela 1 e o gráfico 2. É preciso explicar que as respostas apresentadas nessa tabela advêm da questão fechada<sup>43</sup> que colocamos no questionário. Para respondê-la, os informantes tinham que marcar *x* em uma das opções presentes na questão. Por isso, as respostas obtidas se resumem em seis.

<sup>42</sup>Embora saibamos que o termo proveitoso não é sinônimo de necessário e importante, concebemo-lo assim durante todo o processo de preparação, aplicação e análise; inclusive durante a leitura e as orientações que dávamos aos alunos para preencher o questionário.

<sup>43</sup> A questão a que nos referimos é a seguinte: Qual foi o motivo que o levou a fazer a escolha pela língua espanhola? ( ) curiosidade pela língua ( ) viagem de turismo ( ) viagem a negócios ( ) melhor preparar-se para o mercado de trabalho ( ) melhor preparar-se para o vestibular ( ) melhor preparar-se para o mercado de trabalho e para o vestibular

**Tabela 1** – Motivos para Aprendizagem e Número de Participantes

Respostas dos sujeitos	10 a 15 anos	16 a 19 anos	20 a 41 anos	42 a 54 anos	55 a 71 anos	TOTAL
<b>curiosidade pela língua</b>	6,28%	3,37%	10,17%	52,00%	100,00%	<b>9,64%</b>
<b>viagem de turismo</b>	0,42%	0,00%	1,69%	4,00%	0,00%	<b>0,72%</b>
<b>viagem a negócios</b>	0,42%	0,00%	3,39%	0,00%	0,00%	<b>0,72%</b>
<b>preparar-se melhor para o mercado de trabalho</b>	35,15%	23,60%	71,19%	32,00%	0,00%	<b>37,35%</b>
<b>preparar-se melhor para o vestibular</b>	20,50%	23,60%	11,86%	8,00%	0,00%	<b>19,04%</b>
<b>preparar-se melhor para o mercado de trabalho e para o vestibular</b>	37,24%	49,44%	1,69%	4,00%	0,00%	<b>32,53%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>57,59%</b>	<b>21,45%</b>	<b>14,22%</b>	<b>6,02%</b>	<b>0,72%</b>	<b>415</b>

Fazendo uma análise vertical da tabela, temos os seguintes resultados:

a) Dos 58% de alunos que têm entre 10 a 15 anos, 37,24% querem aprender espanhol para melhor se preparar para o mercado de trabalho e para o vestibular. Além desse percentual significativo, consideramos também importante o fato de 20,50% dos sujeitos desejarem aprender espanhol para melhor se preparar para o vestibular, e 35,15% dos sujeitos de 10 a 15 anos afirmam querer aprender espanhol para melhor se preparar para o mercado de trabalho. Isso significa que se formos analisar os LDs usados por esses alunos, verificando se eles atendem às necessidades de aprendizagem dos aprendizes, teremos de verificar, em primeiro lugar, se as atividades são solicitadas a partir de gêneros de textos mobilizados no mundo do trabalho, e, em segundo lugar, se os gêneros textuais são aqueles que emergem de situações mais complexas de uso da linguagem tanto em situação oral quanto escrita, visto que, para o mundo do trabalho, os dois tipos de gêneros serão mobilizados. Já para os alunos que justificam estar matriculados no curso devido ao vestibular, os gêneros a serem estudados poderiam limitar-se aos da escrita. Se fôssemos ainda, como professores que usam esse material didático, preparar atividades para esses alunos, de modo que complementassem o trabalho sugerido pelo livro, teríamos de tomar

como ponto de partida gêneros de esferas mais complexas, como a leitura de uma nota fiscal, e-mails, cartas comerciais, atas, contratos, etc., para aqueles que desejam se preparar para o mercado de trabalho; e textos da mídia e da esfera literária<sup>44</sup> para aqueles que desejam se preparar para o vestibular, diante do fato de que observamos que os gêneros que vêm sendo colocados nas provas da universidade de nossa cidade, nos últimos 4 anos, tem sido dessa esfera.

b) Dos 21,45% de informantes de 16 a 19 anos, 49,44% deles, também declaram que o motivo que os levou a escolher o curso de espanhol pelo CELEMs foi se preparar melhor para o mercado de trabalho e para o vestibular. Desses 21,45%, 23,60% declaram estudar espanhol visando apenas à preparação para o concurso vestibular. Nesse caso, a análise se volta para o mesmo foco manifestado pelos alunos de 10 a 15 anos. Quanto às atividades que prepararíamos para esses alunos, se quiséssemos complementar o trabalho com o LD, levaríamos em conta os mesmos objetos (gêneros) que implicassem a construção de capacidades para a participação da prova do vestibular. Poderiam ser preparadas ainda, porém em menor medida, atividades que satisfaçam a sua curiosidade pela língua. Como esse tipo de atividades geralmente já é proposto pelos livros, não é preciso que o professor se preocupe muito com elas.

c) Dos 14,22% de informantes de 20 a 41 anos, 71,19% afirmam estudar espanhol para se preparar melhor para o mercado de trabalho. Desses 14,22%, apenas 11,86% declaram estudar espanhol para preparar-se para o vestibular, e 10,17% declaram fazê-lo por curiosidade pela língua. Com essas afirmações, é possível observar a importância dada por eles à aprendizagem para o mundo do trabalho. As atividades que, como professores da disciplina, prepararíamos para preencher as lacunas do material em nossa prática, nesse caso, seriam do mesmo estilo das que prepararíamos para os sujeitos de 10 a 15 anos e de 16 a 19 anos. Levariam em consideração objetos (gêneros) de determinadas esferas, e objetivos que implicassem a construção da identidade do cidadão e as capacidades necessárias para a participação nas atividades da vida profissional. A análise

---

<sup>44</sup> Essa nota afirmação quanto aos gêneros que vem sendo propostos nas provas da universidade de nossa cidade, deve-se ao fato de trabalharmos, há alguns anos, com provas de espanhol em cursinhos pré-vestibular.

das atividades sugeridas pelos LDs da coleção também é a mesma feita para os alunos mencionados anteriormente.

d) Dos 6,02% de alunos entre 42 a 54 anos, 52% declaram estudar espanhol devido à curiosidade que têm pela língua. Desses 6,02%, há 32% que afirmam estudá-la para se preparar melhor para o mercado de trabalho. Nesse caso, observamos que a preocupação com o mercado de trabalho já é menor, embora ainda exista com 32% das declarações. No entanto, as atividades que elaboraríamos para esse público estariam mais voltadas para satisfazer a curiosidade que têm pela língua e menos para o mercado de trabalho. A análise dos livros para esse contexto já não estaria preocupada com os gêneros que emergem de esferas mais complexas. Nesse caso, a análise direcionada a esse público poderia revelar resultados bem diferentes dos que pertencem ao grupo anterior. Em nosso caso, a análise dos LDs se voltará para o grupo maior em número de alunos, que é o grupo que tem de 10 a 41 anos.

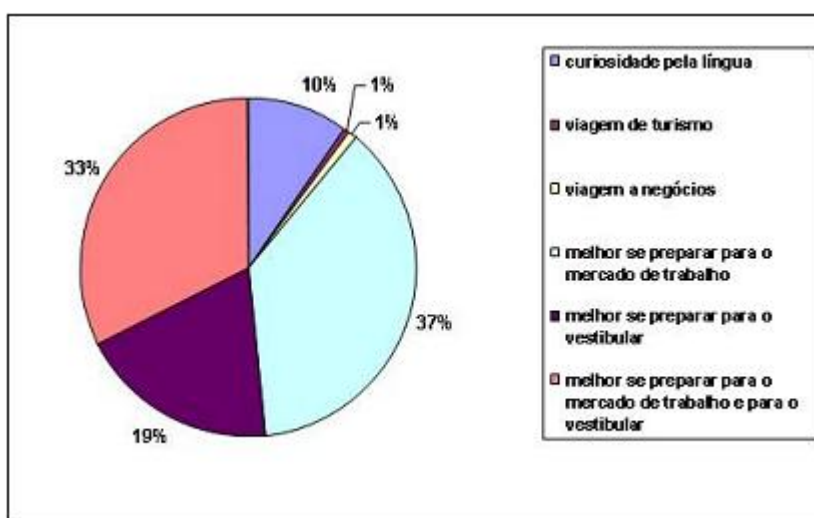
e) Os informantes de 55 a 71 anos, que representam menos de 1% do total de alunos, declaram estar estudando espanhol pela curiosidade que têm pela língua. Para esses informantes, não haveria tanta necessidade de o professor se preocupar em elaborar novas atividades, pois os livros já trabalham com temas relacionados à curiosidade pela língua. No entanto a análise que faremos demonstrará que em grupos como esse o trabalho também pode ser revisto, de modo que tenha como centro gêneros textuais específicos do universo sociocultural a que pertencem esses cidadãos.

Diante desses dados, podemos resumir os anseios dos alunos em dois grupos: o grupo I, o maior, refere-se aos estudantes com idade entre 10 a 41 anos e que consideram ser mais proveitoso aprender gêneros relacionados ao mundo do trabalho; e o grupo II, o menor, que se refere aos estudantes com idade entre 42 a 71 anos e estudam espanhol por terem curiosidade pela língua.

As informações obtidas por meio dos questionários nos permitiu constatar a necessidade de repensarmos o ensino, incrementando nas aulas o trabalho proposto pelos LDs com atividades baseadas em gêneros do mundo do trabalho e gêneros mais voltados para as provas de vestibular. Outros poucos poderiam estar relacionados ao universo sociocultural em que se manifesta a língua espanhola.

Quanto a essas atividades que poderiam complementar o trabalho do professor, elas são apenas sugestões que deixamos para professores atuantes em contextos como esse, porque, devido à limitação de tempo que temos para a realização dessa pesquisa, o nosso propósito não é o de fazê-las nesse momento, mas sugerir que sejam feitas, de modo que os professores atendam às expectativas de aprendizagem de seus alunos.

Para explicar os dados apresentados horizontalmente, referentes ao total de informantes, sem separação por faixa etária (como ilustrado na tabela de respostas dos alunos) elaboramos o gráfico 2:



**Gráfico 2** – As expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de língua espanhola.

Esse gráfico mostra que do total de 415 sujeitos da pesquisa, 10% deles informam querer aprender a língua por curiosidade. Menos de 1% estão inscritos no curso por motivos de viagem de turismo e por viagem a negócios. Dos 415 alunos, 37% estudam espanhol para se preparar melhor para o mercado de trabalho, 19% estudam para se preparar melhor para o vestibular e 33% declaram estudar a língua devido à preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular.

Em resumo, analisando os dados tanto horizontalmente como verticalmente, por meio da tabela anterior e da representação do gráfico, chegamos à conclusão de que para atendermos em parte os anseios dos aprendizes e preencher as lacunas do trabalho sugerido pelos livros nas aulas em que se usa a coleção *Español Sin Fronteras*, precisamos repensar o ensino por meio de gêneros textuais relacionados ao mercado profissional em 1º lugar, pois esse é o objetivo dos alunos que freqüentam as aulas dos CELEMs. Em 2º lugar, visto que as

faixas etárias mais representativas, segundo a tabela, são as de 10 a 15 anos, de 16 a 19 anos e de 20 a 41anos, classificadas anteriormente como grupo I, tomaríamos como objetos de ensino gêneros textuais das esferas da comunicação que mais têm sido enfocadas nos vestibulares da UEM. Todos esses alunos, por sua vez, têm em comum uma expectativa sobre a aprendizagem: aquela voltada para o mercado de trabalho, o que exige uma análise de como os gêneros de certas esferas do mundo do trabalho são abordados nos LDs e exige também que mobilizemos esses gêneros para repensar e reconstruir o ensino.

Os resultados do questionário comprovam o que Durão (2005) afirma ao enfocar *El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil*, porque segundo a autora: “...el motor de la demanda por el estudio de ese idioma en el territorio brasileño es claramente de cuño comercial”(p.6).

A partir da constatação dessas expectativas dos sujeitos, elaboramos a tabela abaixo, apresentando o número de alunos e os gêneros considerados mais importantes para serem estudados por eles, classificados em 1º, 2º e 3º lugar.

**Tabela 2** – Os gêneros mais importantes para a aprendizagem na opinião dos alunos

<b>Gêneros primários</b>	Nº de alunos que os escolheram de acordo com a colocação abaixo			<b>Gêneros secundários</b>	Nº de alunos que os escolheram de acordo com a colocação abaixo		
	<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>		<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>
Diálogo	234	31	14	Conto	13	17	16
Relato de experiência	14	33	25	Relato	7	11	6
				História em quadrinhos	19	13	15
Autobiografia	7	17	19	Folheto explicativo	12	13	19
Receita	5	14	13	Folheto turístico	14	14	12
História/causo	13	20	16	Manual de Instrução	6	11	16
Carta	11	37	33	Entrevista de emprego	49	50	31
Conselho	8	11	13	Reunião de negócios	14	20	25
Piadas	19	13	14	Recepção de visitantes	6	11	21
Jogos	11	14	17	Crônica	2	3	8
				romance policial	3	2	4
				Notícia <i>online</i>	13	12	18
				Notícia impressa	10	20	16
				E-mail	11	15	15
				Teleconferência	5	3	6
				Carta Comercial	7	7	10
				Texto de opinião	13	11	22

Cabe-nos explicar aqui que, conforme pode ser visualizado na tabela 2, para a tabulação dos dados informados pelos 415 questionários quanto aos gêneros textuais considerados mais importantes para aprender, optamos por verificar somente a colocação atribuída, pelos alunos-sujeitos da pesquisa, a 10 dos 26 gêneros que fazem parte do questionário, considerando, desses 10, aqueles que foram classificados em 1º, 2º e 3º lugar pelos participantes. Para isso, organizamos a tabela acima, a qual indica o número de alunos que escolheu cada gênero e a colocação em importância atribuída por eles. Vale explicar que, nessa quantificação, consideramos o número 1 colocado pelo aluno como primeiro lugar, o número 2 para segundo lugar e o 3 para terceiro lugar. Os gêneros numerados de 4 a 10 pelos sujeitos não foram considerados por nós, nesse momento, na classificação, porque nosso objetivo é considerar apenas aqueles colocados em 1º, 2º e 3º lugar, para a partir deles estabelecermos uma relação com os gêneros apresentados pela coleção didática utilizada por esses alunos, verificando a sua adequação ao contexto e observando o que é necessário fazer para melhorar o ensino nesse contexto.

Para resumir os dados obtidos na tabela acima e para delinear a seqüência de nosso trabalho, selecionamos três gêneros que ocuparam o primeiro lugar, três que ocuparam o segundo lugar e três que ocuparam o terceiro lugar. Assim, chegamos ao seguinte resultado:

**Tabela 3** – A classificação em importância dos gêneros atribuída pelos alunos

<b>Gêneros colocados em 1º lugar</b>	<b>Número de alunos que atribuíram essa colocação</b>
Diálogo	234
Entrevista de emprego	49
História em quadrinhos e piada	19
<b>Gêneros colocados em 2º lugar</b>	
Entrevista de emprego	50
Carta	37
Relato de experiência	33
<b>Gêneros colocados em 3º lugar</b>	
Relato de experiência e entrevista de emprego	31
Carta	33
Reunião de negócios e relato de experiência	25

Pelos dados expostos na tabela 3, verificamos os gêneros que os alunos consideram mais importantes e, que, portanto, devem ser tomados como objetos de ensino. Coincidentemente, verificamos que cinco dos gêneros citados pelos alunos se encontram enfocados pela coleção didática em análise: o diálogo, a entrevista de emprego, a história em

quadrinhos, a piada e a carta. Diante disso, escolhemos para analisar na coleção didática em questão: a) o gênero diálogo, da unidade 6 do volume 3, na seção *Practica oralmente* (por ser o gênero classificado em primeiro lugar); b) a entrevista de emprego, da unidade 6 do mesmo volume, na seção *Sobre el texto* (que foi o segundo mais escolhido dos gêneros classificados em primeiro lugar); c) a carta, na seção *Para que sepas*, da unidade 6, ainda do mesmo volume da coleção; d) a história em quadrinhos e a piada, na seção *Diviértete*, da unidade 6 do volume 2 (por serem os terceiros mais escolhidos dos gêneros classificados em primeiro lugar). Para observar como estão sendo trabalhados nos LDs esses gêneros, demonstraremos e analisaremos a tira no tópico 4.2.5 deste trabalho, que corresponde à análise da seção *Diviértete* dos livros da coleção, porque é a única seção dos livros em que esse gênero aparece — pois não há história em quadrinhos nos LDs da coleção — e apresentaremos a piada ao referirmo-nos a essa mesma seção, porque é onde ela está presente nos LDs. Por último, apresentaremos a análise da unidade 6 do livro didático 3, de acordo com a teoria sociointeracionista, para ver se a unidade atende as necessidades do grupo maior, que elegeram gêneros relacionados ao mundo do trabalho em 1º lugar e vestibular em 2º lugar.

#### **4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES NOS VOLUMES DA COLEÇÃO**

Na nossa concepção de ensino/aprendizagem de língua, os gêneros textuais são compreendidos como objetos de ensino. Nessa visão, os gêneros textuais presentes nas diferentes seções dos volumes da coleção analisada são entendidos como ferramentas que podem ser utilizadas para preparar o aprendiz de língua espanhola para o seu agir linguageiro do ponto de vista do uso e do ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Considerando as afirmações de Bronckart (1999) de que quanto mais se domina os gêneros, melhor se efetiva a comunicação, atribuímos à escola o papel de instituição responsável pelo desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, que os levem à apropriação do instrumento/gênero como instrumento mediador de interações orais e escritas, com o qual poderá mediar as suas ações de linguagem em situações reais de uso.

Partindo dessa concepção de ensino/aprendizagem da língua, incluímos neste tópico uma tabela descritiva das páginas que compõem as diferentes seções presentes nas unidades dos volumes da coleção, a fim de entendermos qual seção é prioritária no trabalho com a linguagem proposto pelo material didático em questão. Consideramos

necessária a apresentação dessa tabela porque ela nos permite ter uma visão geral da organização dos LDs da coleção. Acreditamos também que ela contribui para que entendamos o tipo de abordagem metodológica adotada pelos autores dos livros no momento de produção do material e nos fornece pistas para chegarmos à resposta sobre a concepção de língua refletida pelos LDs que analisamos. Somente após a apresentação da tabela e da sua explicação, elencaremos os tipos de atividades de leitura que compõem as unidades dos LDs e analisaremos a unidade seis composta por gêneros que se aproximam dos considerados proveitosos pelos 70% do alunos usuários dessa coleção, os quais responderam o questionário.

Tendo como ponto de partida tais propósitos, queremos explicar que ao nos referirmos aos tipos de atividades propostas pelas seções — após a apresentação da tabela descritiva —, observaremos a concepção de língua e a abordagem metodológica (gramática-tradução, direto, audiolingual ou comunicativo) subjacentes à elaboração das atividades das seções em que os exercícios não são propostos a partir de gêneros. Isso porque, nessas seções não há possibilidade de fazer uma análise seguindo a teoria do ISD, porque as atividades não são originadas a partir de gêneros. Nesse caso, por não termos essas atividades como nosso foco maior de análise, pois nosso foco são aquelas propostas a partir de gêneros textuais, não ilustraremos todos os exercícios de todas as seções dos LDs, porque, além de as seções seguirem o modelo padrão, estenderíamos muito nesse tipo de descrição. Assim, limitamos a exemplificar essa parte dos LDs da coleção com apenas uma atividade de cada seção, com o intuito de demonstrar como as seções que não têm como ponto de partida o gênero textual, organizam as atividades e em que concepção de ensino e abordagens de línguas elas estão fundamentadas. Utilizaremos para isso o critério usado por Lopes (2005) para a seção de atividades auditivas e de produção oral que expusemos na metodologia, os baseados em Silva (2005) para a seção de vocabulário e para comentar a seção *Sobre el texto*, utilizaremos alguns dos critérios sugeridos por Cristovão (2001), em seu decálogo para o ensino de leitura, conforme expusemos na metodologia.

Para as atividades que são propostas a partir de gêneros textuais (*Sobre el texto*, *Para que Sepas e Diviértete*), que é o nosso foco maior de análise, utilizaremos para analisá-las a noção de desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), a qual foi retomada por Cristovão (2001) em seu decálogo para o ensino de leitura. Seguiremos, nesse caso, os critérios sugeridos por Cristovão (2001) para analisar a leitura.

Embora tenhamos usado diferentes critérios e noções para analisar os LDs da coleção, consideramos essa estratégia necessária para nosso trabalho, porque, procedendo desse modo, conseguimos descrever como as seções dos livros foram organizadas e pudemos entender como as diferentes abordagens que fizeram parte da história do ensino de LE influenciaram no modo como se configura o ensino da língua por meio da coleção. Como exemplo das abordagens influenciadoras, citamos a gramática-tradução, método direto e audiolingual.

Utilizamos também a noção de capacidades de linguagem nesse momento porque, na concepção de ensino em que nos inscrevemos — a do sócio-interacionismo —, nós professores precisamos, por meio dos *instrumentos/gêneros* de ensino/aprendizagem, conduzir o aluno ao desenvolvimento de capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva para interagir no mundo social em situações de comunicação específicas através de gêneros de textos.

Concebemos o desenvolvimento dessas capacidades como essenciais no ensino de línguas porque concordamos com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e com Dolz e Schneuwly (1998), quando afirmam que, ao interagirmos nas diferentes situações sociais por meio de textos que produzimos, fazemos uso destas capacidades.

Partindo dessas concepções, procedemos ao levantamento quantitativo de páginas dedicadas a cada uma das seções de cada unidade dos quatro livros da coleção, para posterior análise das mesmas, situando-as dentro das abordagens metodológicas que existiram na história do ensino de línguas e analisando as capacidades que algumas atividades da seção *Diviértete* propõem desenvolver. Analisaremos apenas as capacidades que as atividades que se referem aos gêneros podem desenvolver. Portanto, quanto às outras atividades que não se referem ao gênero presentes nas diferentes unidades, apenas as analisaremos de acordo com a abordagem metodológica em que foram elaboradas.

Nesse eixo de ação, apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 4 – A organização geral de cada LD

Seções do livro	Número de páginas por seção, em cada unidade do livro																								Nº págs	Colocação				
	Unidade 1				Unidade 2				Unidade 3				Unidade 4				Unidade 5				Unidade 6									
Livros	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4		
<i>Sobre el texto</i>	3	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	34	6°
<i>Amplía tu vocabulario</i>	0	2	3	2	2	2	2	4	2	5	4	1	4	2	3	3	2	5	3	2	3	4	5	3	68	2°				
<i>Para que sepas</i>	0	1	1	1	2	2	3	3	5	4	2	3	2	2	2	3	3	3	4	2	1	2	3	2	56	3°				
<i>Practica oralmente</i>	2	2	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26	8°				
<i>Esquema gramatical</i>	7	10	5	19	8	7	5	10	10	7	7	15	11	9	7	6	9	6	7	11	9	9	8	11	213	1°				
<i>Fonética</i>	4	3		3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	13	9°				
<i>Ortografía</i>	0	3	4	3	2	2	2	2	1	0	1	1	1	0	4	0	1	2	1	0	1	3	0	4	38	5°				
<i>Para leer</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	10°				
<i>Entiendes lo que oyes</i>	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	30	7°				
<i>Divértete</i>	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	40	4°				
<i>Función de lectura</i>	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	4	2	2	2	2	1	2	38	5°				

A tabela demonstra que o livro está organizado em 11 seções.

Diante da quantificação de páginas apresentada pela tabela, observamos que a concepção de língua apresentada pelo livro é a de expressão de pensamento, a mesma apontada pelos DCNs - Versão Preliminar (2005, p.152), ou seja, a concepção de “língua segmentada em habilidades (ler, ouvir, falar, escrever)”<sup>45</sup>. Os LDs não trabalham com o desenvolvimento de todas essas habilidades a partir dos gêneros textuais que encabeçam as unidades dos livros. Trabalham com os itens relacionados ao vocabulário, à fonética, à ortografia, à gramática, etc; como se fossem tópicos a serem estudados de modo isolado, sem que tenham relação com os gêneros textuais em que aparecem.

Logo, o trabalho com o vocabulário no livro didático se restringe ao âmbito da palavra, e o trabalho com a fonética, a ortografia e a gramática, se restringem ao âmbito da frase. Os LDs não tratam do funcionamento textual desses elementos lexicais, realizando uma exploração dos recursos de coesão lexical. Assim, temos as seções *esquema gramatical*, *fonética* e *ortografía*, que poderiam focar a textualização dos gêneros, mas que trabalham apenas aspectos gramaticais não relacionados ao texto.

As seções *Practica oralmente* e *Entiendes lo que oyes* não propõem gêneros orais como objetos de ensino, mas apenas propõem a repetição das frases propostas para a atividade oral e a repetição do texto gravado como atividade auditiva.

<sup>45</sup> Essa concepção de língua foi manifestada pelos professores de LEM (Línguas Estrangeiras Modernas), representantes dos 32 núcleos regionais de educação que participaram do processo de consulta para a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná. Esse processo de consulta se deu por meio de seminários em que foram propostas aos professores discussões acerca das concepções educacionais que fazem parte do discurso escolar.

As seções *Sobre el texto* e *Para que sepas*, embora apresentem textos para leitura, não enfocam suas condições de produção.

O que mais se observa nos LDs é o trabalho com os conhecimentos lingüísticos. O material não propõe atividades de reflexão sobre a língua e privilegia a memorização, a transmissão de conteúdos gramaticais, fono-ortográficos, morfológicos.

Para demonstrar essas nossas afirmações, passaremos a analisar e explicar como se organizam as seções do livro.

#### **4.2.1 Análise da Seção *Esquema Gramatical***

Por meio da tabela acima conseguimos visualizar as seções mais priorizadas pelos LDs e pudemos entender como se organiza cada unidade dos quatro volumes da coleção. Constatamos que entre as seções, a mais desenvolvida, conforme podemos observar o número de páginas na tabela, é a seção rotulada de *Esquema gramatical*, cujo número de páginas é bem superior em relação a todas as outras seções. É por esta razão que dissemos anteriormente — no tópico 2.4 sobre os LDs e as propostas metodológicas que permearam a confecção de LD de E/LE — que as atividades do livro refletem a influência de propostas como: a) gramática-tradução: porque as atividades têm como prioridade o trabalho com a forma da língua; b) método direto: porque, segundo as atividades dos LDs, a concepção de língua tem como foco o significado das palavras e porque o livro trabalha com itens de vocabulário de forma isolada. Se os livros propusessem um trabalho segundo a teoria da enunciação, nenhum item lexical seria ensinado isoladamente, pois ele por si só nunca é coesivo.

Assim, o trabalho nessa seção reflete práticas que se vêm realizando com outros LDs. Um exemplo disso é o trabalho de Bräkling (2003). Nele, a autora, ao apresentar dados relativos ao ensino da gramática em seis volumes de 6ª séries, de seis coleções de LDs de LP, analisados pelo PNLD/2002, demonstra que os LDs continuam propondo um ensino tradicional quanto aos conhecimentos lingüísticos. Segundo a autora, os dados apontam a falta de reflexão sobre os conteúdos. Quanto aos aspectos fono-ortográficos, morfológicos, sintáticos e semânticos, eles são abordados por meio de atividades que prevêm a memorização.

O tipo de trabalho proposto na coleção que analisamos coincide com os dados informados por Bräkling (2003, p.21). Assim, o trabalho com o ensino da gramática

não é feito através do método reflexivo, mas sim transmissivo. O texto não é levado em consideração, mas sim a frase, o que confirma a existência do abismo intransponível existente entre a sintaxe e o discurso, no sentido que lhe é conferido por Bakhtin (1981).

O ensino, neste sentido, reflete uma visão de língua limitada à transmissão de sentidos de conteúdos estruturais da língua espanhola. Não concebe, portanto, o trabalho com a linguagem como espaço de construção e não compreende o gênero textual como *me gainstrumento* (SCHNEUWLY, 2004) utilizado para mediar as ações humanas. Temos um exemplo que reflete essa concepção de ensino estruturalista na unidade 1, em que está presente um exercício de tradução. Embora esse tipo de atividade não se repita em todas as unidades dos livros da coleção, é uma atividade solicitada mais de uma vez, fato que nos possibilita inferir que nesse livro a abordagem da gramática-tradução também se reflete em algum momento, quando as atividades estão centradas na forma da língua como as da seção *Esquema Gramatical*, situadas em 1º lugar de prioridade nos livros da coleção.

Embora entendamos que os aspectos estruturais devam também ser trabalhados no ensino de uma língua estrangeira, acreditamos que eles precisam ser revistos, para o ensino da linguagem não se reduzir unicamente a isso.

Precisamos considerar, então, que a forma como os LDs analisados propõem o trabalho com a língua não contribui para o desenvolvimento de atitudes que resultam da compreensão do papel das línguas na sociedade. Esse modo de trabalhar com a linguagem “contraria a visão de língua em contexto, língua como espaço de construção e não apenas transmissão de sentidos” (DCNs-Versão preliminar, 2005, p.157).

As DCNs-Versão preliminar (2005) deixam claro que o ensino de línguas em sala de aula não deve excluir a gramática, contudo é preciso que esta esteja subordinada aos usos que se faz da língua estrangeira. Logo, seria necessário, no processo de ensino/aprendizagem, que os professores usassem um instrumento que lhes permitisse saber quais seriam as necessidades dos alunos para definir os possíveis usos que eles fariam da língua. Nesse eixo de ação, as formas da língua seriam tratadas de modo contextualizado, e o ensino seria mais significativo.

No entanto, as tarefas propostas pelo livro, considerando que são realizadas em um contexto onde a maioria dos alunos deseja aprender espanhol para a sua atuação no mercado de trabalho e para terem êxito no vestibular, quase não refletem esse comprometimento com o ensino significativo e não contemplam a prioridade citada pelos autores.

#### 4.2.2 Análise da Seção *Amplia tu Vocabulario*

A seção *Amplia tu vocabulario* traz exercícios sobre um vocabulário complementar ao texto, o que concebemos como válido. Entretanto, ao aplicarmos um critério de análise dessa seção, proposto por Silva (2005), vimos que a seção não explica a diferença de significados das palavras de acordo com o seu contexto de uso e nos países onde elas são empregadas, algo que consideramos necessário ser feito, pois na nossa concepção de ensino de língua, o vocabulário não pode ser trabalhado apenas desse modo porque, se como diz Bakhtin (1997), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos”, é necessário um contexto (gênero textual) para que o aprendiz de E/LE possa entender quais são os “fios ideológicos” que teceram as palavras ensinadas na seção. Além disso, devemos levar em consideração que, pelo fato de haver diversos países falantes da língua espanhola, o vocabulário dessa língua sofre variações em alguns países, variação que, a nosso ver, principalmente no contexto de ensino de língua como interação, precisa ser lembrada, porque o repertório de signos a que recorrem os enunciadores usuários da língua apresenta leves diferenças.

Silva (2005), em sua pesquisa sobre LDs, conforme expusemos no tópico sobre pesquisas na área, mostra que poucos materiais explicam essa diferença de significados das palavras de acordo com o seu contexto de uso e nos países onde elas são empregadas. Isso é algo que consideramos relevante para nós, professores, observarmos ao adotarmos um LD de espanhol para brasileiros.

Na realidade, o trabalho proposto com o vocabulário nessa seção demonstra uma concepção de língua como um conjunto de palavras que, estudadas isoladamente, preparam superficialmente o aprendiz para ser usuário de um determinado idioma. Prepara superficialmente porque, na realidade, usar uma língua estrangeira significa saber utilizar os gêneros de textos mais adequados às diferentes situações de produção da linguagem e de acordo com o contexto com o qual interage, empregando para isso o vocabulário adequado. Não significa, portanto, conhecer o vocabulário desprovido de um contexto para ser mobilizado.

Queremos salientar que os gêneros textuais apresentados na unidade, (na seção *Sobre o texto* que antecede a seção de vocabulário) os quais, a nosso ver, deveriam ter um elo com essa seção, têm um único objetivo: de servir à leitura dos gêneros sem que haja

uma reflexão sobre os diferentes mecanismos de textualização escolhidos para a concretização do gênero em uma determinada situação de interação.

De acordo com a concepção de ensino e de aprendizagem que estamos defendendo, a unidade didática em foco deveria trabalhar na seção *Amplia tu vocabulario* com as escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor do gênero apresentado na unidade. Se tomarmos como exemplo a unidade 2, do livro 1, em que está presente o gênero relato de experiência vivida, veremos que o vocabulário proposto na seção *Amplia tu vocabulario* é complementar ao texto e, desse modo, não se faz menção ao vocabulário como parte do processo de produção textual.

Apesar de os itens trabalhados na seção de vocabulário estarem relacionados com o tema da unidade, os vocábulos apresentados nessa seção não foram mobilizados para a textualização do gênero relato de experiência. Dessa forma, podemos afirmar que as atividades são propostas de modo isolado e descontextualizadas.

Quanto às unidades dos outros livros da coleção, a proposta de trabalho com o vocabulário é a mesma: a de memorização de palavras ou de relação dessas com figuras que as representam.

Assim, observamos que nessa abordagem dos LDs, trabalha-se com o vocabulário, tendo em vista o abandono da LM, na tentativa de que o aprendizado se realize por meio da prática do aprendiz pensar unicamente na língua estrangeira. Isso é um reflexo da influência do método direto na elaboração desse instrumental didático, porque suas atividades tentam desenvolver a capacidade do aluno de usar o léxico sobre um determinado conteúdo relacionado à unidade — mas não extraído do gênero textual presente na unidade — sem estar comparando-o com a língua portuguesa em todos os momentos.

Os PCNs-LE (1999) criticam a tendência de alguns materiais de trabalharem com o léxico de forma descontextualizada, pois a consequência desse tipo de trabalho, conforme afirma Souza (1982, *apud* CRISTOVÃO 1999, p.42), “é o próprio desinteresse pela aula e a falta de engajamento discursivo. Sem engajamento, a aprendizagem não está inserida numa visão sócio-interacional”. Segundo os DCNs-Versão preliminar (2005, p.152), esse tipo de organização dos conteúdos não é recomendável.

Diante do exposto, consideramos como de fundamental importância o trabalho com o vocabulário como parte do processo de produção textual escrita ou de leitura porque permite atribuir e construir sentidos em um ato enunciativo. Saber usar o vocabulário significa, nesse caso, estar a meio caminho da enunciação, conforme defende Bräkling (2003, p.247).

### 4.2.3 Análise da Seção *Para que Sepas*

A seção *Para que sepas*, classificada em 3º lugar, de acordo com o seu número de páginas, propõe atividades complementares sobre o léxico já desenvolvido e, em algumas unidades, apresenta um novo gênero textual, geralmente do agrupamento *do expor* (SCHNEUWLY, 2004), para incrementar o conhecimento do leitor sobre o tema tratado na unidade e para que o aprendiz também desenvolva a sua proficiência em compreensão a nível literal (MENEGASSI, 1995) em leitura. A seção não está presente na primeira unidade do livro 1, mas em todas as outras unidades em que está presente propõe atividades, sejam elas de localização de informações no texto ou utilizando o texto como pretexto quando sugere que os alunos escrevam ou comentem sobre algum tópico relacionado ao gênero apresentado. Tais atividades, às vezes, visam também apenas ao uso do vocabulário e por isso não vêm acompanhadas por gêneros textuais, mas apenas por quadros com figuras e vocabulário. Vejamos um exemplo, extraído do volume 2, unidade 4, p.92:

**Exemplo:** *Imagina que estás en un restaurante. ¿Qué le pedirías al camarero? Elige en la carta.*

Essa proposta de o aluno ter de olhar no menu para pedir ao garçom o que deseja comer, retrata bem o uso do texto como pretexto, visto que o menú é apresentado como gênero textual que inicia a seção. Na seqüência, há uma atividade de completar lacunas com algumas palavras presentes no texto e outras relacionadas a ele e por último, segue essa atividade que ilustramos no exemplo, a qual poderia ser melhor explorada, pois atividades de pedir comida em um restaurante geralmente são interessantes aos alunos que declararam no questionário estar matriculados no curso devido à curiosidade que têm pela língua. Esse seria um dos momentos em que se poderia trabalhar o léxico utilizado no restaurante, o qual pode ser diferente em restaurantes espanhóis, se comparado com alguns hispano-americanos. A atividade poderia, nesse caso, alertar quanto à formalidade ou informalidade requerida nessa situação de uso da língua, sobre o tipo de restaurante em que emergiria essa interação, os papéis dos interactantes, enfim, poderia ser uma atividade mais bem explorada e com a sua simplicidade na organização e no funcionamento do gênero, poderia ser bastante válida e causar bons efeitos no aprendizado. Usamos o termo simplicidade porque cremos que ela se torna simples na medida em que o gênero “pedido de um prato em restaurante” é semelhante

em ambas as línguas dos sujeitos de nossa pesquisa. Contudo, cremos que é necessário explorá-lo mais no ensino de uma língua estrangeira, devido a questões culturais e diferentes costumes que há no Brasil, na Espanha e em países hispano-americanos referentes ao uso desse gênero. A gorjeta que deixamos ao sair de um restaurante, por exemplo, é um dos aspectos culturais que poderiam ser trabalhados também. Assim, o ensino da cultura estaria inserido no ensino da língua, algo que Ferreira (2005) também considera importante ser trabalhado pelos LDs. Tal relação não se manifestou nessa seção dos LDs.

#### **4.2.4 Análise da Seção *Diviértete***

Em 4º lugar está a seção *Diviértete* que, como afirmam as autoras na apresentação da coleção, tem a finalidade de permitir que a aprendizagem desperte o prazer do descobrimento. Baseando-se nesse objetivo, as autoras propõem atividades lúdicas como jogos, trava-línguas, jogos de raciocínio, charadas, etc. A nosso ver, a proposta dessa seção é interessante, pois propicia aos alunos — mesmo de modo incipiente — a oportunidade de realizar tarefas que envolvam a escrita ou a leitura de outros gêneros propostos na seção. Portanto, tal seção não visa apenas à diversão.

As atividades, no entanto, são influenciadas pelo método direto, porque promovem oportunidades para o aprendiz participar de interações abertas, levando em consideração a negociação de significados sem que haja a comparação com a LM. Para ilustrar esses gêneros e as atividades propostas a partir deles, que acreditamos também poderem desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, expomos a seguinte tabela:

Tabela 5 – Gêneros presentes nas unidades da seção *Diviértete* de cada livro

Unidades		Genêros Textuais	Capacidades de linguagem que podem desenvolver
Unidade 1	L1	Tava-línguas e jogo da forca	-
	L2	História engraçada	-
	L3	Diálogos	Lingüístico-discursiva e Ação
	L4	Anúncio publicitário	Lingüístico-discursiva, Ação e Discursiva
Unidade 2	L1	Tiras e quebra-cabeças	Lingüístico-discursiva
	L2	Adivinhação	Ação
	L3	Refrãos	Lingüístico-discursiva
	L4	Notícia	Lingüístico-discursiva, Ação e Discursiva
Unidade 3	L1	Diálogo	Ação
	L2	Palavras Cruzadas e Sopa de Letras	Lingüístico-discursiva
	L3	Teste de Saúde	-
	L4	Charge	Lingüístico-discursiva e Ação
Unidade 4	L1	Tira	-
	L2	Charada	Lingüístico-discursiva e Ação
	L3	Quebra-cabeças	Lingüístico-discursiva
	L4	Poema	Lingüístico-discursiva
Unidade 5	L1	Palavras Cruzadas e Enigma	Lingüístico-discursiva
	L2	Tira e Sopa de Letras	Lingüístico-discursiva e Ação
	L3	Bilhete	Lingüístico-discursiva
	L4	Mensagem Secreta	-
Unidade 6	L1	Palavras Cruzadas e Enigma	Lingüístico-discursiva
	L2	Piada	Lingüístico-discursiva e discursiva
	L3	Passatempo (formar palavras)	-
	L4	Texto informativo escolar	Lingüístico-discursiva

Como podemos visualizar na tabela acima, as atividades dessa seção podem contribuir, em maior medida, ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas, as quais são propostas dezesseis vezes na coleção. Já para o desenvolvimento das capacidades de ação, entendemos que podem contribuir menos, visto que aparecem somente oito vezes na classificação das atividades ilustradas pela tabela. Consideramos que essa capacidade pode ser

desenvolvida pelas atividades propostas por meio dos gêneros diálogos<sup>46</sup>, anúncio publicitário, adivinhas, notícia, charada, tira e sopa de letras. Isso porque, para a realização das atividades a partir desses gêneros, os alunos precisam integrar as informações explicitamente mencionadas no texto com seu conhecimento de mundo. Ao fazerem isso — segundo a tabela de Cristovão (2001) na qual a autora correlaciona os critérios para avaliação da aprendizagem de leitura em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE (1999), com as capacidades de linguagem — os alunos estarão desenvolvendo também as capacidades de ação.

Para desenvolver mais capacidades de ação, seria necessário que as atividades promovessem a reflexão sobre a situação de produção dos gêneros ou sobre os efeitos que se deseja causar por meio do conteúdo temático. Como poucos exercícios solicitam esse tipo de tarefa, que exige reflexão, consideramos somente as oito atividades acima mencionadas como propiciadoras do desenvolvimento de tais capacidades.

Quanto à capacidade discursiva, estas somente podem estar sendo desenvolvidas por três atividades, levando em consideração todas as unidades que constituem os livros da coleção. Contudo, sentimos a necessidade de explicar que quanto a essa última capacidade, somos nós que inferimos ser o objetivo da tarefa desenvolvê-la, uma vez que o livro não deixa explícito que o aluno deve levar em consideração os tipos de discurso (narrar ou expor) para produzir o texto. Porém, ainda assim, compreendemos que se trata de uma atividade que pode desenvolver tal capacidade, porque, para o aluno fazer a tarefa, certamente ele precisará conhecer os tipos de seqüências textuais (narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e injuntiva) a serem mobilizados para a escrita do gênero solicitado e para compor seu texto. Saber usar tais seqüências e reconhecer o tipo de discurso adequado ao gênero que se propõe significa, para nós, saber usar a capacidade discursiva. Por isso, consideramos três atividades sugeridas pela coleção como desenvolvedoras dessa capacidade.

Para demonstrar as atividades por nós consideradas como propiciadoras do desenvolvimento dessas capacidades, apresentamos exemplos que ilustram tal tipo de atividade. As atividades são:

- 1) Gênero anúncio publicitário, presente no livro 4, unidade 1, p. 36 :**  
*a) Haz un anuncio publicitario para el producto abajo (una cámara fotográfica):*

---

<sup>46</sup> Os diálogos são propostos duas vezes nessa seção.

Como podemos ver, na proposta dessa atividade não há nenhum esclarecimento sobre o suporte em que circulará esse anúncio, seu lugar de produção, o contexto sócio-histórico em que esse será elaborado e os possíveis consumidores do produto. Não há também dicas sobre o tipo de discurso que pode ser empregado, os tipos de seqüências, o uso adequado de mecanismos de coesão nominal, enfim, não há explicação alguma a respeito do modo como deve ser produzida essa ação de linguagem.

Assim, com essa atividade de produção escrita solicitada pelo LD, comprova-se o que Lopes-Rossi (2005) aponta como problema na produção escrita: as inadequadas condições de produção de texto nas escolas, a artificialidade das situações de redação, a artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas, além da falta de objetivos de escrita por parte do aluno.

Essa atividade nos faz ver que a proposta do livro ignora a relevância da explicitação dos aspectos sobre a situação de produção de um texto e cristaliza a prática de redação com um fim em si mesma, não atendendo, portanto, as necessidades dos alunos que declararam querer aprender espanhol devido a sua utilidade no mercado de trabalho.

## 2) Gênero piada, presente no livro 2, unidade 6, p.156:

**Unidad 6**  
**¡Diviértete!**  
**Animaladas**  
156

¿Te gustan los chistes?

1 Dos perros charlan en la calle sobre sus vidas.

MIS DUEÑOS ME LLAMAN RUFUS Y ME GUSTA, CY A TI CÓMO TE LLAMAN?

PUES A MÍ ME LLAMAN "BÁJATE DEL SOFÁ" Y NO ME GUSTA MUCHO, LA VERDAD.

2 Un elefante entra con aire desafiante en un ascensor donde estaba un ratoncito.  
- ¿Qué piso? - pregunta el elefante.  
- ¡Mi collita! - gime el ratoncito.

3 ¿Y tú, conoces algún chiste sobre animales? Escríbelo:

.....

.....

.....

Optamos por ilustrar esse gênero porque, além de trazer uma proposta de produção escrita, ele foi também um dos gêneros colocados em 3º lugar de importância para a aprendizagem pelos alunos usuários desse material.

Sabemos que o gênero piada, embora nem sempre seja idêntico em todas as línguas, segue algumas convenções quanto à estrutura composicional e por isso é um gênero familiar aos alunos, podendo emergir de interações cotidianas do uso da língua. Ainda assim, mesmo sendo um gênero com o qual os alunos já estão familiarizados, cremos ser ele um tipo de produção verbal que também poderia ser explorado no que se refere ao seu conteúdo temático, pois ele pode revelar valores culturais de um povo.

Se tomamos como exemplo a sugestão de leitura da primeira piada presente nessa seção, poderíamos tentar atribuir mais sentido a ela, explorando um pouco do contexto de produção do qual o gênero emergiu. Se relacionarmos ao tema da unidade, veremos que se trata de uma unidade didática que traz em sua abertura um texto sobre Vilma, a cadela sobre a qual é contada uma história. Esta história foi publicada em um site em que os amantes do “melhor amigo do homem” contam histórias sobre seus cães, tentando colocar-se no lugar deles. Esse contexto, portanto, leva-nos a levantar hipóteses sobre o motivo que guiou os agente-produtores a ilustrarem a piada presente na seção “Diviérterte”. A piada também publicada no site [www.modelismonaval.com/mascotas/marco\\_mascotas.htm](http://www.modelismonaval.com/mascotas/marco_mascotas.htm), porém, não divulgado pelo livro, foi colocada na seção para complementar o trabalho com o texto da primeira seção da unidade que fala sobre Vilma, a cadela. Os alunos, estando cientes dessas informações, ao lerem a piada poderiam interpretá-la de outro modo. Perceberiam que o site (suporte) onde ela foi publicada, faz parte de um espaço no qual amantes de cachorros podem escrever suas concepções sobre a vida de cães. Assim, entre as piadas ali ilustradas estariam aquelas relacionadas às representações dos autores sobre a vida de cachorros. Por amarem estes animais, os enunciadores das piadas relatam o comportamento de donos de cachorros que nunca os deixam ficarem sobre o sofá, algo que os cachorros não gostariam que os donos fizessem com eles. Assim, a voz do segundo cachorro, representado no texto ilustrado, ao mesmo tempo em que pode representar uma crítica ao que os donos fazem com ele, pode querer demonstrar que cachorros são assim mesmo: gostam de desfrutar também das coisas do dono, como o sofá, etc. Esse tipo de questão sobre o contexto não é privilegiada na leitura. O que se faz é solicitar ao aluno a escrita de uma piada que conheça antes de explorar as expostas que na seção. Nesse caso, o insumo dado ao aluno é superficial, pois não se explica o contexto de produção do gênero e tudo o que ele implica, o conteúdo temático, o uso do verbo “Bájate” que é usado para prescrever algo e representa a submissão a que os cachorros

precisam submeter-se. Assim, diante do modo como as atividades são prescritas, talvez elas não estejam contribuindo para o desenvolvimento de capacidades. Creemos que para a solicitação de uma tarefa de produção oral ou escrita, o LD antes precisa fornecer mais instruções para mediar essa ação.

### 3) Gênero notícia, presente no livro 4, unidade 2, p. 58:

**Unidad 2**

**¡Diviértete!**

**Tú eres el reportero**

Cuando un periodista llega a su trabajo, en la sala de redacción, busca la pauta del día. La pauta contiene el asunto y la manera como el periodista debe hacer el reportaje que será la noticia. Ésta es la pauta de hoy:

**Pauta del día**

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Pauta: Los deportes

Asunto: Adopte un deportista

Jóvenes carentes que quieren seguir la profesión de deportistas enfrentan serias dificultades porque no existe un incentivo por parte del gobierno o de una empresa para patrocinarlos.

**Guion de la pauta**

a. Visitar parques y escuelas para encontrar a esos jóvenes y hacer una encuesta:

- ¿Cuál es su deporte preferido?
- ¿Practican algún deporte?
- ¿Cuándo y dónde lo practican?
- ¿Qué dificultades enfrentan para practicar un deporte?
- ¿Les gustaría seguir carrera como deportistas?

b. Incentivar a esos jóvenes para que se movilizan, a través de campañas con el propósito de sensibilizar a agencias del gobierno y empresarios, para que inviertan en los deportes.

c. ¿Hay deportistas considerados atletas? ¿Cuáles son? Hacer un breve comentario.

Ahora imagina que eres el reportero. Debes seguir las instrucciones de la pauta y transformarla en noticia.

Recuerda que los periódicos y las revistas presentan dos tipos de lenguaje: los textos y las imágenes (fotografías y dibujos). Esas dos maneras de decir las cosas no están separadas: una completa la otra.

¡Buen trabajo y no te olvides del título!

**Unidad 2**

Actividad personal:

Na concepção de língua por nós adotada, todas as produções textuais são configuradas na ação de linguagem. Isso significa que existe relação entre as ações de linguagem e as características específicas da língua em que essas se concretizam. Desse modo, as operações de linguagem (BRONCKART, 1999) nas quais se baseiam a produção dos textos — os gêneros textuais — constituem uma arquitetura que devemos estudar. Na arquitetura, consideramos, assim como o autor, três níveis: a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Tal arquitetura não é mencionada para os alunos fazerem as atividades das produções textuais acima exemplificadas. No texto que encabeça a unidade, existe um gênero do mesmo modelo proposto para a leitura e audição, porém, ainda com esse modelo presente, não há um trabalho de exploração das relações de interdependência entre os tipos de seqüências, não se estuda a planificação geral do conteúdo temático, as indexações sociais que constituem o gênero, os

recursos lingüísticos mobilizados no texto que traduzem aspectos de uma determinada esfera da atividade humana, etc. Esses espaços<sup>47</sup> da mediação languageira (BRONCKART, 2004) são, a nosso ver, indispensáveis para a percepção das operações de linguagem pelo aluno, requeridas pela produção de um texto adequado às condições de produção.

Por outro lado, apesar de o livro não explorar tais itens, consideramos que as atividades propostas para a tarefa de produção escrita já estarão pelo menos conduzindo o aluno a empregar algumas estratégias para a produção do gênero, tais como a seqüência expositiva para a notícia, as seqüências narrativa e dialogal para a piada, etc. — cuja utilização já foram apropriadas pelos alunos.

Em casos como esse, quando o livro não trabalha os mecanismos discursivos no texto, a tarefa de explorar tais características e outras inerentes ao gênero caberia ao professor, pois o livro é colocado em suas mãos e, a partir dele, o professor decide como trabalhar a atividade com o seu aluno.

Apesar de percebermos que muito há de se fazer quanto ao trabalho com os gêneros propostos na coleção, o objetivo das autoras de complementar o trabalho com textos na seção em pauta, visando ao desenvolvimento das capacidades dos alunos a partir de gêneros lúdicos, é tido por nós como positivo, porque o lúdico também pode ser uma estratégia de trabalho que pode produzir bons efeitos no desenvolvimento das capacidades dos aprendizes. Como observa Fernández (2002, p.121), trabalhar de forma globalizada e com o espírito lúdico, em um ambiente de afeto e confiança pode favorecer o aprendizado. Para o autor, o problema enfrentado tanto pelos brasileiros quanto pelos hispanos ao trabalhar com este espírito deve-se às próprias raízes históricas que têm. O autor explica: “*somos productos de sistemas educativos obsoletos, con un telón de fondo que no puede ser peor: el de regímenes militares o sus secuelas*”(FERNÁNDEZ, 2002, p.121).

Considerando o contexto sócio-histórico em que nós professores somos formados, entendemos que a iniciativa do professor de incluir atividades lúdicas em suas estratégias de ensino não é familiar, e por isso ainda é tarefa considerada difícil para nós. As autoras, entretanto fazem isso satisfatoriamente, embora entendamos que ainda é possível tomar os gêneros presentes na seção como instrumentos que desenvolvem capacidades de linguagem ainda pouco exploradas nas atividades. Para isso, o trabalho com os gêneros poderia ser feito por meio de *seqüências didáticas*, definidas por Machado (2001, p.138)

---

<sup>47</sup> Bronckart (2004), em Conferência Inaugural do XIV INPLA, considera quatro espaços no processo de mediação languageira. São eles: a escolha do gênero, dos signos mobilizados em um texto, dos tipos de discurso e dos mecanismos de textualização.

como “um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como sendo ensináveis para um determinado nível de ensino”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.96), “A seqüência didática propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula.” Trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nessa perspectiva de trabalho, o gênero seria o ponto de partida para o ensino e não somente pretexto para o desenvolvimento de habilidades — leitura como decodificação, fala e audição como repetição, e escrita como invenção criativa sobre um tema qualquer — prática que, segundo Val (2003), fazia-se há duas décadas no ensino da escrita no Brasil, quando o professor para pedir a escrita de redação só tinha que impor um título à turma de alunos. No caso das atividades que acompanham os gêneros descritos na tabela acima como trava-línguas, jogo da forca, história engraçada, teste de saúde, tira, mensagem secreta e passatempo, há uma semelhança entre este tipo de proposta e a que se fazia há duas décadas, e, por isso, não consideramos tais exercícios como desenvolvedores de capacidades, porque são propostos unicamente para diversão ou como pretexto para leitura ou escrita que enfatiza apenas o código. Para exemplificar, reproduzimos um exemplo do gênero tira, volume 1, unidade 4, p.96, classificado também em terceiro lugar — ao lado da piada —, nas respostas dadas pelos alunos ao questionário como sendo um dos gêneros mais proveitosos para estudar:

#### Gênero tira:



Esse gênero, como podemos ver, assim como a piada citada anteriormente, é proposto como pretexto para o aluno produzir um texto. Embora acreditemos que ele pode levar o aluno a refletir sobre as vozes presentes no texto, por meio da atividade proposta — responder se ele se parece a si mesmo —, não temos como nos assegurar de que essas reflexões ocorrerão, pois essa é a única atividade sugerida a partir do gênero. Não sabemos, portanto, se o o aluno de 10 a 15 anos, ao fazer a atividade, observará o mundo discursivo criado, dentro do qual o autor transfere a responsabilidade do dizer aos personagens. Diante dessa proposta de tarefa escrita, somos levados a crer que ainda se faz necessário explorar esse modo de representar os discursos nas tiras, porque nelas estão presentes julgamentos feitos pelos agentes da interação, principalmente pelo fato de os personagens Guile e Mafalda serem estrangeiros e também pelo fato desse tipo de gênero não aparecer em outra seção do livro. São gêneros a partir dos quais se pode explorar a leitura.

Assim, embora consideremos importante o lúdico no ensino de E/LE, algo que, segundo Lopes (2005, p.200) também pode favorecer a prática oral descontraída pelos aprendizes, acreditamos que se as tiras forem inseridas no suporte livro didático para serem trabalhadas desse modo, talvez a leitura do gênero seja desestimulada, porque não se trabalham as características dos personagens, o momento e lugar de produção da tira, aspectos que podem dar vida à leitura e promover o engajamento do leitor na atividade. Não se trabalham também os elementos morfológicos<sup>48</sup> da tira que, conforme Durão (2004), podem levar o leitor a realizar uma leitura mais consciente, sobretudo pelo fato de o gênero tira ser produzido por um quadrinista estrangeiro. Por isso, consideramos importante o trabalho de contextualização do gênero e de exploração de todas as suas características constitutivas, antes de o livro solicitar qualquer outra atividade sobre ele.

Por essa razão, valorizamos o trabalho com seqüências didáticas, que, conforme Machado (2001, p.138), possibilitam o trabalho com as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, por meio de um conjunto de atividades unidas por um objetivo e organizadas para um determinado nível de ensino. O ensino, por meio das seqüências didáticas, a nosso ver, oportunizaria ao aluno o conhecimento sobre as diferentes características que configuram um gênero, e isso contribui para que ele possa ler e interagir adequadamente em situações de uso da linguagem nas quais necessite mobilizar tal conhecimento.

---

<sup>48</sup> Segundo Durão (2004, p.161), os elementos morfológicos da linguagem não-verbal das HQs se constituem pelo uso de quadrinhos, balões e tipos de letras.

Outro dado importante revelado nessa seção é que os gêneros não se repetem mais do que três vezes, e aqueles que se repetem são: as tiras, em primeiro lugar; os diálogos, em segundo; e as palavras cruzadas em terceiro. Isto nos permite constatar uma preocupação com o nível de ensino ao qual se destina esse material, pois se trata de uma coleção elaborada para o Ensino Fundamental, e nessa fase de escolarização os alunos costumam ter facilidade para interagir por meio de tiras e palavras cruzadas por tratar-se de tarefas lúdicas. Por esta razão, consideramos válida também a presença do gênero tira e de outros lúdicos em livros do Ensino Fundamental já estudados na língua portuguesa, porque dessa forma, podem usar o seu conhecimento em língua materna para entender o gênero na língua estrangeira.

Como afirma Cristovão (1999, p.41), “o conhecimento que o aluno já tem é o ponto de partida do trabalho em sala de aula”, isso não significa, contudo, que ser o ponto de partida seja suficiente e que não tenhamos mais de explorar as características do gênero alvo de estudo. Se tomamos a tira como exemplo, sabemos que entre as lidas pelos estudantes brasileiros estão as do Maurício de Sousa, freqüentemente encontradas nos materiais didáticos do Ensino Fundamental. No entanto, embora os alunos tenham familiaridade com a leitura desse gênero, o contexto de produção dessas tiras é diferente da situação de produção das tiras de Mafalda, produzidas por Quino, um quadrinista estrangeiro que reproduz a voz de uma população com uma história sócio-cultural própria. Por essa razão, valorizamos um trabalho mais completo com gêneros na língua estrangeira, cujos modelos já são conhecidos pelos alunos na língua materna, para que seu conhecimento seja, então, considerado ponto de partida.

Queremos explicar ainda que o gênero tira aparece três vezes nessa seção proposta para a aprendizagem por meio da diversão, e não foi selecionado para ser colocado em nenhuma outra seção do livro. Isso nos permite inferir que, segundo as representações dos autores do livro didático, esse gênero, ao ser lido, só tem como função despertar o humor. É um gênero esquecido nas outras seções, o que pode ser uma falha do material, porque sabemos que na verdade as tiras também estão repletas de vozes de alguma esfera da sociedade (das crianças argentinas, por exemplo, no caso da tira da Mafalda) e por isso podem ser consideradas como instrumentos a serem explorados para desenvolver a criticidade do aluno. Se assim o são, poderiam ser melhor trabalhadas em seções como *Sobre el texto*, por exemplo, que é a seção de *Compreensão e Interpretação* que o livro apresenta ou na seção *Para que sepas* cuja função não é apenas de explorar textos, porém algumas vezes os propõe para a realização da leitura.

Diante do exposto — embora consideremos a proposta da seção interessante por não ser totalmente de diversão — entendemos que de acordo com a perspectiva de ensino em que as tarefas foram elaboradas, elas não estão contribuindo satisfatoriamente para o desenvolvimento das três ordens de capacidades de linguagem<sup>49</sup> (ação, discursiva e lingüístico-discursiva), o que consideramos importante e necessário ser feito pelos materiais de ensino de LE.

#### 4.2.5 Análise das Seções *Ortografía e Rincón de Lectura*

Duas seções ocupam o 5º lugar quanto ao número de páginas: o *Rincón de lectura* e a *ortografía*.

O *Rincón de Lectura* tem como objetivo despertar o gosto pela “leitura-fruição” (GERALDI,1993). Esse tipo de leitura, segundo o autor, permite ao leitor ir ao texto sem perguntas previamente formuladas. Trata-se de uma tarefa que, a nosso ver, pode ser produtiva pelo fato de não haver nenhuma exigência após a sua realização. Entretanto não há como desconsiderar que os gêneros trabalhados nessa seção do livro também poderiam promover a leitura-apropriação, o que contribuiria mais com a formação do leitor por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, porque ao se propor a leitura unicamente com o objetivo de despertar o prazer, não há como garantir que os alunos a farão, visto que estão acostumados, no ambiente escolar, a ler para depois fazer atividades de aferição de leitura.

Nessa seção, portanto, não há nenhum tipo de questionamento<sup>50</sup> sobre esses gêneros de textos sugeridos, simplesmente se propõe sua leitura. Nenhum deles, porém, está relacionado ao mundo do trabalho, não atendendo assim às expectativas dos alunos que responderam os questionários. Cremos que nessa seção os autores deveriam propor atividades a partir dos gêneros disponibilizados para leitura, pois isso daria mais oportunidade para o aluno desenvolver a sua proficiência na leitura em E/LE e para conhecer um pouco mais da

<sup>49</sup> Dolz e Schneuwly (1998) explicam que o termo capacidades de linguagem refere-se ao que é necessário para a produção (ou para a compreensão) de um gênero textual em uma determinada situação de comunicação: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), ter modelos discursivos (capacidades discursivas) e lidar com as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

<sup>50</sup> Embora não haja questionamento na coleção que foi nosso alvo de estudo, na coleção do Projeto Radix, essa seção é uma das únicas reformuladas e já vem acompanhada por questões que estimulam a localização de informações.

cultura espanhola e dos hispano-americanos. Um exemplo de leitura proposta na seção é a que ilustramos abaixo:

Página 44 e 45 – unidade 2, livro 1:

**Rincón de lectura**

**El examen**

Me fui al colegio y me senté en el pupitre como si me sentara en la silla eléctrica. Le dije al Orejones, que es mi compañero de pupitre y mi gran amigo aunque a veces sea un cerdo traidor:

- Pienso copiarle porque no tengo N.P.I.

Nosotros decimos N.P.I. Desde que un día dijimos "Ni puñetera idea" y nos oyó la maestra, nos dimos cuenta de que la palabra puñetera es mejor no pronunciarla dentro de los muros de mi colegio. Orejones va y me contesta:

- Pues tendremos que copiar del de delante porque yo tampoco tengo N.P.I.

La verdad es que copiar del Orejones era una tontería, nunca pone nada en los exámenes y, si pone, es que me lo copia a mí.

Antes de que entrara la señorita hicimos una encuesta y ni los de delante ni los de atrás ni los del techo sabían nada. Esa mañana el mundo mundial estaba N.P.I. Nuestra única salvación se llamaba Paquito Medina.



[...]

Así que le preguntamos a Paquito Medina si le importaba que todos le copiáramos. [...] Paquito Medina se puso muy contento cuando le pedimos ese pequeño favor. [...]

La alta Asunción nos puso una pregunta despiadada sobre los estados líquidos, sólidos y gaseosos. Todos la miramos con cara de odio: una pregunta como esa no se la deseo yo ni a mi peor enemigo.

Paquito Medina empezó a escribir dejando que el de atrás pudiera copiar, el de atrás hizo lo mismo con el de más atrás, así hasta El Orejones y yo, que somos de las últimas filas.

Yo estaba emocionado. En esos momentos es cuando piensas que la paz mundial es posible, porque los seres humanos forman una gran cadena de amistad.

Adaptado de LINDO, Elvira. Manolito Gafotas. Madrid: Santillana, 1998. p. 77-83.



**Sobre la autora y la obra:**

Elvira Lindo nació en Cádiz, en 1962. A los doce años se trasladó a Madrid, donde vive con el marido, su hijo Miguel y dos perros. Escribe guiones para la radio, televisión y el cine.

Las aventuras de Manolito Gafotas son un cuadro de risas, muy divertido pero realista. La vivencia de este niño, comentada en un programa famoso "del mundo mundial" cuenta su relación con la familia, la escuela y los amigos.

Este episodio narra un día de clases en que Manolito y su pandilla deciden hacer una prueba. Como nadie había estudiado deciden copiar de Paquito Medina, uno de los mejores alumnos.

¿Será que la profesora, alta Asunción, se da cuenta que han copiado?

¿Te parece correcto copiar cuando no se ha estudiado?

¿Será que Manolito Gafotas tuvo éxito en ese examen?

Bien, si quieres saber el resultado, te recomendamos la lectura de esta notable obra.

Esse texto faz parte de uma coleção de novelas da autora Elvira Lindo. Existe na Espanha uma série televisiva sobre o personagem Manolito, dirigida por Miguel Albadijo, personagem popular na atual literatura infantil espanhola, porque relata acontecimentos de sua vida que o identificam com as crianças e adolescentes. Essa, a nosso ver, é uma razão para o material sugerir atividades sobre um texto como esse, no qual possam ser enfocados temas comuns à vida dos jovens: relações de poder na sala de aula, avaliação e julgamentos escolares, amizade, ou seja, a ideologia representada por meio dos agentes a quem é atribuída a responsabilidade do dizer. Poderiam ser exploradas as relações de poder entre alunos e professores, assim como o conceito de amizade que emerge desse contexto escolar. Poderiam ser estudadas ainda as características dos discursos do narrar, tais como a organização seqüencial, a coesão temporal e nominal, etc. Nesse caso, apontaria-se a situação inicial característica da seqüência narrativa, quando Manolito afirma sentir-se sentado em uma cadeira elétrica por não saber o conteúdo da prova; apontaria-se que, após essa fase de situação inicial, em uma narração, logo vem a fase da complicação, manifestada no texto, quando Manolito soube que seu amigo também não sabia o conteúdo da prova, fase seguida de ações como perguntar a Paquito Medina — aluno que sempre sabe tudo — se ele poderia

“passar a cola” e a fase de situação final demonstrando uma resolução do problema de Manolito e seus amigos, porque Paco Medina permitiu-lhes copiar suas respostas. Tudo isso poderia ser feito para demonstrar as relações de temporalidade nesse tipo de discurso, a relação dessa ordem do discurso (narrar) como ato de produção que determina um discurso implicado constitutivo do relato interativo.

Se a leitura do texto fosse explorada dessa forma, mais capacidades de linguagem poderiam ser desenvolvidas: as capacidades discursivas, no caso de trabalho com as fases das seqüências textuais, as de ação, ao direcionarem o olhar do aluno para o contexto de produção; as capacidades discursivas, se fosse explorado o tipo de discurso predominante no texto, e as lingüístico-discursivas, se fossem exploradas as vozes presentes no texto, as formas como estas modalizam os seus enunciados, a coesão verbal e nominal.

Portanto, de acordo com a proposta de atividade na qual o texto foi exposto, visou-se apenas à leitura-fruição que, segundo Geraldi (1993), é válida, porém, para nós, não é suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Na seção *Ortografía*, trabalha-se apenas com aspectos formais da língua, como: acentuação, pontuação, o uso da letra v ou b, etc. O tipo de abordagem em que se inserem essas atividades é o da gramática-tradução, pois o objetivo é que o aluno aprenda a escrever corretamente. No entanto, não há nessa seção uma preocupação com esse estudo a partir de um gênero textual estudado na unidade. O enfoque dos fenômenos lingüísticos é feito de forma descontextualizada, como se as ações de linguagem e os textos que as concretizam não emergissem de um contexto sócio-histórico, e as relações entre ambas não fossem relações de mediação.

Um exemplo desse tipo de trabalho é o exercício presente nas páginas 40 e 41, unidade 2, livro 1:

***Practica***  
***Completa con la h o la y:***  
*El otro día esta...a en la .....i.....lioteca de la escuela con un li.....ro en las manos cuando vi un ...ulto.*

Os DCNs -Versão Preliminar (2005) não recomendam esse tipo de exercício e, de acordo com a concepção de aprendizagem sociointeracionista, esse é um tipo de atividade que não necessitaria de uma seção específica para a sua realização.

#### 4.2.6 Análise da Seção *Sobre el Texto*

A seção *Sobre el texto* propõe um trabalho com gêneros textuais. Essa seção nos chamou a atenção, porque, quanto ao número de páginas, ocupou o 6º lugar. Sua finalidade é levar o aluno a abandonar a LM para alcançar a internalização em LE, pois prioriza a audição e a leitura e coloca o aprendiz em contato exclusivamente com a língua espanhola, evitando, assim, que ele pense em português. Nessa seção, além de o aluno ouvir e ler o texto, há também questões de compreensão textual, como se faz em outros livros, cujo rótulo geralmente é *Interpretación de textos* ou *Comprensión e Interpretación de textos*. No entanto, as atividades sugeridas nessa seção não podem ser classificadas como de interpretação, pois requerem apenas a compreensão<sup>51</sup> no nível literal, de acordo com o sentido atribuído por Menegassi (1995) ou de localização de informações específicas do texto, conforme classificação de Cristovão (2001) ao relacionar os critérios<sup>52</sup> para avaliação da aprendizagem de leitura em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE (1999), com as capacidades de linguagem. Na realidade, a tarefa requer somente que o aluno decodifique os signos presentes no texto para poder fazer a atividade sobre ele. Não há necessidade de reflexão sobre o conteúdo temático, sobre o contexto de produção do texto, sobre os mecanismos de enunciação presentes, tais como as vozes, as modalizações, etc.

Algumas vezes essa seção também utiliza o texto como pretexto para sugerir atividades orais e escritas, como é o caso da unidade 3, do volume 4 da coleção. Para ilustrar esse modo de trabalhar com o texto, citamos o seguinte exemplo de atividade:

*Contesta a las preguntas:*

*a) Retire del texto la frase con la idea más interesante y coméntala con tus compañeros(as).*

*b) Comenta oralmente con tus compañeros(as) sobre el texto en general y después escribe tu opinión.*

As perguntas acima demonstram que o aluno pode dar qualquer resposta a essas perguntas, pois não há necessidade de realizar inferências ou análises mais complexas para poder realizar a tarefa. Tarefas como essas, são denominadas por Marcuschi (2001) de “Perguntas Vale-Tudo” — aquelas que admitem qualquer resposta. A ligação com o texto é

<sup>51</sup> A compreensão no nível literal, segundo Menegassi (1995), ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, não fazendo inferências.

<sup>52</sup> A tabela que porta esses critérios será reproduzida no tópico 4.6, quando faremos uma análise das atividades de leitura propostas pela coleção.

apenas pretexto para o aluno ter motivo para falar, no caso da questão “a”, acima citada; e para falar e escrever, no caso da questão b, também ilustrada acima.

Essa atividade, no entanto, também pode ter algo de positivo, porque do ponto de vista da abordagem comunicativa, que valoriza o estímulo, despertando o interesse do aluno em comunicar-se, tal atividade poderia ser bem aproveitada. Porém, segundo os pressupostos dos PCN (BRASIL, 1997) quanto ao ensino da leitura, essa não é uma pedagogia adequada, pois trabalhar o texto como pretexto não leva o aluno a refletir sobre o texto, tornando-o descartável.

Desse modo, as atividades dessa seção poderiam, como demonstram Grillo e Cardoso (2003, p.107), abordar questões como a esfera da comunicação da qual emerge o gênero, a finalidade do ato comunicativo, a concepção do referente/tema, o suporte em que o gênero se concretiza, o destinatário e o contexto sócio-histórico. No entanto, as atividades da seção se limitam a sugerir atividades de decodificação de idéias presentes no texto e não fazem menção aos parâmetros da *situação imediata de comunicação*.

Para ilustrar melhor o trabalho nessa seção de leitura, empregamos na tabela abaixo os critérios sugeridos por Cristovão (2001) em seu decálogo para analisar a compreensão de textos escritos. Assim, a tabela consta de critérios que utilizamos para observar o trabalho com a leitura na seção e de uma síntese dos resultados da análise da seção:

**Tabela 6** – Critérios de ensino de leitura e resultados da análise

<b>Critérios observados</b>	<b>Resultados da análise</b>
O trabalho com a leitura de textos propicia o desenvolvimento de capacidades?	O trabalho propicia em maior medida o desenvolvimento de capacidades lingüístico-discursivas porque quase não propõe um trabalho em que o leitor tenha que mobilizar os seus conhecimentos sobre os parâmetros da situação, sobre as seqüências textuais que configuram o texto e sobre os mecanismos de textualização.
O contexto de produção do texto é trabalhado a partir da leitura dos gêneros?	Não. A proposta de leitura dos textos não requerem esse tipo de trabalho. Basta que o leitor decodifique.
Estão presentes textos sociais <sup>53</sup> para o ensino de leitura?	Nesta seção, de 24 textos, apenas 4 podem ser considerados sociais, a saber: os textos colocados nas unidade 4, 5 e 6 do livro 2 e o texto da unidade 6 do livro 4. Entre os outros textos da seção, 16 são fabricados, 3 são extraídos de outros livros de textos e 1 é extraído de um livro de contos.
Está presente a aprendizagem em espiral sugerida por Pasquier & Dolz (1996) para a escrita e retomada por Cristovão (2001) para o ensino de leitura?	Não. A leitura de textos priorizada nos LDs 1 e 3, os gêneros são do agrupamento do narrar, relatar e expor, prescrições e instruções. Apenas nos livros 2 e 4 há gêneros do agrupamento do argumentar, considerados de um nível mais complexo de elaboração. No entanto, o tipo de questões sobre esses gêneros é semelhante às propostas dos outros agrupamentos.

<sup>53</sup> A concepção de textos sociais adotada por nós é a mesma de Cristovão (2001, p. 38): “textos oriundos de contextos sociais reais”.

Diante dos resultados expostos na tabela acima sobre os critérios, podemos visualizar que as seções “Sobre o texto” nos LDs da coleção não desenvolvem um trabalho que concebe o texto como sendo constitutivo do social, conforme se preconiza no ISD. O texto é trabalhado nessa seção como um recurso por meio do qual se trabalha com o sistema da língua. Isso porque as atividades não requerem que o aluno extrapole o texto, demonstrando consciência crítica em relação à interação e aos propósitos comunicativos dessa interação; elas apenas solicitam que o aluno demonstre o conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto. Assim se desenvolvem mais capacidades lingüístico-discursivas do que capacidades de ação e discursivas.

Ao revelarmos que algumas atividades desenvolvem capacidades de ação, não estamos afirmando que o LD deixa explícito para o aluno a necessidade de ele pensar sobre o momento de produção do texto, sobre o contexto social, sobre os papéis sociais do autor e do destinatário nessa interação, sobre o nível de formalidade a ser usado em seu discurso devido ao estatuto dos agentes da interação. Pelo contrário, o livro prescreve que o aluno, baseado no modelo textual colocado na seção, produza outro texto. Neste sentido, mesmo não estando explícitos os parâmetros a serem utilizados pelo aluno para produzir seu enunciado, ele terá de fazer seus julgamentos sobre o contexto de produção para realizar a tarefa; o mesmo acontece ao ter de usar os tipos de seqüências. Desse modo, a dica fornecida na prescrição de atividade da seção “Sobre el texto” não vai além do conteúdo temático a ser mobilizado.

Além das atividades a partir dos textos não trabalharem o seu contexto de produção, temos de considerar ainda que poucos daqueles textos são sociais, de circulação social real, pois a maioria deles é fabricado para os LDs. Esse dado nos leva a afirmar que o ensino de leitura no livro didático não se faz de acordo com a concepção de aprendizagem em espiral defendida por Cristovão (2001), por dois motivos: I) porque nesse tipo de aprendizagem não é necessário o ensino ter como ponto de partida textos mais fáceis para posteriormente incluir os que envolvem um nível de complexidade maior; II) porque a apresentação de gêneros nos LDs não é feita especificamente para o contexto de leitura, mas para abordar os conceitos gramaticais com os quais ele trabalha.

Logo, se os gêneros das esferas mais complexas começam a ser propostos a partir do 2º livro, e em maior medida no último e no penúltimo volume, o ensino tem uma progressão linear. Se se trabalha a leitura apenas como decodificação, não há como afirmar que a progressão é em espiral, porque o nível de dificuldade visado pela leitura só está em

dependência do conhecimento sistêmico do aluno. Enfim, o gênero textual na seção é pretexto para introduzir o estudo de vocabulário e de outros mecanismos lingüísticos.

#### **4.2.7 Análise da Seção *Entiendes lo que Oyes***

Para o MEC e para os membros da universidade que o assessoram na avaliação de LDs de língua portuguesa distribuídos pelo governo para o ensino fundamental, segundo Batista e Rojo (2003), a aversão dos alunos das séries mais avançadas em relação às práticas didáticas de ensino de língua materna pode ser justificada, entre outros motivos, pelo fato de o livro escolar para o letramento ignorar e ocultar as formas sociais orais em favor de formas escriturais.

Para a avaliação dos LDs, o MEC e seus assessores incluem critérios como: a exploração das diferentes variedades da língua oral em sala de aula e seu contraste com as formas e normas da língua padrão escrita; o ensino das formas do oral formal público e a diversidade de contextos sociais de circulação dos gêneros. Neste sentido, entendemos ser necessário observar também se a língua espanhola está levando em consideração estes itens ao proporem o trabalho com os gêneros orais, ou se está repetindo práticas feitas na língua portuguesa que já vêm sendo criticadas nas avaliações do PNLD.

Pelo número de páginas dedicadas à seção de CO e PO, apresentada na tabela 4, constatamos que a CO ocupa o 7º lugar e a PO o 8º lugar. Diante desses dados, cremos ser necessário repensar o trabalho que se propõe com a oralidade nos LDs de espanhol, porque, se na língua portuguesa, os gêneros orais são considerados relevantes no ensino, na língua espanhola a sua relevância é ainda maior, pois normalmente o único contato com o gênero oral que o aluno tem é o propiciado na sala de aula, com a produção oral dos alunos, do professor e dos textos gravados.

Devido a essa importância atribuída ao gênero oral, passaremos a comentar as atividades com o gênero nas seções em que ele é proposto para a realização de tarefas auditivas.

A compreensão oral é proposta em dois momentos nos livros da coleção: no primeiro momento é proposto na seção *Sobre el texto* a atividade auditiva do mesmo gênero designado para leitura; e no segundo momento é colocado um texto complementar ao primeiro que inicia as unidades dos livros. Para demonstrar o trabalho com a compreensão

oral proposta pelos LDs, utilizamos os critérios adotados pelos assessores do PNLD/2002, para a avaliação da oralidade em LDs de LP, e os citados e adotados por Lopes (2005) em sua pesquisa. Entre eles estão os que citamos na tabela abaixo, acompanhados das respostas obtidas a partir da análise.

**Tabela 7** – Critérios para avaliação de atividade oral e análise

<b>Critérios</b>	<b>O que demonstra a análise</b>
Há referência à diversidade de contextos sociais de circulação do gênero oral?	Não. As atividades auditivas não privilegiam esse tipo de questionamento.
As atividades propõem um contraste das formas do gênero oral com as formas e normas da língua padrão escrita?	Não. Em nenhuma atividade há explicitação das diferenças entre as formas da língua utilizadas na textualização dos gêneros orais e dos gêneros escritos segundo as normas da língua padrão escrita.
Nas atividades de CO, há especificações ou esclarecimento do tipo de variante do texto oral (peninsular ou hispano-americano)?	Não. O ensino é padronizado nessa seção quanto à variante, e não há especificação de que variante está presente no texto.
A partir das atividades de CO que aparecem nos LDs, são propostas atividades de PO?	Não. As atividades de CO são apenas usadas para os alunos ouvirem o texto e depois responderem as perguntas sobre ele na seção de interpretação, que é rotulada nos LDs “Sobre el texto”.
A gravação reflete a língua falada de forma espontânea, com ruído de fundo, ou é apenas a leitura de um texto escrito?	O ruído de fundo existe, porém, somente no início de alguns textos, no final e somente duas vezes há ruído de fundo no meio do texto. Após isso, a gravação passa a impressão de ser a leitura de um texto ou de ser um texto fabricado para essa ocasião. De 48 gêneros propostos pela coleção, em apenas 10 aparece o ruído de fundo no início e em três o ruído aparece no final.

Observando o quadro acima, constatamos a necessidade de os LDs de espanhol levarem em consideração os contextos sociais em que circulam os gêneros orais propostos para a audição, pois o contexto é considerado por Bakhtin (1997) um dos parâmetros da situação imediata de comunicação. Assim, quando os aprendizes ouvem o material gravado, eles precisam estar atentos ao momento em que o texto foi produzido, assim como ao lugar de produção daquele gênero. Esse contexto de circulação do gênero é também determinante para a inserção de vozes, escolhas temáticas, lexicais, etc. Julgamos ser necessário também que os livros façam propostas de atividades para os alunos perceberem o contraste entre as formas do gênero oral e as formas e normas da língua padrão escrita. Dessa maneira, eles estarão familiarizando-se com as diferenças significativas entre as duas modalidades de interação.

Quanto ao trabalho realizado como o material gravado, que serve também à atividade de compreensão oral (CO) do mesmo texto proposto para leitura, ele não se

caracteriza como um exercício que coloca o aluno como se estivesse presenciando uma situação real de uso da língua e, por isso, não promove o desenvolvimento de capacidades. Embora a tarefa de audição na língua estrangeira seja sempre muito bem-vinda, porque os alunos têm a oportunidade de estar mais tempo em contato com os sons da língua representados por falantes nativos ou não-nativos, supomos que esse tipo de tarefa deva tentar aproximar o aluno de situações mais concretas para os aprendizes terem a oportunidade de ver exatamente como se dá a comunicação oral em situações cotidianas de interação, nas quais outros ruídos intervêm, outros interlocutores aparecem, etc. Isso os ajudaria a prepararem-se para as diferentes situações de uso da linguagem com as quais estão sujeitos a defrontar-se.

As tarefas auditivas propostas nos LDs, a nosso ver, poderiam ser mais bem elaboradas, porque, embora algumas privilegiem seções de escuta em contextos públicos — como, por exemplo, uma atividade sobre um programa de rádio, presente na unidade quatro do livro 1, que poderia propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem — esse tipo de atividade não é sempre proposta, algo que é lamentável, pois é um dos exercícios que põe o aluno em contato com situações de interação mais próximas da realidade. Esse tipo de atividade, no entanto, está apoiada na abordagem audiolingual, em que o aluno ouve e repete o que ouviu, marcando um *x* na resposta correta. Esse método surgiu como necessidade dos soldados, que iam participar da Segunda Guerra Mundial, de aprenderem as línguas estrangeiras. Porém, hoje, o trabalho didático com a oralidade não serve para o aprendiz ser capaz de repetir informações, estruturas sintáticas, mas sim é necessário que ele seja capaz de posicionar-se e expressar-se diante das diferentes situações de interação. Assim, o que nos chama a atenção é o fato de o aluno, mesmo tendo a oportunidade de ouvir textos mais próximos da realidade de um nativo da língua espanhola, ao fazer a tarefa proposta pelo livro, fica limitado a repetir o que ouviu, por não ser provocado para refletir sobre acontecimentos e valores da sociedade em que o texto foi produzido e que atuaram como coerções para agir de uma forma particular. Assim, não há necessidade de inferir sobre o contexto de produção em que foi produzida aquela ação de linguagem, visto que as atividades mais comuns de CO são escrever as respostas das perguntas feitas sobre o texto, ou completar lacunas de textos. Exercícios como esses somente podem permitir ao aluno mobilizar o seu conhecimento lingüístico superficialmente, porque ele precisa apenas localizar as informações apresentadas pelo texto. Entendemos que isso desenvolve superficialmente o seu conhecimento, porque o trabalho com o léxico não leva o aluno a refletir sobre o valor assumido por cada uma das unidades lingüísticas presentes no texto e porque a identificação desse valor é indispensável para a interpretação adequada dos diferentes mecanismos postos em ação no texto.

No gênero oral proposto para audição, que exemplificaremos, não se trabalha por exemplo os adjetivos “linda” para caracterizar “mañana”, “fresco”, “estupendo”, etc; demonstrando que nesse contexto de uso da linguagem estão presentes palavras carregadas de valores positivos. Tais palavras, se comparadas com o mesmo gênero em outro contexto de produção, poderiam não ser as mesmas, como percebemos em programas radiofônicos policiais, nos quais os adjetivos são quase contrários aos usados no programa proposto para a atividade de audição do LD. Desse modo, seria possível trabalhar o texto de acordo com a concepção sociointeracionista, concepção em que o texto não pode ser visto isolado de seu contexto social, histórico, onde as representações sobre os três mundos (social, físico e subjetivo) dos agentes-produtores da enunciação inevitavelmente influenciam a construção do texto.

As atividades solicitadas nessa seção, a partir do texto, não desenvolvem, portanto, a capacidade de ação, pois o aluno não precisa apoiar-se em seu conhecimento de mundo para fazer a atividade. O exercício poderia ser mais bem explorado se o aluno precisasse usar o seu conhecimento prévio sobre o gênero para fazer a atividade, e se questões sobre o seu contexto fossem trabalhadas. Poderia ainda ser melhor se a escola mostrasse as dimensões constitutivas específicas do programa radiofônico, as determinadas características implicadas no uso do gênero oral nesse contexto, as escolhas lexicais, porque apesar de entendermos que o gênero apresenta características “estáveis” (forças de concentração, ainda que constantemente ameaçadas pelas forças de expansão e inovação, segundo Bakhtin), esse gênero poderia ser mais bem trabalhado, principalmente porque sendo uma LE, o aluno teria a possibilidade de usar o seu conhecimento sobre a LM, conforme defende Cristovão (2001),<sup>54</sup> para desenvolver com mais eficácia o seu aprendizado na LE.

Segue abaixo, a título de ilustração, o gênero abordado:

---

<sup>54</sup> Cristovão (2001) demonstra em sua tese sobre gêneros e ensino de leitura que, durante a aplicação de SDs elaboradas para o PAI/S, o conhecimento da LM também era empregado para a aprendizagem da língua inglesa, procedimento que considera adequado.

**Exemplo de exercício, página 95, unidade 4, livro 1:**

**¿Entiendes lo que oyes?**

Escucha dos veces la siguiente noticia que se da por la radio. Después contesta a las preguntas.

1 El locutor de la radio dice: "que es una linda mañana, con mucho sol, pero también con un aire fresco". ¿A qué estación del año se refiere?

a. Al verano.  
b. Al invierno.  
c. Al otoño.  
d. A la primavera.

2 Según el texto, para no quedarse con el corazón y el vientre partido y alegrarse, es necesario:

a. oír música.  
b. tomar sol.  
c. oír la radio.  
d. tomar Fibras con Ciruelas.

3 El horario del programa es:

a. por la mañana.  
b. por la tarde.  
c. por la noche.  
d. en la madrugada.

Unidad 4  
95

A escolha do gênero para exemplificar a proposta de atividades dessa seção presente nos LDs da coleção, justifica-se por estar também relacionado à vida cotidiana dos alunos e também por poder ser um texto que, em sua forma transcrita, poderia ser colocado na prova de vestibular, porque nos questionários o interesse em aprender textos que possam contribuir apenas com seu êxito no vestibular também foi manifestado por 19% dos informantes de nossa pesquisa. Assim, é interessante levar o aluno a conscientizar-se de que essa é uma área em que o locutor de rádio também tem de usar gêneros específicos, com um léxico determinado, para ganhar a sua audiência, pois como observa Bakhtin (1981) cada esfera da atividade humana utiliza gêneros relativamente "estáveis" em suas interações.

Se para a análise dessa atividade da seção aplicarmos os critérios sugeridos por Lopes (2005), temos ainda o seguinte resultado exposto na tabela:

**Tabela 8** – Critérios para avaliação de atividades de compreensão oral (CO)

<b>Critérios</b>	<b>O que demonstra a análise</b>
Nas atividades de CO, há especificações ou esclarecimento do tipo de variante do texto oral (peninsular ou hispano-americano)?	Não. Embora exista no texto a presença de uma variante, não há especificação de qual seja.
A partir das atividades de CO que aparecem no LD, são propostas atividades de PO?	Não. A atividade de CO é usada apenas para os alunos ouvirem o texto e depois responderem as perguntas sobre ele, marcando <i>x</i> no que consideram correto. As atividades de PO vêm em uma seção anterior à atividade de CO.
A gravação reflete a língua falada de forma espontânea, com ruído de fundo, ou é apenas a leitura de um texto escrito?	O ruído de fundo existe, porém, somente no início do texto e no término dele quando colocam parte da música de Alejandro Sanz sobre a qual o locutor falava na rádio.

Diante desses dados, observamos que o trabalho com a CO pode ainda ser melhorado, de modo que a compreensão não sirva apenas para marcar respostas certas, mas deve ser um estímulo para desenvolver capacidades nos alunos, levando-os a apropriarem-se das características do gênero elaborado na modalidade oral. Neste sentido, poderiam ser propostas atividades de produção do gênero oral, a partir do estímulo recebido pelos alunos na atividade de compreensão auditiva do gênero.

Apontamos também a falta de esclarecimentos sobre o tipo de variante presente nos gêneros orais. Como as variantes não são enfocadas, os LDs não estão promovendo a conscientização de que as variantes são empregadas em contextos específicos, e que o contexto é determinante para o agente produtor de um texto fazer escolhas sobre os mecanismos de textualização que vai empregar. Logo, o trabalho proposto pelos LDs nesta seção não se aproxima da concepção de linguagem sociointeracionista.

Quanto à gravação, observamos que ela tanta refletir a língua falada de forma espontânea; no entanto, não chega a fazê-lo. Por isso é falha, visto que o ruído de fundo apenas está presente no início e no fim do texto e apenas duas vezes no meio do texto. Se ele estivesse presente durante todo o texto, este se aproximaria mais das condições reais das quais o gênero emerge.

Reputamos ainda serem necessárias propostas de atividades sobre as capacidades discursivas. Estas, por exemplo, poderiam ser trabalhadas, através do estudo dos tipos de discursos e das seqüências textuais que configuram o gênero. Isto porque podem ser identificadas no texto transcrito, por exemplo, as seqüências argumentativas, a seqüência

injuntiva (2º parágrafo), com uma argumentativa encaixada. Para demonstrar isso, reproduzimos aqui a transcrição:

**Livro 1, p. 95**

*Locutor: una mañana de otoño, si una linda mañana de otoño, com mucho sol, pero también com un aire fresco típico de esta estación. Un día estupendo para oír esta radio, y esta canción del espectacular compositor y cantor Alejandro Sanz y su “Corazón Partío”.*

*Y tú amiga radioyente, no te quedes con el “corazón partío”, y ni tampoco con el “vientre partío”. Para alegrar tu vida y darte salud toma Fibra con Ciruelas. Ya conoces las propiedades laxantes de las ciruelas que, unidas a las fibras, hacen que la acción contra el estreñimiento sea doblemente eficaz. Tu cuerpo te agradecerá no necesitar laxantes, a demás de defenderte de la obesidad. Fibra con Ciruelas actúa suave y eficazmente y te dejará bien todo el día.*

*Seguiremos nuestra programación de esta mañana, oyendo más música, pero antes daremos una noticia muy importante que acabamos de recibir. Ha desaparecido un anciano, cuyo nombre es Julio Romero, y tiene las siguientes características: estatura mediana, es gordo y fuerte, moreno de piel clara, ojos negros. Tiene el pelo canoso y usa bigote. La familia de don Julio nos dijo que salió ayer por la tarde y no ha vuelto. Así que el que conozca a don Julio o que lo haya visto entre en contacto con nuestro programa.*

*Don Julio, si está usted oyéndonos, y se fue a tomar unas copas con los amigos, avise a su familia...*

*Y ahora la canción prometida. Vamos a oír...*

Como podemos ver, poderia ser identificado no texto também o tipo de discurso ao qual pertence, por exemplo, se é um discurso interativo, implicado e conjunto e pertencente ao mundo do expor. O tipo de nomenclatura não precisa ser explorado, porém os efeitos desse tipo de discurso sim, porque podem ser cobrados em provas de vestibular de nossa região, quando aparecem questões sobre a formalidade ou informalidade do agente-produtor do texto, algo que pode ser observável pelo tipo de discurso.

Poderiam ainda ser trabalhados os elementos lingüísticos- discursivos, como a conjunção “pero”, marca lingüística da avaliação e julgamento da voz presente no discurso. Em vestibulares, é comum aparecerem questões sobre o sentido da conjunção no texto. Trabalhando com o texto desse modo, poderíamos contribuir mais para a formação do aluno, pois estaríamos preparando-o melhor para as provas de vestibular e para o reconhecimento de como se organizam os textos, segundo os efeitos que querem causar.

Considerando essas possibilidades de trabalho, acreditamos ser possível realizar atividades mais completas com esse tipo de seção. Para isso, o professor pode complementar atividades como a sugerida no LD para promover melhores condições de interação e aprendizagem na sala de aula em que utiliza o material analisado. É preciso que a linguagem oral seja objeto de ensino e que se faça menção às variantes da língua, porque,

como mostra a tabela de critérios, o livro ainda não faz um trabalho sobre esse uso da linguagem em que as variantes podem emergir de gêneros produzidos em contextos específicos.

#### **4.2.8 Análise da Seção *Practica Oralmente***

O 8º lugar, ocupado nas unidades é a seção *Practica oralmente*, desenvolvida por meio de tarefas prescritas pela seção. Imaginamos que esta seção está em último lugar porque há uma tradição da escola, como mostra o trabalho de Silva e Mori-de-Angelis (2003), de relegar o ensino da linguagem oral a um segundo plano. Os autores explicam que, dentre as coleções analisadas pelo PNLD no ano de 2001, embora sejam de língua portuguesa, apenas uma responde afirmativamente a todos os quesitos relativos à natureza do trabalho com a linguagem oral; e uma outra coleção não responde a nenhum dos quesitos. (ANGELIS, 2003, p.193). Esse enfoque das práticas orais propostas pelos livros didáticos talvez se explique pelo fato de haver ainda poucas pesquisas que sobre as interações mediatizadas pela linguagem oral. Como afirmam Silva e Mori-de-Angelis (2003, p.207): “Um trabalho de reflexão, pois, que se articule todos os demais aspectos em torno dos gêneros orais, como se propõe, ainda não é uma realidade, principalmente devido ao caráter inovador das orientações e pesquisas na área.”

Na língua espanhola, o estudo de gêneros orais é também ainda algo recente. Pesquisas como a de Lopes (2005) mostram que o trabalho que se vem fazendo tem apresentado algumas falhas, tais como: a quantidade insuficiente de atividades de produção oral em alguns LDs elaborados para o Ensino Médio; a falta de preparação para o aluno poder agir em situações reais de uso da linguagem oral; e, segundo a autora, o que mais se solicita nas atividades de compreensão oral - que a nosso ver, não podem levar ao desenvolvimento eficaz da produção oral - é atividades de completar o texto e ouvi-lo para responder perguntas. É esse tipo de atividades que está presente nos LDs que analisamos, cujas atividades são baseadas na abordagem audiolingual.

Elas refletem essa abordagem porque se trata de atividades cuja linguagem se concebe como condicionamento, pois o aluno lê as prescrições e realiza a tarefa. Assim, as novas orientações dos PCNs-LE (1999) para o trabalho em sala de aula — as quais sugerem um repensar sobre os currículos, de modo que os conteúdos ensináveis possam fornecer aos

jovens o conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania — não têm sido seguidas nos LDs que analisamos. Afirmamos isso porque, a nosso ver, saber repetir expressões lingüísticas não é o essencial para o exercício da cidadania, pois a cidadania se exerce em diferentes momentos da vida, e as expressões lingüísticas sugeridas pelos livros para memorização nem sempre serão necessárias, porque se limitam a estruturas que não demonstram a manifestação de opiniões. São expressões usadas para realizar algum diálogo ou para fazer descrições como no caso do exercício da unidade 6, do volume 3, página 131, que citamos como exemplo de atividade de PO. Observamos em exercícios como esse que nos diálogos não há espaço para argumentação e para o posicionamento crítico do aprendiz. Como explica Marcuschi (1996), é um tipo de atividade descomprometida que não estimula a reflexão crítica; atividade em que se ensina a língua por meio da repetição mecânica, que não requer reflexões. Como exemplo, reproduzimos a atividade abaixo, integrante da unidade 6, analisada na íntegra por conter gêneros que correspondem às expectativas de aprendizagem dos alunos informantes dos questionários que aplicamos.

### Volume 3, unidade 6, página 131:

Practica oralmente

Unidad 6

Haz un diálogo con un(a) compañero(a) utilizando algunas de las expresiones de los cuadros:

Jefe de personal	Aspirante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se ha enterado usted de la oferta de empleo?</li> <li>• ¿Ha trabajado alguna vez en ese cargo?</li> <li>• ¿Por qué ha salido de su último empleo?</li> <li>• ¿Conoce usted nuestras exigencias?</li> <li>• La empresa exige buena presencia, estudio secundario, dedicación y puntualidad.</li> <li>• No se preocupe, la empresa ofrece formación (entrenamiento).</li> <li>• ¿Habla usted otro idioma?</li> <li>• ¿Tiene otros cursos?</li> <li>• ¿Está usted de acuerdo con el sueldo que ofrece la empresa?</li> <li>• Quizá dentro de unos días (una semana, etc.) recibirá usted noticias nuestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La he leído en el periódico. / Una amiga trabaja aquí.</li> <li>• Sí, ya he trabajado. / No, no tengo experiencia.</li> <li>• El sueldo no era bueno. / La empresa tuvo que cerrar.</li> <li>• Sí, y estoy de acuerdo con las condiciones. / No, no sé. ¿Cuáles son las condiciones?</li> <li>• ¿Qué tendré que hacer?</li> <li>• Hablo francés con fluidez.</li> <li>• Sé mecanografía (taquigrafía, etc.) y manejo bien el ordenador.</li> <li>• Sí, me parece bien. / Sí, por supuesto. / No, me parece poco.</li> <li>• ¿Cuándo me darán la respuesta sobre el empleo?</li> </ul>

131

Essa atividade demonstra que algumas abordagens que permearam a prática de ensino de línguas estrangeiras ainda subjazem aos exercícios propostos pelo LD de E/LE.

Essa metodologia de ensino/aprendizagem, observada pelo exercício acima, não pode satisfazer a necessidade de nossos alunos, porque a base de seu ensino são os diálogos face a face, em torno de temas do cotidiano, algo longe do significado atribuído ao ensino da língua espanhola e das expectativas dos resultados de aprendizado dessa língua.

Se a enunciação não se concretiza por meio de frases descontextualizadas, mas sim por meio de enunciados-gêneros que emergem de uma necessidade de dizer algo, como salienta Bakhtin (1981), o trabalho com a língua estrangeira não pode estar limitado ao uso de estruturas lingüísticas porque de acordo com Bakhtin (1981, p.112), “não pode haver interlocutor abstrato”. Neste sentido, os enunciados orais são dirigidos a um interlocutor em uma situação específica, com propósitos definidos. O interlocutor nos diálogos apresentados nos LDs que analisamos, contudo, é fictício.

Diante do exposto, consideramos viável que o professor tente aproximar o trabalho com a oralidade das práticas sociais que costumam emergir das diferentes situações de interação em que seu aluno poderá participar na vida real. Desse modo, o professor estaria suplementando o material didático, tendo em vista as necessidades de seus alunos. Sugerimos isso porque, ao aplicarmos os critérios de avaliação sugeridos por Lopes (2005), para avaliar a produção oral nos LDs, constatamos que, diferentemente dos resultados obtidos pela autora — em sua análise sobre oito LDs direcionados ao Ensino Médio, na qual constatou que há atividades que culminam na produção oral formal ou expressão de opinião pessoal sobre itens abordados — a análise dos LDs da coleção que selecionamos não demonstra isso porque as atividades da seção de prática oral da coleção *Español Sin Fronteras*, além de serem atividades que não contemplam a interação espontânea e visam somente ao aprendizado da forma da língua, ainda não preparam o aprendiz para as situações reais de uso da linguagem.

#### **4.2.9 Análise da Seção *Fonética***

Em penúltimo lugar, quanto ao número de páginas ocupadas pelos livros da coleção, está a seção de *fonética*, presente apenas nos livros 1, 2 e 4 (no primeiro livro esta seção aparece com maior frequência).

O tópico demonstra a importância de os alunos aprenderem a usar os fonemas adequadamente, embora esta seção quase não sugira exercícios. Para essa prática,

portanto, há sugestões de atividades de completar lacunas com os fonemas. É mais um exemplo de atividade que demonstra a preocupação com o trabalho com a forma da língua.

Por ser assim constituída a seção, não a consideramos como desenvolvedora de capacidades de linguagem, pois a fonética é trabalhada de modo descontextualizado. Para exemplificar, citamos um exercício extraído do livro 2, unidade 1, página 28:

**Exemplo:**

***Completa las palabras con m, n o ambas las letras:***

1. co... bustible
2. Ta....bié...
3. Ca....pa...illa

A nosso ver, a fonética, em vez de ser estudada como propõe o modelo acima, poderia ser trabalhada a partir de um gênero textual, em uma situação específica de uso da linguagem em que houvesse participantes da interação. Esse trabalho poderia ser feito por meio dos próprios textos que iniciam as unidades.

#### **4.2.10 Análise da Seção *para Leer***

A seção *Para Leer*, conforme podemos visualizar na tabela quatro, está classificada em último lugar. Tal seção está presente apenas no livro 1. Da primeira unidade à quarta, traz estruturas frasais para os alunos repetirem-nas. Portanto, o objetivo da seção é promover a leitura visando à sonorização dos sons e, mais uma vez, com a proposta de leitura como decodificação de fonemas e signos lingüísticos. Como exemplo, temos a reprodução de parte da atividade da unidade 1, extraído da página 23 do livro 1:

Exemplo:

***Lee estas frases y refranes. Procura pronunciar correctamente las palabras.***

1. *Donde una puerta se cierra, otra se abre.*
2. *Tomó un vaso lleno de leche antes de acostarse.*
3. *Más vale tarde que nunca.*

Como podemos ver, a atividade não propõe nenhuma tarefa além da leitura das frases na seção, o que nos leva a concluir que se trata de uma atividade que não desenvolve capacidades suficiente nos alunos para agirem pela linguagem — porque o

trabalho não tem como ponto de partida o gênero — e porque é uma atividade cujo foco está na repetição das formas da língua apresentadas na seção.

### 4.3 A COLEÇÃO DE 2005 E COMENTÁRIOS SOBRE AS ANÁLISES DAS SEÇÕES

Consideramos necessário acrescentar nessas análises um breve comentário sobre a coleção de 2005. Embora em todo o nosso trabalho façamos referência ao material elaborado em 2002 — porque é o usado pelas escolas em que funcionam os CELEMs em nossa região e porque o novo livro só foi distribuído pela editora quando já tínhamos realizado parcialmente nossas análises —, no ano de 2005 os textos da coleção *Español Sin Fronteras* foram incluídos nos livros do Projeto Radix<sup>55</sup>, originando uma nova coleção. Essa, mesmo sucintamente, também foi verificada por nós, com o intuito de observar as inovações. A conclusão a que chegamos é que ela está apenas maquiada, visto que poucas seções sofreram alterações. Entre elas está a seção *Rincón de Lectura*, classificada em 4º lugar, de acordo com o número de páginas a ela dedicada no livro, — conforme podemos ver na tabela nove — que, recebeu nessa nova coleção o rótulo *Leyendo*. Essa seção está renovada porque, na edição de 2005, há proposta de atividades sobre a leitura, quando na de 2002, que foi analisada por nós, o objetivo não era fazer nada mais do que a própria leitura, considerada leitura-fruição. Agora, nessa nova edição, a leitura, em vez de servir para fruição tem o objetivo de servir à decodificação.

Assim, embora a seção dos LDs da coleção tenha sofrido alteração, a proposta de leitura é a mesma que já existia na seção *Sobre el texto* nos livros da coleção de 2002, que era a única seção que tinha como objetivo a compreensão e interpretação de textos.

Quanto às outras alterações, podemos citar: a substituição do nome *unidade* para *módulos*; a substituição de *test* para *revisión*; e de outros rótulos dados às seções, além de o seu número de páginas terem sofrido alterações. Além disso, alguns poucos textos foram substituídos.

Para demonstrar essa mudança, reproduzimos aqui a mesma tabela que fizemos para demonstrar os LDs de 2002, porém demonstrando como se constituem os LDs da coleção de 2005, a fim de evidenciar as diferenças entre os livros de 2002, expostos anteriormente e os de 2005.

---

<sup>55</sup> O Projeto Radix apresenta essa nova coleção, lançada no mercado brasileiro, no mês de outubro, pela Editora Scipione.

**Tabela 9** – Os livros didáticos de 2005 e o número de páginas de cada seção

Seções	Número de páginas por seção, em cada módulo do livro																								Nº pág	Colo cação				
	Módulo 1				Módulo 2				Módulo 3				Módulo 4				Módulo 5				Módulo 6									
Livros	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 1	L 1	L 2	L 3	L 4	L 2	L 3	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4		
Empezamos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24	10ª
Sobre el texto	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	27	8ª
Amplia tu vocabulario	0	1	2	2	1	3	2	4	2	5	4	1	4	2	4	2	2	4	3	3	3	3	2	2	61	2ª				
Para que sepas	0	1	2	3	2	1	3	3	6	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	4	1	2	3	2	55	3ª				
Practica oralmente	2	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25	9ª				
¿Quieres aprender? Gramática	6	8	4	14	5	6	3	8	6	4	7	7	13	5	6	8	7	4	6	8	5	7	12	14	173	1ª				
Para Leer	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	11ª				
¿Quieres saber? Fonética y Ortografía	0	2	3	0	2	1	2	1	1	2	2	0	2	2	3	0	1	2	1	0	2	2	2	0	33	6ª				
Entiendes lo que oyes	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	31	7ª				
Diviértete	2	2	2	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	35	5ª				
Leyendo	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	3	2	4	2	3	3	2	1	3	53	4ª				

A tabela nos mostra que não houve diferença com o trabalho com a gramática, a qual continua em 1º lugar. O 2º lugar também continua sendo o mesmo; refere-se à seção que trabalha com o vocabulário destituído de um contexto. O 3º lugar é mais um que permanece igual e pertence à seção *Para que sepas*. O 4º lugar na coleção de 2005 é da seção *Leyendo*, que antes ocupava o 5º lugar (*Rincón de Lectura*). A mudança aqui foi positiva, porque nessa seção — anteriormente rotulada *Rincón de Lectura* — apenas era proposta a leitura como fruição e agora há questões para complementar a leitura. Isso indica também uma melhoria, pois a seção de leitura passou a vir antes da seção que trabalha apenas com a diversão (*Diviértete*), que nesta coleção está em 5º lugar e antes estava em 4º lugar. O 6º lugar pertence à seção de fonética e ortografia, o qual na coleção de 2002 pertencia à seção de compreensão de textos. Em 7º lugar está a seção de audição, que não teve alteração quanto à colocação. Em 8º lugar está a seção de compreensão e interpretação, que na coleção de 2002 estava em 6º lugar. Essa mudança de colocação da seção deve-se à inclusão da seção “Empezamos”, que não existia na outra coleção, e da seção de compreensão oral, que agora também vem antes da compreensão de leitura. O 8º lugar da coleção de 2002 era o de prática oral, que agora ocupa o 9º lugar. O 9º lugar, por sua vez, na coleção de 2002, pertencia à seção de Fonética. O 10º lugar na coleção de 2005 é da seção “Empezamos”. Na coleção de 2002, pertencia à seção *Para leer*, que agora ocupa o 11º lugar nessa coleção, o que significa que o resultado não mudou, visto que o número de páginas é o mesmo, porém, por ter sido acrescentada uma seção, a colocação sofreu alteração.

Diante do número de páginas, percebemos que as alterações significativas que ocorreram são em relação à leitura, porque foram incluídas questões nessa seção e a prática oral, que agora ocupa o 9º lugar e antes ocupava o 8º, além da seção *Empezamos*, que não existia.

O que também se observa por meio da tabela nove é que os agentes-produtores da coleção reformulada utilizaram rótulos nos LDs que apontam para uma relação mais interativa entre as propostas dos LDs e os alunos que irão utilizá-los. Um exemplo é a inclusão da página inicial de cada módulo que vem rotulada como *¿Empezamos?* É algo que não havia nos outros LDs e foi acrescentada no módulo com o objetivo de levar os alunos a explorarem os textos não verbais que acompanham o texto de leitura, além de promover a atividade de pré-leitura do texto. Essa é uma das alterações do LD que consideramos significativa, porque serve como um estímulo para o aluno se contextualizar em relação ao que irá ler.

Outra mudança que podemos observar é a substituição do rótulo “Esquema Gramatical” por “¿Quieres aprender gramática?”. Ao substituírem esse rótulo, observa-se a presença do discurso implicado e conjunto, cujo objetivo é aproximar o leitor, usuário do material da proposta de aprendizagem. Quando o rótulo era “Esquema Gramatical”, não se manifestava nele, o agente da interação, ou seja, o rótulo demonstrava uma disjunção e autonomia em relação ao momento da interação.

A seção que antes era fonética, agora é intitulada “¿Quieres saber? Fonética y ortografía”.

Também foi alterada a seção “Rincón de Lectura”, que agora é “Leyendo” e vem acompanhada por atividades de compreensão textual, o que consideramos bom, embora cremos ser possível explorar mais aspectos da leitura.

Percebemos também que foi alterado o número de páginas, devido à substituição de alguns textos por outros. No entanto, apesar dessas diferenças demonstradas na tabela, observamos que prevalece a seção gramatical como prioritária. Isso significa que mesmo diante dessas alterações, a abordagem do livro continua sendo a mesma, e a concepção de linguagem continua sendo de língua como representação do pensamento e como código.

Portanto, por meio das tabelas reproduzidas neste capítulo e da sucinta comparação com a nova edição de 2005, pudemos alcançar, em parte, um dos nossos objetivos deste trabalho — elencar os tipos de atividades e identificar os aspectos recorrentes na organização das unidades nas quais as atividades são propostas. Um dos aspectos

recorrentes, como vimos, é o trabalho em maior medida com a gramática, que se manifesta na tabela quatro sobre os LDs de 2002, pelo número de páginas; depois temos também como outro aspecto recorrente o desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva na seção *Diviértete*, que podemos ver na tabela cinco, onde os gêneros são diversificados, mas o estilo de atividades é pouco variado.

Todos esses dados nos ajudaram a determinar se o tipo de atividades presentes nos LDs condizem com as necessidades de aprendizagem dos alunos e se se aproximam da linguagem como interação. Vimos que para a realização do trabalho com a coleção, a partir da teoria do sócio-interacionismo e da constatação das necessidades dos alunos reveladas pelo questionário, que foi o nosso instrumento de pesquisa, é necessário que o professor faça várias complementações e proponha diferentes atividades para contemplar os anseios dos alunos de espanhol dos CELEMs de nossa região (Maringá, Marialva, Mandaguari, Santa Fé).

Apesar de entendermos que o trabalho sugerido pelo livro na seção *Esquema Gramatical* não é o mais indicado para se trabalhar com a linguagem, compreendemos também a razão pela qual as autoras sugeriram no livro essas diversas atividades estruturais. A nosso ver, tais atividades refletem as representações que se tinha sobre o ensino de línguas na época em que tal suporte foi elaborado, quando existiam alguns “modismos” para propostas metodológicas, e as autoras, sendo fruto do momento histórico no qual se priorizava desenvolver o conhecimento sistêmico do aluno, também seguiram o caminho já trilhado por outros autores. Hoje, com a orientação enunciativa proposta pelos PCNs para a língua portuguesa, fundamentada na teoria de gêneros discursivos de Bakhtin, busca-se a autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual oral e escrita, como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, e é por meio dos gêneros que as práticas da linguagem se incorporam na vida. Assim, o nosso alvo no ensino não é mais apenas a forma da língua, mas sim os gêneros textuais.

No entanto, os resultados acima expostos demonstram que a coleção continua colocando o sistema lingüístico como prioritário no ensino. Demonstram também que a produção dos LDs da coleção teve influência de abordagens metodológicas utilizadas na elaboração de outros materiais didáticos que circulavam no mercado editorial da época, cuja atenção maior estava destinada à seção gramatical, privilegiando, assim, as atividades estruturais. A coleção analisada é, portanto, um reflexo da história que vivemos no ensino de línguas, pois veicula práticas de um determinado contexto sócio-histórico, dialogando com outros materiais produzidos em épocas próximas.

Essa prática, contudo, não orienta para o desenvolvimento de capacidades de uso da língua, porque o conteúdo dos LDs é pautado na memorização e na descontextualização em relação à situação de uso. Não leva à competência leitora, escritora e de comunicação oral. Não está adequada ainda às expectativas de aprendizagem dos alunos, visto que continua com uma proposta estruturalista de ensino, a qual não é suficiente para prepará-los para o mercado de trabalho e para o vestibular.

Queremos salientar, antes de iniciarmos o tópico seguinte, que não consideramos ainda suficientes esses dados para começarmos a realizar a nossa análise sobre a contribuição dos gêneros para o ensino da língua espanhola e para atender as necessidades dos nossos sujeitos da pesquisa. Consideramos importante, antes, mapear os diferentes gêneros, assim como as diversas atividades sugeridas a partir deles nas unidades dos livros, para podermos entender em que medida esses objetos de ensino poderiam contribuir para o ensino da língua espanhola.

Para tanto, exporemos na seqüência uma tabela que apresenta os gêneros propostos na seção *Sobre el texto, Para que Sepas e Rincón de Lectura*, nos volumes da coleção de 2002, e o agrupamento ao qual pertencem, para posteriormente, podermos classificá-los quanto às esferas das quais emergem, porque, segundo Bakhtin (1997, p.282), “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da lingüística e da filologia.”

Somente após essa classificação nos referiremos às atividades propostas a partir dos gêneros presentes nessas seções, classificadas de acordo com as capacidades de linguagem que podem desenvolver. A nossa escolha, por descrevermos desse modo essas seções, justifica-se por serem as únicas — além da seção *Diviértete*, cujo propósito é a diversão — que trabalham com os gêneros textuais dando ênfase à leitura.

Nesse tópico, portanto, já conseguimos responder nossa primeira pergunta de pesquisa sobre a concepção de linguagem que subjaz à produção da coleção de LDs analisados e parte de nossa segunda pergunta, diante da constatação de que os gêneros textuais aos quais os agentes-produtores dos LDs recorrem para propor as tarefas de escrita são o gênero piada, o gênero anúncio publicitário, o gênero notícia e o gênero tira, que exemplificamos anteriormente na seção *Diviértete*. As outras atividades que trabalham a escrita não a propõem em forma de produção textual, mas sim como exercícios estruturais ou como exercícios de cópia de trechos dos textos propostos para a leitura, ou sugerindo o comentário de algum item trabalhado nos textos das seções *Sobre el texto e Para que sepas*.

Quanto aos gêneros aos quais recorrem para propor as tarefas de leitura, eles serão demonstrados no tópico seguinte, onde classificaremos cada gênero de acordo com o seu agrupamento.

#### **4.4 OS AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS NA COLEÇÃO**

Para a classificação dos gêneros textuais presentes na coleção, seguimos os critérios de Dolz e Schneuwly (2004), que estabelecem cinco tipos de agrupamentos: do narrar, do relatar, do argumentar, de expor, de prescrições e de instruções.

Os gêneros ilustrados nas tabelas abaixo, portanto, são aqueles apresentados na seção *Sobre el texto, Para que sepas e Rincón de Lectura*, porque os da seção *Diviértete* já ilustramos na tabela cinco, constante no tópico anterior, que comenta a organização das seções e o tipo de atividades presentes, de acordo com a abordagem em que se inserem. Optamos por ilustrar os gêneros da seção *Diviértete* no tópico anterior porque esta seção não tem como objetivo trabalhar com a leitura e a escrita de textos, embora haja proposta dessas atividades em algumas unidades dos LDs da coleção.

Escolhemos somente as quatro seções mencionadas para analisar o trabalho proposto para o desenvolvimento de leitura e de escrita porque a partir delas poderemos descrever os exercícios sugeridos para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, no que concerne às duas habilidades, pois os demais exercícios se resumem a atividades de completar lacunas e formar frases baseadas nos exercícios estruturais advindos da abordagem gramática-tradução e na concepção de língua como representação do pensamento e como código, conforme vimos na descrição das atividades, feita no tópico anterior.

A nossa análise, a partir de agora, portanto, limita-se a estudar as atividades de leitura e produção escrita, porque o trabalho proposto para a audição e oralidade, já foi comentado no tópico anterior sobre as seções dos LDs.

Embora o trabalho sugerido para o desenvolvimento da oralidade e da audição nos ajude a entender a concepção de língua que permeou a elaboração dos LDs e contribui também para que observemos as capacidades mais desenvolvidas pelo material, não nos fixaremos mais em seu estudo detalhado, como faremos com a seção de leitura. porque as atividades dessas seções não são sempre apresentadas a partir de um gênero específico e, por isso, não se enquadram em nossa proposta de análise.

Para tanto, no intuito de iniciar o estudo sobre as atividades sugeridas para o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de gêneros textuais, ilustraremos, em primeiro lugar, as tabelas 10, 11, 12 e 13, que se organizam da seguinte forma:

- a) ilustram os gêneros presentes nas seções *Sobre el texto*, *Para que sepas* e *Rincón de Lectura*;
- b) cada unidade apresenta, no mínimo, dois gêneros de textos e algumas apresentam três gêneros;
- c) os gêneros se classificam segundo os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004).

Assim, as tabelas seguintes visam a informar o número e o tipo de gêneros de textos que pertencem a um determinado *agrupamento*, em cada unidade dos diferentes livros.

**Tabela 10** – Gêneros presentes no livro 1 e agrupamentos

Livro 1	Gêneros	Seções	Agrupamento
Unidade 1	GT 1: Diálogo CT 2: Anedota	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Narrar
Unidade 2	GT 1: Relato de experiência vivida GT2: Conto	Sobre el texto Rincón de Lectura	Relatar Narrar
Unidade 3	GT 1: Relato de experiência vivida GT 2: Fragmento de uma história	Sobre el texto Rincón de Lectura	Relatar Narrar
Unidade 4	GT 1: Autobiografia GT 2: Poema	Sobre el texto Rincón de Lectura	Relatar Narrar
Unidade 5	GT 1: Diálogo GT 2: Fragmento descritivo GT 3: Recorte de um conto	Sobre el texto Para que sepas Rincón de Lectura	Expor Expor Narrar
Unidade 6	GT 1: Diálogo sobre compra e venda GT 2: Relato literário	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Relatar

**Tabela 11** – Gêneros presentes no livro 2 e agrupamentos

Livro 2	Gêneros	Seções	Agrupamento
Unidade 1	GT 1: Diálogo GT 2: Narrativa engraçada	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Narrar
Unidade 2	GT 1: Relato de experiência vivida GT 2: Conto (fragmento de uma cena de Harry Potter)	Sobre el texto Rincón de Lectura	Relatar Narrar
Unidade 3	GT 1: diálogo GT 2: Receita culinária	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Prescrições e Instruções
Unidade 4	GT 1: Texto de opinião incompleto/adaptado GT 2: Narrativa engraçada	Sobre el texto Rincón de Lectura	Argumentar Narrar
Unidade 5	GT 1: Texto de opinião incompleto/adaptado GT 2: Texto de opinião GT 3: Folheto explicativo	Sobre el texto Para que sepas Rincón de Lectura	Argumentar Argumentar Expor
Unidade 6	GT 1: História de uma cachorra GT 2: Instrução GT 3: Carta íntima	Sobre el texto Para que sepas Rincón de Lectura	Relatar Prescrições e instruções Relatar

**Tabela 12** – Gêneros presentes no livro 3 e agrupamentos

<b>Livro 3</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Seções</b>	<b>Agrupamento</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Diálogo GT 2: História	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Narrar
<b>Unidade 2</b>	GT 1: Diálogo GT 2: Poema	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Narrar
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Diálogo (Consulta Médica) GT 2: Narrativa engraçada	Sobre el texto Rincón de Lectura	Expor Narrar
<b>Unidade 4</b>	GT 1: História GT2: Texto informativo escolarizado	Sobre el texto Rincón de Lectura	Narrar Narrar
<b>Unidade 5</b>	Texto 1: Carta íntima Texto 2: Conselhos	Sobre el texto Rincón de Lectura	Relatar Prescrições e instruções
<b>Unidade 6</b>	Texto 1: Entrevista de emprego Texto 2: Carta comercial Texto 3: Texto informativo escolarizado	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Expor Expor Expor

**Tabela 13** – Gêneros presentes no livro 4 e agrupamentos

<b>Livro 4</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Seções</b>	<b>Agrupamento</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Texto de opinião GT 2: Recomendações GT3: Pensamento	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Argumentar Prescrições e instruções Argumentar
<b>Unidade 2</b>	GT1: Pesquisa de rua GT 2: Texto informativo escolar GT 3: Crônica	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Expor Argumentar Relatar
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Texto dissertativo escolar GT 2: Texto de opinião incompleto GT 3: Texto opinião	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Argumentar Argumentar Argumentar
<b>Unidade 4</b>	GT 1: Fragmento de Folheto turístico GT 2: Fragmento de folheto turístico GT 3: Relato literário	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Expor Expor Relatar
<b>Unidade 5</b>	GT1: Fragmento de um romance policial GT2: Texto informativo escolar GT3: Fragmento de um romance policial	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Narrar Expor Narrar
<b>Unidade 6</b>	GT 1: Fragmento de uma novela GT 2: Texto informativo escolar GT 3: Sequência do fragmento da novela	Sobre el texto Para que sepa Rincón de Lectura	Narrar Expor Relatar

A partir das tabelas acima, pudemos elaborar a tabela 14, que indica a distribuição do agrupamento dos gêneros nos quatro livros didáticos.

**Tabela 14** – Quantidade de gêneros por agrupamentos

<b>Livros</b>	<b>Qtde de Gêneros</b>	<b>Distribuição do agrupamento dos gêneros nos 4 livros didáticos</b>				
		<b>Narrar</b>	<b>Relatar</b>	<b>Argumentar</b>	<b>Expor</b>	<b>Prescrições e Instruções</b>
<b>1</b>	13	5	4	0	4	0
<b>2</b>	14	3	3	3	3	2
<b>3</b>	13	5	1	0	5	1
<b>4</b>	17	3	3	5	6	1
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>4</b>

Como demonstra a tabela acima, os gêneros predominantes pertencem ao agrupamento do expor; e em segundo lugar, estão os gêneros pertencentes ao agrupamento do narrar; em terceiro lugar, os pertencentes ao agrupamento do relatar, em bem menor quantidade e em 4º lugar, encontram-se os gêneros do agrupamento do argumentar; e, por último, estão os gêneros das prescrições e instruções.

A partir desses dados, entendemos que as representações dos autores brasileiros de LDs de língua espanhola sobre o contexto ao qual se destinam as coleções, aproximam-se das representações de outros autores de LDs de outras línguas. Isso porque algumas pesquisas comprovam a existência de gêneros pertencentes ao agrupamento do narrar e relatar como mais recorrentes. Como exemplo, citamos Fernandes (2004), que aponta uma porcentagem maior de textos, classificando-os dentro desses agrupamentos, ao realizar um estudo sobre gêneros em vários manuais elaborados para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Citamos esse exemplo da área da língua portuguesa porque, como explicamos anteriormente, não encontramos nenhum trabalho realizado a partir dessa perspectiva na área de língua espanhola. Porém, essa representação, de que a aprendizagem de gêneros do agrupamento do narrar é um pré-requisito para o estudo de gêneros do agrupamento do expor e do argumentar não é comum apenas entre professores e autores de LDs brasileiros, porque, segundo Pasquier e Dolz (1996, p.3):

muitos pesquisadores das atuais práticas de ensino da redação em países de fala francesa consideram que o “melhor caminho” ou a tendência mais comum consiste em começar trabalhando a narração, seguida da descrição e da correspondência, para se coroar um conjunto com um trabalho sistemático sobre a dissertação no colegial.

No entanto, os autores se opõem a esse tipo de progressão “linear” no trabalho com gêneros textuais e sugerem a *progressão em espiral* que, segundo as suas palavras, consiste em seguir uma linha curva no ensino, em vez de uma linha reta. Nessa concepção de ensino, o professor distancia-se gradualmente do que foi ensinado para voltar a abordá-lo mais tarde, a partir de uma outra perspectiva, com enfoques diferentes em relação às dimensões ensináveis do gênero.

Temos de explicar, porém, que os autores, ao sugerirem a *progressão em espiral* fazem referência à produção escrita. Já no nosso caso, os dados obtidos na análise e revelados na tabela são referentes mais à compreensão escrita do que à produção de textos e por isso, seguimos alguns dos critérios do decálogo de Cristovão (2001) para o ensino de

leitura, porque nos LDs analisados, quase não há proposta de produção escrita. De qualquer maneira, consideramos bastante relevante a citação de Pasquier e Dolz (1996) para nosso trabalho, porque não há como dissociar a atividade de leitura da tarefa de escrita, uma vez que a primeira serve de estímulo para a segunda.

A crença de que a leitura se constitui um estímulo para a escrita está tão arraigada em nosso contexto de ensino de LE que nos LDs da coleção que constituem o nosso *corpus*, além de neles se proporem atividades de produção escrita nas mesmas seções de leitura, essas são sugeridas pouquíssimas vezes como uma atividade de produção textual, embora nós as consideremos assim, porque é essa tarefa que o enunciado do livro prescreve que seja feita, ou seja, a de produzir um texto ou escrever sobre algum item trabalhado no texto proposto para leitura.

Portanto, não há uma seção à parte para as atividades de produção textual. Por isso, quando esse tipo de atividade é solicitado, ele está presente nas seções *Sobre el texto*, *Para que sepas* e *Diviértete*.

Em nossa análise, de acordo com o que podemos visualizar na tabela acima, embora os gêneros pertencentes ao agrupamento do narrar não tenham ocupado o 1º lugar na colocação, eles ocuparam uma segunda colocação, refletindo uma interface entre o que se prioriza no ensino de português e de espanhol, visto que, na pesquisa de Fernandes (2004), os gêneros do agrupamento do narrar estão em 1º lugar, e, se os nossos em espanhol estão em 2º, podemos dizer que há uma correspondência entre as representações dos autores produtores dos materiais didáticos. Tal correspondência é tão visível que até mesmo os gêneros classificados em 1º lugar em nossa pesquisa — os do expor —, não se distanciam em grande medida dos obtidos na pesquisa de Fernandes (2004), pois eles, nesta última, estão em 3º lugar. Na verdade, esses dados se aproximam em ambas pesquisas, o que nos leva a considerá-los como frutos de representações comuns de autores de livros que se formaram em um mesmo contexto de ensino.

Algo que realmente coincide entre as pesquisas e com as observações de Pasquier e Dolz (1996) sobre as representações dos pesquisadores franceses sobre o trabalho a partir de textos é que o agrupamento ensinado por último e, portanto, quantitativamente menor, é o agrupamento do argumentar. Por ser assim, entendemos a necessidade de repensarmos o nosso trabalho com os LDs, elaborando atividades para nossas aulas com gêneros do agrupamento do *argumentar* e das *prescrições e instruções*, pois os que se enquadram nestes últimos agrupamentos são os menos trabalhados na coleção. Por serem pouco abordados,

cremos que, elaborando atividades para complementar o nosso trabalho com os LDs, poderemos contribuir com o ensino a partir desses livros.

Cabe a nós, professores, incrementarmos o trabalho com o suporte livro, porque, como já dissemos em outro momento, somos nós os conhecedores das necessidades de nossos alunos. Os autores de LDs, na realidade, não têm como conhecer tais necessidades, porque o seu material visa a um público generalizado.

Quanto aos gêneros do agrupamento das prescrições e instruções, eles somente estão presentes nos livros 2, 3 e 4, fato que nos possibilita pensar que a escola, às vezes realiza um trabalho isolado da vida social do aluno, pois gêneros desse agrupamento estão presentes com uma certa frequência no contexto familiar do aprendiz; razão, a nosso ver, suficiente para eles serem transpostos didaticamente para a sala de aula, na tentativa de permitir ao aluno entender que estudar línguas significa analisar a manifestação delas nos diversos gêneros textuais em que se concretizam as ações de linguagem, fazendo parte ou não do cotidiano das pessoas. Gêneros desse agrupamento podem também corresponder aos anseios dos alunos de aprender a língua para o mundo do trabalho.

Alguns gêneros do agrupamento das prescrições e instruções, como bulas de remédio e manuais de instrução, não foram elaborados para o ensino, contudo, consideramos coerente que a escola, de acordo com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, possa transpor esses gêneros para a sala de aula, no intuito de despertar nos aprendizes a consciência de que tais textos são elaborados visando a um público alvo — público do qual certamente o aprendiz faz parte, pois em um simples ato de querer colocar um eletrodoméstico para funcionar, o aluno precisará ler as instruções para poder fazer isso e, também, ao ter de tomar um remédio, necessitará antes ler a bula e, portanto, conhecer o funcionamento do gênero.

No mercado de trabalho, o conhecimento de gêneros desse agrupamento também é importante. Como explica Pinto (2002), em uma pesquisa sobre as tarefas realizadas pelas secretárias trilingües, uma das tarefas realizadas, manifestadas pelas secretárias, é a de traduzir manuais. Por essa e outras razões, consideramos relevante o estudo de gêneros desse agrupamento na escola.

O fato de os gêneros desse agrupamento serem pouco trabalhados no ensino de língua estrangeira, permite-nos entender porque alguns indivíduos não têm disposição ou ânimo suficiente para ler gêneros desse tipo, quando se deparam com eles em situações reais de uso. A justificativa para isso é o fato de tais gêneros não terem sido alvo de aprendizagem no ambiente escolar. Para Marcuschi (1996), a leitura também é um tipo de exercício que requer o desenvolvimento de capacidades específicas.

Entre os outros gêneros menos trabalhados, manifestaram-se os pertencentes ao agrupamento do argumentar, como já mencionamos anteriormente, fato para nós compreensível, porque os alunos ainda estão em fases iniciais de sua formação. Quanto aos gêneros desse agrupamento, como observamos em materiais didáticos de língua materna e estrangeira, e ainda, segundo explicam Pasquier e Dolz (1996), há uma tradição de trabalhá-los somente em níveis mais avançados. No entanto, Pasquier e Dolz (1996) propõem um trabalho *em espiral* a partir de gêneros de textos, de modo que não há necessidade de seguir fielmente as prescrições que permearam a prática de ensino de línguas durante décadas sobre o que ensinar primeiro, prescrições que, sendo seguidas, foram internalizadas pelos professores, culminando com a padronização dessa prática de ensinar a partir de textos.

Se seguirmos Pasquier e Dolz (1996), quanto às recomendações de *aprendizagem em espiral* de gêneros textuais dos diferentes agrupamentos, ao trabalharmos as atividades de leitura, devemos selecionar gêneros de todos os agrupamentos para trabalhar em cada série escolar, variando o gênero selecionado para a exploração ou o grau de profundidade da abordagem de um gênero. O ensino de textos, nesse caso, não se limitaria à progressão linear como se trabalhava até a década de 1980 e como ainda se trabalha em algumas escolas.

Ainda quanto ao fato de encontrarmos poucos gêneros presentes do agrupamento do argumentar nos LDs, cremos que isto pode ser explicado também por uma questão ideológica, porque, no ensino da língua portuguesa no Brasil, o desenvolvimento de gêneros desse agrupamento não é uma prática corriqueira, pois os LDs de línguas geralmente não querem instaurar uma situação em que os aprendizes e professores são colocados em uma situação discursiva onde se discutem-se idéias e constroem-se pontos de vista diferentes sobre o mundo. Esse trabalho em sala de aula instaura contextos de ensino/aprendizagem mais democráticos e descentralizadores, quando as respostas aos questionamentos não estão apenas em poder do professor, mas também dos alunos que manifestam sua voz.

Conforme explicitam as DCNs-Versão Preliminar (2005), é por meio dessas atividades, na colaboração e no desenvolvimento de tarefas envolvendo pontos de vista controversos que seria constituída a cidadania. Na versão preliminar (2005, p.154) consta que:

... é importante observar que, sendo a cidadania constituída de atitudes, sentimentos, e predisposições para o agir, a aprendizagem sobre a vida cidadã acontece a todo momento, no interior da escola e da sala de aula, através de práticas de participação, ou seja, um ensino que não esteja centrado no professor.

Entretanto, o trabalho com gêneros desse agrupamento de modo descentralizador poderia desestabilizar a ordem de uma sala de aula que ainda tenta manter-se como inabalável. Para manter tal ordem, conseqüentemente, o aluno não pode ter o direito de expressar a sua opinião, pois ao fazer uma tarefa escolar como a produção ou leitura crítica de um gênero do agrupamento do argumentar, o aluno se torna cada vez mais sujeito de seu discurso, o que lhe permite desenvolver o seu posicionamento crítico, atitude que talvez ainda não seja vista como viável no ensino de línguas, porque de acordo com as várias pesquisas realizadas sobre os LDs no Brasil, esse tipo de posicionamento raramente acontece na sala de aula.

Para os embates ideológicos não existirem na escola, camufla-se o papel do aluno, deixando o jogo sob o comando do autor do LD e do professor que trabalha com o material. Assim, o LD é mais uma forma de dominação dos indivíduos e de imposição do discurso hegemônico. É neste sentido que o LD é por nós concebido como centralizador e autoritário,<sup>56</sup> segundo a definição atribuída por Britto (1998).

Tal autoritarismo presente em LDs de LP, indiretamente ou não, entrecruza também a prática de ensino da língua espanhola, o que podemos ver não somente por meio das atividades, mas também a partir de uma breve análise dos gêneros propostos para a leitura. Se tais gêneros são sugeridos para a leitura, o objetivo é também preparar o aluno para a produção escrita de tais gêneros, pois a leitura serve como estímulo para a escrita. Por outro lado, se os gêneros do agrupamento do argumentar são propostos poucas vezes nos LDs para a leitura, é evidente que a escrita de gêneros do mesmo agrupamento será pouco solicitada, como podemos comprovar nas atividades propostas nas seções.

No que diz respeito à preferência das instâncias envolvidas no ensino — em nosso caso o LD, autores, editoras, professores, etc. — pelos gêneros do agrupamento do expor, podemos inferir que estes estão mais relacionados à vida social do aluno e, por estarem tão presentes em seu mundo físico e social, talvez não se instaure uma ZDP<sup>57</sup>, por meio da qual se tende a avançar significativamente o desenvolvimento do aluno, uma vez que o aprendiz já está habituado a ler esse tipo de gênero.

No entanto, há também uma característica positiva quanto à escolha dos gêneros do agrupamento do expor, porque esse tipo de trabalho considera um dos pontos

---

<sup>56</sup> O livro didático como autoritário é aquele que, como afirma Britto (1998), propõe atividades de leitura que, em vez de conduzir à leitura eficiente, deseduca o leitor, e este, por sua vez, exerce o papel de leitor passivo que, em vez de construir sentidos por meio de seu conhecimento de mundo e das novas informações contidas no texto, simplesmente decodifica os signos lingüísticos presentes no texto.

<sup>57</sup> Vygotsky, ao referir-se à ZDP, faz alusão à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

preconizados pelos PCN-LE (1999): valorizar o conhecimento prévio do aluno (ZDR<sup>58</sup>- Zona de desenvolvimento real) e, a partir daí, desenvolver o novo conhecimento. Contudo, talvez fosse necessário explorar melhor esses instrumentos/gêneros, a fim de não visar somente ao ensino de conhecimentos sistêmicos da língua, como observamos no trabalho feito com o material, mas também desenvolvendo uma leitura que descortinasse as vozes presentes nos textos, assim como a leitura consciente dos mecanismos discursivos utilizados na produção dos diferentes gêneros.

Diante da constatação de que os LDs trabalham em maior medida com gêneros de agrupamentos mais familiares para os alunos, consideramos importante incluir o tópico seguinte em que apresentamos um levantamento dos gêneros pertencentes às esferas do cotidiano (gêneros primários) e dos gêneros emergentes das esferas mais complexas da vida social (gêneros secundários), para detectarmos o tipo de prática de letramento que implicam e para sabermos, então, se tais gêneros são condizentes com a faixa etária dos aprendizes usuários dos LDs e se atendem as suas expectativas de aprendizagem.

#### **4.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LDS: AS ESFERAS DE USO**

Tendo como ponto de partida o pensamento bakhtiniano sobre os gêneros discursivos, procedemos à classificação dos gêneros presentes nas seções de leitura dos LDs da coleção, com o objetivo de verificar a que esferas fazem parte os gêneros propostos na seção de leitura dos livros, e com o intuito de entendermos o que é necessário fazer em nossa prática quanto ao ensino de leitura a partir dos gêneros textuais propostos pelos LDs.

Para demonstrar a que esferas pertencem os gêneros, organizamos as seguintes tabelas:

---

<sup>58</sup> Segundo Vygotsky (1993), é denominado de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) aquilo que o sujeito realmente conhece e domina. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida como o potencial que o sujeito pode vir a desenvolver.

**Tabela 15** – Os gêneros das seções de leitura do livro 1 e as esferas a que pertencem

<b>Livro 1</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Esferas do cotidiano (gêneros primários)</b>	<b>Esferas mais complexas (gêneros secundários)</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Diálogo CT 2: Anedota	X X	
<b>Unidade 2</b>	GT 1: Relato de experiência vivida GT2: Conto	X	X
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Relato de experiência vivida GT 2: Fragmento de uma história	X X	
<b>Unidade 4</b>	GT 1: Autobiografia GT 2: Poema		X X
<b>Unidade 5</b>	GT 1: Diálogo GT 2: Fragmento descritivo GT 3: Recorte de um conto	X X	X
<b>Unidade 6</b>	GT 1: Diálogo sobre compra e venda GT 2: Relato literário		X X

**Tabela 16** – Os gêneros das seções de leitura do livro 2 e as esferas a que pertencem

<b>Livro 2</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Esferas do cotidiano (gêneros primários)</b>	<b>Esferas mais complexas (gêneros secundários)</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Diálogo GT 2: Narrativa engraçada	X X	
<b>Unidade 2</b>	GT 1: Relato de experiência vivida GT 2: Conto (fragmento de uma cena de Harry Potter)	X	X
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Diálogo GT 2: Receita culinária	X X	
<b>Unidade 4</b>	GT 1: Texto de opinião incompleto/adaptado GT 2: Narrativa engraçada	X	X
<b>Unidade 5</b>	GT 1: Texto de opinião incompleto/adaptado GT 2: Texto de opinião GT 3: Folheto explicativo		X X X
<b>Unidade 6</b>	GT 1: História de uma cachorra GT 2: Instrução GT 3: Carta íntima	X	X X

**Tabela 17** – Os gêneros das seções de leitura do livro 3 e as esferas a que pertencem

<b>Livro 3</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Esferas do cotidiano (gêneros primários)</b>	<b>Esferas mais complexas (gêneros secundários)</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Diálogo por telefone GT 2: História	X X	
<b>Unidade 2</b>	GT 1: Diálogo GT 2: Poema	X	X
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Diálogo (Consulta Médica) GT 2: Anedota		X X
<b>Unidade 4</b>	GT 1: História GT2: Texto informativo escolarizado		X X
<b>Unidade 5</b>	Texto 1: Carta íntima Texto 2: Conselhos		X X
<b>Unidade 6</b>	Texto 1: Entrevista de emprego Texto 2: Carta comercial Texto 3: Texto informativo escolarizado		X X X

**Tabela 18** – Os gêneros das seções de leitura do livro 4 e as esferas a que pertencem

<b>Livro 4</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Esferas do cotidiano (gêneros primários)</b>	<b>Esferas mais complexas (gêneros secundários)</b>
<b>Unidade 1</b>	GT 1: Texto de opinião GT 2: Recomendações GT3: Fragmento de opinião para leitura e debate		X X X
<b>Unidade 2</b>	GT1: Pesquisa de rua GT 2: Texto informativo escolarizado GT 3: Crônica	X	X X
<b>Unidade 3</b>	GT 1: Texto dissertativo escolar GT 2: Texto de opinião adaptado GT 3: Texto de opinião		X X X
<b>Unidade 4</b>	GT 1: Fragmento de Folheto turístico GT 2: Fragmento de folheto turístico GT 3: Relato literário		X X X
<b>Unidade 5</b>	GT1: Fragmento de um romance policial GT2: Texto informativo escolar GT3: Fragmento de um romance policial		X X X
<b>Unidade 6</b>	GT 1: Fragmento de uma novela GT 2: Texto informativo escolar GT 3: Seqüência do fragmento da novela		X X X

As tabelas 15, 16, 17 e 18 revelam, em primeiro lugar, que os gêneros textuais, de acordo com as esferas em que circulam, podem ser primários ou secundários. Nos dois primeiros quadros, por exemplo, foi apresentado um maior número de gêneros primários, porque estes não implicam um alto grau de complexidade, gêneros mobilizados por sujeitos em situações de interação face a face, em esferas sociais cotidianas de relação humana. Tais gêneros foram privilegiados, portanto, para os níveis de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Por outro lado, para os níveis de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, nas quais seriam usados os livros 3 e 4, circula um número maior de gêneros secundários que emergem de esferas mais complexas e não familiares, tais como as esferas públicas e de interação social, às vezes mediada pela escrita, tais como as cartas comerciais – embora estas, como podemos ver nas tabelas acima, não aparecem nas seções em que se trabalha a leitura, mas sim na seção *Para que sepas* que complementa o assunto que inicia a unidade do livro — a entrevista de emprego, os fragmentos de folhetos turísticos etc.

Tal modo de organizar os gêneros nos livros deixa transparecer uma vez mais o conceito que se tem do ensino de língua espanhola. Esse conceito, a nosso ver, resume-se na crença de que o aluno de língua estrangeira precisa aprender o mais fácil para depois

aprender o mais difícil, não concebendo, assim, o trabalho em espiral, proposto por Pasquier e Dolz (1996).

Nessa perspectiva, os gêneros secundários<sup>59</sup> vão sendo propostos para o trabalho com níveis de escolarização mais avançados. No entanto, o trabalho com os gêneros das esferas mais complexas nos livros, nos níveis considerados mais avançados como a 7ª e 8ª série, é ainda bastante limitado, e, tais gêneros emergem principalmente em formas escritas, concretizando assim o poema, a crônica, a carta comercial, o texto informativo escolarizado, o texto dissertativo escolar, o fragmento de romance policial, o fragmento de uma novela, o fragmento de folheto turístico etc.

Tendo em vista essa escolha feita pelos autores dos LDs de incluírem os gêneros que emergem em esferas mais complexas nos livros 3 e 4, decidimos comentar cada livro da coleção separadamente. Assim, temos:

- a) Livro 1: classificamos os textos presentes nas unidades 2, 4, 5 e 6 do livro 1 como secundários, porque são gêneros elaborados na esfera literária e não gêneros que emergem das interações espontâneas, ancoradas na situação imediata de produção. Nesse livro, estão presentes 13 gêneros de textos, sendo 9 classificados como gêneros primários, e 4 como secundários. Embora haja 4 gêneros secundários presentes nesse livro, estes são propostos unicamente para servir à leitura-fruição. Foram colocados na seção “Rincón de lectura”, e por isso não há atividades complementares sobre eles.
- b) Livro 2: Nesse livro, há 14 gêneros textuais. Dentre eles, 8 são gêneros que emergem de situações cotidianas do uso da linguagem, e 6 pertencem ao grupo de gêneros elaborados nas esferas mais complexas da vida social. Desses 6, somente 3 gêneros secundários são acompanhados de atividades de leitura. Os outros 3 são propostos apenas para a leitura-fruição.
- c) Livro 3: Há nesse volume um total de 13 gêneros. Dentre eles, 3 são mobilizados em situações mais cotidianas da vida social. Os outros 10 gêneros se realizam em situações mais complexas da vida social. Assim, no penúltimo volume da coleção, as autoras do livro demonstram uma certa

---

<sup>59</sup> Para classificar os gêneros como sendo primários ou secundários, levamos em consideração o seu conteúdo temático, considerando aqueles que têm conteúdos mais simples, que emergem de situações cotidianas do uso da linguagem como primários; e os que emergem em situações menos cotidianas e que exigem graus mais complexos de elaboração textual, tais como os da mídia e da esfera literária, como gêneros secundários.

preocupação com as práticas sociais letradas contemporâneas que devem fazer parte do ensino que visa à formação do cidadão. No entanto, mesmo o número de gêneros secundários sendo maior nesse livro, somente 5 deles são acompanhados de atividades. Os demais foram colocados na seção *Rincón de lectura*, para a leitura-fruição.

d) Livro 4: Ao contrário dos demais, esse livro demonstra uma significativa preocupação com os gêneros secundários, pois dos 18 textos que constituem o livro, 17 são elaborados em esferas mais complexas, sendo somente 1 classificado como gênero primário. Desses 17, 11 são acompanhados por exercícios de leitura. Os outros 6 ficaram expostos na seção *Rincón de lectura*, para a atividade de leitura apenas como desfrute.

Esses dados, apresentados também nas tabelas 15, 16, 17 e 18, demonstram que as representações que os produtores dos LDs têm sobre a aprendizagem de língua estrangeira é de que esta deve ser aprendida em um primeiro momento, a partir da comunicação que emerge espontaneamente, para somente após a aprendizagem de gêneros primários serem estudados os gêneros secundários, requeridos em práticas sociais mais letradas.

Para resumir os dados, quanto ao número de gêneros secundários e primários que propõem atividades ou não, elaboramos a tabela 19:

**Tabela 19** – Número de gêneros acompanhados de atividades ou propostos para leitura-fruição

<b>LIVROS</b>	<b>1,2,3,4</b>
<b>Gêneros Textuais Presentes:</b> Diálogo, anedota, relato de experiência, fragmento de história, autobiografia, poema, recorte de um conto, receita, texto de opinião incompleto, conselhos, instrução, recomendações, etc.	
<b>Número de gêneros que pertencem às esferas do cotidiano</b>	<b>18</b>
<b>Número de gêneros que pertencem às esferas mais complexas</b>	<b>40</b>
<b>Número de gêneros secundários acompanhados de atividades de compreensão e interpretação de textos</b>	<b>23</b>
<b>Número de gêneros primários acompanhados de atividades de compreensão e interpretação de textos</b>	<b>11</b>
<b>Número de gêneros primários e secundários propostos para a leitura-fruição.</b>	<b>24</b>

Em um total de 58 gêneros, conforme podemos observar na tabela acima, classificamos 18 gêneros primários, presentes na coleção, e 40 gêneros secundários. No entanto, entre esses 40 gêneros secundários, somente 23 (59%) são acompanhados de atividades de compreensão e interpretação de textos. Os 17 (41%) restantes são colocados na

seção de leitura-fruição, a qual não propõe nenhuma outra tarefa ao aluno, além da simples leitura como decodificação. Quanto aos gêneros primários, dos 18 propostos, somente 11 (61%) são acompanhados de atividades de compreensão e interpretação. Entre os 18, 7 gêneros (39%) estão presentes no livro para a leitura-fruição.

Tais dados nos saltam aos olhos porque, embora os gêneros secundários sejam em número maior em relação aos primários, somente 59% deles são trabalhados efetivamente com atividades específicas de leitura. Os que são mais trabalhados com tarefas de leitura são os gêneros primários, no entanto, eles estão menos presentes nos livros do que os secundários.

Em síntese, os resultados apontam um trabalho maior com os gêneros secundários, porque eles foram propostos mais vezes em relação aos primários nos livros 3 e 4. Porém, acreditamos que, por ser o seu número bem superior ao de gêneros primários, eles poderiam ser ainda mais trabalhados na seção de comunicação e interpretação, em vez de 41% deles serem destinados à leitura como desfrute, ou seja, sem nenhum propósito explícito de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

O trabalho com os gêneros proposto pelos livros 1 e 2, nos leva a inferir que talvez se privilegie na LE um trabalho maior de exploração dos gêneros primários pelo fato de o aprendiz ser um iniciante no aprendizado, e por isso o trabalho é diferente da LP, na qual os gêneros dessas esferas não precisam ser ensinados, porque os aprendizes estão em contato com eles desde o desenvolvimento inicial de sua linguagem no ambiente familiar e, portanto, as escolas não precisam ensiná-los.

Portanto, certo está que é necessário ensinar os gêneros primários na LE, porque como afirma Lousada (2003, p.75) é preciso que os alunos aprendam a compreender e produzir gêneros mais ou menos conhecidos ou mais ou menos parecidos com suas realizações em LM. No entanto, para os alunos de nível avançado, a autora sugere que a abordagem poderia ser a de ensinar e produzir gêneros mais complexos, similares aos existentes na sociedade. Assim, consideramos pertinente trabalhar em maior quantidade com os gêneros secundários, porque, de acordo com a concepção de aprendizagem em espiral, não precisamos trabalhar exaustivamente o mais fácil para depois ensinar o mais difícil. O ensino pode ser alternado.

É preciso levarmos em consideração que nos LDs por nós analisados os gêneros secundários estão presentes em maior número, no entanto, somente 59% deles são explorados.

Respondendo a nossa segunda pergunta da pesquisa, podemos afirmar que os gêneros textuais a que recorrem os agente-produtores para propor as tarefas de leitura e escrita para os alunos-aprendizes de espanhol são os gêneros secundários, pois 23 deles trazem exercícios de compreensão de textos; eles também recorrem a 11 gêneros primários em toda a coleção. Com isso queremos demonstrar que os gêneros secundários por serem em maior número, proporcionalmente a sua quantidade de exposição no livro em relação aos primários, poderiam ser ainda mais explorados, em vez de alguns de eles estarem presentes na seção de leitura apenas para prazer.

Os gêneros apresentados nos LDs atendem melhor às expectativas de aprendizagem dos alunos que declararam aprender a língua por curiosidade. Já para aqueles que desejam aprender gêneros relacionados à vida profissional, o livro precisaria propor outros gêneros ligados às esferas públicas.

Tendo já caracterizado os gêneros e esgotado o tópico sobre os tipos presentes nos livros, passaremos agora a ilustrar as atividades propostas a partir da leitura. Antes, porém, queremos salientar que, pelo fato de os textos pertencentes a seção “Rincón de Lectura” terem a finalidade única de desenvolver a leitura-fruição, somente estudaremos as atividades propostas a partir dos textos da seção “Sobre el texto” e “Para que sepas”, de cada unidade dos 4 volumes da coleção.

#### **4.6 GÊNEROS E ATIVIDADES DE LEITURA: UMA ILUSTRAÇÃO DO TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NAS SEÇÕES *SOBRE EL TEXTO* E *PARA QUE SEPAS***

A nossa opção por incluir esse tópico justifica-se por encontramos no material analisado, mais atividades de leitura do que atividades de escrita, audição e oralidade, as quais podem ser desencadeadores de desenvolvimento de capacidades.

Consideramos as seções *Sobre el texto* e *Para que sepas*, que propõem a leitura de gêneros, como as que podem desenvolver capacidades, porque as outras tratam de conteúdos puramente metalingüísticos, os quais não consideramos como estimuladores de desenvolvimento de capacidades do aluno, pois não têm como ponto de partida o gênero textual, o seu contexto de produção e a *arquitectura interna dos textos*. Assim, o aluno não tem como visualizar os *esquemas de utilização dos gêneros* porque estuda a língua como se ela funcionasse por meio de frases soltas, descontextualizadas.

Portanto, para analisar as atividades de leitura propostas pelos LDs da coleção, as quais julgamos poderem desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, tivemos como referencial o quadro comparativo elaborado por Cristovão (2001), no qual a autora faz uma correlação dos critérios para avaliação da aprendizagem da leitura em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE (1999), com as capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva.

Para tanto, antes de apresentar a tabela em que descrevemos as atividades de leitura, reproduziremos o quadro de Cristovão (2001), por considerarmos uma referência necessária e bastante útil para a nossa análise, porque, a partir desse referencial, conseguimos visualizar nitidamente o que os PCNs-LE (1999) propõem como necessário para a avaliação da aprendizagem em leitura, e que tipo de capacidades de linguagem seria possível desenvolver a partir das orientações propostas pelo documento orientador que temos no Brasil, o qual o ensino escolar geralmente tenta seguir.

Segundo Cristovão (2001), os critérios que estão relacionados às capacidades de linguagem são os seguintes:

**Tabela 20** – Tabela de critérios relacionados às capacidades de linguagem elaborada por Cristovão (2001)

<b>Compreensão escrita</b>	<b>Capacidades de linguagem correspondentes</b>
1. “Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiados em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas.”	1. Capacidades de ação, explorando a situação de produção do texto; a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos; e a capacidade lingüístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. “Selecionar informações específicas do texto.”	2. Capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades lingüístico-discursivas, usando o conhecimento lexical e de estruturas lingüísticas.
3. “Demonstrar conhecimento da organização textual por meio de reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais.”	3. Capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global; e capacidade lingüístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função de conectivos no texto.
4. “Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra.”	4. A interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
5. “Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social.”	5. Capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
6. “Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”	6. Capacidades lingüístico-discursivas.

A partir desses critérios e da sua correlação com as capacidades de linguagem, analisamos as atividades dos volumes da coleção que é o nosso *corpus* e construímos a tabela 21, na qual indicamos o número de questões que podem desenvolver as capacidades de linguagem. Mostramos também quais destas podem ser mais desenvolvidas em relação às atividades propostas pelos livros.

A quantidade de questões ilustradas faz referência a um determinado gênero textual, em uma unidade didática específica, conforme podemos observar na tabela seguinte:

**Tabela 21** – O número de questões de leitura correlacionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem

Livro	Unidade de	Gênero	Capacidades de Linguagem		
			C. A	C.D	LD
1	1	Diálogo	1		5
	2	Relato de experiência vivida	1		9
	3	Relato de experiência vivida			2
	4	Autobiografia			5
	5	Diálogo e Fragmento descritivo	1		1 2
	6	Diálogo sobre compra e venda			1
2	1	Diálogo			1
	2	Relato de experiência vivida			3
	3	Diálogo			2
	4	Texto de opinião incompleto/adaptado	1		2
	5	Texto de opinião incompleto Texto de opinião	1		1 1
	6	História de uma cadela Instrução			5 1
3	1	Diálogo			1
	2	Diálogo	2		1
	3	Diálogo			1
	4	História engraçada			3
	5	Carta íntima			2
	6	Entrevista de emprego Carta comercial	2	2	1 2
4	1	Texto de opinião Recomendações	1		1 1
	2	Pesquisa de rua Texto informativo escolar	1 1		1 2
	3	Texto dissertativo escolar Texto opinativo	3 2		3 3
	4	Fragmento de folheto turístico Fragmento de folheto turístico			7 3
	5	Fragmento de romance policial Texto informativo escolar	1		1 1
	6	Fragmento de uma novela Texto informativo escolar	1	1	2 1
<b>Total:</b>			<b>21</b>	<b>3</b>	<b>78</b>

Como demonstra a tabela acima, de 102 atividades de leitura propostas pelos quatro livros da coleção, 78 delas podem desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas, pois as atividades solicitadas aos alunos são de seleção de informações específicas do texto. Portanto, elas podem desenvolver tais capacidades porque, de acordo com a tabela de Cristovão (2001), no item 2, a seleção de informações específicas do texto está correlacionada ao desenvolvimento dessas capacidades; e, ainda no item 6, a autora mostra que atividades em que o aluno precisa demonstrar o conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto também estão correlacionadas ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas.

Quanto às capacidades discursivas, acreditamos que somente 3 das 102 propostas podem desenvolvê-las, isto porque na unidade 6, do livro 3, na qual o gênero proposto para o estudo é a carta comercial, há duas propostas de atividades: a primeira pede para responder uma carta, e a outra solicitar um atestado de horário da escola ou do trabalho. Tanto para o aluno responder a carta, quanto para fazer a solicitação, ele precisará mobilizar não só os seus conhecimentos sobre os itens lexicais a serem empregados (capacidade lingüístico-discursiva), mas também utilizará o seu conhecimento sobre os tipos de discurso que poderá usar, assim como os tipos de seqüência e o conteúdo temático (capacidade discursiva). Dessa forma, tais atividades podem desenvolver no aluno não só a capacidade discursiva, mas também a lingüístico-discursiva e a de ação, porque ao escrever a carta e a solicitação de atestado, será necessário pensar sobre o destinatário para quem se escreve, o seu papel como agente-produtor, o mundo físico (lugar social e momento social) do qual tanto ele quanto o destinatário fazem parte (capacidade de ação). Neste sentido, essas são atividades que consideramos integrem o desenvolvimento de todas as capacidades para a sua realização.

A atividade da unidade 6, do livro 4, também propõe ao aluno uma atividade que pode desenvolver as três capacidades de linguagem. Trata-se de comentar por escrito as festas populares famosas no Brasil. Para isso, o aluno terá de usar seus conhecimentos sobre o gênero comentário para produzir o seu texto.

Quanto às capacidades de ação, das 102 propostas, 21 delas podem desenvolvê-las, uma vez que o aluno deve demonstrar compreensão geral do texto, conforme o critério 1 da tabela 20 elaborada por Cristovão (2001). Entretanto, nenhuma atividade propõe desenvolver a capacidade de ação correlacionada aos critérios 4 e 5 da mesma tabela. Desse modo, as atividades não propõem o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito-leitor em relação aos objetivos do texto e ao modo como escritores e leitores estão

posicionados no mundo social. Nem sequer despertam a consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra.

Dados como esses sugerem a necessidade de um trabalho mais amplo com as atividades propostas nos LDs analisados para o ensino da língua espanhola. Mostram também que podemos incrementar o trabalho proposto pelos LDs, elaborando novas atividades para as nossas aulas a fim de completar as lacunas apresentadas pelo material.

Neste sentido, precisamos pensar em um trabalho com gêneros textuais que sejam, em primeiro lugar, significantes para o desenvolvimento da cidadania de nossos alunos, ou seja, com gêneros das esferas mais complexas de uso da linguagem, tais como os relacionados com o mundo do trabalho e com o vestibular, as quais implicam práticas cidadãs mais letradas; e, em segundo lugar, precisamos trabalhar com os nossos alunos de modo que eles consigam reconhecer as dimensões constitutivas do gênero estudado, ou seja, realizar atividades em que eles mobilizem e desenvolvam mais capacidades de linguagem. Assim acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais, nos LDs ou em qualquer situação de ensino, pode tornar-se mais efetivo e significativo quando leva o aluno à apropriação das características dos enunciados que emergem de diferentes formas de interação.

No que concerne ao trabalho proposto pelo livro, falta não só incrementá-lo com atividades que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de ação e discursivas, mas também consideramos importante que as atividades analisadas como desenvolvedoras das capacidades lingüístico-discursivas poderiam dar um tratamento diferente para os exercícios que as desenvolvem, pois estes foram considerados como desenvolvedores por solicitarem atividades relacionadas nos critérios 2 e 6 da tabela de Cristovão (2001).

Das atividades que desenvolvem as capacidades lingüístico-discursivas (CLD), de acordo com a tabela de Cristovão (2001), faltam ainda as que trabalham com os conectores articuladores do discurso, as que demonstram que a leitura não é um processo linear e atividades sobre as palavras cognatas.

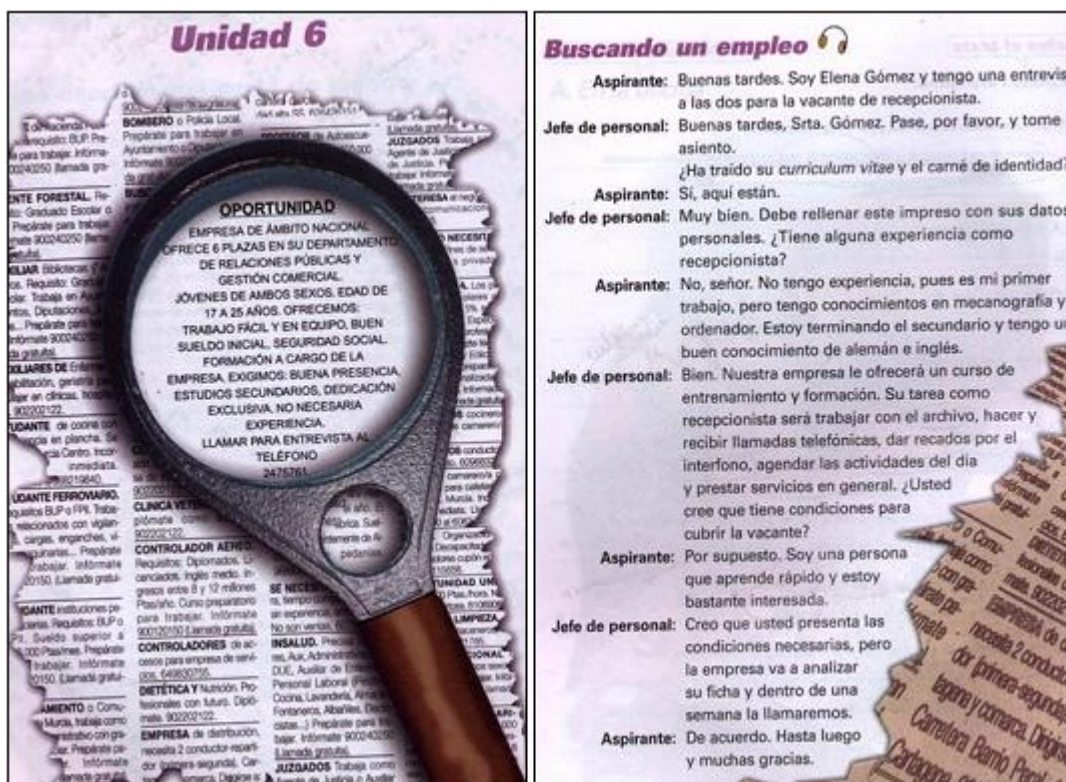
Consideramos, então, que outras tarefas ajudariam a desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas as quais nunca são solicitadas pelo material. Atividades como analisar o processo de inserção de vozes nos enunciados, as modalizações utilizadas pelas vozes enunciativas ao formularem avaliações ou comentários a respeito de elementos do conteúdo temático, e ainda os mecanismos de conexão, de coesão verbal e nominal. Porém, o que os LDs analisados fazem é solicitar ao aluno o reconhecimento de estruturas gramaticais nos textos. Não há trabalho com os mecanismos de textualização responsáveis pela conexão, coesão verbal e nominal dos textos, tais como o emprego de anáforas e sintagmas nominais e

verbais como empacotamento por ligação ou por encaixe; não trabalham com as anáforas nominais e pronominais, com as correlações de tempos verbais; e sequer há alusão aos dêiticos que ancoram o discurso interativo na situação de produção.

Nesse panorama, situamos o LD como mais um material preocupado com o ensino da língua enquanto forma e com o ensino de textos como pretextos para trabalhar aspectos lingüísticos, promovendo uma prática de leitura em que, como observa Grigoletto (1999), a interpretação é apagada. Não há nessa visão de ensino uma conscientização sobre o papel dos gêneros como instrumentos mediadores da atividade dos sujeitos envolvidos em situações de interação. Aqui já podemos responder a nossa terceira pergunta de pesquisa, que diz respeito a atividades de maior incidência para o desenvolvimento de capacidades dos alunos.

Diante dos resultados da tabela 21, as atividades de maior incidência são aquelas que levam o aluno a selecionar informações específicas do texto, sem que ele tenha de mostrar sua postura crítica em relação ao conteúdo temático do texto. Assim, o aluno não é concebido como um parceiro das interações e recebe o estatuto de um receptor cuja atitude responsiva crítica é anulada. Neste sentido, as atividades podem não estar sendo tão eficazes para o desenvolvimento de capacidades e não contribuem com a formação crítica do cidadão. Temos de ressaltar ainda que, além dessas atividades construídas em torno do texto, estão presentes aquelas outras que visam apenas ao estudo da estrutura da língua; no entanto, não cremos que elas sejam as mais eficazes para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

Para exemplificar melhor um dos textos incluídos na tabela 21 sobre as capacidades que as atividades propostas a partir do texto podem desenvolver, optamos por ilustrar o trabalho proposto pela unidade 6 do livro 3, porque, como já dissemos, é a unidade do livro cujos textos emergem de esferas secundárias e estão relacionados ao mercado profissional, ou seja, estão mais correlacionados com os motivos de aprendizagem dos alunos. Começaremos pela seção *Sobre el texto*, pois é a seção que inicia a unidade.



A entrevista de emprego é um gênero que configura uma situação específica de interação entre os participantes da enunciação. Ela se manifesta em um contexto em que o candidato exerce o papel social na tentativa de agradar o entrevistador. O espaço onde ela acontece é a empresa e, por isso, a formalidade precisa estar presente porque o gênero a ser produzido envolverá uma hierarquia, um jogo de poderes entre os participantes da interação. Logo, é um gênero secundário, com características diferentes das dos gêneros que emergem da espontaneidade (gêneros primários), nas esferas de comunicação cotidianas.

Como podemos ver, por meio do texto exposto na seção “Sobre el texto”, existe um contexto em que esse tipo de interação é planejada. Tal planejamento é demonstrado no texto no primeiro ato de fala exposto. Quando a aspirante ao cargo chega na empresa, ela primeiramente se apresenta e mostra ser uma pessoa esperada naquele ambiente de trabalho, porque já havia marcado um horário em outro momento, ou seja, estava autorizada a estar ali. A candidata, então, usa a linguagem formal, ajustando o seu comportamento àquela situação, cumprimenta a pessoa que a recebe e segue as instruções dessa pessoa, que é o chefe de recursos humanos. Depois, ela só responde o que lhe é perguntado, pois qualquer outra questão que queira comunicar nesse momento seria inadequado, porque não há tempo para a abordagem de outros temas, pois as entrevistas devem seguir horários mais ou menos estabelecidos, por geralmente haver outros candidatos a

serem entrevistados, e porque, em uma entrevista, a finalidade da interação é observar se o candidato tem as características do profissional buscado pela empresa. Dessa forma, se fôssemos classificar esse texto de acordo com o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) e segundo a tabela sobre tipos de discurso, de Cristovão (2001), teríamos elementos lingüísticos específicos para serem ensinados. Esses elementos serviriam, conforme a autora, baseada em Bronckart (1999), para dar-nos um parâmetro sobre o tipo de discurso presente no texto.

Assim, tomando como modelo a tabela de Cristovão (2001) sobre os tipos de discurso, demonstramos na tabela 22 os elementos lingüísticos presentes no texto, os quais poderiam ser trabalhados em sala de aula.

**Tabela 22** – Tabela demonstrativa das unidades lingüísticas a serem trabalhadas a partir do texto proposto na unidade 6, do livro 3

<b>Unidades lingüísticas típicas que podem ser encontradas no tipo de discurso interativo</b>	<b>Unidades lingüísticas que encontramos no gênero entrevista de emprego proposto na unidade 6, do livro 3</b>
Frases afirmativas	Buenas tardes. Soy Elena Gómez
Imperativas	Pase, por favor, y tome asiento.
Interrogativas	¿Usted cree que tiene condiciones para cubrir la vacante?
Tempo presente (valor de simultaneidade)	están , cree, tiene,soy, presenta,
Preterito perfeito (valor de anterioridade)	“¿Ha traído” su currículum vitae y el carné de identidad?
Futuro perifrástico	La empresa “va a analizar”su ficha
Dêiticos espaciais	Sí, “aquí” están.
Presença de pronomes de 1ª pessoa	Esse pronome está implícito no verbo “soy, tengo”. Es “mi” primer empleo.
Anáforas pronominais	“Su” tarea como recepcionista será trabajar con el archivo...
Auxiliares	Muy bien. “Debe” rellenar este impreso con sus datos.

A partir do tipo de elementos presentes, percebe-se que o tipo de discurso presente desse gênero é o interativo, implicado e conjunto, e o texto pertence ao mundo do expor. Essas informações são úteis para nós como professores, porque nos ajudam a delimitar os objetivos de ensino que podem focar gêneros constituídos por esse tipo de discurso. Após a identificação dos elementos, o professor poderia trabalhá-los em sala junto com o contexto de produção do gênero, pois os elementos não devem ser ensinados isolados do contexto, porque, segundo Bakhtin (1997), os elementos lingüísticos não têm sentido se forem isolados de seu contexto.

Assim, conhecendo tais elementos, os recursos a serem ensinados a partir desse gênero seriam os elementos lingüísticos nele presentes. Poderiam ser trabalhados ainda os tipos de seqüências, constatando-se que a seqüência dialogal se constitui da seguinte forma: por uma fase de abertura, uma fase transacional e uma fase de encerramento.

Outra possibilidade de trabalho seria com os mecanismos de textualização, momento em que se veria a conexão estabelecida entre as unidades do texto que relacionam suas diferentes partes de desenvolvimento. Como exemplo, temos o momento em que o chefe de recursos humanos diz: “Bien, nuestra empresa le ofrecerá un curso de entrenamiento y formación”. Nele, o enunciador está encadeando o discurso anterior a esse.

Seria possível observar também a coesão nominal, quando o autor retoma o léxico usado no texto, por exemplo: “Creo que usted presenta las condiciones necesarias , pero la empresa va a analizar su ficha y dentro de una semana “la” llamaremos”. O pronome *la* retoma a candidata e o termo *usted*.

Quanto às escolhas nominais, poderiam ser trabalhados ainda os adjetivos, por exemplo: “Estoy terminando el secundario y tengo *buen* conocimiento de alemán e inglés”.

Neste sentido, trabalhando esses recursos, considerando o contexto de produção, seria possível mostrar os efeitos que os textos podem exercer sobre os agentes da interação. Assim, os recursos lingüísticos seriam usados para trabalhar esses efeitos do texto e não para serem aprendidos com um fim em si mesmo.

Fizemos essa exposição para demonstrar que o texto, trabalhado nessa perspectiva, pode desenvolver as capacidades de linguagem a que nos referimos em todo este trabalho.

Para mostrar como o LD sugere o trabalho a partir do texto, reproduzimos as atividades abaixo:

**Unidad 6**  
122

**Sobre el texto**  
Contesta a las preguntas:

- Según el anuncio de la p. 120, ¿qué ofrece la empresa?  
La empresa ofrece 6 plazas en su departamento de relaciones públicas y gestión comercial.
- ¿A quién se dirige este anuncio?  
Se dirige a jóvenes de ambos sexos de 17 a 25 años.
- ¿Qué exige la empresa?  
Exige buena presencia, estudios secundarios y dedicación exclusiva.
- ¿Qué no exige la empresa?  
No exige experiencia.
- ¿Qué ofrece la empresa?  
Ofrece trabajo fácil y en equipo, buen sueldo inicial, seguridad social y entrenamiento.
- ¿A qué hora tiene entrevista la Srta. Elena Gómez y qué puesto desea ocupar?  
Tiene entrevista a las dos y desea ocupar el puesto de recepcionista.
- ¿Qué debe presentar el día de la entrevista?  
Debe presentar el curriculum vitae y el carné de identidad.
- ¿Tiene experiencia en ese trabajo? ¿Qué conocimientos demuestra tener?  
No tiene experiencia, pues es su primer trabajo, pero tiene conocimientos en mecanografía y ordenador. Está terminando el secundario y tiene un buen conocimiento de alemán e inglés.
- ¿Cuál sería su tarea como recepcionista?  
Su tarea como recepcionista sería trabajar con el archivo, hacer y recibir llamadas telefónicas, dar recados por el interfono, agendar las actividades del día y prestar servicios en general.

Como podemos ver, na seção em que se trabalha a compreensão do texto, são solicitadas tarefas de localização de informações, tanto no anúncio colocado no jornal quanto no texto em que se concretiza a entrevista. É uma tarefa também auditiva, além de ser de leitura. Por essa razão, as atividades de compreensão dessa seção apenas desenvolvem capacidades lingüístico-discursivas, pois em nenhum momento trabalha o contexto em que acontece a entrevista, os papéis dos sujeitos, o lugar de interação, o momento de produção e o propósito comunicativo do enunciador.

Embora saibamos que o ensino do vocabulário também deve estar atrelado às operações de linguagem efetuadas no contexto, a unidade analisada não o enfoca desse modo. Nela e nas demais unidades dos LDs da coleção, há uma tendência a restringir o estudo do vocabulário ao âmbito da palavra e da frase, conforme revelado por Santos e Benfica (2003, p.168) ao apresentarem dados de análise de cinco coleções de LDs de LP de 5ª a 8ª séries, inscritas no PNLD/2002. Segundo os autores, essas coleções trabalham a sinonímia, a hiperonímia, o diminutivo como veículo de modalização, além da relação interfrástica dos itens lexicais.

Já os LDs por nós analisados trabalham com o vocabulário como se ele tivesse um valor único, desvinculado dos usuários e de um contexto de produção. Não

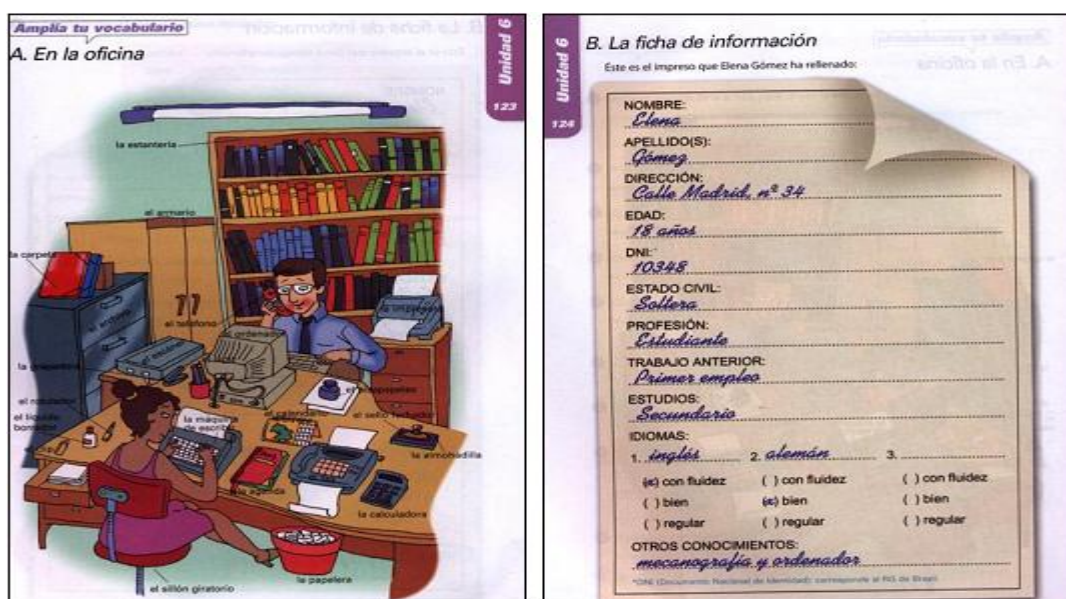
trabalham itens como sinonímia e muito menos a relação interfrástica entre os itens lexicais. As atividades refletem uma concepção formalista de língua.

Esse formato de aula apresentado pelo livro não demonstra a apropriação dos autores de LDs da teoria da enunciação bakhtiniana. Não reflete ainda a preocupação com as variantes lingüísticas, no sentido de demonstrar que as variantes estão vinculadas à identidade dos usuários. Os PCNs de LE enfatizam essa questão no ensino da língua estrangeira. Segundo esse documento, a escola deve trabalhar a relação entre os grupos sociais e suas realizações lingüísticas.

Assim, o tipo de atividades propostas na seção não mostra os efeitos de sentido dos itens lexicais determinados por um determinado contexto histórico, por uma determinada intencionalidade comunicativa. Não proporciona, desse modo, uma reflexão sobre o funcionamento discursivo da palavra.

Neste sentido, o ensino do vocabulário, tal como é proposto pelo livro, limita a aprendizagem ao âmbito da frase, diferentemente de LDs de língua portuguesa, que, embora também tenham o trabalho limitado ao uso da frase, conforme demonstram Santos e Benfica (2003,p.174), permitem no mínimo que o aluno reflita sobre a escolha de determinados itens lexicais que podem ser veículos de modalização, tais como os diminutivos. Logo, defendemos a necessidade de se repensar o trabalho que vem sendo proposto pelos LDs de espanhol no âmbito do vocabulário.

Para comprovar que os LDs trabalham com o vocabulário apenas no âmbito da palavra e da frase, ilustramos abaixo a seção:





texto, descrita anteriormente. No entanto, a seção apresenta um vocabulário complementar em relação aos itens lexicais mobilizados na entrevista.

Nessa mesma seção, além do trabalho ilustrativo do vocabulário, coloca-se uma ficha para ser preenchida pelo aluno, com seus dados, o que consideramos válido para o ensino de espanhol a alunos que desejam aprender conteúdos relacionados ao mundo do trabalho, como os sujeitos da nossa pesquisa.

A próxima atividade sugerida é a de completar frases com as palavras colocadas na apresentação da seção (*En la oficina*), para descrever os recursos que existem em um escritório.

Na seqüência, as atividades propostas visam a levar o aluno a escrever, preenchendo a ficha de informação e o currículo, tarefa que, a nosso ver, também é válida para o contexto em que o livro está sendo usado, pois nele a maioria dos alunos desejam aprender espanhol por razões profissionais.

Para sintetizar, podemos afirmar que toda a seção deixa transparecer uma concepção de língua como um conjunto de palavras portadoras de sentido em si mesmas. É um trabalho que, a nosso ver, reflete influências de abordagens de ensino de línguas existentes no passado.

A próxima seção também tem a função de complementar o trabalho da unidade com gêneros referentes ao mercado profissional, como se pode ver na reprodução seguinte:

The image shows two pages from a Spanish textbook, Unit 6. The left page is titled 'A. Una carta comercial' and shows a sample letter from 'Casa Ropa Fina Moreno, 100 Buenos Aires, Argentina'. The letter is addressed to 'Muy señores nuestros' and discusses a request for clothing samples. It is signed by 'Angela García Rodríguez, GERENTE DE EXPORTACIÓN CONFECCIONES GARCÍA'. Below the letter is a sample request form titled 'B. Un modelo de solicitud', addressed to 'Excelentísimo Sr. Director' and signed by 'Juan Manuel Cavallo'. The right page is titled 'C. Expresiones utilizadas en cartas comerciales y solicitudes' and contains a table of expressions. The table has two columns: 'Saludo inicial' and 'Despedida'. Below the table are three numbered tasks for a commercial letter and a green area for 'Actividad personal'.

**Unidad 6**

**Para que sepas**

**A. Una carta comercial**

**Casa Ropa Fina Moreno, 100 Buenos Aires, Argentina**

Muy señores nuestros:

Atendiendo a su solicitud, adjunto a la presente siguen cinco copias de folletos con las novedades del próximo verano y con propuesta de contrato nº 278/2004, cubriendo una oferta de ropas para todos los tamaños. Sin otro particular por el momento y al aguardo de sus noticias, reciba un cordial saludo.

*Angela García Rodríguez*  
ANGELA GARCÍA RODRÍGUEZ  
GERENTE DE EXPORTACIÓN  
CONFECCIONES GARCÍA.

**B. Un modelo de solicitud**

Excelentísimo Sr. Director:

..... alumno matriculado en el año de la Escuela Técnica en Administración, en el período de la mañana, solicita su traslado para el período nocturno por motivo de trabajo. Adjunto sigue la declaración de la empresa.

A la espera de su respuesta.

Atentamente  
*Juan Manuel Cavallo*

**C. Expresiones utilizadas en cartas comerciales y solicitudes**

Saludo inicial	Despedida
• Muy Señor (Sr.) mío	• Aterramente
• Apreciado Señor	• Sinceramente suyo
• Estimado Señor	• De usted (Ud. / Vd.) muy sinceramente
• Distinguido Señor	• Su seguro servidor
• Excelentísimo (Excmo.) Señor	• Respetuosamente / Cordialmente
• Ilustrísimo (Ilmo.) Señor	• Un cordial saludo

1. Tienes que responder a una carta comercial. Elige uno de estos temas:

1. Comunicar el envío de folletos de turismo con informaciones sobre hoteles, locales de atracción, etc.
2. Informar el envío de una lista de materiales de papelería.
3. Agradecer a una empresa por el envío de manuales y folletos informativos.

Actividad personal

**Unidad 6**



Na seção “Para que sepas”, há o exemplo de uma carta comercial e de uma solicitação. Além disso, são demonstradas, em um quadro, as expressões utilizadas para a produção de gêneros secundários como esses. A proposta nos parece favorável aos desejos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, a organização interna do gênero quase não é explorada, pois só se chama a atenção para as formas de saudação e despedidas usadas na carta. Assim, o gênero é colocado como um modelo a partir do qual o aluno deve escrever outro. Cabe ao professor, nesse caso, trabalhar com as características do gênero, tais como as escolhas nominais, verbais, os tipos de discurso, bem como o contexto de produção.

Trata-se de uma proposta de atividade que, a nosso ver, pode desenvolver as três capacidades juntas: a capacidade de ação, devido à necessidade de o aluno considerar o contexto para o qual vai escrever; a discursiva, porque terá de escolher com quais seqüências organizará o texto; e a lingüístico-discursiva, porque o produtor do texto, precisa fazer escolhas lexicais e utilizar mecanismos de textualização que dêem a coesão nominal e verbal necessária para causar o efeito que deseja em seu texto.

A seção *Practica oralmente* visa a levar o aluno a reproduzir expressões, por meio das quais elaborará um diálogo.

**Practica oralmente**

Haz un diálogo con un(a) compañero(a) utilizando algunas de las expresiones de los cuadros:

Jefe de personal	Aspirante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se ha enterado usted de la oferta de empleo?</li> <li>• ¿Ha trabajado alguna vez en ese cargo?</li> <li>• ¿Por qué ha salido de su último empleo?</li> <li>• ¿Conoce usted nuestras exigencias?</li> <li>• La empresa exige buena presencia, estudio secundario, dedicación y puntualidad.</li> <li>• No se preocupe, la empresa ofrece formación (entrenamiento).</li> <li>• ¿Habla usted otro idioma?</li> <li>• ¿Tiene otros cursos?</li> <li>• ¿Está usted de acuerdo con el sueldo que ofrece la empresa?</li> <li>• Quizá dentro de unos días (una semana, etc.) recibirá usted noticias nuestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La he leído en el periódico. / Una amiga trabaja aquí.</li> <li>• Sí, ya he trabajado. / No, no tengo experiencia.</li> <li>• El sueldo no era bueno. / La empresa tuvo que cerrar.</li> <li>• Sí, y estoy de acuerdo con las condiciones. / No, no sé. ¿Cuáles son las condiciones?</li> <li>• ¿Qué tengo que hacer?</li> <li>• Hablo francés con fluidez.</li> <li>• Sé mecanografía (taquigrafía, etc.) y manejo bien el ordenador.</li> <li>• Sí, me parece bien. / Sí, por supuesto. / No, me parece poco.</li> <li>• ¿Cuándo me darán la respuesta sobre el empleo?</li> </ul>

Unidad 6  
131

Essa seção, por meio dessa proposta de repetição de frases prontas, reflète, como mencionamos na análise, ao apresentarmos as seções do livro, uma abordagem de ensino há décadas utilizada para ensinar língua, a qual segundo Leffa (1988), começou a ser questionada a partir da década de 1970, quando se descobriu que os alunos tinham uma sensação de terem esquecido tudo o que tinham aprendido em aula. É uma atividade que não tem nenhuma relação com o texto colocado para a audição, conforme demonstramos em outro momento, mas tem relação como o texto que inicia a unidade, pois trata-se de uma entrevista de emprego. No entanto, é um tipo de tarefa que não explora a situação efetiva de comunicação, pois uma entrevista de emprego, em situação real, não começa e nem termina como foi apresentada na atividade. Observamos que os cumprimentos não são mencionados nessa atividade de interação oral. A atividade também não explica ao aluno que ele deve escolher o cumprimento mais adequado ao contexto encapsulado em uma situação de produção oral como essa. Portanto, embora consideremos válida a proposta por tratar-se de uma situação de produção oral que atende às expectativas dos sujeitos dessa pesquisa, defendemos a necessidade de explorar esse gênero “diálogo”, por ser um gênero de interação face-a-face com características específicas porque, como afirma Silva e Mori-de- Angelis (2003), “a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção de textos orais.”

Portanto, admitimos que sugerir a entrevista como produção oral é uma tarefa condizente com o público, mas o modo como isso é proposto, sem a promoção de um trabalho sobre as características do gênero, pode contribuir pouco com a preparação dos

alunos para agir por meio desse gênero. Se não trabalhamos representações sobre os parâmetros da situação, será mais difícil para nossos aprendizes agirem pela linguagem de modo eficaz, porque segundo Bronckart (1999, p.34), esse é um requisito necessário para a ação.

A atividade, portanto, embora enfoque a produção de um gênero formal e público, não desenvolve capacidades de linguagem como as de ação e discursiva, de modo que o gênero precisa ser melhor explorado para garantir um trabalho eficaz no contexto escolar.

A próxima seção é a seguinte:

Unidad 6

## Esquema gramatical

### A. Presente de subjuntivo - casos especiales

132 **1. Verbos estar, dar, ser, saber, haber, caber e ir**

	estar	dar	ser
(que) yo	esté	de	sea
(que) tú	estés	des	seas
(que) él...	esté	de	sea
(que) nosotros...	estemos	demos	seamos
(que) vosotros...	estéis	deis	seáis
(que) ellos...	estén	den	sean

	saber	haber	caber	ir
(que) yo	sepa	haya	quepa	vaya
(que) tú	sepas	haya	quepas	vayas
(que) él...	sepa	haya	quepa	vaya
(que) nosotros...	sepamos	hayamos	quepamos	vayamos
(que) vosotros...	sepáis	hayáis	quepáis	vayáis
(que) ellos...	sepan	hayan	quepan	vayan


**Practica**

Completa las frases con los verbos indicados en presente de subjuntivo:

- Ojalá vayamos a España el próximo año. (nosotros, ir)
- Quizá de una fiesta en mi cumpleaños. (yo, dar)
- No creo que haya pasado alguna cosa. (haber)

Unidad 6

Unidad 6

4. Espero que estéis bien. (vosotros, estar)

5. Espero que esta ropa quede en la maleta. (caber)

6. Tal vez sepas la verdad. (ellos, saber)

7. Probablemente seamos los primeros de la lista. (nosotros, ser)

8. Quiero que vayas a la casa de tu abuela. (tú, ir)

9. Os deseo que seáis muy felices. (vosotros, ser)

10. Es posible que Juan esté en apuros. (estar)

11. Es conveniente que sepáis las noticias de hoy. (vosotros, saber)

**2. Verbos cuyo presente de subjuntivo es formado de la 1ª persona de singular de presente de indicativo**

**Verbo tener**

Presente de indicativo		Presente de subjuntivo	
yo	tengo	(que) yo	tenga
tú	tienes	(que) tú	tengas
él / ella / usted	tiene	(que) él / ella / usted	tenga
nosotros / nosotras	tenemos	(que) nosotros / nosotras	tengamos
vosotros / vosotras	tenéis	(que) vosotros / vosotras	tengáis
ellos / ellas / ustedes	tienen	(que) ellos / ellas / ustedes	tengan

De esta misma manera se conjugan los verbos: hacer, poner, valer, caer, traer.  
Conjuga oralmente algunos de estos verbos.

**Verbo salir**

Presente de indicativo		Presente de subjuntivo	
yo	salgo	(que) yo	salga
tú	sales	(que) tú	salgas
él / ella / usted	sale	(que) él / ella / usted	salga
nosotros / nosotras	salimos	(que) nosotros / nosotras	salgamos
vosotros / vosotras	salís	(que) vosotros / vosotras	salgáis
ellos / ellas / ustedes	salen	(que) ellos / ellas / ustedes	salgan

De esta misma manera se conjugan los verbos: decir, venir, oír.  
Conjuga oralmente estos verbos.

Unidad 6

Unidad 6

## B. Sufijos aumentativos, diminutivos y despectivos

### 1. Aumentativos

Los sufijos aumentativos indican, por lo general, aumento de tamaño en los objetos, personas, etc. Ejemplos:

sufijos		aumentativos
ón, ona	hombre, mujer	hombión, mujerona
azo, aza	animal, cara	animalazo, caraza
ote, ota	libro, cabeza	librote, cabezota

Unidad 6

A seção gramatical trabalha com elementos que não estão relacionados a nenhum dos textos propostos na unidade. Trabalha os verbos no presente do subjuntivo, não presentes no texto, e com diminutivos sem nenhuma relação com o mesmo, conforme podemos observar. É, portanto, descontextualizada e por isso não a consideramos como desenvolvedora de capacidades. Vejamos agora a seção de ortografia:

**Unidad 6**

## Ortografía

### A. El uso de los signos de puntuación (III)

#### 140 1. Las comillas

Las comillas son utilizadas en las siguientes situaciones:

- Al principio y al final de las frases copiadas textualmente:  
Él dijo: "¡Los intereses son altísimos!"
- Al principio y al final de títulos, especialmente cuando manuscritos:  
Jorge Luis Borges es el autor de "El hacedor".
- Para marcar el énfasis sobre una palabra, especialmente cuando manuscrita:  
"Gente" se escribe con g, pero "junto" se escribe con j.

#### 2. La interrogación

Se pone al principio y al final de las frases interrogativas:

¿Qué haces aquí?  
¿Cómo te llamas?

### B. Las abreviaturas más usuales

Exca. – Excelencia	Sr., Srs. – señor, señores
Excmo. – Excelentísimo	Sra., Sras. – señora, señoras
Ilmo. – Ilustrísimo	Srta., Srtas. – señorita, señoritas
P.PP. – Padre, Padres (religiosos)	U. / Ud., Uds. / Vd., Vds. – usted, ustedes

a/c – a cargo de	ej. – ejemplo
apto. – apartamento	g., grs. – gramos
aptdo. – apartado (de Correos)	id. – ídem
atte. – atentamente	k. / kg., kgs. – kilo(s), kilogramo(s)
avda. – avenida	n. / nº / núm. – número
Bco. – banco	p., pág. – página
c/ – calle	ptas. – pesetas
cap. – capítulo	P.D. – posdata
cta. – cuenta	P.S. – post scriptum
cta. cte. – cuenta corriente	S.A. – Sociedad Anónima
dcha. – derecha	tel. – teléfono
izq. – izquierda	

Há uma explicação sobre o uso de sinais de pontuação, algo válido para a realização de produções textuais, mas não aponta modelos de uso desses sinais gráficos em

textos. A seção também explica o uso de abreviações e propõe um exercício de completar lacunas. No nosso ponto de vista, isso é coerente porque são trabalhadas também as cartas comerciais nessa unidade, porém, consideramos ser necessário mostrar as abreviações usadas em um texto empírico. Assim, o ensino é novamente descontextualizado, não promovendo o desenvolvimento de capacidades.

A próxima seção é a que visa o trabalho com a compreensão oral. Vejamos:

**¿Entiendes lo que oyes?**

Escucha el texto y contesta según convenga. Debes oírlo dos veces.

**1** Entre las posibilidades que ofrecen Internet y las nuevas redes de comunicaciones, se encuentra:

a. la de trabajar desde la oficina.  
b. la de trabajar desde una empresa.  
x c. la de trabajar desde cualquier lugar.  
d. la de trabajar desde el club.

**2** Escribe F (falso) o V (verdadero): Esto ha permitido que algunos profesionales se planteen la posibilidad de teletrabajar, y poder hacerlo no es tan fácil. F

**La oficina en casa**  
Entre las posibilidades que ofrecen Internet y las nuevas redes de comunicaciones, se encuentra la de trabajar desde cualquier lugar. Esto ha permitido que muchos profesionales se planteen la posibilidad de teletrabajar, y poder hacerlo no es tan difícil; algunos equipos básicos y las conexiones necesarias nos permitirán trabajar desde nuestro domicilio. Lo que parece que no está tan claro es el sistema para hacerlo. Los sociólogos, empresarios y psicólogos no se ponen de acuerdo sobre la conveniencia o no de cambiar radicalmente cosas como el ambiente de trabajo, la falta de relación con compañeros, hasta hechos tan simples como poder trabajar en pijama, cuestionan la eficacia de este nuevo sistema de trabajo. Ha habido ya algunas experiencias piloto al

**1** Según el texto, ¿qué nos permitirán trabajar desde nuestro domicilio? Señala las afirmaciones correctas:

a. Una cámara digital.  
x b. Algunos equipos básicos.  
c. Dos o más ordenadores.  
x d. Las conexiones necesarias.

**2** Escribe F (falso) o V (verdadero): Lo que parece que no está tan claro es el sistema para hacerlo. V

**3** Completa la frase según el texto: "Los sociólogos, empresarios y psicólogos no se ponen de acuerdo sobre la conveniencia o no de cambiar radicalmente."

**4** Señala las afirmaciones correctas: ¿Qué cosas cuestionan la eficacia de este nuevo sistema?

x a. El ambiente de trabajo. x d. La falta de relación con compañeros.  
b. La falta de un jefe. x e. Poder trabajar en pijama.  
c. Poder trabajar con ropa deportiva.

**5** Escribe F (falso) o V (verdadero): Ha habido ya algunas experiencias piloto al respecto, pero la gran mayoría se ha traducido en sistemas mixtos en los que se combina el puesto habitual de trabajo con el trabajo en casa. V

**6** Completa el texto con las palabras que faltan: "Las posibilidades son múltiples: trabajar durante las primeras horas de la mañana desde el ordenador de casa - fundamentalmente revisando y contestando el correo electrónico - y así evitar las peores horas de tráfico, dedicar un día a la semana al trabajo desde el hogar, o no tener un puesto fijo en la empresa pero acudir en cualquier momento a un área destinada a teletrabajadores dentro de la empresa."

PC Nivel 2 español, n. 173, p. 3, feb. 2001. www.ileg.es/peasworld

Unidad 6  
143

A seção “Entiendes lo que oyes” leva o aluno a relacionar as informações transmitidas pelo CD que acompanha os LDs da coleção com as questões propostas para marcar x. Também há uma atividade de completar frases extraídas da transcrição do texto oral. Com esse tipo de proposta, a atividade apenas desenvolve a capacidade lingüístico-discursiva.

**Unidad 6**  
**¡Diviértete!**  
**Pasatiempo**  
 144 Forma palabras correspondientes al vocabulario de la oficina, tomando las sílabas necesarias que figuran en las casillas:

	GRA	DE	AR	TO	CU	RO
PE	LA	DO	TU	OR	CO	DO
CHI	CAL	CAR	HA	MO	RA	VO
DOR	NA	RA	FO	LA	LLA	PIA
RA	AL	RRA	PA	GEN	TA	DOR
A	DO	DA	DO	BO	DI	DOR

1	CAR	PE	TA			
2	OR	DE	NA	DOR		
3	RO	TU	LA	DOR		
4	GRA	PA	DO	RA		
5	AR	CHI	VO			
6	CAL	CU	LA	DO	RA	
7	A	GEN	DA			
8	FO	TO	CO	RA	DO	RA
9	AL	MO	HA	DI	LLA	
10	BO	RRA	DOR			

Nessa seção, há um passatempo para os alunos apenas completarem as casinhas com as letras. Não consideramos essa atividade como desenvolvedora de capacidades, porque a tarefa não é proposta a partir de um gênero textual.

A última seção da unidade é a de leitura-fruição.

Na seção “Rincón de Lectura”, é ilustrado um texto seguido da biografia do autor. A leitura desse texto não é explorada, e por isso, também não consideramos como desenvolvedora de capacidades.

Como exemplo citamos:



Diante dessa análise, chegamos ao resultado exposto na tabela 21, sobre as capacidades, a qual mostra ser uma unidade que se propõe a desenvolver todas as capacidades. A razão para isso, como demonstramos, deve-se ao fato de haver propostas de produção textual em que as capacidades precisam ser ativadas em conjunto.

No gênero entrevista de emprego, percebemos que vários elementos poderiam ser trabalhados, como o contexto formal, o uso do elemento “*Srta*”, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, os seus papéis sociais, as vozes refletidas no texto, como se dão as condutas nesse contexto, as imagens que cada um dos indivíduos engajados na entrevista fazem de si próprios, ao agir comunicativamente (habilidade, eficiência, coragem, sinceridade, etc.), as pistas que a linguagem do texto fornece sobre as representações que dão base às ações dos participantes da enunciação no gênero entrevista. No entanto, nas atividades não se faz alusão a esses aspectos. Assim, para o trabalho com gêneros como esses, que estão mais relacionados às expectativas dos alunos, seria necessário uma exploração melhor dos recursos da língua presentes.

Por não desenvolver capacidades que os alunos utilizarão tanto para situações de vestibular como para situações de trabalho e até mesmo em situações de uso cotidiano da linguagem, não consideramos os livros adequados.

#### 4.7 SÍNTESE DA ANÁLISE

Neste capítulo, conforme demonstramos por meio das tabelas, conseguimos alcançar o nosso objetivo geral — identificar os gêneros textuais presentes na coleção de livros didáticos *Español Sin Fronteras* e as respectivas atividades que permitem levantar hipóteses sobre as capacidades de linguagem que os LDs propõem desenvolver. Quanto às esferas a que pertencem os gêneros, identificamos mais gêneros pertencentes às esferas secundárias do que pertencentes às primárias. Entretanto, apenas 59% dos gêneros secundários são acompanhados por atividades de compreensão textual.

No que concerne às hipóteses sobre as capacidades de linguagem que as atividades presentes nos LDs propõem desenvolver, constatamos que a lingüístico-discursiva é a que mais pode ser desenvolvida.

Além disso, pudemos observar as concepções de língua e as respectivas abordagens que embasam as atividades de leitura e de escrita, orais e auditivas, propostas pelos LDs. Por meio da tabela descritiva com o número de páginas dedicadas a cada seção das unidades do livro, pudemos inferir que a concepção subjacente à elaboração do material é de língua como sistema/código e representação do pensamento, devido ao maior número de páginas atribuído à seção *Esquema Gramatical*. Porém, apenas pudemos comprovar essa questão após a análise de cada seção. As análises demonstraram também que as abordagens que embasam as atividades de leitura e escrita refletem essa concepção. Já a abordagem que embasa as atividades orais e auditivas é a audiolingual, que visa à repetição de informações até que o aluno as automatize.

Verificamos também se os gêneros presentes nos LDs estão correlacionados às expectativas de aprendizagem dos alunos usuários desse material, assim como se as atividades propostas a partir dos gêneros podem desenvolver capacidades de linguagem que esses alunos precisam dominar para atuar eficientemente pelos gêneros relacionados ao mercado profissional. A análise revelou que os gêneros presentes na unidade 6, do volume 3, atendem mais às expectativas de aprendizagem dos alunos que fazem parte do grupo I (alunos

de 10 a 41 anos), que é o grupo maior e que manifestou o desejo de aprender espanhol devido ao mercado de trabalho e ao vestibular. As atividades propostas a partir dos gêneros dessa unidade, no entanto, propiciam um trabalho com a língua de uma forma limitada, por contemplar um trabalho maior com aspectos lingüísticos e por não explorar outras características inerentes aos gêneros nas propostas de atividades. Há ainda o gênero diálogo, apresentado na seção *Sobre el texto*, na unidade 6, do livro 1, que está relacionado à interações formais e públicas e pode ser também considerado um gênero que emerge de situações de interação no mercado profissional. Esse gênero, porém, é proposto na seção de leitura apenas para o aluno localizar informações presentes no texto. O gênero pesquisa de rua, relacionado ao mercado profissional, presente na unidade 2 do livro 4, apenas propõe o trabalho com a leitura do texto como uma atividade de decodificação. Portanto, mesmo diante da presença de gêneros mais relacionados às expectativas dos alunos em 3 unidades do livro, o trabalho proposto a partir deles não leva ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e, portanto, consideramos a proposta do material insuficiente para o público que o utiliza.

Em relação aos outros gêneros, ainda que estejam mais relacionados às expectativas de aprendizagem do grupo II (alunos de 42 a 71 anos), que desejam aprender espanhol por curiosidade, eles pouco exploram as capacidades de linguagem. Além disso, tais gêneros, embora estejam mais relacionados a suas expectativas, não as atendem plenamente, porque nos LDs circula um maior número de gêneros fabricados, em vez de textos sociais, como proposto no décálogo de Cristovão (2001). Nesse caso, não se trabalha também o contexto social de circulação do gênero. Quanto a temática dos gêneros, esta é mais condizente com o ensino para alunos de 5ª a 8ª séries. Como exemplos deles citamos a anedota, o poema, os diálogos em interações cotidianas, a narrativa engraçada, a receita culinária, o folheto explicativo e fragmentos de folhetos turísticos, além de um fragmento de romance policial. Reconhecemos que esses gêneros também poderiam levar os alunos a terem um melhor desempenho no vestibular, se a partir deles, fossem propostas atividades de leitura que conduzissem o leitor ao uso de estratégias como preconizam os PCN-Brasil (1997); no entanto, as tarefas de leitura propostas a partir dos gêneros não os preparam suficientemente, desenvolvendo todas as capacidades de linguagem de que necessitam. Para o mercado de trabalho, então, quase não os preparam, pois as atividades com gêneros dessa esfera são superficiais.

Como conclusão deste capítulo, podemos afirmar que os LDs da coleção não atendem satisfatoriamente as expectativas de aprendizagem dos alunos dos CELEMs e não desenvolvem capacidades de linguagem suficientes para os alunos agirem eficientemente

em espanhol nas situações de interação do mercado profissional. Por essa razão, consideramos necessário que o professor, ao utilizar esse material didático nas escolas onde funcionam os CELEM de nossa região, complemente o trabalho proposto pelo material.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos LDs, à luz da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros textuais na abordagem do ISD, percebemos que o material analisado carece de várias mudanças. Porém, para essas mudanças acontecerem, será antes necessário que haja uma inovação na concepção de ensino/aprendizagem de língua que vem permeando o trabalho com o ensino de língua estrangeira no Brasil. Para haver essa inovação, no entanto, é necessário que exista uma política de alcance nacional com vistas a promover a reflexão sobre a prática pedagógica que configura o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Essa política, atualmente, existe no país para a avaliação de livros didáticos de língua portuguesa. A avaliação do PNLD tem provocado nos autores uma preocupação em adequar os conteúdos ali apresentados às novas concepções de ensino que vêm sendo preconizadas pelos PCNs.

Nesse panorama, vemos que enquanto no ensino de nossa língua materna algumas alterações no que concerne ao trabalho com a linguagem e com a entrada dos gêneros na escola — ainda que haja o privilégio de contextos de circulação pertencentes à cultura escrita e menos nas formas de interação oral — já vem se manifestando nos livros didáticos, no ensino da língua espanhola o trabalho com a linguagem ainda segue a visão estrutural de ensino de língua. Os LDs que analisamos não refletem a concepção de linguagem como prática discursiva embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica e cultural de Vygotsky e Bakhtin, na qual os gêneros são manifestações de práticas discursivas. Podemos afirmar ainda que o trabalho com os gêneros apresentados no material não é adequado ao contexto em que é usado, se compararmos às expectativas de aprendizagem expressas pelos alunos do grupo I do questionário.

Assim, o material, embora tenha sido reelaborado em 2002, ainda não leva em consideração as orientações feitas pelos PCNs. Não trabalha com as variações lingüísticas e nem propõe atividades que contrastem as formas do gênero oral com as formas e normas da língua padrão escrita. Isso talvez se explique pelo fato de não haver no Brasil um Programa de Avaliação de Livros Didáticos de Língua Estrangeira, como o PNLD. No ano de 2005, pela primeira vez na história de ensino de língua espanhola no Brasil, a SEB (Secretaria de Educação Básica), segundo a Portaria nº 3.771, foi a responsável pela avaliação do conteúdo pedagógico dos materiais didáticos de espanhol apresentados para a compra pelo MEC, por

meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. No entanto, foram utilizados critérios<sup>60</sup> de avaliação que permitem avaliar o livro superficialmente.

Dessa forma, torna-se necessário que, nesse momento em que está aprovada a lei 11.161/2005, instituindo o ensino da língua espanhola na educação básica, haja um repensar sobre as necessidades de aprendizagem do público que opta por aprender a língua espanhola. As necessidades, certamente, já não são mais aprender a repetir frases e escrever palavras utilizando fonemas adequados. O que urge nesse momento é que os materiais didáticos de língua espanhola tomem o enunciado como a unidade concreta de comunicação verbal, o que leva aos gêneros textuais. Estes, sendo inteiramente determinados pelas relações de produção na estrutura sócio-política (BAKHTIN, 1997), leva-nos a dar atenção à relação entre as formas do discurso e a situação de produção e recepção de gêneros.

Acreditamos que as pesquisas do Grupo de Genebra muito têm contribuído para o trabalho didático que pretenda abordar gêneros textuais como objeto de ensino. O quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999) proporciona ao autor do LD e ao professor fundamentos teóricos de uma teoria de ensino-aprendizagem (interacionismo vygotskiano) aliados a uma abordagem dos enunciados que se realizam nas diferentes esferas de atividade humana. Se trabalharmos de acordo com essa teoria, conceberemos o gênero textual como o nosso eixo de trabalho, a partir do qual podemos preparar nossos aprendizes para interagir tanto no mundo do trabalho quanto no mundo social. Para isso, o foco do ensino não seria a metalinguagem e, portanto, não estaríamos trabalhando com a linguagem superficialmente, mas sim realizaríamos um ensino mais coerente com o uso da língua em situações reais de funcionamento.

Levando em consideração o funcionamento discursivo no gênero, o ensino levaria ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, necessárias para eles poderem agir pela linguagem eficientemente.

Porém, diante do observado nesta pesquisa, os LDs que analisamos não estão propiciando tal desenvolvimento. Para comprovar isso, podemos retomar aqui as respostas para as perguntas que nos inquietavam ao realizar este trabalho. A primeira delas se refere às concepções de língua que subjazem à produção dos LDs analisados. Verificamos que

---

<sup>60</sup> Os critérios empregados para a avaliação de livros didáticos de espanhol pela SEB, publicados em edital divulgado pelo Diário Oficial do dia 28/10/2005, são: a) explicitação das escolhas teóricas-metodológicas; b) o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento; c) sugestão de atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc.; d) inserção de conteúdos atualizados, cientificamente completos, com equilíbrio em suas partes, com o desafio de serem simples e amplos.

a forma como são propostas as atividades e o número de páginas dedicadas às seções dos LDs refletem uma concepção estruturalista de ensino de língua como código e representação do pensamento. Isso reflete o conservadorismo no ensino e uma carência de reflexão sobre o contexto em que os aprendizes vivem atualmente e sobre suas necessidades.

Quanto à segunda pergunta sobre os gêneros textuais aos quais recorre o agente-produtor do LD para propor as tarefas de leitura e escrita para os aprendizes de espanhol, pode-se afirmar que, para os níveis mais avançados (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), o agente-produtor recorre a gêneros secundários; e, para os níveis de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, recorre a gêneros primários.

A terceira pergunta formulada se refere às atividades de maior incidência presentes nos LDs e que consideramos mais eficazes para o desenvolvimento de capacidades dos alunos-usuários dos LDs analisados. A resposta obtida para essa pergunta é a de que as atividades de maior incidência são as que desenvolvem as capacidades lingüístico-discursivas. Consideramos que essas são as únicas que podem desenvolver tais capacidades por tratar-se de atividades que têm uma frequência maior em relação às outras que podem desenvolver capacidades de ação e discursiva. Entretanto, essas atividades de maior incidência ainda não exploram as características dos gêneros suficientemente para afirmarmos que são totalmente eficazes. São atividades que demonstram que os autores de LDs não estão agindo sob os textos prescritivos<sup>61</sup> como os PCNs-LE e não estão promovendo a formação do leitor como cidadão crítico. Isso porque, nas orientações dos PCNs-LE para o Ensino Fundamental, constam alguns objetivos de ensino de LE, tais como: compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica nas situações sociais; e desenvolver o sentimento de confiança em relação a si mesmo, além do questionamento sobre a realidade. Tais objetivos parecem não terem sido seguidos pelos autores, uma vez que, pelas atividades de leitura analisadas, vimos que não há preocupação com o posicionamento dos alunos em relação a nenhum dos eventos interacionais propostos pelos LDs, porque eles sempre eram propostos como pretexto para trabalhar aspectos relacionados à forma da língua.

Desse modo, as atividades refletem algumas práticas cristalizadas no ensino de leitura, as quais não proporcionam aos alunos a oportunidade de adoção de uma postura crítica, e há a impressão de que o livro só apresenta verdades inquestionáveis. Percebemos também que os eventos interacionais propostos por meio dos gêneros presentes nos LDs

---

<sup>61</sup> Embora os PCNs não tenham caráter de lei, consideramos esse documento prescritivo por orientar as ações do professor.

deixam a impressão de que ocorrem em um vácuo social, quando eles estão repletos de marcas do contexto em que se realizam e por isso poderiam ser melhor explorados.

Quanto à quarta e última pergunta, o que se procurou saber era se o trabalho com determinados gêneros nos LDs estavam contribuindo com o ensino da língua espanhola, no sentido de oportunizar uma formação crítica do cidadão e atender às expectativas de aprendizagem dos alunos expressas no questionário. Embora não tenhamos acompanhado o trabalho realizado com os LDs na sala de aula, a análise das atividades demonstra que o trabalho proposto pelos LDs não está contribuindo para a formação do cidadão crítico, porque as atividades de leitura apenas visam à decodificação. Quanto às expectativas dos alunos, podemos dizer que estas não estão sendo atendidas satisfatoriamente, porque há poucos gêneros presentes nos livros relacionados ao mercado profissional.

Acreditamos que as necessidades dos alunos podem não estar sendo atendidas por dois motivos: primeiro porque a escolha feita pelos professores foi inadequada. Estes não tinham verificado as necessidades de seus alunos para adotarem a coleção; e os autores, ao elaborarem o material, visaram a um público específico: alunos de 5ª a 8ª séries.

O segundo motivo pode estar atrelado à lentidão<sup>62</sup> no que diz respeito à aprovação do projeto de lei 11.1161/2005, sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol na grade de ensino regular, na escolas em que funciona o Ensino Médio. Por conta dessa lentidão, o ensino da língua espanhola apenas era ministrado pelos CELEMs, centros onde se permite que haja grupos heterogêneos. Logo, privilegiou-se uma coleção de LDs que na realidade não corresponde às necessidades de aprendizagem de grupos de alunos que estudam ali, devido à heterogeneidade das turmas.

Se a lei tivesse sido aprovada antes, os grupos não seriam tão heterogêneos, e os dados apresentados pelos questionários talvez apontassem para um resultado diferente quanto à adequação do material.

Diante dos dados apresentados, comprovamos que os gêneros textuais nos LDs não estão constituindo um “termo de referência intermediário” ou um “instrumento” para a ação do professor. Os resultados de nossas análises revelam a inadequação do material para o contexto em que é usado e a necessidade de um trabalho mais amplo com a linguagem na escola, de modo que o aluno consiga agir em situações reais de comunicação. Para isso, os LDs que constituem o suporte de gêneros mais usado pelo professor em sala de aula precisam

---

<sup>62</sup> Durão (2005) explica que vários projetos de lei já tinham sido encaminhados para a aprovação, antes da aprovação do projeto de lei 11.161/2005.

conceber o gênero como um “instrumento” que media as ações humanas e conseqüentemente, a aprendizagem.

A concepção de língua que precisa nortear o livro é a interacional, embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica e cultural de Vygotsky. Nessa perspectiva, o professor necessita ensinar o aluno que, ao ler ou produzir um texto, é necessário considerar os parâmetros de uso da linguagem correspondentes às condições enunciativas que regem toda produção de linguagem: a esfera da comunicação, a identidade social dos interlocutores, a finalidade da enunciação, a concepção do referente, o suporte material e a natureza do interdiscurso. Se o aprendiz de uma LE não levar em conta esses parâmetros, ele poderá não ser bem sucedido no uso da língua em determinadas situações de interação. Por isso, acreditamos ser necessário que os autores de LDs de língua espanhola assumam uma outra postura, a fim de incluir no trabalho características dos parâmetros que compreendam a descrição das representações construídas pelos agentes, assim como a análise crítica dos traços que constituem a situação de comunicação dos gêneros.

As atividades dos LDs, como podemos observar, não oferecem aos alunos a oportunidade de adoção de uma postura crítica, de forma que o aprendiz não é visto como um sujeito que se constitui em suas práticas sociais. Ele não tem a oportunidade de se expressar por meio das atividades propostas pelo livro. A ele só cabe o papel de repetir as vozes expressas nos textos e as estruturas morfossintáticas.

O que desejamos defender neste trabalho, portanto, é a necessidade de sondar as necessidades e expectativas de aprendizagem de alunos em contextos de ensino heterogêneos como os do CELEM, para posterior adoção de LDs que estejam de acordo com tais expectativas. Defendemos também a necessidade de inovações quanto ao trabalho com gêneros nos LDs de E/LE, como já está havendo em LDs de língua portuguesa inscritos nas seleções de livros a serem comprados pelo governo, nas coleções apresentadas a partir de 2002, conforme demonstram Rojo e Batista (2003).

A proposta de análise de gêneros em LDs de acordo com o seu contexto de uso é a contribuição que este trabalho gostaria de deixar à pesquisa em espanhol como língua estrangeira. Isso porque concebemos o contexto como fator determinante na escolha de um material.

Embora consideremos a necessidade de continuidade desta pesquisa, o trabalho que fizemos até o momento foi importante para nós porque nos permitiu refletir sobre o ensino de gêneros em E/LE por meio de uma coleção de LDs muito usada na nossa região. Possibilitou ainda reflexões sobre a relevância do contexto de ensino ao adotarmos um LD.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ALMEIDA, S. P. G. DE. A democratização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Paraná – CELEM- Um projeto que vem dando certo. In: *Anais Seminário Sin Fronteras*, 1993, Foz do Iguaçu.

\_\_\_\_\_. Políticas Estaduais pra o Ensino de Línguas Estrangeiras. A democratização do Ensino de Línguas no Paraná. In: *Anais Seminário Sin Fronteras*, 1993, Foz do Iguaçu.

ANDRADE, O. G. de. La destreza lectora en el proceso de Enseñanza/ aprendizaje de E/LE. In: DURÃO, A. B. de A. B.; REIS, M. A. de. O. B.; ANDRADE, O. G. de (orgs.). *Vários olhares sobre o espanhol*. Considerações sobre a língua e a literatura. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Delmezo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: pairus, 1995.

AUADA, A. T. R. O perfil do professor de línguas estrangeiras no limiar do novo século. In: *Anais da Segunda Semana de Letras da UEM*, Maringá: UEM, 1998, p.91-93.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V.N.(1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais. Uma experiência com o jornal na sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educ, 2004.

BARBIM, I; CRISTOVÃO, V. L. L. *A relação entre teoria e prática em avaliação de material didático no desenvolvimento do professor*. Signum: estud. Ling, Londrina, n. 6/2, p.19-54, dez. 2003.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R; Batistas, A. A. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos IDs de 5<sup>a</sup>. A 8<sup>a</sup>. Séries: “que rio é este pelo qual corre o gânges?” In: ROJO, R; BATISTA, A. A. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BONNET, T. K. Hacia el español: um livro de espanhol para brasileiros. In: *Revista Letras*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 54, p. 223-227, jul/dez 2000.

BONINI, A. *Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes*. D.E.L.T.A., v.19, n.1, p. 65-89, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, n. 2, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html>

BRASIL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede da Educação Básica do Estado do Paraná. Ensino fundamental. Língua Estrangeira Moderna*. Versão Preliminar, 2005.

BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R (orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. Conferência proferida no 14<sup>o</sup> INPLA – Intercâmbio de pesquisas em Lingüística Aplicada. LAEL/PUC- SP, abril de 2004. Cópia interna.

CAMARGO MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: CAMARGO MAGALHÃES, M. C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas (SP): Mercado de letras, 2004. p. 59-87

CELADA, M. T; GONZÁLES, M. N. Los estudios de Lengua Española en Brasil. In: ABEH, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, 2000, p. 35-58.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CONCEIÇÃO, R. I. S. A leitura no livro didático: uma dicotomia ente o discurso e a prática. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº. 1, 2005, p. 51-72.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à sala de aula: Uma experiência de transposição didática. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 34, p. 39-51, jul/dez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de manual didático*. Doutorado em L. A. e Estudos da Linguagem, Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; Machado, A.R; Bezerra, M.A. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, M.P. K. (org). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. B.; NASCIMENTO, E. Lopes. Ensino de gêneros textuais: o planejamento curricular diante dessa perspectiva emergente. *Anais do X EPLE. Encontro de professores de línguas estrangeiras*. Londrina: APLIEPAR, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e Ensino: Contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *As capacidades orais dos alunos*. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, p.5-16, mai/jun/jul/ago, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, C. A. Breve Panorama de la del español como extranjera. *Cuadernos Cervantes*, n.20, Año IV, 1998.

DURÃO, A. B. de A. Barbieri. ; Por detrás de la transparencia existe uma opacidade! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados em español”. *Anuario brasileño de estudios hispánicos, Embajada de España em Brasil, Consejería de Educación*. n. 12, 2002. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. Proposta de uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos: o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual “história em quadrinhos”. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs). *Gêneros Textuais: Teoria e prática*. Londrina: Fundação Araucária, 2004.

\_\_\_\_\_. “Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español em Brasil”. In: IZQUIERDO, J. M.; JUAN, O.; BASTERRECHEA, J. P.; ALONSO, M.; PRIETO, R.; MOCHÓN, A.; LIM, H.; ALTAMNN, W. *Actas del Primer Congreso Internacional: El español lengua de futuro*. Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español / Universidad de Castilla - La Mancha/ Ministerio de Educación y Ciencia de España. RedELE, 2005.

\_\_\_\_\_. Gramática, pragmática y enseñanza de Español como lengua extranjera. In: DURÃO, A. B. de A. B; REIS, M. A. DE. O. B.; ANDRADE, O. G. de (orgs.). *Vários olhares sobre o espanhol. Considerações sobre a língua e a literatura*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

ERES FERNÁNDEZ, G. M. I. Ser professor de español em Brasil: Ventajas y problemas. *Cuadernos Cervantes*, nº 24, año V, 1999.

\_\_\_\_\_. Profesores y autores: La doble función de muchos hispanistas brasileños. In: *Actas del VIII Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*. São Paulo: 28 de octubre, 2000, p. 273-295.

\_\_\_\_\_. La producción de materiales didáticos de español lengua extranjera em Brasil. In: *ABEH. Suplemento El hispanismo em Brasil*. Brasília, v. 10, p. 59-80,2000.

\_\_\_\_\_. A lingüística contrastiva é uma área de estudo fora da época? In: DURÃO, A. B. DE A. BARBIERI.(org.) *Lingüística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

FERNANDES, C. *Livro didático: o sujeito leitor na construção de sentido do texto*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, UEL, 2004.

FERNÁNDEZ, R. M. M. El juego como experiencia de aprendizaje. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas del Español a Lusohablantes*. Secretaría General Técnica. São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes, 2002.

FERREIRA, C. C. A abordagem sócio-cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. In: DURÃO, A. B. de A. B.; REIS, M. A. de. O. B.; ANDRADE, O. G. de (orgs.). *Vários olhares sobre o espanhol. Considerações sobre a língua e a literatura*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

FREGONEZI, D. E. Livro Didático de Língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. V. R; LEONEL, C. M. C. (orgs) *O que quer o que pode essa língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós Graduação em Letras, FCL/UNESP, 1997.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRILLO, S. V. DE C; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Tradução de Guido Antonio de Almeida, 1981.

INÁCIO FILHO, G. A. *A monografia na universidade*. Papirus: São Paulo, 1995.

JUSTINA, E.W. N. D. Nível de letramento do professor: Implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. In: *Linguagem em Discurso*. Tubarão, v. 4, n. 2, p.349-370, jan/jun, 2004.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/ Ed. Unicamp, 1993.

KLEIMAN, A; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino das línguas. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (org). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p.211-36.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Níveis de conhecimento necessários ao domínio da escrita formal. Disponível em: <[www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/niveiskonhecimento-N1-2003.pdf](http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/niveiskonhecimento-N1-2003.pdf)>.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005.

LOPES, S. S. R.; DURÃO, A. B. de A. B. Do livro didático na antiguidade a livro didático de E/LE. In: III Jornadas de Estudos Hispânicos, 2004, Londrina. In: DURÃO, A. B. de A. B; REIS, M. A. O. B.dos; ANDRADE, O. D.de. (orgs) *Anais...* Londrina, 2004. p.153-166.

LOPES, S. S. R. *Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao Ensino Médio*. Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2005.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACHADO, A. R. Um Instrumento de Avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: *Intercâmbio*, vol. x, p.137-147, 2001.

\_\_\_\_\_. Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo os conceitos do interacionismo sócio-discursivo. In: MEURER, J. L; BONINI, A. (org.). *Gêneros sob diversas perspectivas*. São Paulo: LAEL – PUC, 2002.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábolas, 2005.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTINS, M. R. A. *A possibilidade de diversificação do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas públicas paranaenses*. Monografia (Especialização em História e Sociedade). Universidade Estadual de Maringá, 2000.

MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, nº.2. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999.

MENEGASSI, R. J. *Compreensão e interpretação no processo de Leitura: noções básicas ao professor*. Maringá: *Revista UNIMAR* 17 (1):85-94,1995.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORKTAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Plano Trienal para o setor Educação no Mercosul*.

MOLINA, A. Tissera de. El texto escrito en la clase de lengua extranjera. Los géneros y tipos textuales. *Cuadernos de Humanidades*, n. 12, 2000. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/bibhuman/cuadernos/cuad12/Tisera02.htm>>.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento. O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: V. LEFFA (org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p.175-192.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: \_\_\_\_\_ et al.(orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: \_\_\_\_\_ et al.(orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral; elementos para uma seqüência didática no domínio do argumentar. Signum: Estudos da Linguagem. Nº 8/1-2005. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Ed. UEL.

NUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, Joaquim. Um Decálogo para Ensinar a Escrever. *Cultura y Educación*. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Madrid: Infancia y aprendizaje, n.2, p. 31-41, 1996.

PEREIRA, I. M. Material didático: una propuesta crítica de selección. *Actas del VI Congreso Brasileño de Profesores de Español. La enseñanza de la Lengua española y sus literaturas*. Asociación de profesores de español de Distrito Federal. Brasília, 1996. p. 126-129

PINTO, M. M. *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngüe: uma análise de necessidades*. Dissertação (Mestrado) PUC-SP: 2002, Disponível em: <[http://lael.pucsp.br/lael-inf/def\\_teses.html](http://lael.pucsp.br/lael-inf/def_teses.html)>.

PASQUIER, A.; DOLZ, Joaquim. Um Decálogo para Ensinar a Escrever. *Cultura y Educación*. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Madrid: Infancia y aprendizaje, n° 2: p. 31-41, 1996.

PÉREZ, P.B. Metodologías y materiales para la enseñanza del español como LE. In: *Actas del VII Seminario La Enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Septiembre, 1999, p. 30-43.

KULILOWSKI, M. Z. M. La actualidad de la lengua española. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21.htm>>.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana. In: *Linguagem em Discurso*, Tubarão, v.4 ,n.2, p.415-440, jan/jun, 2004.

ROJO, R.H.R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o enunciado de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, São Paulo: APESP, 2001.

ROJO, R; BATISTA, A. A. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª. A 8ª. Séries). In: ROJO, R; BATISTA, A. A.G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campina s: Mercado de Letras, 2003.

SANTA-CECÍLIA, A. G. *El currículo de español cmo lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa, Grupo didascalía S.A, 2000.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.(orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista brasileira de Educação*, nº.11, mai/jun/jul/ago/. Universidade de Genebra, 1999.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. In: *Anuário brasileiro de estudios hispánicos*, Madrid, 8, p.33-38, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Resolução nº 3.546/86*. Curitiba, Pr.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades da Coordenação do CELEM*. Curitiba- Pr,1993 –1998.

\_\_\_\_\_. *Instrução nº 01/88,1988*. Seminário Educação Sin Fronteras. Anais, Foz do Iguaçu, Pr, 1993.

SILVA, E.T.da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan./mar., 1996.

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. G. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª. A 8ª. Séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A.G. (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, O. L. da. A diversidade léxica da língua espanhola: descrição e análise. In: DURÃO, A. B. DE A. B.; REIS, M. A. DE. O. B.; ANDRADE, O. G. de (orgs.). *Vários olhares sobre o espanhol. Considerações sobre a língua e a literatura*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

SOLÉ GALLART, I. Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y vida*, Año 22, 4, dic. 2001.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

TICKS, L. K. *Contribuições da análise de gêneros para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Letras. UFMS, RS, 2003.

\_\_\_\_\_. O livro didático sob a ótica do gênero. In: *Linguagem & Ensino*, v.8, n.1, 2005, p.15-49.

VAL, M.DAS G. COSTA. Atividades de produção de textos escritos em Livros didáticos de 5ª. A 8ª. Séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A.G. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.