

THAYANE SILVA CAMPOS

**PROPOSTAS DE EXPRESSÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD
2012 E 2015: O QUE MUDOU?**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

THAYANE SILVA CAMPOS

**PROPOSTAS DE EXPRESSÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD
2012 E 2015: O QUE MUDOU?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

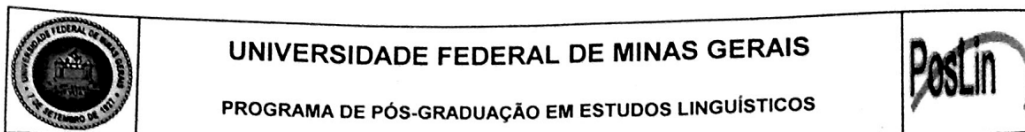
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

| | |
|-------|--|
| C198p | <p>Campos, Thayane Silva.</p> <p>Propostas de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015 [manuscrito] : o que mudou? / Thayane Silva Campos. – 2016.</p> <p>169 f., enc. : il., graf., color., tab., p&b.</p> <p>Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.</p> <p>Área de concentração: Linguística Aplicada.</p> <p>Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.</p> |
|-------|--|

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Escrita – Teses. 5.

CDD : 460.7



FOLHA DE APROVAÇÃO

Propostas de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015: o que mudou?

THAYANE SILVA CAMPOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 14 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador
UFMG

Prof(a). Luciana Maria Almeida de Freitas
UFF

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Cada um de nós carrega uma história pessoal, que poderia ser descrita em um livro, o qual talvez chamaria de *Livro da Vida*. Se me dedicasse a escrevê-lo, meu *Livro da Vida* ganharia agora um novo capítulo, destinado a contar um pouco do que foram esses quase 2 últimos anos. Nessas páginas, estariam presentes todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa chegasse a etapa final. Acho que posso dizer que muitos foram os que fizeram parte dessa trajetória. Houve aqueles que me deram uma palavra de afeto, incentivo, ajuda. Já outros, escreveram uma página e em alguns casos, até mais de uma. Desse modo, algumas linhas não são o bastante para reconhecer suficientemente a importância de cada um. No entanto, não poderia deixar de agradecer...

À espiritualidade amiga, que sempre me guiou e me deu sabedoria para seguir o melhor caminho, não o mais fácil, mas o que me proporcionasse um maior aprendizado.

Aos meus pais e a minha irmã Scheilla (meu bebê), por sempre me apoiarem nas minhas escolhas, mesmo quando isso significou estar menos tempo ao lado deles. O amor que sinto por vocês é muito maior do que sou capaz de demonstrar.

À minha orientadora, Profa. Elzimar Costa, que não apenas nesses 2 anos, mas nos últimos 7 anos, com muita dedicação e amor, me mostrou o caminho do ser educadora e o do ser pesquisadora, sempre acreditando em mim, me incentivando e me fazendo perceber que mesmo nos momentos de dificuldade é preciso erguer a cabeça e ir em frente. Faltam-me palavras para descrever a gratidão que tenho por você.

Ao Prof. Cristiano Barros, que mais que temas relevantes para a minha formação profissional, me ensinou a importância do amor a minha profissão e o valor de uma formação mais humana e menos excludente.

À Profa. Elizabeth Guzzo, que com seu jeito firme e ao mesmo tempo doce, serviu-me de referência em muitos momentos de atuação em sala de aula.

Às Professoras Luciana Freitas e Delaine Cafiero, que representam dois nomes de peso nas pesquisas voltadas para o ensino de línguas materna e estrangeira e o trabalho com os gêneros

discursivos e que junto com o Prof. Cristiano Barros, aceitaram participar da banca da minha defesa.

Ao Projeto Focoele e aos monitores com quem tive o prazer de trabalhar. Um dos trabalhos que mais me orgulho de ter feito parte, permitindo-me um aprendizado constante e me fazendo perceber a necessidade da constante formação continuada.

Ao Profe. Leandro Diniz, por ter me dado a oportunidade de embarcar em uma nova área – o Português como Língua Adicional (PLA) – e descobrir novos caminhos. E à equipe do PLA/FALE/UFMG, por me permitir aprender cada vez mais com vocês.

À Ana López, Érica, Isabel e Yara, pelo laço especial que criamos ao passarmos pelos mesmos problemas, inseguranças, conflitos, etc. Sem a ajuda de vocês tudo teria sido muito pesado e sem graça.

À Ana Florencia, minha dupla e amiga querida, que se fez presente nos melhores e piores momentos, escrevendo artigos, elaborando aulas, projetos, desabafando, rindo, chorando. Nossa amizade e parceria foi um dos maiores ganhos desse mestrado.

A todos aqueles que tive o prazer de ter como meus alunos, pela troca de conhecimento e experiência e por me proporcionarem uma das minhas maiores alegrias da vida: dar aula.

Aos familiares, por entenderem minha ausência nas reuniões e festas familiares, nunca esquecendo de mim e sempre me enviando muita energia positiva. Amo vocês!

Aos amigos que fiz em Viçosa, que tão bem me acolheram e ainda me acolhem. Por sempre me proporcionarem dias incríveis quando estou aí com vocês, ou quando vocês estão aqui comigo. Nunca me esqueço de vocês!

Aos velhos e novos amigos (Bruno, Bel, Elen, Glazi, Isa, Irina, Lê, Lilian, Lud, Mari, Manu, Maria Helena, Mariel, Mirella, Sheila, Tati, pessoal do Top Sinistro) por me darem força, ombro e palavra amiga sempre que necessário. Por me proporcionarem viagens fora de época e fins de semana de descanso, mesmo quando descansar é a última coisa que fazemos. Vocês

me tiram da rotina e bagunçam a minha agenda. É por isso que os amo tanto. Obrigada por nunca desistirem de mim.

Ao tio Márcio e à Polly (minha irmãzinha), que sempre acreditaram em mim e sempre estarão no meu coração e na minha memória. De vocês guardo doces lembranças.

“Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.

Graciliano Ramos

RESUMO

Esta dissertação analisa as propostas de escrita presentes nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e 2015, ambos destinados ao Ensino Médio. Realizou-se uma análise comparativa, de caráter quantitativo e qualitativo das atividades de escrita, a fim de verificar as modificações ocorridas e se estas poderiam ser consideradas um avanço no trabalho de produção escrita, considerando-se os requisitos estabelecidos pelo critério do Edital que contempla tal habilidade. Essa comprovação seria possível ao concluir-se que as coleções aprovadas em 2015 atendem de modo mais específico os requisitos estabelecidos pelo Edital e propõem um trabalho de escrita baseado em gêneros discursivos, possibilitando, nesse caso, que a diversidade de gêneros para a produção se amplie. Além de ter como referência os Editais dos referidos anos, trabalhou-se a perspectiva de gênero discursivo (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979]), diferenciando-a de gênero textual (ROJO, 2005), discutiu-se a importância do ensino da escrita a partir de um viés discursivo (ROJO, 2005, 2008, 2015; ANTUNES, 2009) e evidenciou-se o papel da escrita no ensino de línguas estrangeiras (VARGENS; FREITAS, 2010). A LDB (BRASIL, 1996), os PCN-EF (BRASIL, 1998); os PCN-EM (2000) e as OCEM (BRASIL, 2006), também guiaram esta pesquisa. O método misto sequencial (CRESWELL, 2007) foi utilizado com as seguintes fases: 1) análise quantitativa de todas as propostas de escrita presentes nas coleções analisadas; 2) identificação da proposta de cada coleção que cumpre mais requisitos do edital, do critério relacionado à habilidade de escrita; 3) análise qualitativa das propostas. Os resultados mostram que houve, sim, um avanço nas propostas de escrita, com um maior número de atividades nas obras aprovadas pelo PNLD 2015 que determinam o gênero a ser escrito e os parâmetros comunicativos (para quem e com que objetivos), além da contextualização da produção e das etapas de revisão e reescrita. No entanto, houve um menor número de propostas que determinaram o papel que o aluno deve assumir ao escrever o texto. Além disso, constatou-se que houve uma maior diversidade de gêneros a serem explorados, permitindo a ampliação de seu repertório por parte do aluno. Apesar disso, é possível perceber que as propostas ainda são guiadas pelo tópico gramatical abordado na unidade, o que contraria o trabalho a partir da perspectiva dos gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; propostas de escrita; livro didático

ABSTRACT

This paper analyses the writing activities proposed in the Spanish Language textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD), in the years of 2012 and 2015. A comparative analysis, both qualitative and quantitative, of the written activities was performed, aiming at determining the changes between the editions and verifying whether these changes can be considered an advance in the written production activities, considering the requisites established by the Public Notice encompassing such skill. This verification would be possible if the conclusion that the collections approved in 2015 met the criteria established in the Public Notice, as well as the proposed written works based on discursive genres, was reached, therefore enabling the written genre diversity to increase. Besides having the Public Notices as references, the discursive genre perspective (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979]) was also analyzed, differentiating it from the text genre (ROJO, 2005); the importance of teaching writing from a discursive perspective was discussed (ROJO, 2005, 2008, 2015; ANTUNES, 2009) and the role of the written activities in the foreign language learning process was highlighted (VARGENS; FREITAS, 2010). The LDB (BRASIL, 1996), PCN-EF (BRASIL, 1998), PCN-EM (2000) and OCEM (BRASIL, 2006), also guided this research. The sequential mixed method (CRESWELL, 2007) was used with the following phases: 1) quantitative analysis of all written proposals present in the collections; 2) identification of each collection's proposal which best meet the requisites related to the written skills; 3) qualitative analyses of the proposals. The results show that there was an advance in the written activities proposed, with a larger number of activities present in the PNLD 2015 approved works, which also determine the genre and communication parameters (to whom and with which goals) of the text, as well as the contextualization of the production and the stages of review and re-write. However, there was a fewer number of proposals which determined the role the student must take when writing the text. Besides, a larger diversity of genres were explored, allowing the expansion of the student's repertoire. However, it can be noticed that the proposals are still guided by the grammar topic addressed within the unit, which contradicts the discursive genre perspective.

KEY WORDS: discursive genre; writing proposals; textbook

RESUMEN

Esta investigación de maestría hace un análisis de las propuestas de escritura presentes en los libros didácticos de Lengua Española aprobados por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) 2012 e 2015, los dos destinados a la enseñanza media. Se realizó un análisis comparativo, de carácter cuantitativo y cualitativo de las actividades de escritura, con el objetivo de verificar las modificaciones ocurridas y se tales modificaciones podrían ser consideradas un avance en el trabajo de producción de escritura, llevando en cuenta los requisitos establecidos por el criterio de la convocatoria que contempla esa destreza. Sería posible esa comprobación al concluirse que las colecciones aprobadas en 2015 atienden de modo más específico los requisitos establecidos por la convocatoria y proponen un trabajo de escritura basado en géneros discursivos, posibilitando, en ese caso, que la diversidad de géneros para la producción sea ampliada. Además de tener como referencia las convocatorias, se hizo una distinción de género discursivo (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979] y género textual (ROJO, 2005), se discutió la importancia de la enseñanza de la escritura a partir de la perspectiva discursiva (ROJO, 2005, 2008, 2015; ANTUNES, 2009) e se puso en evidencia el papel de la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras (VARGENS; FREITAS, 2010). La LDB (BRASIL, 1996), los PCN-EF (BRASIL, 1998); los PCN-EM (2000) y las OCEM (BRASIL, 2006), también formaron parte de esta investigación. El método misto secuencial (CRESWELL, 2007) fue utilizado con las siguientes fases: 1) análisis cuantitativa de todas las propuestas de escritura presentes en las colecciones analizadas; 2) identificación de la propuesta de cada colección que cumple más requisitos del criterio relacionado a la habilidad de escritura; 3) análisis cualitativa de las propuestas. Los resultados muestran que hubo, un avance en las propuestas de escritura, con un mayor número de actividades en las obras aprobadas por el PNLD 2015 que determinan el género a ser escrito y los parámetros comunicativos (para quién y con qué objetivos), además de la contextualización de la producción y de las etapas de revisión y reescritura. Mientras tanto, hubo un menor número de propuestas que determinaron el papel que el alumno debe asumir al escribir el texto. Además de eso, se constató que hubo una mayor diversidad de géneros a ser explotados, permitiendo la ampliación de su repertorio por parte del alumno. A pesar de eso, es posible percibir que las propuestas aún son guiadas por el tópico gramatical abordado en la unidad, lo que va en contra el trabajo a partir de la perspectiva de los géneros discursivos.

PALABRAS-CLAVE: género discursivo; propuestas de escritura; libro didáctico

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Coleção <i>El arte de ler español</i> – Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011) | 95 |
| Figura 2: Coleção <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> – Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011)..... | 101 |
| Figura 3: Coleção <i>Síntesis – Curso de Lengua Española</i> Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011) | 109 |
| Figura 4: Coleção <i>Cercanía Joven</i> Fonte: Guia Didático do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) | 116 |
| Figura 5: Coleção <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> Fonte: Guia Didático do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)..... | 125 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: porcentagem de propostas da coleção <i>El arte de leer español</i> que cumprem os requisitos do edital do PNLD 2012. | 98 |
| Gráfico 2: porcentagem de propostas da coleção <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> que cumprem os requisitos do Edital do PNLD 2012. | 106 |
| Gráfico 3: porcentagem de propostas da coleção <i>Síntesis – Curso de Lengua Española</i> que cumprem os requisitos do Edital do PNLD 2012. | 114 |
| Gráfico 4: porcentagem de propostas da coleção <i>Cercanía Joven</i> que cumprem os requisitos do edital do PNLD 2015. | 121 |
| Gráfico 5: porcentagem de propostas da coleção <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> que cumprem os requisitos do edital do PNLD 2015. | 129 |
| Gráfico 6: porcentagem de propostas, de cada coleção, que determinam os parâmetros comunicativos e definem o gênero a ser escrito. | 133 |
| Gráfico 7: porcentagem de propostas, de cada coleção, que contextualizam a produção e pedem revisão e reescrita. | 135 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Fonte: SARMENTO, 2016, p. 22..... | 53 |
| Tabela 2: Fonte: CASSANY, 1999, p. 41..... | 80 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CENEX – Centro de Extensão
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FALE – Faculdade de Letras
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICV – Projeto de Iniciação Científica Voluntária
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
INL – Instituto Nacional do Livro
LA – Linguística Aplicada
LC – Letramento Crítico
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LM – Língua Materna
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio
PEL – Política Educacional Linguística
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PCN-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
RAE – Real Academia Española
SNEL – Sindicato Nacional de Livros
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 1 – O ENSINO DA ESCRITA: QUESTÕES HISTÓRICAS E ATUAIS | 25 |
| 1.1. O ensino da escrita | 26 |
| 1.1.1. A história do ensino da escrita | 26 |
| 1.1.2. O letramento e a importância do ensino da escrita..... | 31 |
| 1.2. O ensino da língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras de acordo com os documentos norteadores da educação no Brasil..... | 35 |
| 1.2.1. A escrita em língua materna: questões atuais..... | 40 |
| 1.2.2. A escrita em língua estrangeira nas escolas regulares..... | 42 |
| 1.3. A escrita a partir uma perspectiva discursiva | 45 |
| 1.3.1. A escrita nos livros didáticos de LE: coleções anteriores ao PNLD | 46 |
| CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO..... | 49 |
| 2.1. Sobre o Programa Nacional do Livro Didático | 50 |
| 2.1.1. O Programa Nacional do Livro Didático – Línguas Estrangeiras Modernas (PNLD-LEM) | 52 |
| 2.1.2. O Guia de Livros Didáticos do PNLD | 56 |
| CAPÍTULO 3 – OS GÊNEROS DISCURSIVOS, OS PARÂMETROS COMUNICATIVOS E AS ETAPAS DE ESCRITA..... | 60 |
| 3.1. Gênero discursivo e gênero textual: conceituando..... | 61 |
| 3.1.1. Gênero discursivo: justificando as escolhas | 69 |
| 3.2. Os parâmetros comunicativos e as etapas de escrita | 71 |
| 3.2.1. O locutor e interlocutor | 72 |
| 3.2.2. O objetivo da escrita..... | 76 |
| 3.2.3. O planejamento da escrita | 78 |
| 3.2.4. A escrita..... | 81 |
| 3.2.5. A revisão e a reescrita | 82 |
| 3.2.6. Os parâmetros comunicativos, as etapas da escrita e a prática discursiva | 84 |
| CAPÍTULO 4 – A METODOLOGIA..... | 88 |
| 4.1. O livro didático: uma pesquisa documental | 89 |
| 4.2. O método misto de análise: QUANTI quali | 91 |
| CAPÍTULO 5 – A ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA | 94 |
| 5.1. Os procedimentos de análise | 95 |
| 5.2. <i>El arte de leer español</i> | 95 |
| 5.2.1. A análise quantitativa | 98 |
| 5.2.2. A análise qualitativa | 99 |

| | |
|--|-----|
| 5.3. <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> (edital 2012)..... | 101 |
| 5.3.1. A análise quantitativa | 105 |
| 5.3.2. A análise qualitativa | 106 |
| 5.4. <i>Síntesis – Curso de lengua española</i> | 109 |
| 5.4.1. A análise quantitativa | 113 |
| 5.4.2. A análise qualitativa | 114 |
| 5.5.1. <i>Cercanía Joven</i> | 116 |
| 5.5.2. A análise quantitativa | 120 |
| 5.5.3. A análise qualitativa | 121 |
| 5.6. <i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i> (edital 2015)..... | 125 |
| 5.6.1. A análise quantitativa | 129 |
| 5.6.2. A análise qualitativa | 129 |
| 5.7. Confrontando os dados..... | 132 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| Referências..... | 141 |
| ANEXO 1..... | 149 |
| ANEXO 2..... | 150 |
| ANEXO 3..... | 153 |
| ANEXO 4..... | 154 |
| ANEXO 5..... | 155 |
| ANEXO 6..... | 156 |
| ANEXO 7..... | 157 |
| ANEXO 8..... | 158 |
| ANEXO 9..... | 159 |
| ANEXO 10..... | 166 |
| ANEXO 11..... | 167 |
| ANEXO 12..... | 168 |
| ANEXO 13..... | 169 |

INTRODUÇÃO

“Palabra humana, sílaba, cadera de larga luz y dura platería, hereditaria copa que recibe las comunicaciones de la sangre: he aquí que el silencio fue integrado por el total de la palabra humana y no hablar es morir entre los seres: se hace lenguaje hasta la cabellera, habla la boca sin mover los labios: los ojos de repente son palabras”.

Pablo Neruda

Escrever sempre foi algo que me encantou desde a época da pré-adolescência. Motivada constantemente pelos professores de Língua Portuguesa, essa tarefa é frequente em minha vida e nunca possuiu um significado meramente escolar. No ensino regular, com relação às disciplinas de língua estrangeira, tinha aulas apenas de Língua Inglesa e me lembro bem que não eram voltadas apenas para o ensino da gramática. Trabalhávamos muito a compreensão leitora e a compreensão e expressão oral. No entanto, lembro-me que escrever em inglês era algo raro e quando acontecia, representava mais uma espécie de cópia de outro texto, com acréscimo de informações pessoais.

Esse fato afetou minha vida no futuro, ao tentar pela primeira vez o vestibular para o curso de Letras da UFMG. Naquela época, o processo seletivo contava com uma segunda etapa em língua estrangeira, em que se media, principalmente, a compreensão leitora e a expressão escrita em Língua Espanhola, Francesa ou Inglesa. Como até aquele momento nunca havia tido contato com outro idioma que não fosse o inglês, optei por esse idioma para realizar a prova. O resultado foi algo que já esperava: não sabia escrever em inglês, o que, conseqüentemente, levou-me a não aprovação na minha primeira tentativa de entrada na universidade.

Esse episódio contribuiu para que abandonasse o estudo da Língua Inglesa e no ano posterior, optasse pela Língua Espanhola, não com o pensamento de que era mais fácil de aprender, mas sim como um recomeço, uma maneira de aprender do zero um novo idioma. Matriculei-me no curso de Língua Espanhola do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX/FALE/UFMG), obtive a aprovação no vestibular de 2009 e pude ver que a escrita podia/devia fazer parte do ensino de uma língua estrangeira. Desde essa época, escrever em espanhol se tornou uma tarefa comum para mim e meu gosto por essa habilidade só aumenta.

No último ano da minha graduação, em 2013, tive a oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), desenvolvido pela FALE/UFMG, intitulado “Leitura e Escrita nos Livros Didáticos de Espanhol: PNLD 2014”, sob a coordenação da Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa. A ICV estava voltada para a análise de atividades de leitura e de escrita, no entanto, tendo em vista minha preferência pela expressão escrita, optei por fazer um recorte da pesquisa e focar a investigação apenas nas propostas de escrita.

Como produto desse trabalho, obtive relevância acadêmica na XXII Semana de Iniciação Científica da UFMG, com a apresentação do pôster “Atividades de expressão escrita na aula de Espanhol: mais que uma simples redação?” A partir disso, além de pensar na

motivação pessoal que me movia ao lidar com a habilidade da escrita, percebi que, apesar da possibilidade de se desenvolverem diferentes estudos ao analisar o livro didático, as propostas de escrita poderiam ser o foco da minha pesquisa no mestrado, uma vez que ainda é escasso o número de trabalhos acadêmicos dedicados a analisar tais atividades em Língua Espanhola. Apesar de contar com trabalhos como os de Vargens; Freitas (2010), Daher; Freitas; Sant'Anna (2013), Freitas; Vargens (2016); entre outros, considerando tratar-se de uma habilidade que representa importante prática social, faz-se necessário ampliar o número de pesquisas sobre o tema em Língua Espanhola. Após tais questões é que optei pela investigação aqui apresentada.

Desse modo, esta pesquisa de mestrado se insere na área da Linguística Aplicada e como objetivo analisa as modificações que ocorreram nas propostas de expressão escrita presentes nas coleções de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015, referentes ao Ensino Médio (EM), de acordo com os editais dos respectivos anos. Realizei uma análise comparativa, de caráter quantitativo e qualitativo das atividades de escrita das coleções aprovadas em 2012 e em 2015, a fim de verificar as modificações ocorridas e se estas poderiam ser consideradas um avanço no trabalho de produção escrita, considerando-se os requisitos estabelecidos pelo critério do edital que contempla tal habilidade. Essa comprovação seria possível se fosse concluído que as coleções aprovadas em 2015 atendem de modo mais específico os requisitos estabelecidos pelo edital e propõem um trabalho de escrita baseado em gêneros discursivos, possibilitando, nesse caso, que a diversidade de gêneros para a produção se amplie. Para essa comprovação, utilizei o método misto sequencial (CRESWELL, 2007).

Ao escolher analisar as propostas de expressão escrita dos livros didáticos (LDs) de Língua Espanhola, considero duas questões importantes no ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira. A primeira é o fato de que se conta “com o apoio constante de livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva”, segundo consta nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 154). A segunda está relacionada com a forma como a comunicação humana se concretiza, ou seja, a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979]). Dessa forma, ao realizar esta pesquisa de mestrado, lidei com um *corpus* de constante uso na sala de aula do ensino regular no Brasil, o que evidencia a importância em analisar esse material. Além disso, quando se examina que tipo de ensino de LE os documentos oficiais, que regem a educação regular no Brasil, querem

contemplar, verifica-se que se trata de um ensinamento que considera as situações concretas de comunicação, que se dá justamente por meio dos gêneros.

Acredito que esta pesquisa se faz importante para a linha de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dentro da área da Linguística Aplicada, já que tem como objetivo problematizar e ampliar os estudos sobre como o ensino da escrita em Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, a partir de um trabalho com os gêneros discursivos, de acordo com os editais, é tratado nos LDs que chegam às escolas de ensino regular no Brasil.

Examinando o que as OCEM (BRASIL, 2006) nos dizem sobre o papel do livro didático em sala de aula, como citado anteriormente, e levando em conta que o PNLD incluiu a Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês – só a partir de 2011, constatei a necessidade da realização de estudos que verifiquem o avanço das atividades de escrita nos livros aprovados nas duas edições do PNLD para o EM, de acordo com o que é solicitado pelos editais. Também tive como propósito averiguar se há uma coerência entre as atividades propostas pelos materiais, os pressupostos teóricos que as coleções dizem seguir, os requisitos exigidos no critério do edital do PNLD que se destina às atividades de escrita e os documentos oficiais norteadores do ensino de línguas no Brasil.

Como o guia didático com as coleções aprovadas pelo PNLD 2015 só foi publicado em 2014 e os LDs chegaram à escola em 2015, ainda são poucas as pesquisas que se dedicam a realizar um trabalho comparativo entre os LDs de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol aprovados nos dois editais. Além disso, como destacam Carneiro, Costa e Fernandes (2015) “a adoção de uma abordagem da língua a partir de gêneros é ainda escassa. Por essa razão, torna-se relevante avançar na discussão do tema” (p. 387).

Este trabalho faz-se importante para reforçar a função social da escrita no ensino de LE, considerando, conforme as OCEM (BRASIL, 2006), que

[...] a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. [...] Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas (BRASIL, 2006, p. 100).

Logo, o papel ocupado pelo ensino da escrita em LE na sala de aula e, principalmente, o papel ocupado pelo LD para esse ensino, deve ir além da ênfase no código, já que “o

conhecimento linguístico, apesar de ser necessário, é insuficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas” (ANTUNES, 2009, p. 37). Espera-se que o LD considere as práticas socioculturais que compõem a língua e “os *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 262) (grifos do autor).

De acordo com as explanações feitas anteriormente, com o intuito de verificar se houve um avanço nas propostas de escrita presentes nos LDs aprovados pelo PNLD 2015 em comparação com o PNLD 2012, esta pesquisa buscou responder as seguintes questões:

- 1) Quais requisitos são estabelecidos pelos editais de 2012 e 2015 do PNLD para a avaliação das propostas de escrita?
- 2) As propostas de escrita dos livros aprovados pelos editais de 2012 e 2015 obedecem a todos os requisitos contidos nos critérios dos editais relativos a essa competência?
- 3) Qual o número total de requisitos obedecidos em cada coleção aprovada?
- 4) A partir de uma análise comparativa, quantitativa e qualitativa, das propostas de produção escrita das coleções aprovadas pelo PNLD 2012 e 2015, com relação à observância dos requisitos do edital, é possível concluir que houve um avanço de um ano a outro?

Sendo assim, como relatado no início desta introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as modificações que ocorreram nas propostas de escrita que compõem os livros didáticos de Língua Espanhola, a partir dos requisitos estabelecidos pelos critérios dos editais do PNLD 2012 e 2015 e utilizando como comparação os LDs de Língua Espanhola aprovados. Como desdobramento desse objetivo geral, esta investigação propôs os seguintes objetivos específicos: analisar qual a concepção de linguagem presente nos editais do PNLD 2012 e PNLD 2015; apurar, a partir da leitura do manual do professor, qual é a concepção de linguagem presente nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados nos referidos anos; verificar se as propostas de escrita se baseiam em gêneros discursivos; identificar se as propostas de escrita contemplam variedade de gêneros discursivos; averiguar se as propostas de escrita consideram os parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos) e propõem a revisão e a reescrita do texto.

A fim de construir um trabalho coerente e que considerasse diversos aspectos sobre as propostas de escrita que podem ser encontrados nos LDs aprovados pelo PNLD e,

consequentemente, presentes nas aulas de Língua Espanhola das escolas regulares brasileiras, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo se dedica a apresentar um breve percurso histórico sobre o ensino da escrita em língua materna e em língua estrangeira no Brasil, além de problematizar o papel que a escrita ocupa nos dias atuais nas escolas regulares, tanto em LM quanto em LE; em seguida, discuto o conceito de letramento e sua importância para a instrução dessa habilidade. Posteriormente, aponto o que seria a escrita a partir de uma perspectiva discursiva, com informações sobre a presença ou não de propostas nos LDs anteriores ao PNLD. Por fim, apresento um histórico do PNLD, com foco especial nas Línguas Estrangeiras Modernas; descrevo os editas do PNLD 2012 e 2015 e o Guia dos Livros Didáticos, pontuando os requisitos destinados às propostas de expressão escrita.

No segundo capítulo apresento o referencial teórico escolhido para esta pesquisa, com discussão dos principais conceitos que a envolvem, incluindo a diferenciação entre gêneros textuais e gêneros discursivos e a descrição de parâmetros comunicativos para a escrita. Em seguida, no terceiro capítulo, apresento a metodologia mista sequencial, que guiou esta pesquisa, seguida do detalhamento dos procedimentos e etapas de análise do *corpus* selecionado. Por último, no quarto capítulo, realizo a análise quantitativa e qualitativa, bem como as considerações finais, que levam à conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DA ESCRITA: QUESTÕES HISTÓRICAS E ATUAIS

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos)”. Bakhtin – Estética da criação verbal, p. 379

1.1. O ensino da escrita

Ao longo da história do ensino de línguas, diversas foram as metodologias e abordagens utilizadas em língua estrangeira (LE). Para entender melhor as atividades de escrita que compõem os livros didáticos (LDs) que chegam às escolas regulares brasileiras na atualidade, optei por fazer um breve histórico de algumas metodologias de ensino utilizadas, apontando como essa habilidade era tratada. Sendo assim, inicialmente, aponto, de forma geral, o papel que a escrita ocupava até o final do século XX. Logo em seguida, me detenho em informações específicas sobre o ensino da escrita a partir da década de 60 no Brasil. Este histórico foi construído tendo como referências principais a Língua Inglesa e a LM, devido à falta de estudos sobre a forma como a escrita era abordada em Língua Espanhola. Nesse primeiro momento, considerei apenas o trabalho realizado com a escrita, não focando em questões que envolvem a teoria dos gêneros discursivos. No capítulo destinado ao referencial teórico esse estudo será priorizado, uma vez que está presente nos editais do PNLD 2012 e 2015.

1.1.1. A história do ensino da escrita

Com relação ao ensino da escrita em LE, o tratamento que era dado a essa competência linguística não era de destaque. No Método da Gramática e Tradução, entre os séculos XVI e XIX, o objetivo era “*llevar los estudiantes a leer textos literarios de la LE, hacer traducciones directas e inversas, memorizar reglas y apropiarse del vocabulario*” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 78), a escrita ocorria, então, a partir da transcrição de frases da LM para a língua alvo. Na primeira metade do século XX, no Brasil, o Método da Gramática e Tradução ainda estava presente, no entanto, alguns manuais didáticos incluíram “atividade[s] de escrita de cartas sociais e comerciais” (PAIVA, 2009, p. 25).

Quando o assunto é o texto como material para o ensino da escrita nas escolas brasileiras, o primeiro registro que encontramos se refere ao ensino da caligrafia e da sistematização das sílabas, considerando a aprendizagem do código (grafema) por meio dos sons (fonemas). Segundo Vidal e Gvirtz (1998), apenas em meados do século XIX a aprendizagem da leitura e da escrita começaram a acontecer simultaneamente, mesmo assim, pelos alunos maiores. De acordo com Razzini (2000), apenas em 1870 “entraram no currículo de português a redação e a composição” (p. 238), no entanto, o estudo da gramática exercia

um peso maior do que o estudo do uso da língua. Rojo (2008) nos mostra que “*primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua. A redação e a composição em outros gêneros [...] vieram vinte anos depois*” (p. 81, grifos da autora).

Na década de 40, os LDs de Língua Inglesa começaram a enfatizar a língua falada, no entanto, a língua escrita também começou a ganhar espaço. A coleção *Essential English for foreign students*, de Eckersley, por exemplo, propunha atividades de redação a partir do apoio de imagens. “Nesses exercícios, esperava-se que os alunos escrevessem narrativas a partir de uma sequência de imagens, perguntas, e palavra-chave para serem usadas na redação” (PAIVA, 2009, p. 30). Apesar dessa proposta inovadora para a época, o foco ainda eram as estruturas sintáticas.

Na metade do século XX o método Audiolingual ganhou espaço, privilegiando-se a compreensão e a expressão oral. No Brasil, uma referência de LD em Língua Inglesa com esse método foi o *First things first*, da série *New Concept English*, de L. G. Alexander. O livro apresentava 144 lições que focavam a linguagem oral, com atividades de repetição em grupo e individual, além da leitura em voz alta. “A escrita só deveria ser introduzida após o término do curso” (PAIVA, 2009, p. 32). No seguinte livro da série *Practice and progress*, dividido em dois volumes, havia “exercícios controlados de escrita na forma de resumos dos textos de cada lição, feitos a partir das perguntas ou frases-chaves, e redação de cartas” (PAIVA, 2009, p. 32).

Para o ensino da LM, Bonini (2002) aponta na década de 60, no Brasil, o uso do método retórico-lógico em que “a base da reflexão era a teoria tradicional da gramática, apoiada nas técnicas da retórica clássica. De postura prescritivista, pautava-se pela aplicação de regras do bem escrever” (p. 27). O texto ocupava o papel de organizador do pensamento e “a produção textual como um substrato do raciocínio” (BONINI, 2002, p. 29). O objetivo de aprender a escrever seria o de conhecer as regras gramaticais e o escritor de textos literários era o modelo de um bom escritor. Desse modo, “os exemplos [eram] pautados em textos literários, [...] [e] o dom é a propriedade essencial” (BONINI, 2002, p. 29). Esse método conferia ao professor a atribuição de corretor gramatical, guiando o aluno para a escrita correta. A técnica de ensino principal era “a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato” (BONINI, 2002, p. 29), em que se trabalhavam os seguintes esquemas textuais: a narração, a dissertação e a descrição. O autor destaca quais eram as etapas desse método: “0) tema; 1) levantar idéias; 2) aplicar esquema textual; 3) elaborar rascunho; 4) corrigir o texto; 5) passar a limpo; 6) correção pelo professor” (BONINI, 2002, p. 30). Além disso, as técnicas utilizadas para o processo da escrita eram:

- Desenvolvimento de temas;
- Continuação a partir de introdução ou conclusão dadas;
- Desenvolvimento de roteiros;
- Desenvolvimento a partir de figuras;
- Desenvolvimento a partir de um esquema de itens;
- Desenvolvimento a partir de um esquema textual;
- Transformação de prosa para verso;
- Desenvolvimento em focos narrativos diversos (BONINI, 2002, p. 30).

É possível perceber que o foco estava em treinar as estruturas linguísticas, com uma visão mais prescritiva da língua e não com tarefas escritas mais pragmáticas, mais próximas da realidade de uma língua.

Na década de 70, no ensino de LM, foi possível observar no Brasil duas principais linhas metodológicas: a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística. Na primeira, o objetivo primordial era desenvolver no escrevente “uma capacidade textual, fundamental para que ele [fosse] um comunicador” (BONINI, 2002, p. 30), sendo assim, a tarefa da escrita não significava mais ter um dom. Apesar disso, o texto literário ainda era utilizado como modelo ideal. Bonini (2002) destaca que nesse método

O desenvolvimento de conhecimentos metalingüísticos relativos aos mecanismos que formam o texto [passou] a ser o ponto norteador. Entre estes mecanismos, a coesão [aparecia] como o principal. Por isso, técnicas como a da identificação de elementos textuais e a de completar esquemas de articuladores [assumiram] um papel central (BONINI, 2002, p. 31).

Além das técnicas supracitadas, destacavam-se o “desenvolvimento de temas; [a] continuação a partir de introdução; [o] desenvolvimento a partir de um esquema de itens; [a escrita] em registros diferentes; [o] desenvolvimento a partir de um esquema textual; [o] desenvolvimento em focos narrativos diversos” (BONINI, 2002, p. 31). As etapas eram as mesmas do método anterior, acrescentando apenas a reescrita do texto. Todo esse trabalho era voltado “para o modo como o texto se [organizava] para produzir um conteúdo saliente, a mensagem, mas a intervenção do professor [continuava] condicionalista” (BONINI, 2002, p. 31). Os textos explorados ainda eram do tipo dissertativo, narrativo e descritivo, no entanto, começaram a aparecer alguns gêneros.

Já a segunda linha metodológica priorizava a leitura e a escrita de igual maneira, entendendo que se trata de um processo psicolinguístico complementar. A escrita era vista como um processo, que deveria passar pelas seguintes etapas: “0) tarefa; 1) planejar a tarefa;

2) textualizar; 3) revisar; 4) reescrever; 5) redigir o texto final” (BONINI, 2002, p. 32), até alcançar o objetivo final. “A avaliação passa a ser processual e não mais com base em julgamento de certo ou errado” (BONINI, 2002, p. 33). Como técnicas acessórias, apresentavam-se questões bastante diferentes às duas anteriores: “organização tópica; ordenação de fragmentos textuais; revisão colaborativa; revisão com *feedback* do professor”. Como é possível perceber, havia uma preocupação com o planejamento e a revisão do texto, caracterizando-se como “os momentos mais propícios para a intervenção didática” (BONINI, 2002, p. 32). Apesar desse método não focar no ensino na escrita de modo prescritivista, o autor salienta que os estudos dos gêneros discursivos mostram que os processos psicolinguísticos não são suficientes para que o aluno se torne um escritor proficiente.

Na mesma década, para o ensino de LE, surgiu a abordagem comunicativa, em que a “comunicação [atua como] um processo integral que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas” (RICHARDS, 2007 *apud* LIMA, 2007, p. 106). Para Tilio (2014), trata-se de “um conjunto de procedimentos, e até mesmo de metodologias (aprendizagem baseada em tarefas, abordagem lexical etc.), que servem a um objetivo principal: estabelecer comunicação entre os usuários da língua” (p. 928-929). No entanto, no Brasil, parte dos cursos de idioma começou a adotar os materiais audiovisuais, privilegiando a “oralidade na sala de aula sem o apoio do registro escrito. A ideia era a mesma: a crença de que a escrita perturbaria o desenvolvimento da compreensão oral” (PAIVA, 2009, p. 35). Dessa forma, é possível verificar que o “*foco estaba en las competencias orales. Como consecuencia, poco se investigó sobre la lectura y la escritura, consideradas un complemento de poco valor*” (FREITAS; VARGENS, 2016, p. 43).

Ainda na década de 70, o número de LDs produzidos no Brasil, pelo menos em Língua Inglesa, aumentou e focou-se na produção de materiais específicos para o ensino regular e o pré-vestibular. No caso do espanhol, essa produção só começou a tornar-se expressiva a partir do século XXI, já que como sinaliza Paraquett (2001), na década de 70 “havia dois ou três manuais brasileiros [...] [e] é a partir dessa época que começam a chegar os estrangeiros”.

No ensino da LM, no final da década de 80 o método interacionista ganhou espaço no ensino da habilidade de escrita, com “ênfase na autonomia subjetiva do ato discursivo” (BONINI, 2002, p. 27). O autor define essa abordagem como estando

centrada na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. Dessa forma, é essencial um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre

duas posições enunciativas, a de um sujeito enunciadador e a de pelo menos um sujeito enunciatário (BONINI, 2002, p. 34).

Isso significa que definir o papel que o escrevente deve adotar na hora de escrever um texto e quem serão seus interlocutores são essenciais para o processo da escrita. A gramática acaba assumindo uma diferente função nesse trabalho, sendo abordada a partir das produções realizadas pelos alunos e de diagnósticos feitos pelos professores, a fim de verificar quais questões precisam ser tratadas em sala. Como etapas da escrita estão: “0) situação de interação; 1) pesquisar e buscar auxílio técnico; 2) desenvolver ação de linguagem; 3) avaliar *feedback* da audiência” (BONINI, 2002, p. 35) e como procedimentos acessórios estão: “desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; desenvolvimento de procedimentos de pesquisa; desenvolvimento da análise linguística a partir da própria produção” (BONINI, 2002, p. 35).

O método interacionista acaba redefinindo o papel do ensino da escrita, uma vez que ao invés de trabalhar com tarefas, propõe situações de interação em que há a necessidade da escrita de um texto, contextualizando a produção e definindo os parâmetros comunicativos: objetivo da escrita, quem escreve o texto e para quem se escreve. A língua não é mais ensinada em seu modo prescritivo, mas, sim em seu modo pragmático, permitindo que o aluno esteja em contato com diferentes registros e diversas amostras da linguagem, não considerando apenas a norma culta padrão como a correta e ideal.

Apesar de ser possível classificar as décadas de 60, 70 e 80 para o ensino de LM com os métodos retórico-lógico; textual-comunicativo; textual-psicolinguístico e interacionista, na prática, apenas na segunda metade da década de 80 “a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores” (BONINI, 2002, p. 28) e a teoria interacionista só teve lugar na década de 90.

No entanto, com relação ao ensino de línguas estrangeiras e, em especial, ao ensino da Língua Espanhola, Freitas e Vargens (2016) destacam que a Abordagem Comunicativa foi a responsável por começar a valorizar a competência escrita no ensino de LE, a partir de uma proposta de trabalho com as quatro habilidades. Apesar disso, as autoras sinalizam que

aunque tal acontecimiento coincidiera parcialmente con la expansión de la enseñanza del español en Brasil de los años noventa, la ilusión de la transparencia entre español y portugués hacía –y tal vez todavía haga– que las competencias escritas fueran poco valoradas en algunos contextos. Esto se puede atribuir a la expectativa de una transferencia automática de los conocimientos de los estudiantes sobre lectura y escritura en portugués al español (FREITAS; VARGENS, 2016, p. 43).

Isso significa que, apesar de a abordagem comunicativa ter ampliado o trabalho da escrita no ensino de línguas, quando se trata da Língua Espanhola, percebe-se uma visão reducionista da língua, como se as propostas de escrita em E/LE considerassem apenas a transposição do português para o espanhol na hora de produzir um texto. Outro ponto levantado pelas autoras é o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) privilegiar o ensino da leitura, “*dejando marcas en la enseñanza de español en Brasil*” (FREITAS; VARGENS, 2016, p. 44).

Outra questão que é preciso apontar é o fato de o livro didático ser um dos principais instrumentos de ensino utilizado pelo professor em sala de aula, tanto para o aprendizado da habilidade escrita quanto para outras habilidades. Apesar de o LD não ser o foco desta seção, as mudanças que ocorreram com os LDs de LE a partir da inclusão, em 2011, do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol – no edital do PNLID impactam no modo como as atividades de escrita vão aparecer nos materiais.

Antes de me aprofundar nessas questões, na próxima subseção me dedico a problematizar alguns pontos que envolvem a escrita, como o conceito de alfabetização e de letramento. Além de mostrar a importância do trabalho com essa habilidade nas escolas regulares brasileiras.

1.1.2. O letramento e a importância do ensino da escrita

Ao abordar o ensino da escrita, não se pode levar em conta apenas seus métodos para determinar a efetividade dos ensinamentos. É preciso considerar também fatores sociais, que contribuem, ou não, para a qualidade desse ensino.

No Brasil, por exemplo, Rojo (2008) sinaliza que na década de 60, começou a haver uma democratização no acesso à educação, o que fez com que as escolas recebessem um novo perfil de alunos, contribuindo para uma mudança no currículo escolar, constituindo “um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias” (p. 87). Colello (2004) afirma que no final do século XX, houve uma mudança com relação à valorização da atividade escrita, o que “impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da

cidadania” (COLELLO, não paginado¹). Dessa forma, mais do que saber a grafia das palavras, esperava-se que o sujeito soubesse agir na sociedade por meio da língua escrita.

Esse novo quadro no contexto educacional brasileiro ampliou o trabalho com a escrita nas escolas. Os currículos também passaram por mudanças, a partir de reflexões que consideravam que “o texto não deveria servir de pretexto ou apenas suporte para essas outras práticas de ensino [a prática da ortografia, da gramática, da sentença ou das figuras] mais consolidadas, mas que deveria penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e de produção” (ROJO, 2008, p. 89).

Na década de 80, segundo as OCEM (2006), a variação dos usos da língua começou a ser considerada no ensino, “sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 21). Nessa época, “ganham força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual” (BRASIL, 2006, p. 21), contribuindo para que os estudos sobre gêneros discursivos ganhassem espaço no país.

De acordo com Rojo (2009), esses avanços na educação contribuiriam diretamente para a diminuição da exclusão escolar, no sentido de proporcionar um maior acesso da população à escola. No entanto, a autora sinaliza que

temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de ‘melhorar a qualidade de ensino’ (ROJO, 2009, p. 23).

E sobre tornar o ensino mais significativo, atualmente, as OCEM (2006) defendem que

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

¹ O artigo de COLELLO (2004), intitulado “Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita”, pode ser encontrado em <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso 12 set 2015.

No entanto, como o mesmo documento nos mostra, “o risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos lingüísticos num dado texto” (BRASIL, 2006, p. 22). Dessa forma, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, o texto seria utilizado, geralmente, para a abordagem de conteúdos gramaticais, perdendo totalmente sua função social e adotando o que as OCEM (BRASIL, 2006, p. 29) chamam de “letramento da letra”.

Para entender melhor o termo letramento, trabalhem alguns conceitos importantes até chegar a defini-lo. Primeiramente, apresento a definição de alfabetização, que para Rojo (2009) é a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (p. 10). Esse processo, geralmente, ocorre nos primeiros anos escolares e a escola cumpre um importante papel para alcança-lo.

Entretanto, é preciso que o aluno vá além da codificação e decodificação linguística proporcionada pela alfabetização e é aí que entra o conceito de alfabetismo. O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) “considera como *alfabetismo* a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (*apud* ROJO, 2009, p. 44). Todavia trata-se de um conceito bastante complexo, uma vez que envolve um conjunto de competências e habilidades leitoras e escritas. Desse modo, começaram as diferenciações em níveis de alfabetismo. Ainda de acordo com o INAF

O alfabetismo de uma pessoa pode se restringir a capacidades simples do alfabetizado de decodificar palavras e frases, localizando ‘informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado’ ou pode incorporar competências e capacidades muito complexas envolvidas na plena compreensão relacional de um texto (*apud* ROJO, 2009, p. 74).

Nesse sentido, o conceito de alfabetismo “tem um foco individual, bastante ditado pelas competências (cognitivas e linguísticas) escolares [...] numa perspectiva psicológica” (ROJO, 2009, p. 98), não alcançando todas as práticas sociais que envolvem leitura e escrita. O letramento seria, então, uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, que de acordo com Kleiman (1995) é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Sendo assim, as práticas sociais do letramento não estão apenas no ambiente escolar, como no alfabetismo, mas em outros setores da vida social, como família, igreja, trabalho,

mídias, etc; permitindo que o indivíduo desenvolva diversos tipos de habilidades que envolvam a escrita.

Em uma distinção realizada por Street (1993), existiriam dois enfoques do letramento, o primeiro, intitulado enfoque autônomo e que se assemelha à ideia de alfabetismo

vê o letramento ‘em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento. (*apud* ROJO, 2009, p. 99).

O segundo leva o nome de enfoque ideológico e “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99).

Assim sendo, quando se fala do ensino da escrita na escola regular, considera-se como o ideal propostas que levem em conta essa variedade de práticas, abarcando não apenas gêneros discursivos que sejam relacionados ao contexto escolar, mas também a outros contextos que fazem e poderão fazer parte da vida do estudante.

A partir de um estudo realizado por Heath, no Sul dos Estados Unidos, e descrito por Kleiman (1995), enfatiza-se

que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Ainda que o estudo pertença a outro país, é possível estabelecer uma relação com a realidade que temos no Brasil, a partir de dados referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do ano de 2005, que apresenta o relatório da prova de redação:

[...] os concluintes e egressos do ensino médio têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolverem um tema (competência II), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

(competência III). Constata-se, também, que são deficientes os conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (competência IV). Mas a competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – foi a que registrou média nacional mais baixa (47,32), o que sugere que os participantes do Enem não estão suficientemente preparados para discutir respostas aos problemas sociais congruentes com o respeito e a promoção dos direitos humanos (ROJO, 2009, p. 33).

Como se sabe, na época do relatório, o ENEM era um exame que media o resultado “da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos” (ROJO, 2009, p. 31). Em vista disso, os dados anteriores, apesar de se referirem a 2005, demonstram que o país ainda precisa vencer desafios quando o assunto é o ensino/aprendizagem da escrita. Mesmo que tais informações façam referência à LM, é possível pensar sobre a escrita em LE também.

Desse modo, ao pensar no ensino da escrita em língua estrangeira, devemos considerar o enfoque ideológico do letramento, lembrando sempre que “a escrita não acontece num vácuo cultural” (BRASIL, 2006, p. 99) e “não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários” (BRASIL, 2006, p. 100). Isso significa que aprender uma LE é também relacionar escrita e cultura; e é fazer uso dos gêneros escritos para relacioná-las, uma vez que, como as OCEM sinalizam “a escrita [é] uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas (BRASIL, 2006, p. 100).

Na seção 3 me dedico a refletir sobre o ensino de LE nas escolas regulares brasileiras para, posteriormente, comentar sobre o ensino da escrita em língua materna e estrangeira a partir do que dizem os documentos norteadores da educação no Brasil e outros estudos sobre o tema. Em seguida, dou continuidade à discussão sobre a escrita como prática sociocultural, apontando questões acerca do ensino da escrita a partir de uma perspectiva discursiva.

1.2. O ensino da língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras de acordo com os documentos norteadores da educação no Brasil

Muito se questiona sobre a inviabilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola regular, fazendo com que muitos alunos recorram a cursos livres para esse aprendizado. No entanto, antes de tudo, é preciso refletir sobre o papel que ocupam as línguas

estrangeiras na escola. Para explicar um pouco sobre o assunto, recorro, primeiramente às OCEM (BRASIL, 2006).

Ao discutir a questão anterior, o próprio documento problematiza essa prática comum dos alunos em recorrer a um curso de idiomas para o aprendizado de uma LE, o que leva a crer sobre a impossibilidade de aprendê-lo na escola regular. Sem a intenção de questionar o que leva os estudantes a ter tal ação, é proposta uma discussão sobre quais seriam os objetivos do ensino de LE na educação básica.

O primeiro questionamento realizado é sobre o fato de se crer no ensino de línguas estrangeiras como um objetivo meramente instrumental, independentemente do seu contexto de aprendizagem. No entanto, é preciso levar em conta que cursos livres e escolas regulares possuem objetivos distintos com relação ao ensino. Grosso modo, é possível dizer que o primeiro foca “na disciplina/conteúdo que propõe ensinar” (BRASIL, 2006, p. 90), já o segundo tem como foco os “aprendizes e na formação desses” (BRASIL, 2006, p. 90). O documento ressalta ainda que ao enfatizar os aspectos linguísticos também há um tipo de educação imbricada, entretanto, tal tipo:

contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006, p. 91).

Posteriormente, as OCEM seguem apontando quais são as contribuições ao se aprender uma LE, que vão muito além dos aspectos linguísticos. Tais como: mostrar a heterogeneidade existente nas línguas materna e estrangeira; ensinar as diferentes formas de interações sociais, apontando para um trabalho com os gêneros discursivos; ativar a sensibilidade linguística do aluno nas línguas materna e estrangeira; “desenvolver [...] a confiança do aprendiz” (BRASIL, p. 92) para com o uso da LM e da LE, considerando as diversas possibilidades de registro em seus mais variados ambientes de uso.

Ainda nas OCEM, dessa vez no capítulo dedicado especificamente à Língua Espanhola, intitulado “Conhecimentos de Língua Estrangeira – Espanhol”, o documento ressalta que o ensino de LE nas escolas regulares

não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a

que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p. 131).

Por fim, as OCEM também destacam as premissas da Unesco para a educação na sociedade contemporânea: “aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*” (BRASIL, 2006, p. 131). A LE, então, assume um papel educacional, que vai muito além do meramente instrumental, contribuindo “positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 133).

De acordo com o documento, todos os aspectos anteriormente citados podem contribuir para a formação cidadã do aluno, permitindo que os conteúdos aprendidos na escola não sejam apenas para esse ambiente, mas tenham uma significação social. Para compreender melhor isso, as próprias OCEM descrevem o conceito de cidadania como heterogêneo, salientando “que 'ser cidadão' envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (2006, p. 91).

Outro aspecto importante quando discutimos sobre o ensino de LE nas escolas regulares brasileiras é com relação a sua obrigatoriedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2005), colocava como obrigatório, “a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 2005, p. 16). Ademais, outra língua estrangeira deve ser ofertada como disciplina optativa, de acordo com a disponibilidade das escolas.

Além da garantia de oferta da LE, como um dos princípios do ensino regular é “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (grifo meu, BRASIL, 2006, p. 7). O termo cidadania aparece outras cinco vezes, ao falar da educação básica e suas disposições gerais; especificamente do Ensino Médio e da educação de modo geral.

Ao consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) (BRASIL, 2000), a palavra cidadania também é citada diversas vezes, fazendo referência a LDB e enfatizando “o papel da educação como elemento de desenvolvimento social”

(BRASIL, 2000, p. 11). Destaca-se então a importância “[d]o desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” (BRASIL, 2000, p. 11), sendo tais competências básicas as seguintes:

capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Essas competências devem fazer parte do ensino como um todo e não apenas das disciplinas de línguas materna e estrangeira. No entanto, ressalta-se nos PCN-EM o papel que as línguas possuem no desenvolvimento dessas competências, a partir de um trabalho reflexivo sobre a linguagem e seus sistemas, proporcionando ao estudante “uma garantia de participação ativa na vida social, [ou seja] a cidadania desejada” (BRASIL, 2000, p. 20). Além disso, o ensino da língua estrangeira é visto como “forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 2000, p. 19), contribuindo também para que o aluno tenha essa formação cidadã citada nos três documentos.

Continuando a discussão sobre o papel das LEs na escola regular, Tilio (2014) problematiza que é comum a prática, por parte dos professores, de “um trabalho puramente gramatical, com exercícios excessivamente estruturais” (p. 926). O autor justifica tal escolha em decorrer de três motivos: “por ser essa a forma como muitos desses professores aprenderam [...]; pela falta de infraestrutura material oferecida pelas escolas [...] e pela segurança que o professor tem no conhecimento gramatical (o que lhe permite utilizar esse conhecimento como forma de exercício de poder para controlar a disciplina dos alunos)” (TILIO, 2014, p. 926).

Nesta pesquisa não tenho como foco mostrar o modo como os professores atuam em sala de aula, mas tenho como *corpus* o livro didático, que, como já citado em seções anteriores, é muitas das vezes o único material do docente em sala de aula. No capítulo 4, ao longo das análises, é apontado o papel que a gramática ocupa nas atividades de escrita dos LDs.

Outro ponto levantado por Tilio (2014) é a própria iniciativa dos PCN-EF (BRASIL, 1998), que apesar de não se referir ao Ensino Médio, serve de modelo para este segmento da educação. O documento, ao considerar a falta de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, propõe que seja escolhida apenas uma das quatro habilidades para o ensino de língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e falar) dentro do enfoque comunicativo, enfatizando o trabalho com a leitura, caso a escola não tenha nenhuma necessidade específica que contemple uma dessas competências, sob o argumento de que a leitura supriria uma necessidade do aluno, na hora de realizar o vestibular e também ao se submeter a processos seletivos para a pós-graduação *stricto-sensu*. O autor faz importantes críticas tanto para a adoção do Enfoque Comunicativo quanto para o foco no trabalho com a leitura em LE, argumentando que “o ensino de língua estrangeira na escola deva apresentar aos alunos as diferentes possibilidades de se ler o mundo com e na língua, entendendo-se a atividade de leitura aqui compatível com teorias de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope, 2012) e novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2011)” (TILIO, 2014, p. 927).

Ainda sobre o enfoque comunicativo, o estudioso aponta que para essa abordagem “a comunicação [é] o principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira” (p. 929) e os professores de LE compram tal abordagem como se seus princípios fossem verdades absolutas “sem qualquer tipo de preocupação em fazê-los pensar criticamente e entender o porquê de tais princípios” (TILIO, 2014, p. 929). Tal crítica é importante, já que esse tipo de enfoque também é bastante utilizado pelos docentes e em livros didáticos.

Retomando o que dizem as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de LE nas escolas deve contribuir para a formação de um cidadão crítico e questionador. Ao propor-se esse tipo de formação é preciso considerar alguns conceitos e ações que colaboram para que se obtenha seu êxito. Para isso, trabalha-se o conceito de letramento, que foi detalhado neste estudo anteriormente, no entanto, chamando a atenção para a relação que existe entre tal conceito, o ensino de LE e as práticas de escrita. Após uma citação de Gee, sobre as práticas discursivas ensinadas em sala, as OCEM se dedicam a falar da escrita, de seu contexto de uso e dos usuários da língua, enfatizando que “a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural” (BRASIL, 2006, p. 99) e isso pode ser visto, claramente, quando se observa que os gêneros discursivos podem variar “de uma cultura para outra e de uma língua para outra” (BRASIL, 2006, p. 100).

1.2.1. A escrita em língua materna: questões atuais

Como dito nesta seção, a LDB aponta como um dos princípios e fins da educação nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 7). Posteriormente, aponta-se no Art. 3º que o ensino deve ser ministrado tomando como base outros princípios, tais como:

- [...]
- II [a] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III [o] pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; [...]
 - IV [o] respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
 - X [a] valorização da experiência extra-escolar;
 - XI [a] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 7-8).

Apesar de não fazer nenhuma menção direta ao uso da escrita como uma das formas de garantir esses princípios, sabe-se que o uso consciente dessa habilidade permite que o estudante expresse suas opiniões e ideias, compartilhando saberes não apenas adquiridos na escola, mas fora dela e permitindo que atue ativamente nas diferentes práticas sociais.

Nos PCN-EM, na seção intitulada “O sentido do aprendizado na área”, destaca-se a importância da linguagem, enfatizando a necessidade da utilização das diferentes linguagens “como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção” (BRASIL, 2000, p. 10), evidenciando que o ato de escrever/falar não representa uma tarefa intuitiva e simples, mas sim uma função que exige determinadas competências do locutor.

Na parte destinada especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, critica-se o fato de ser comum até os dias atuais a predominância dos estudos gramaticais, a partir de frases isoladas, distanciando-se “do uso, da função e do texto” (BRASIL, 2000, p. 16). O documento defende o ensino da língua para a comunicação, entendendo comunicação “como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais” (BRASIL, 2000, p. 17).

Desse modo, o texto a partir dos gêneros discursivos, deve ser a referência de estudo para o discente, em um trabalho que leve em conta a compreensão leitora e oral e a produção escrita e oral. A língua deve ser estudada pensando em seus atos discursivos e não em um emaranhado de regras:

O aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p. 18).

Por fim, como uma das competências que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, e que se relaciona com a habilidade escrita, o documento aponta o “entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24).

Nas OCEM (BRASIL, 2006), no capítulo destinado aos conhecimentos de Língua Portuguesa, ressalta-se que é necessário “conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (p. 28). Sendo assim, não se deve trabalhar em sala apenas textos que representam “padrões socioculturais hegemônicos. [...]o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006, p. 28). Isso significa que a escola e o professor devem propiciar ao aluno práticas que envolvem a língua escrita tanto em contextos escolares quanto não escolares, proporcionando a interação em práticas sociais as quais o estudante já pertence, mas, promovendo, também, “sua inserção efetiva em novas esferas sociais” (BRASIL, 2006, p. 29), afim de alcançar tal empoderamento e inclusão social, como citado anteriormente. Ainda de acordo com o documento, esse trabalho possibilita que os discentes assumam “uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva” (BRASIL, 2006, p. 29).

Assim sendo, em conformidade com as OCEM, o ensino da escrita em Língua Portuguesa não deve priorizar atividades que considerem a língua como algo estável e fechado, mas sim, que a considere como um processo, que envolve sujeitos, que pertencem a determinadas práticas sociais e que fazem uso da língua para interação. O que se espera no

ensino dessa disciplina é que o aluno possa, ao longo do Ensino Médio, ver “a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas” (BRASIL, 2006, p. 34) e “que as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade” (BRASIL, 2006, p. 34).

É considerando tudo o que foi explanado até o momento que as OCEM (BRASIL, 2006) apontam como atividades de produção de textos para o Ensino Médio:

Atividades de produção escrita [...] de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas; Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade; Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte (BRASIL, 2006, p. 37).

Apesar de todas as premissas que foram apontadas acima para o ensino da escrita em LM, Antunes (2009) sinaliza que, na prática,

a pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas – embora aqui nos detenhamos mais nas aulas de português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor (ANTUNES, 2009, p. 34).

É por isso que pesquisas que se destinam a refletir e investigar como a habilidade de escrita é ensinada nas escolas regulares faz-se importante, pois para a formação de um cidadão preocupado com as questões ao seu entorno a escrita é um importante meio de atuação.

1.2.2. A escrita em língua estrangeira nas escolas regulares

Como mostrado na subseção anterior, apesar de não fazer nenhuma menção direta ao ensino da escrita, a LDB (BRASIL, 1996) aponta diversos princípios para a formação cidadã do aluno e que, conseqüentemente, exige um uso consciente das práticas escritas. Isso vale não apenas para a escrita em língua materna, mas também em língua estrangeira, uma vez que

essa habilidade é uma das formas de o estudante “se aproximar de várias culturas, [...] [propiciando] sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25), como os PCN-EM apontam.

Assim como foi sinalizado no ensino da língua materna, a gramática normativa ainda ocupa um papel forte no ensino da língua estrangeira, priorizando o sistema formal, como se isso contribuísse para que o aluno aprendesse o idioma “em situações reais de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 28).

A fim de mudar essa realidade, os PCN-EM defendem o ensino da LE a partir de competências e não de habilidades linguísticas. Desse modo, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE, de acordo com o documento, seriam:

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2000, p. 32).

Como é possível perceber, recomenda-se um trabalho com a escrita que priorize vários aspectos importantes para a efetivação da comunicação: forma de registro da língua; coesão e coerência e elementos textuais e paratextuais, além de outras questões apontadas ao longo do documento. Também é sinalizado que tais aspectos não devem ser ensinados de maneira isolada, uma vez que estão interligados.

Seguindo com as reflexões sobre o ensino da escrita em LE, as OCEM (BRASIL, 2006) destacam a importância em fazer com que o aluno compreenda

que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos [...], em determinados momentos históricos [...], em outras comunidades [...], pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes (BRASIL, 2006, p. 92).

Desse modo, uma das maneiras de mostrar tais diferenças é realizar um trabalho com a escrita que o coloque em contato com uma variedade de gêneros discursivos, considerando

diferentes contextos e comunidades. O documento também indica que “diversos estudos (GEE, 2000) mostram como grupos sociais diferentes, numa mesma cultura, usam materiais escritos de formas diferentes, em diferentes conjuntos de habilidades de linguagem” (BRASIL, 2006, p. 100). Além disso, propõe-se a comparação com a língua materna, permitindo que o estudante veja quais gêneros são mais comuns em cada língua e descobrindo as semelhanças.

Na subseção destinada a explicar sobre a prática escrita, as OCEM (BRASIL, 2006) indicam que a Internet mudou a forma de ver a escrita, expandindo-a. Sendo assim, uma das questões que não pode ficar de fora do ensino de LE são os novos gêneros surgidos a partir da Internet. Outra questão importante é “a produção de uma escrita significativa” (BRASIL, 2006, p. 122), que é contextualizada e não visa apenas os itens linguísticos de maneira isolada. Encoraja-se também a interligação de atividades, com a leitura de textos que estimulam a escrita ou a possibilidade de “relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música” (BRASIL, 2006, p. 122).

Por fim, no capítulo específico sobre o ensino da Língua Espanhola, as OCEM (BRASIL, 2006) estabelecem

o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade (grifo dos autores, BRASIL, 2006, p. 152).

Como é possível verificar, tanto os PCN-EM quanto as OCEM destacam que no ensino de línguas a tarefa da escrita deve sempre adquirir um significado concreto e não ser apenas um meio de aprender gramática, vocabulário, etc. Além disso, tal tarefa deve considerar o ensino da escrita a partir dos gêneros discursivos, uma vez que, de acordo com Freitas e Vargens (2010), “ampliar o conhecimento de gêneros variados, pertencentes a contextos mais próximos ou mais distantes da realidade do aluno, é uma maneira de tornar possível a expansão das práticas discursivas dos discentes, isto é, das suas possibilidades de agir no mundo” (p. 196), contribuindo, desse modo, para sua formação cidadã.

1.3. A escrita a partir uma perspectiva discursiva

Falar sobre o ensino da escrita na escola desde uma perspectiva discursiva é considerar que

Según Bajtín (2003), la comunicación en un campo de la actividad humana depende de un dominio del repertorio de sus géneros. Sin embargo, no dominamos todos, sino un conjunto de géneros relacionados con los campos de la actividad humana en los que circulamos. Este es un punto clave para la determinación de objetivos y contenidos de la enseñanza de lenguas: ampliar el acceso a textos de géneros variados, pertenecientes a contextos más próximos o más lejanos a la realidad del alumno. Con esto, se expande la posibilidad de actuación en el mundo por medio de prácticas discursivas en la lengua que se estudia (FREITAS; VARGENS, 2016, p. 43).

Sendo assim, para expandir essa possibilidade de atuação da qual as autoras citam, as disciplinas de línguas têm papel primordial nesse trabalho, devendo ocupar-se de tarefas que levem em conta tanto gêneros primários, quanto secundários; que possam ser relevantes para os alunos; que não se prendam à análise puramente linguística do texto, considerando contextos de produção e parâmetros comunicativos. Além disso, Vargens e Freitas (2010) também destacam que disciplinas de línguas não devem atuar de maneira isolada, mas, sim, em uma “articulação de saberes que possibilitará ao aluno engajar-se discursivamente e, ao mesmo tempo, ampliar as suas práticas discursivas em diferentes contextos” (p. 194). Nesse sentido, LM e LE caminhariam juntas para a “expansão do letramento do estudante” (VARGENS; FREITAS, 2010, p. 194) e as atividades de leitura e de produção de texto teriam um papel primordial nesse ensino.

No entanto, a realidade com a qual nos deparamos costuma ser outra, já que é prática comum da escola em vez de priorizar atividades de produção de textos, optar-se pelas atividades de redação. Sobre isso, Geraldi (2003) faz uma distinção entre os dois termos, “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (p. 136). Além disso, como nos conta Jesus (1998), o uso do termo produção indica “um comprometimento com a idéia de processo de permanente elaboração, para o qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares” (p. 100). Consequentemente, tal diferenciação é importante para pensar que um trabalho com gêneros discursivos pretende voltar-se para a produção de textos e não para a redação, mas para isso é necessário levar em conta algumas questões levantadas por Geraldi. É preciso que:

- a) se tenha o que dizer;

- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137)

Algumas dessas questões fazem-se presentes nos editais do PNLD 2012 e 2015, no critério estabelecido para a parte de escrita que deve compor as coleções didáticas. Tal critério possui requisitos que serão avaliados por mim, nos livros didáticos aprovados nesses dois editais e citados na subseção 5.1. Vale ressaltar que meu objetivo não é refazer ou questionar o trabalho dos avaliadores, uma vez que meu propósito é realizar uma análise comparativa das coleções aprovadas nos dois editais.

1.3.1. A escrita nos livros didáticos de LE: coleções anteriores ao PNLD

Antes da inserção das Línguas Estrangeiras Modernas no edital do PNLD, não havia critérios estabelecidos para as coleções que eram usadas nas escolares regulares brasileiras. Em muitos casos os alunos nem tinham acesso ao livro didático de Língua Estrangeira. Grande parte dos livros disponíveis eram produzidos fora do Brasil e sem considerar como público-alvo falantes da Língua Portuguesa. Além disso, nem sempre eram coleções feitas para a realidade de uma escola regular, mas sim para a de um curso livre de idiomas.

Contudo, nos anos anteriores a 2011, o número de livros produzidos no Brasil e, especificamente, para o ensino regular, aumentou. Muito provavelmente em consequência da Lei 11.161 “Lei do Espanhol”, datada de 2005, que obriga a oferta da disciplina nas escolas regulares, tornando sua matrícula facultativa por parte dos estudantes. Com isso, as escolas passaram a adotar coleções mais voltadas para a realidade da educação básica no país, no entanto, sem a adoção de critérios que estabelecessem as características do material que deveria chegar à sala de aula, já que as Línguas Estrangeiras Modernas não faziam parte ainda do PNLD.

Nesta subseção, optei por escolher duas coleções para o Ensino Médio adotadas por diversas escolas no Brasil, com o objetivo de ilustrar se a expressão escrita era tratada e como era tratada em alguns manuais em uma época anterior à inserção das LEM no edital do PNLD.

A primeira coleção analisada intitula-se *¡Por Supuesto! – Español para Brasileños*, de SOUZA (2003), da Editora FTD, volume único para o Ensino Médio. Antes do início das unidades há uma seção chamada *Primeiras palabras*, em que se contextualiza um pouco o processo de criação do livro, enfatizando que a publicação anterior levava o nome de *Español para Brasileños*, no entanto, tal publicação sofreu algumas críticas e percebeu-se a necessidade de mudanças e ampliação na quantidade de exercícios e em um trabalho mais aprofundado com o vocabulário estudado. Em seguida, a seção “Sugestões ao professor”, como o próprio nome diz, apresenta propostas de trabalho para o docente.

Desde o início não é mencionado nenhum trabalho com a escrita, apenas comenta-se sobre os diálogos e textos iniciais, focando na leitura em voz alta e na dramatização dos diálogos. Além disso, enfatiza-se que o objetivo da coleção “é levar ao estudante conhecimentos sobre as palavras, expressões e funções essenciais para a comunicação em espanhol, de modo a permitir sua imediata utilização prática” (SOUZA, 2003, p. 4).

São 20 unidades no total, sendo que cada uma delas apresenta duas seções intituladas *Comprendiendo el diálogo*, com textos elaborados, na maioria das vezes, para o livro, em seguida há a apresentação de, pelo menos, um tópico gramatical específico, podendo apresentar mais de um e vindo acompanhada da seção *Ejercicio*. Finalizando com a seção *Un poquito de información cultural*, sobre algum país ou personalidade hispânica. Em nenhum dos exercícios há uma proposta de escrita, nem é pedido ao estudante que escreva um texto. Na seção *Ejercicio* as atividades são de completar lacunas e de responder questões de localização explícita. Dessa forma, não foi possível identificar como é possível que o aluno alcance a comunicação em espanhol com uma “imediata utilização prática” (SOUZA, 2003, p. 4), como é proposto.

A segunda coleção leva o nome de *Listo, español a través de textos*, de MILANI *et al* (2005), da Editora Santillana, volume único para o Ensino Médio. Antes do início das unidades, há um texto de apresentação, em que se evidencia a importância de se estudar espanhol, sinalizando que “*la Editorial Santillana/Moderna, al idear Listo, español a través de textos, tuvo en cuenta la carencia de materiales didácticos que proporcionan recursos que fomentan la comprensión lectora y la producción escrita en lengua española*” (MILANI *et al*, 2005, p. 3). Após sinalizar essa deficiência, o livro coloca como uma de suas propostas pedagógicas “*consolidar las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en español proporcionadas por el contacto con diferentes géneros y tipologías textuales*” (MILANI *et al*, 2005, p. 4). Dessa forma, já se podia esperar de antemão atividades que determinassem o gênero e os parâmetros comunicativos, como mínimo.

São 24 unidades no total, sendo que cada uma delas conta com as seguintes seções: *Pre calentamiento; Textos; Cajón lexical; Gramática; Entretenimiento e Rincón de escritura*. Como o próprio nome diz, esta última seção seria a destinada às atividades de escrita. No entanto, ao analisar todas as unidades é possível identificar que não se trata de uma seção especificamente, mas sim de uma espécie de *post it*, disponível no anexo 1, que é colocado na unidade, sendo que em cinco delas não é possível encontrar o *Rincón de escritura* e em outras cinco aparecem duas atividades de escrita, ao invés de apenas uma como o habitual.

O que se pode verificar nas propostas é que em sua grande maioria os alunos devem responder perguntas e não escrever algum texto de um gênero específico. Apenas em duas unidades, entre as vinte e quatro, há proposta de produção escrita, mas não é indicado um gênero, o que se determina em uma delas é a escrita a partir do tipo textual (expositivo e argumentativo); em outra proposta, os alunos são orientados a escrever um artigo de opinião, mas a atividade não o define como tal, é possível identificá-lo apenas pelas instruções:

Lee la cita abajo y enseguida escribe una **redacción** en la que:

- expresas tu opinión a favor o en contra de esta afirmación;
- espongas tu teoría;
- des algunos ejemplos que apoyen tu punto de vista;
- elabores una breve conclusión.

'Nunca el mundo fue tan desigual en las oportunidades que brinda, y nunca tan igualitario en las costumbres que impone'" Eduardo Galeano (MILANI *et al*, 2005, p. 219). Eduardo Galeano (MILANI *et al*, 2005, p. 219).

Além de não definir o gênero discursivo, não se define modo de circulação, muito menos interlocutor. Tampouco há processo de escrita, que considera planejamento, escrita, revisão e reescrita. A ausência desses parâmetros é coerente com a concepção de escrita como redação. No entanto, em seis atividades que não fazem parte do *Rincón de escritura* é pedida ao aluno a escrita de textos com gêneros definidos, sendo eles: e-mail (duas atividades); formulário; contrato de aluguel; currículo e carta de apresentação.

Apesar dessas questões, percebe-se que em comparação à coleção anteriormente analisada, esta já introduz a habilidade da escrita como parte do trabalho em Língua Espanhola. Ainda que não apresente os elementos que foram anteriormente citados.

No capítulo 2 me dedico a apresentar com mais detalhes o PNLD e na subseção 5.2 explico com mais minuciosidade os dois editais do Programa (de 2012 e de 2015), que me servem de referência para a análise das coleções aprovadas.

CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

“Que o papel fale e a língua se cale” – Miguel de Cervantes

2.1. Sobre o Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático, segundo o Portal do MEC, “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (FNDE, paginação irregular). De acordo com Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), em 1937 houve a ação mais antiga relacionada ao livro didático, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que possuía como atribuições “a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas” (CPDOC, paginação irregular). Das ações esperadas pelo INL, a única que se cumpriu foi a última, já que o número de bibliotecas públicas aumentou consideravelmente, “principalmente nos estados menos prósperos do país” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013).

Em 1938, instituiu-se o Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, criando a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha o papel de:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938, paginação irregular).

Todo o controle e poder das obras que seriam aprovadas estava nas mãos do estado, uma vez “que não se tratava de uma seleção de obras a serem adquiridas pelo governo, como é o caso do atual Programa Nacional do Livro Didático, mas de uma censura imposta aos livros que eram utilizados em quaisquer escolas do país” (DAHER *et al*, 2013, p. 411), tendo em vista que o país vivia um período de ditadura.

Posteriormente a esse decreto, destaco algumas ações que envolvem intervenções políticas com relação aos livros didáticos no Brasil. Optei por fazer um breve resumo, apenas para ilustrar como vem funcionando o Programa Nacional do Livro Didático até os dias atuais:

- 1966 – Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966 – convênio entre o Ministério da

Educação do Brasil, o Sindicato Nacional de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional para a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966, paginação irregular);

- 1970 – Portaria nº 35, de 11/3/1970 – implementação do “sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL)”. (BRASIL, [1970?], paginação irregular);
- 1971 – O INL desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF);
- 1976 – Decreto nº 77.107, de 4/2/76 – Extinção do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se torna responsável pelo PLIDEF;
- 1983 – A FENAME dá lugar à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ficando responsável, conseqüentemente pelo PLIDEF. É então proposta a participação dos professores na seleção dos LDs que serão escolhidos, além da ampliação do programa ao Ensino Fundamental;
- 1985 – Decreto nº 91.542, de 19/8/85 – O PLIDEF dá lugar ao PNLD;
- 1993/1994 – A partir da publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” estabelece-se critérios para a avaliação dos LDs;
- 1996 – Início do processo de avaliação dos LDs inscritos no PNLD, em parceria com as universidades públicas e lançamento do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. “Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje” (BRASIL, paginação irregular);
- 1997 – A FAE dá lugar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo PNLD até os dias atuais.

Durante o período listado anteriormente, o processo de avaliação dos LDs passou por diversos problemas, principalmente na parte financeira, impedindo que todos os seguimentos da educação pública fossem contemplados no programa.

2.1.1. O Programa Nacional do Livro Didático – Línguas Estrangeiras Modernas (PNLD-LEM)

Na área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, denominação utilizada para os editais referentes ao Ensino Médio, até o edital de 2015, as disciplinas que têm livros selecionados pelo PNLD são Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Artes e cada uma delas conta com critérios específicos, que são considerados na avaliação das coleções que se inscrevem no Programa.

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) foi incluída pela primeira vez no Programa no edital lançado em 2008, referente ao PNLD 2011. Sarmiento (2016) considera que tal inserção caracterizou-se como uma ação de Política Educacional Linguística (PEL), uma vez que se tratou de uma prática linguística voltada para o sistema educacional brasileiro e se referindo à área da linguagem em um contexto educacional. Foi a partir dessa implantação que LDs de língua estrangeira alcançaram professores e alunos de forma gratuita, representando mais uma prática de PEL. Além disso, até o edital de 2017 os estudantes tinham os LDs de LEM para consumo próprio, ou seja, não precisavam devolver os livros no final do ano letivo; apenas no último edital, PNLD de 2018, o material deixou de ser consumível.

Para inscrição e avaliação dos livros, a cada edição do PNLD é lançado um edital e no quadro disponível em Sarmiento (2016), a partir de informações do site do FNDE, é possível entender melhor as etapas do programa.

| Ciclo² do PNLD | Exemplo – PNLD 2014 |
|---|--------------------------------------|
| 1-Adesão das escolas ao PNLD ³ | 2011 |
| 2-Publicação dos editais | 2011 |
| 3-Inscrição das editoras | 2011 |
| 4-Triagem e Avaliação ⁴ | 2º semestre 2012 1º semestre 2013 |
| 5-Publicação do Guia do Livro Didático | 1º semestre 2013 |
| 6-Escolha do livro por professores e gestores | 1º semestre 2013 |

² “Um ciclo corresponde à validade de um edital” (SARMENTO, 2016, p. 22).

³ “As etapas marcadas em cor [cinza] são aquelas que requerem a ação de professores/gestores” SARMENTO, 2016, p. 22).

⁴ “As coleções inscritas passam primeiramente por uma triagem com relação a exigências técnicas e físicas do edital pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). As selecionadas são encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o GLD” (SARMENTO, 2016, p. 22).

| | |
|--|-------------------------------|
| 7-Pedido\Formalização da escolha dos livros | 1º semestre 2013 |
| 8-Aquisição das obras pelo FNDE | 2º semestre 2013 |
| 9-Produção das obras pelas editoras | 2º semestre 2013 |
| 10-Análise de Qualidade Física pelo Instituto de Pesquisas Tecnológica | 2º semestre 2013 |
| 11-Distribuição dos livros às escolas pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos | 2º semestre 2013 |
| 12-Recebimento dos Livros nas escolas | Outubro 2013 a Fevereiro 2014 |
| 13-Início do uso nas escolas | Fevereiro 2014 |

Tabela 1: Fonte: SARMENTO, 2016, p. 22

Depois da aprovação das coleções analisadas, é disponibilizado o Guia de Livros Didáticos do PNLD com uma resenha de cada uma delas, considerando-se os critérios analisados.

De acordo com Sarmento (2016), como pode ser observado nos destaques do quadro, a importância do Programa não está apenas no edital, na aprovação dos livros e no lançamento do Guia do Livro Didático, pois os professores têm papel primordial na execução dessa PEL, já que são os responsáveis por escolher e fazer uso do material.

Desde o edital de 2011, ano da inserção da LEM no PNLD, até o presente momento já ocorreram três avaliações referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (2011, 2014 e 2017) e duas avaliações referentes ao Ensino Médio (2012 e 2015). O edital de 2018, referente ao Ensino Médio, está em curso.

Referente às obras dos anos finais do Ensino Fundamental, no edital de 2011 foram avaliadas 11 coleções de língua espanhola⁵ e duas aprovadas: *¡Español – Entérate!*, da Saraiva Livreiros Editores e *Saludos – Curso de Lengua Española*, da Editora Ática. No de 2014, foram 15 coleções inscritas e duas aprovadas: *Cercanía*, da Edições SM e *Formación em Español: Lengua y Cultura*, da Base Editorial. No de 2017⁶, foram 8 coleções inscritas e três aprovadas: *Cercanía*, da Edições SM; *Por el mundo en español*, da Editora Ática e *Entre Líneas*, da Editora Saraiva.

Referente às obras do Ensino Médio, no edital de 2012 foram 12 coleções inscritas e três aprovadas: *El arte de leer español*, da Base Editorial; *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2ª edição), da Macmillan do Brasil Editora e *Síntesis – Curso de lengua española*,

⁵ Como meu trabalho é voltado para as coleções de língua espanhola, optei por enumerar apenas as obras aprovadas nessa disciplina.

⁶ O ano do edital corresponde ao ano que as coleções começarão a ser usadas nas escolas.

da Editora Ática. Já no de 2015, foram 13 coleções inscritas e duas aprovadas: *Cercanía Joven*, da Edições SM e *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (3ª edição), da Macmillan do Brasil.

Apesar da existência do Programa, algumas questões interferem na adoção dos LDs aprovados. Como aponta Paiva (2014),

Uma questão que interfere na adoção é o fato de o professor não ter a opção de fazer uma adoção gradativa, sendo obrigado a usar a mesma coleção em todas as séries de uma só vez. Isso pode trazer dificuldades de acompanhamento pelos alunos, especialmente nas series finais. Outro problema alegado por muitos professores é que o número de livros recebidos, frequentemente, é menor do que o número real de alunos. Além disso, quando outros professores são contratados pela escola, não há livros do professor para todos os professores (PAIVA, 2014, p. 347).

Ademais, a tarefa da escolha do LD, que deveria ser dos professores da disciplina, muitas vezes é realizada pela coordenação ou pela direção da escola, que escolhe um material diferente da perspectiva teórica-metodológica do professor ou diferente do programa da disciplina.

Primeiramente, o edital prevê uma data para o cadastramento de editores e a pré-inscrição das obras, posteriormente, os editores se inscrevem e entregam o livro didático e a documentação exigida. No PNLD de 2015 (BRASIL, 2013), o edital contemplou também a entrega dos livros em seu formato digital, incluindo, portanto, outra data de entrega desse material e dividindo as coleções em dois tipos de composição: a de “Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos” (BRASIL, 2013, p. 1) e a de “Tipo 2: Obra impressa composta de livros impressos e PDF” (BRASIL, p. 1). Apesar do PNLD de 2014 já também ter contemplado obras do tipo 1 e 2, optei por citar o edital de 2015, que é um dos editais de referência nesta pesquisa.

Para a LEM (Inglês e Espanhol), as obras didáticas devem estar organizadas por ano escolar e coleção. Entendendo-se por coleção “o conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio, inscrita sob um único e mesmo título” (BRASIL, 2010, p. 1) e composto por 3 volumes do aluno e 3 manuais do professor, além de cada volume acompanhar um CD de áudio, elemento que é exclusivo da LEM.

O edital aceita a inscrição de obras que já participaram anteriormente do PNLD, independentemente de sua aprovação ou reprovação. No caso de ter sido reprovada, a coleção deverá ter passado por reformulação. Desse modo, é possível encontrar nos dois editais que

analisei a coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (OSMAN; ELIAS; REIS; IZQUIERDO; VALVERDE, 2010; 2013), de mesmo nome e autoria, mas, como foi observado na análise que será feita no capítulo 4, apresentando reformulações consideráveis.

O manual do professor tem papel importante para o Programa, pois, como o próprio edital de 2012 considera:

não pode ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, reconhecendo todo o conteúdo didático-pedagógico que se encontra no Manual do Professor, optei por usar como *corpus* de análise as coleções destinadas ao docente e não ao aluno, uma vez que esse material se encontra com orientações adicionais. No caso de usar apenas a coleção do aluno, a análise seria incompleta, pois não contemplaria questões teórico-metodológicas que cada coleção diz seguir para o componente da escrita, em especial.

Para o processo de avaliação e seleção, todas as coleções inscritas passam por uma triagem, que avalia aspectos técnicos da coleção, contemplando questões editoriais, analisando primeira capa, segunda capa, folha de rosto etc.; por uma pré-análise, que avalia “a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas” (BRASIL, 2013, p. 9); e, por fim, a avaliação pedagógica, que contempla os seguintes critérios eliminatórios do edital de 2015, comuns a todas as áreas, mas que não serão aqui detalhados, por não ser o foco deste trabalho:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;

- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (BRASIL, 2013, p. 39)

Os critérios de número 4 e 8 são estabelecidos apenas no PNLD de 2015, não aparecendo no de 2012.

2.1.2. O Guia de Livros Didáticos do PNLD

Após a aprovação das coleções, é lançado o Guia de Livros Didáticos do PNLD, com resenhas e informações das coleções aprovadas, objetivando apresentar ao professor os livros didáticos aprovados no edital, tomando sempre como base os critérios gerais e específicos. Essa é uma maneira de o docente conhecer de alguma maneira a coleção, com o intuito de ajudá-lo a escolher qual se adequa melhor a sua realidade escolar. No entanto, o ideal seria que o professor recebesse todas as coleções aprovadas, com o objetivo de conhecê-las mais a fundo.

Antes de descrever cada obra, o Guia faz uma apresentação geral do documento, mostra em gráficos o número de coleções inscritas, aprovadas e reprovadas, faz um breve resumo sobre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna.

Posteriormente, no Guia de 2012, é apresentado um quadro comparativo das coleções, evidenciando em cores qual coleção mais “atende aos critérios de avaliação especificados no edital” (BRASIL, 2011, p. 11). O Guia de 2015 não possui esse quadro.

Em seguida, nos dois Guias, há a descrição da Ficha de Avaliação e, logo, a resenha de cada obra. As coleções são, então, apresentadas respeitando a seguinte ordem: primeiramente, uma visão geral da obra; organização e descrição de cada volume; análise e comentários sobre seu uso em sala de aula. Especificamente, no Guia de 2015, há um quadro esquemático com pontos fortes, fracos e destaques da coleção, além dos pontos fortes do manual do professor.

Nesta pesquisa, o Guia do Livro Didático será uma das referências no processo de análise do *corpus*, permitindo comentar algumas questões que são explicitadas nas resenhas, para as propostas de escrita, comparando com outros pontos encontrados no diagnóstico que fiz das atividades. No entanto, é importante ressaltar que minha análise se difere da do Guia,

uma vez que meu foco é me aprofundar nas atividades de escrita, cruzando os dados obtidos na análise quantitativa e qualitativa, tomando como base os pressupostos teóricos citados no manual do professor e os requisitos exigidos nos editais. Além disso, trata-se de uma análise comparativas das coleções aprovadas em 2012 e em 2015.

2.2. A escrita nos editais do PNLD

Além dos critérios comuns a todas as áreas, o edital estipula os critérios eliminatórios específicos de cada componente curricular. Como o foco deste trabalho é sobre as atividades de expressão escrita, optei por citar apenas o critério que se refere a essa habilidade, evidenciando, em negrito, as diferenças existentes entre o de 2012 e o de 2015.

Critério edital 2012

propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração (BRASIL, 2010, p. 25).

Critério edital 2015

promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (**quem, para quem, com que objetivos**), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e **gêneros de discurso** e está submetida a processo de reescrita do próprio texto (BRASIL, 2013, p. 47) (grifo meu).

Como é possível observar, o edital de 2015 adota a perspectiva dos gêneros discursivos e não mais a dos gêneros textuais, evidenciando, conseqüentemente, quais são os parâmetros comunicativos que devem ser determinados nas propostas. Na análise das atividades será possível verificar se essa diferença nos editais irá impactar na forma como as coleções vão propor as expressões escritas.

Além dos critérios eliminatórios para a seleção dos LDs que fazem referência às atividades de expressão escrita, é possível perceber que, nos princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio, também há menção sobre a importância dessa competência para a formação do aluno.

No edital de 2012, ao falar sobre a linguagem, ressalta-se como um dos princípios gerais para o ensino:

Possibilitar aos alunos o conhecimento da diversidade de linguagens, das suas múltiplas funções, na constituição dos valores que animam as pessoas e os grupos sociais; possibilitar aos alunos o conhecimento das diversas estratégias presentes ao exercício dessas funções constitui uma iniciativa da maior importância, se temos em vista a predominância, para o mundo, de ideais de respeito, de tolerância, de justiça, de expansão da paz e da igualdade social (BRASIL, 2010, p. 22).

Como é possível ver no excerto acima, para que se promova uma formação cidadã do estudante, faz-se necessário a inserção de atividades que contemplem a diversidade de linguagens existentes. Pensando que o trabalho que se desenvolve na escola é, na maioria das vezes, guiado pelo livro didático, como já foi discutido anteriormente, se esse material, que chega às escolas brasileiras, oferece ao discente um trabalho que considere a língua como uma atividade social real e faça-o refletir sobre seu contexto de produção, os objetivos do texto, seus interlocutores e a própria intenção de seus locutores, possivelmente tais princípios serão alcançados. Ressalta-se, inclusive, que esse tipo de atividade deve fazer parte de todas as habilidades, ou seja, a diversidade da linguagem e suas múltiplas funções devem ser abordadas na leitura, na escrita, na escuta e na fala.

O edital de 2015 vai ainda mais além dessas questões e ressalta que para “a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais” (BRASIL, 2013, p. 46) o livro didático de LEM deve:

- [propiciar] ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- [favorecer] o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços;
- [dar] centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera codificação de sinais explícitos;
- [dar] acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (BRASIL, 2013, p. 46).

Tais princípios fazem referência direta ao percurso que deve ser realizado na área da linguagem com as quatro habilidades, enfatizando a importância de um trabalho que contemple os gêneros discursivos e a contextualização de suas produções, além de considerar seus objetivos, o modo de circulação e a reflexão crítica sobre aquilo que se lê/escuta. Dessa forma, tais princípios estão em consonância com o critério referente às atividades de produção

escrita, contemplados nos dois editais, uma vez que preveem como requisitos a definição de gênero discursivo, a contextualização da escrita, os parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos) e o processo de reescrita do texto.

No entanto, apesar de os dois editais fazerem referência às atividades de escrita e terem um critério eliminatório para essa habilidade, é no edital de 2011, referente ao Ensino Fundamental, mas que não será foco desta dissertação, que é possível encontrar de forma mais detalhada informações sobre tal critério. Como esse foi o primeiro edital que contemplou as LEM, o documento ainda serve de referência para a produção dos livros didáticos. Por isso, mesmo não analisando as coleções desse edital, optei por inserir nesta dissertação todo o critério específico da produção escrita:

- tratar a produção escrita como processo interativo e em constante reformulação;
- considerar o uso social da escrita e trabalhar, de forma contextualizada e, tanto quanto possível, com finalidades precisas, com diferentes gêneros e tipos textuais;
- apresentar e discutir as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, levando em conta as condições de produção e o potencial receptor do texto;
- explicitar as condições de produção: quem escreve e como se projeta enquanto enunciador, para quem escreve e como projeta o seu leitor, com que objetivo, em que suporte e em que momento;
- refletir sobre as regras e convenções que regem determinado sistema lingüístico no âmbito de recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos;
- contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção (BRASIL, 2009, p. 58)

Como é possível verificar, o edital de 2011 se aprofunda mais na explicação de cada requisito do critério, evidenciando que a escrita é um processo, composto por diferentes etapas; mostrando a importância em se contextualizar cada atividade; determinando as condições de produção; trabalhando as características sócio-discursivas de cada gênero, mas sem abandonar o trabalho lingüístico.

No próximo capítulo me dedico a diferenciar gênero discursivo de gênero textual e mostro, de forma mais detalhada, os requisitos do critério de escrita, valendo-me de explicações teóricas para justificar a importância de cada requisito nas atividades de escrita.

CAPÍTULO 3 – OS GÊNEROS DISCURSIVOS, OS PARÂMETROS COMUNICATIVOS E AS ETAPAS DE ESCRITA

*“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!*

[...]” - Cecília Meireles - Romance LIII ou das Palavras Aéreas

3.1. Gênero discursivo e gênero textual: conceituando

Como esta pesquisa parte dos requisitos que são exigidos pelo critério eliminatório estabelecido nos editais do PNLD sobre a habilidade de expressão escrita, faço uso desses requisitos para construir meu percurso teórico, valendo-me dos preceitos definidos por Bakhtin (2015; 1997) sobre gêneros discursivos e dos estudos realizados por Antunes (2009) e Rojo; Barbosa (2015) sobre o ensino da escrita em LM, apropriando-me dessas referências para falar de LE.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), os gêneros e sua tipificação começaram a ser tema de discussão na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. O termo aparece, inclusive, na *Poética*, de Aristóteles (1449a, *apud* ROJO; BARBOSA, 2015) no seguinte trecho: “Quando a tragédia e a comédia apareceram, os poetas que se dedicavam a um desses dois **gêneros...**” (tradução e grifo das autoras, p. 36). Na época, os filósofos gregos dividiram os gêneros em dois grupos, os literários e os retóricos, estabelecendo que os gêneros épico, lírico e dramático faziam parte do primeiro grupo e os gêneros deliberativo, judiciário e epidítico faziam parte do segundo.

De acordo com as autoras (2015), no Renascimento retomam-se as discussões realizadas pelos filósofos gregos sobre os gêneros, seguindo com a divisão estabelecida, fazendo com que “os domínios da arte poética e da vida cidadã [continuassem], por séculos, a ser tratados em separado” (p. 38). No entanto, no início do século XX, retoma-se a discussão a partir de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, integrado por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev, entre outros.

As primeiras contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos dos gêneros vieram a partir da obra *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica à poética sociológica*, de Medvédev e Bakhtin, em que ainda se estabelecia a distinção entre gêneros literários e retóricos. Já em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, o conceito de gênero é expandido, sendo Bakhtin “o primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 38).

Mais tarde, na obra *Estética da criação verbal*, em um de seus capítulos mais conhecidos, intitulado “Os gêneros do discurso” é definido o conceito de gênero discursivo. Apesar de os estudos dos gêneros não terem tido início nessa época, Bakhtin ressalta que antes se privilegiava o estudo dos gêneros literários, com destaque para uma questão mais estilística que propriamente linguística. Dessa forma, ao propor uma definição do termo, o

teórico russo considera o uso da linguagem como uma atividade presente em todos os campos da relação humana e não apenas no campo literário, além de explicitar o fato de nos comunicarmos por meio de enunciados orais e/ou escritos. Ainda, segundo ele:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*, os quais denominamos *gêneros discursivos* (grifos do autor, BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 261-262).

O primeiro ponto levantado por esse conceito é que nos comunicamos por meio dos gêneros discursivos, ou seja, eles fazem parte da nossa vida a todo instante e é por meio deles que é possível haver uma compreensão e uma interação entre as pessoas. Outro ponto importante é o fato de que ao proferirmos um enunciado, geralmente, estamos carregados de intenções. Não escrevemos ou falamos algo ao acaso, mas sim com um objetivo. Sendo assim, a escolha do gênero, o modo como vamos enunciar o discurso, as escolhas lexicais, gramaticais, nem sempre são ao acaso, elas ocorrem para que o interlocutor possa alcançar tal objetivo discursivo. Daí a importância em considerar os três elementos indissociáveis dos gêneros, chamados por Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]) de conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático seria mais do que um conteúdo, um assunto, é a valoração presente no discurso sobre algo. Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015), “o tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (grifo das autoras, p. 87). Dessa forma, podemos concluir que essa apreciação de valor não é fixa, pois “os sentidos que vamos atribuindo a uma palavra em nossos enunciados, embora únicos e irrepetíveis, vão se acumulando como significação das palavras e, por isso, estas mudam de sentido: pelo acúmulo de valor ideológico que vão adquirindo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

É para dar voz ao tema do texto que o estilo compõe o discurso. As escolhas lexicais, gramaticais, o registro linguístico, tudo isso se refere ao estilo do texto, não aparecendo, portanto, ao acaso e, de acordo Rojo e Barbosa (2015), servem “para gerar o sentido desejado” (p. 92). Para Rocha (2012), “o sujeito do enunciado é o que pode se responsabilizar

por dar os marcos históricos e espaciais da história contada, assumindo perspectivas variadas”, no entanto, nem sempre isso acontece, devido a determinados gêneros que não propiciam tal individualidade do locutor.

Por fim, o terceiro elemento é a construção composicional, que traz marcas estruturais, dando forma ao texto e, nas palavras de Bakhtin são “[...] tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p.266). Segundo Rojo e Barbosa (2015) “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo” (p. 94). Como dito anteriormente, os três elementos são indissociáveis e interdependentes, foram divididos apenas para explicação e, de acordo com Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]), “o falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objetivo de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (p. 296).

Além desses elementos, o teórico também propõe uma diferenciação entre os gêneros primários e secundários. Segundo ele, os primários seriam mais simples e utilizados por nós sem maiores problemas na vida cotidiana, como uma conversa por telefone, um diálogo entre patroa e empregada, um bilhete para os filhos, etc. Já os secundários seriam mais complexos e “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 263). Bakhtin ressalta a importância “[d]o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 264), enfatizando que “[se] faz necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários)” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 264).

Apesar de não focar seus estudos no ensino formal de gêneros discursivos, ao longo de sua obra verificamos que Bakhtin e seu Círculo têm uma importante preocupação com relação ao entendimento e ao estudo dos gêneros. No capítulo “Os gêneros do discurso”, além de destacar a necessidade desses estudos, como explicitado anteriormente, o teórico também se dedica a criticar o uso de orações isoladas, diferenciando-as do conceito de enunciado, apontando que são vazias de significado e, nas palavras do autor “ela [a oração] é de *ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição

do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (grifo do autor, 2015 [1953-1953/1979], p. 289). Ainda segundo ele, “à diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos e destinatário)” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 301). Sobre o ensino formal dos gêneros, que é justamente a discussão na qual se enquadra esta pesquisa, Antunes (2009) ressalta que “o conhecimento linguístico, apesar de necessário, é insuficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas” (p. 37). Para a pesquisadora, em vez de um ensino da língua a partir de orações isoladas, o ideal seria o uso de textos como eixo desse ensino:

o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino (grifos da autora, ANTUNES, 2009, p. 39).

Dessa forma, tanto o uso isolado de orações, sem inseri-las em um contexto de produção, quanto a proposta de escrita de textos para mero treino, que se dedica a uma mera reprodução textual, sem considerar interlocutor, modo de circulação, objetivo do texto, etc., não se encaixam em um trabalho que visa ao estudo dos gêneros discursivos. Pela definição proposta por Bakhtin e pelas discussões iniciais apresentadas aqui, podemos perceber sua importância ao pensar no ensino da língua, seja materna ou estrangeira. Se nos comunicamos por meio dos gêneros e se temos certas especificidades de acordo com as condições de produção do discurso (onde, quem, quando, para quem), como mostrarei mais detalhadamente adiante, logo, não basta saber escrever/falar uma série de frases para proferir um discurso eficaz. Outros elementos fazem-se importantes para que essa interação ocorra.

No entanto, ao falar nos gêneros como objeto de ensino, considero para esta dissertação duas vertentes de pesquisa e aplicação teórica. A primeira, como já apresentada, é a teoria dos gêneros discursivos, que tem como foco principal “o estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185). Já a segunda vertente denomina-se gêneros textuais e se dedica mais incisivamente à “descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Apesar de separá-las em teoria dos gêneros discursivos e teoria dos gêneros textuais, a utilização de um dos termos por parte

de estudiosos não é garantia de que o autor siga, de fato, tal vertente. O que garante o posicionamento teórico é a forma como se interpreta e se aplica cada conceito.

Em atividades que envolvam gêneros discursivos e compreensão leitora, Rocha (2012) se dedica a diferenciar trabalhos voltados para o plano textual e para o plano discursivo. Para o autor, atividades a nível textual “consider[am] o texto como unidade pertinente de análise [...] [considerando] um emissor, um destinatário, coordenadas espaço-temporais, uma materialidade qualquer de expressão e um suporte de inscrição” (p. 61). Sabe-se também que há um “plano intencional” (p. 62) por parte do texto, no entanto, esse não é seu objeto de estudo. O pesquisador se baseia nos estudos de Foucault para realizar seus argumentos e considera que no plano textual o foco é o conteúdo do texto. Ele retoma as pesquisas de 1960, na *Análise de Conteúdo*, para mostrar que em uma análise textual há uma preocupação em se desvendar a “‘verdade’ do dito – um dito ao qual apenas tem acesso um leitor ‘profissional’, perito em ‘desvendar conteúdos’, descortinando o véu que encobriria uma suporta verdade subterrânea dos textos” (p. 71), no entanto, “é incapaz de enxergar para além dos limites do texto” (ROCHA, 2012, p. 71).

Para Rocha (2012), adotando uma visão foucaultiana, o trabalho no plano discursivo leva em conta “a análise dos enunciados” (p. 62), seguindo “um olhar transversal” (ROCHA, 2012, p. 63) e levando em conta outros pontos que não sejam apenas a nível textual. O plano do discurso é um “lugar de articulação de saberes e poderes” (ROCHA, 2012, p. 71), em que não há uma verdade que vai além do discurso, a forma de dizer o que se quer dizer é por meio do discurso, ou seja, por “posições que se assumem e que vão condicionar uma dada enunciação” (ROCHA, 2012, p. 71).

Elias e Koch (2009, *apud* VARGENS; FREITAS, 2010) também expõem modelos de concepção, mas não de leitura, e sim de escrita. De acordo com as autoras, o primeiro modelo tem como foco a língua, priorizando-se questões gramaticais e lexicais, para que o texto seja claro e não apresente informações implícitas.

O segundo modelo tem como foco o escritor e não considera o leitor ou qualquer questão que envolva a interação discursiva. Já o terceiro modelo tem como foco a relação leitor-escritor, caracterizando uma interação dialógica, em que os dois cumprem um papel ativo na produção. Nesse modelo, para que ocorra a produção, o locutor deve valer-se das seguintes estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (ELIAS; KOCH, 2009 *apud* VARGENS; FREITAS, 2010, p. 203).

Desse modo, o terceiro modelo é o que se adequa ao trabalho a nível discursivo, possibilitando que o escrevente considere todo um contexto de produção, caracterizando a vertente dos gêneros discursivos.

Além disso, Koch (2012) define claramente a perspectiva discursiva, valorizando todas as questões as quais aponte até então. Segundo ela,

o texto, construto histórico e social, é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que estes, por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionais, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece. A esta concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma grande gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo e cultural no interior do qual se movem os atores sociais (KOCH, 2012, p. 129).

A autora destaca ainda que fazer uso de uma vertente discursiva não tem como base apenas estilo e composição, há também um importante trabalho com o tema, que “requer dos interlocutores a mobilização de um vasto conjunto de saberes, de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, enfim, de todo o contexto, da forma como é atualmente conceituado, bem como a sua reconstrução no momento da interação verbal” (KOCH, 2012, p. 140).

Outra questão importante para a vertente discursiva está no dialogismo, que é um elemento constitutivo a partir da materialidade textual e “advém de linguagens socialmente organizadas e reconhecidas, caso do sistema linguístico, por exemplo, mas não exclusivamente dele” (BRAIT, 2016, p. 14); da singularidade do texto, que o faz único, proferido para determinado contexto e situação, “fator que delinea sua natureza enquanto forma viva e responsiva” (BRAIT, 2016, p. 10) e da combinação desses dois elementos, possibilitando “relações dialógicas com outros textos, no sentido de propiciar, provocar e

convocar diálogos, abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais, históricos” (BRAIT, 2016, p. 10).

Para a vertente dos gêneros textuais, no Brasil, um dos teóricos que se pode citar é Marcuschi (2005), que destaca em uma de suas definições o fato de que “usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades, estilo e composição característica” (grifo do autor, p. 22-23). Nesse fragmento é possível perceber questões que foram anteriormente levantadas por Bakhtin (2015 [1953-1953/1979], p. 289), já que o autor aponta “conteúdos, propriedades, estilo e composição”, além de indicar as “características sócio-comunicativas”. No entanto, como sinalizado por Rojo (2005), o teórico brasileiro está muito mais próximo da vertente do gênero textual porque

definir gênero textual como '*noção vaga para referir textos materializados*' – mesmo que adiante vá se fazer referência a *famílias de textos* – implica diluir a fronteira entre *gênero* e *texto* de tal maneira que *texto* aparece como um *evento* ou *acontecimento linguístico* pertencente a uma *família de textos* que tem por designação social um (nome de) *gênero*, acompanhado de sua representação (noção) de base social (grifos da autora, ROJO, 2005, p. 188).

Vemos, então, que o autor está mais voltado para a “materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185) do que para os “aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185) que envolvem o discurso. Outro ponto levantado por Rojo (2005) é sobre o que Marcuschi considera como hibridismo, diferenciando do conceito de Bakhtin:

Para o autor, a construção híbrida se apresenta quando temos um '*enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas 'linguagens', duas perspectivas semânticas e axiológicas*' (grifo da autora, BAKHTIN, 1934-1935 *apud* ROJO, 2005).

No entanto, em Marcuschi (2005), hibridismo é “intertextualidade inter-gêneros”, expressão utilizada por Ursula Fix (1997) “em que um gênero assume a função de outro” (MARCUSCHI, 2005, p. 31). O autor comenta que “a questão da intertextualidade inter-gêneros se evidencia como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias seqüências de tipos textuais” (MARCUSCHI,

2005, p. 31). Sendo assim, o pesquisador parece mesclar gênero e tipo textual, além do fato de que, segundo Rojo (2005) “as palavras *gêneros* [...] deveriam ser, no meu entender, substituídas por *textos* ou *enunciados* e seu uso, no enunciado acima, aponta para a quase sinonímia entre os dois termos adotada pelo autor” (grifos da autora, p. 188).

Por fim, Rojo (2005) destaca que a definição de discurso/prática discursiva em Marcuschi (2005) também se diferencia da de Bakhtin. De acordo com o autor brasileiro, texto e discurso são entidades diferentes, sendo o primeiro algo “concret[o] realizad[o] materialmente e corporificad[o] em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 24). Já o segundo “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2005, p. 24). Para a autora, tais conclusões evidenciam as características da vertente dos gêneros textuais, já que o estudioso interpreta o texto como uma materialidade linguística e gênero como algo “funcional/contextual [...] não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao 'conteúdo temático'” (ROJO, 2005, p. 189).

Já na vertente dos gêneros discursivos, prioriza-se “a significação, [a] acentuação valorativa e [o] tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, 2005, p. 189). Seu elemento principal é o discurso, que se caracteriza como “um conjunto de afirmações (valores, significados, ideologias) articuladas pela linguagem” (CARDOSO, 2012, p. 20).

Com a breve diferenciação entre as perspectivas textual e discursiva de abordagem dos gêneros, é preciso enfatizar que apesar das diferenças apontadas pelas duas vertentes, elas não se excluem. O que se pretende ressaltar com essa diferenciação é o fato de que a primeira não considera elementos discursivos, como a segunda. A perspectiva textual se concentra na materialidade linguística, no estilo e em alguns elementos da construção composicional. Já a perspectiva discursiva considera todos esses elementos, além do tema, de forma indissociável. Ademais, faz-se importante destacar que trabalhar no âmbito discursivo não implica descartar o texto.

Outro ponto também importante é a questão da utilização dos termos *texto* e *enunciado*. Em grande parte da obra do Círculo, utiliza-se a palavra *enunciado/enunciação* para fazer referência ao estudo dos gêneros discursivos. Segundo Brait (2016), os participantes do Círculo “parecem temerosos de que o termo *texto* evoque seu uso em teorias nas quais está associado apenas à dimensão linguística ou, por vezes, unicamente estilística” (p. 16). No entanto, neste trabalho, o termo *texto* será usado como sinônimo de *enunciado*, uma vez que ao utilizá-lo, não me refiro a frases isoladas, mas, sim, a uma perspectiva

dialógica, sob a qual “o *texto* ganha existência e consistência, realiza-se, no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores, em conjunção com discursos situados histórica, cultural e socialmente” (BRAIT, 2016, p. 16).

A partir de agora, dedico-me a justificar a pesquisa a partir da vertente discursiva, para seguir com a descrição dos parâmetros comunicativos, que são essenciais em tal perspectiva.

3.1.1. Gênero discursivo: justificando as escolhas

Minha pesquisa adotará a vertente discursiva de estudo dos gêneros. Essa escolha se deu tendo como base o fato de que as OCEM (BRASIL, 2006) consideram que ensinar uma língua envolve outros aspectos que vão além do linguístico, como a compreensão do conceito de cidadania, em que

entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

Considerando as perspectivas textual e discursiva dos gêneros, que abordei no início deste capítulo, é possível perceber que um trabalho centrado na dimensão discursiva do gênero permite que o aluno compreenda melhor a função da escrita em nossa sociedade, entendendo os papéis que locutor e interlocutor ocupam em um texto e o posicionamento que o estudante pode assumir no ato da escrita. Levar isso para as aulas de línguas é fazer o discente entender que a escrita não ocorre meramente para fins linguísticos, como, geralmente, acontece na sala de aula. Ao ter contato com uma diversidade de gêneros, tanto na leitura quanto na escrita, o estudante pode identificar os diversos lugares que cada indivíduo ocupa atualmente na sociedade, perceber as formas de inclusão e exclusão em uma determinada comunidade e entender que, como cidadão ativo e conhecedor das diversas práticas que envolvem a fala e a escrita, é possível se posicionar, reivindicar, alertar etc, possibilitando, inclusive, a inserção de grupos anteriormente excluídos em práticas discursivas diversas.

Também é importante frisar, uma vez que a minha pesquisa faz parte da área de ensino de línguas estrangeiras modernas, mais especificamente a Língua Espanhola, quando pensamos no ensino de uma LE na escola regular, devemos lembrar que não se trata de uma

disciplina dedicada somente à instrumentação linguística. Os PCN-EF (BRASIL, 1998) dizem que

a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

Além disso, as OCEM destacam, assim como os PCN, como já apontado no capítulo anterior, que o ensino de LE deve atuar também como uma formação cidadã, assim como as demais disciplinas do currículo escolar. Assim sendo, levando em conta que o aluno está aprendendo uma língua, mais do que aprender o código linguístico, deve-se considerar, segundo as OCEM (BRASIL, 2006), a heterogeneidade linguística, que engloba questões contextuais, sociais, culturais e históricas; as “diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (p. 92); o trabalho de sensibilidade linguística envolvendo LM e LE, permitindo que o aprendiz relacione-as; o uso efetivo da LE, proporcionando ao aluno enfrentar “os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses)” (BRASIL, 2006, p. 92).

A LDB (BRASIL, 2005) não prevê conteúdos específicos determinados, o que diverge das escolas de idiomas atuais, como nos apresenta Vargens e Freitas (2010), que seguem uma metodologia padrão, como se ensinar línguas fosse apenas seguir estruturas fixas e convencionais. Em contrapartida, a LDB determina como uma das finalidades do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2005, p. 18).

Ou seja, tanto a OCEM quanto o PCN-EF, que são documentos ainda importantes, pelo papel que tiveram para a reflexão sobre o ensino/aprendizagem das diversas disciplinas na escola, destacam que o ensino-aprendizagem de uma LE deve ser pautado em práticas discursivas, estando intimamente relacionado com as questões que envolvem os gêneros discursivos. Além da LDB destacar a importância da formação crítica do discente, que pode ocorrer justamente a partir de um trabalho voltado para o plano discursivo.

Outra justificativa que me faz optar pela vertente dos gêneros discursivos é o fato de que esta pesquisa se propõe, como um dos objetivos específicos, a analisar a concepção de linguagem presente nos editais do PNL D 2012 e PNL D 2015. Considero importante averiguar

essa concepção de linguagem, tendo em vista que os livros didáticos aprovados pelo Programa devem se guiar pelos critérios estabelecidos pelos editais, à vista disso, nas propostas de escrita que analisarei se espera encontrar atividades que estejam em consonância com tais concepções. Ao analisar os editais, descritos no capítulo anterior, identifiquei que o de 2012 seguia uma vertente mais voltada para a dos gêneros textuais e que o de 2015 segue a vertente dos gêneros discursivos. Acredito que essa mudança evidencia a importância de um estudo voltado para o âmbito discursivo e não apenas textual, indo ao encontro da visão de linguagem estabelecida pelos documentos que foram anteriormente citados.

Além disso, Daher *et al* (2013) comentam sobre as inconsistências teóricas que, geralmente, possuem os materiais didáticos, principalmente as coleções que são reprovadas pelo PNL D. No meu trabalho pretendo analisar se tais inconsistências também aparecem nas coleções aprovadas, ao comparar especificamente as atividades de produção escrita, comparando-as com o que nos apresenta o manual do professor sobre o trabalho com os gêneros discursivos e o próprio edital do Programa.

Por fim, outro ponto que me leva a escolher a vertente dos gêneros discursivos é o fato de, como pesquisadora, acreditar e defender tal concepção, ressaltando que um trabalho pautado nos estudos de Bakhtin pode contribuir para que o estudante participe ativamente da sociedade em que vive, exigindo seus direitos, reclamando de seus governantes as promessas não cumpridas, enfim, agindo na sociedade por meio do discurso. Por isso, me valho das palavras de Antunes (2009) para finalizar minhas justificativas de escolha:

Tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo (ANTUNES, 2009, p. 44).

3.2. Os parâmetros comunicativos e as etapas de escrita

Como já descrito na subseção “A escrita nos editais do PNL D”, tanto o edital de 2012 quanto o de 2015 apontam como um dos critérios específicos para as atividades de produção escrita se as coleções definem em suas propostas os parâmetros comunicativos que englobam quem, para quem, com que objetivos e o “entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e **gêneros de discurso** e está submetida a processo de

reescrita do próprio texto” (BRASIL, 2013, grifo meu), chamando a atenção de que a nomenclatura gêneros de discurso é adotada apenas no PNLD de 2015 e não no de 2012.

Para entender melhor a importância desses parâmetros na escrita e na leitura de um texto, trago para a discussão o conceito de competência discursiva proposto por Travaglia (não datado). De acordo com o teórico, trata-se da

capacidade do usuário da língua [...] de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação [...], [composta por elementos que vão além do linguístico], como, por exemplo, entre outros: quem diz o quê; para quem; por quê/para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto (TRAVAGLIA⁷, não datado).

A partir desse conceito é possível concluir que para que o estudante alcance, tanto em LM quanto em LE, a competência discursiva, precisa levar em conta diversos fatores ao escrever um texto e o livro didático de língua estrangeira moderna, como determinado pelos editais do PNLD, junto com o trabalho realizado pelo professor, é um dos responsáveis pelo desenvolvimento dessa competência.

Nas próximas subseções, me dedico a descrever os parâmetros comunicativos e as etapas de escrita, para que no capítulo destinado à análise das propostas dos LDs aprovados pelo PNLD 2012 e 2015 seja possível compreender as questões que foram consideradas na avaliação obtida.

3.2.1. O locutor e interlocutor

No capítulo anterior, trouxe como referência o trabalho de Geraldi (2003), que aponta algumas questões que devem ser abordadas em sala de aula para que haja atividades de produção escrita e não apenas de redação. Um dos primeiros pontos a que o autor faz referência é o seguinte: “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2003, p. 137), ou seja, ressalta a importância do locutor e do interlocutor.

⁷ O verbete competência discursiva pode ser consultado no Glosário CEALE, disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>> Acesso em 14 jul. de 2016.

Sobre esses dois parâmetros, Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]) determina que “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (p. 275), isso significa que o locutor enuncia para alguém, esperando uma atitude responsiva desse alguém, mas muito antes de dizer algo, o locutor foi aquele que assumiu o papel de interlocutor e escutou o enunciado do outro. Portanto, “em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (grifos do autor, BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 281). Isso significa que a intenção discursiva do enunciado é determinada pelo tema, ou seja, pelo acento valorativo dado pelo locutor, sendo, por sua vez, composto pelo estilo que o falante escolhe para compor seu discurso, determinando também a composição desse enunciado. Tudo isso de forma indissociável, sendo assim, cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 301).

Geraldi (2003) critica as propostas que são desenvolvidas em sala de aula, argumentando que o principal motivo que leva um aluno a escrever nesse ambiente é o fato de a professora ter pedido. Tal tarefa acaba se tornando uma atividade a fim de mostrar para a docente que o discente sabe escrever, “o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever. Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (p. 139).

Outra crítica levantada é o fato de o professor acabar sendo o único interlocutor do aluno, mas sem assumir realmente esse papel, já que acaba dedicando a leitura do texto para encontrar erros gramaticais, ao invés de se dispor a perceber a mensagem que foi dita pelo estudante. Nas palavras do autor, “é bem provável que a razão primeira do aluno é executar uma tarefa que lhe foi solicitada; mas essa tarefa não é assumida com mero preenchimento de um espaço em branco precisamente porque o que o aluno tem a dizer se sobrepõe à razão artificial” (GERALDI, 2003, p. 141). Ainda sobre isso, Geraldi (2003) ressalta que o problema está no professor realizar apenas a sua função enquanto docente e não enquanto sujeito do discurso.

É por isso que ao pensar no trabalho que deve ser feito na escola com os gêneros discursivos é importante levar o estudante a perceber que ao escrever/falar um enunciado devemos pensar no nosso interlocutor, nos dados prévios que ele tem sobre o assunto que será tratado, nas informações que nós, enquanto locutores, desejamos transmitir, na forma como escolhemos transmitir tais informações e que não são definidas aleatoriamente, etc. Também devemos pensar que nem sempre o estudante assume o papel de estudante. Ele pode assumir a

voz de uma comunidade, a função de um jornalista, entre outros. Tanto quem escreve como para quem se escreve vão determinar os enunciados que serão proferidos, já que se caracterizam por serem construções dialógicas. Sobre isso, Gehrke (1993) ressalta que “o escritor organiza seu texto não só a partir de seus objetivos, conhecimentos e necessidades, mas também a partir da perspectiva do seu leitor” (p. 118). Nas palavras de Bakhtin, essas questões podem ser mais bem entendidas no seguinte fragmento:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 302).

Além disso, são justamente esses pontos supracitados que determinam a escolha do gênero utilizado pelo falante/escrevente, como o teórico russo comentou. Considerar o papel do locutor e do interlocutor no discurso é fundamental para entender que um ensino pautado em gêneros discursivos não deve fazer uso de orações isoladas, “que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 282). Dessa forma, analisarei em meu *corpus* de pesquisa, se as coleções que explicitam no manual do professor o trabalho com gêneros discursivos, contemplam, de fato, o locutor e o interlocutor, da maneira como explicitarei até o momento.

Ainda sobre os parâmetros comunicativos locutor e interlocutor, Antunes (2009) utiliza dois importantes termos da linguística textual, o de intencionalidade e de aceitabilidade, para tratar do “caráter interativo da atividade verbal” (p. 75). O primeiro termo se refere ao “emissor do ato verbal” (ANTUNES, 2009, p. 75), ou seja, o locutor e, ao contrário do que parece, não tem relação com a “*intenção* (o objetivo ou a força ilocucionária) de quem fala ou escreve” (grifos da autora, ANTUNES, 2009, p. 75), mas sim “à *predisposição* do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas *dizer coisas que têm sentido* – em passagens coesas e coerentes – e que, sejam, portanto, interpretáveis” (grifos da autora, ANTUNES, 2009, p. 75). Resumindo, ao assumir o papel de locutor, o falante/escrevente deve se preocupar em realizar enunciados que possam ser inteligíveis ao seu interlocutor.

O segundo termo se refere ao destinatário e “a também *predisposição do parceiro para aprender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro*” (ANTUNES, 2009, p. 76) e, ao contrário do que parece não significa que o interlocutor aceita tudo o que é dito pelo interlocutor. Ainda sobre a aceitabilidade, a autora sinaliza que se trata de “um esforço de cooperação” (ANTUNES, 2009, p. 76), significando uma “cooperação mútua, 'um contrato' ou uma via de duas mãos, cujo efeito maior é a comunhão de sentidos e de intenções” (ANTUNES, 2009, p. 76). Assim, fica claro que o interlocutor não representa um agente passivo na comunicação discursiva, como sinaliza Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]), em que [se] sugere uma relação ativa por parte do falante e passiva por parte do receptor.

Antunes (2009) enfatiza a importância da coesão e da coerência para que tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade por parte do locutor e do interlocutor sejam possíveis. Isso significa que manter a atividade verbal sempre coesa e coerente contribui para a manutenção do propósito comunicativo. Ainda segundo a autora, “compor um texto é, na verdade, promover uma inter-ação, ao mesmo tempo, linguística e social. Inclui a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística” (ANTUNES, 2009, p. 81). Nesse sentido, a pesquisadora sinaliza qual tipo de trabalho deve ser desenvolvido na escola, ressaltando que, sob a perspectiva da inter-ação, o texto não é visto somente no âmbito linguístico e/ou gramatical. Para ela, o grande problema está em pedir aos alunos que escrevam textos sem apontar para quem devem escrevê-lo, dessa forma, em consonância com o pensamento de Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]) “a escrita sem destinatário não é exercício de linguagem. Na vida real, ninguém fala para ninguém” (ANTUNES, 2009, p. 88). Intitulado de “*teor da dialogicidade da linguagem*” (grifos da autora, ANTUNES, 2009, p. 89), Antunes (2009) reforça ainda a importância em se definir para quem é o texto, tendo em vista que não fazê-lo é contribuir para o desinteresse do aluno em cumprir a tarefa com êxito.

Sobre o tema da contextualização das produções, os PCN-EF também ressaltam que ao

produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando. Essas considerações se refletem, nos textos produzidos, nas expectativas que o escritor ou falante têm em relação aos leitores e ouvintes, que estão situados na cultura, na instituição e na história (BRASIL, 1998, p. 97).

Outra questão apontada por Antunes (2009) para o trabalho em sala de aula, envolvendo o locutor e o interlocutor dos textos, é o de levar “o aluno *a perceber, no texto, os sinais de cooperação do autor*” (grifos da autora, ANTUNES, 2009, p. 89), ou seja, fazê-lo constatar que o uso de determinadas conjunções, por exemplo, estão ali para marcar algo, pode ser a contraposição de uma ideia ou o fechamento de um tópico. Em uma perspectiva discursiva, essas escolhas podem deixar transparecer não só as intenções do locutor, mas também seus valores e crenças.

Por fim, Antunes (2009) defende que regras gramaticais devem fazer parte do estudo que envolve a análise e a escrita de texto, no entanto, o foco não deve ser o da gramática, já que é necessário resignificar seu papel no aprendizado da escrita, deixando de assumir um caráter meramente linguístico e superficial, assumindo que o escrito “é ponto de encontro entre duas ou mais pessoas em interação” (ANTUNES, 2009, p. 90).

3.2.2. O objetivo da escrita

O seguinte e último parâmetro comunicativo que compõem o edital do PNLD é o objetivo da escrita, que nas palavras de Bakhtin é “a vontade discursiva do falante” (BAKHTIN, 2015 [1953- 1953/1979], p. 282). Sabemos que quando falamos em propostas didáticas, estamos lidando com tarefas que são simuladas e tentam “antecipar/reproduzir situações conflitivas na forma de situações de aprendizagem, para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido” (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 214). No entanto, essas tarefas não devem se valer de uma artificialidade tão grande que impeça o aluno de ver sentido nas atividades propostas. É preciso que tanto o professor quanto os autores de LDs destinados ao ensino regular “se valha[m] da problematização de situações que simulem o cotidiano do sujeito fora da escola para desencadear as aprendizagens a serem efetivadas, conferindo sentido a elas” (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 214). E para Carneiro *et al* (2015) “o desafio é, portanto, criar representações verossímeis, coerentes com o que é passível de acontecer na realidade fora da sala de aula” (p. 397).

Segundo Bakhtin, é justamente “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade [que será] aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (2015 [1953-1953/1979], p. 282). O que nos leva a ressaltar ainda mais a necessidade de se definir um objetivo discursivo e que não esteja relacionado com o conteúdo gramatical que se pretende ensinar, além de propor uma contextualização da escrita, para que o aluno possa,

inclusive, saber que registro de língua deve ser usado, qual o modo de circulação do texto, enfim, fatores que influenciam o conteúdo temático, a forma de composição e o estilo de linguagem desse texto.

Antunes (2009) destaca que o próprio ato de definir para o estudante o gênero que ele vai escrever indica que função comunicativa o gênero possui, ou seja, se cumpre o objetivo de convidar, atestar, anunciar, etc. O propósito comunicativo de um texto faz parte, inclusive, da definição de gênero proposta por Swales (1990, *apud* Silva, 2005). De acordo com o teórico:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo (Swales 1990, *apud* Silva 2005, não paginado).

No entanto, apenas a definição do gênero discursivo não é o suficiente para definir concretamente quais são os objetivos do texto. Sobre isso, Askehave e Swales (2001, *apud* Silva, 2005) exemplificam o gênero lista de supermercado, que à primeira vista parece ter como único objetivo permitir que a pessoa não se esqueça de comprar nenhum item da lista. No entanto, pode ser que em alguns casos a lista funcione como forma de marcar o que a pessoa “**não** [pode] comprar, para se impor disciplina, para conter seus impulsos consumistas” (grifo da autora, não paginado). Silva (2005) destaca que é possível desenvolver um bom trabalho pedagógico envolvendo a importância do propósito comunicativo, permitindo que os alunos reflitam sobre

a relação do propósito comunicativo com outras características do gênero; a possibilidade de um determinado gênero ter múltiplos propósitos imbricados; as intenções subjacentes; a subversão de convenções formais com a finalidade de provocar certos efeitos no leitor. [...] Com esse tipo de abordagem, o trabalho com a leitura e produção de textos na escola ficaria menos “pedagógico” e mais próximo das experiências sociais compartilhadas pelos alunos fora da sala de aula. (SILVA, 2005, não paginado).

Para Geraldi (2003), o objetivo da escrita se reflete na questão de “ter o que dizer” (p. 137). Considerando o trabalho comumente realizado em sala de aula, o autor critica o fato da escola se preocupar apenas em mostrar o que a própria escola sabe ou diz. Conhecimentos, experiências adquiridas fora do ambiente escolar são deixados de lado. É por isso que o

teórico brasileiro defende a aplicação de atividades que visem à realidade do aluno e como exemplo, sugere um projeto que recupere a história da família de cada estudante. Em suas palavras, projetos como esse permitem que

A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite (GERALDI, 2003, p. 163).

3.2.3. O planejamento da escrita

Como já explicitado no capítulo anterior, até a década de 80, no Brasil, o texto literário ainda era visto como referência de boa escrita e acreditava-se que algumas pessoas possuíam dom para escrever. Desse modo, para aqueles que não tinham tal dom, enfatizava-se a escrita com foco puramente linguístico. Além disso, não se considerava essa habilidade como um processo, que deve envolver diversas etapas. O ato de escrever era, então, visto como algo que saía do nada.

Com o passar do tempo, as teorias que envolvem a escrita foram evoluindo e nos dias de hoje sabe-se da importância em levar em conta, na hora de escrever, tais etapas. Uma delas é o planejamento que deve ser realizado antes de o locutor partir propriamente para a escrita.

Uma das questões que envolvem o planejamento de um texto é a própria situação da escrita, que abarca a contextualização da proposta, o objetivo, o papel que o estudante deve assumir enquanto escrevente e quem serão seus interlocutores. Determiná-los permite que o aluno perceba quais informações devem estar contidas no texto, o que precisa pesquisar para complementá-lo, a quais conhecimentos precisa recorrer, etc.

É preciso lembrar, como Leal e Melo (2007) ressaltam, que

se tomarmos como ponto de partida as idéias de Bakhtin, podemos afirmar que todo texto é uma resposta a outros textos. Mesmo que explicitamente não façamos referência a outros autores, estaremos, na realidade, dialogando com eles e usando informações e idéias que já foram, de algum modo, veiculadas em outros momentos, seja através dos textos orais, seja por meio de textos escritos (LEAL; MELO, 2007, p. 21-22).

Isso significa que ao planejar um texto, outras referências também devem ser consideradas. O planejamento da escrita envolve então vários fatores, como o gênero, o tema, o interlocutor e o contexto, por exemplo. Morais e Ferreira (2007) propõem como forma de auxiliar nesse planejamento as seguintes tarefas:

- conhecer o gênero em questão, lendo bons textos que servem como modelo para refletir sobre suas características;
- viver uma elaboração do tema a ser escrito, antes de começar a escrever, refletir sobre as idéias/ informações que vai querer expressar,
- antecipar como vai organizar as idéias/ informações no texto, de modo a dar conta das propriedades do gênero [...] (MORAIS; FERREIRA, 2007, p. 74).

Para Cassany (1999), o processo de planejamento da escrita inclui também outras habilidades como a compreensão leitora, a oralidade e o diálogo do autor com seus co-autores e interlocutores. Sobre isso, o teórico comenta que,

leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para “escuchar” el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo (CASSANY, 1999, p. 39).

Além disso, o pesquisador propõe um esquema de tarefas que envolvem leitura e diálogo no processo de planejamento da composição e que está descrito no quadro abaixo:

| <i>Subproceso</i> | <i>Actividad lectora</i> | <i>Actividad oral</i> |
|-----------------------------------|--|---|
| <i>Representación de la tarea</i> | <i>Comprensión de instrucciones escritas</i> <i>Lectura de modelos de texto</i> | <i>Comprensión de instrucciones orales</i> <i>Interacción con coautores y colaboradores externos</i> |
| <i>Generación de ideas</i> | <i>Búsqueda de datos en fuentes escritas</i> | <i>Búsqueda de datos en fuentes orales</i> <i>Interacción en brainstorming con colaboradores y coautores</i> |
| <i>Organización de ideas</i> | <i>Lectura y comprensión de listas y esquemas</i> | <i>Interacción con coautores y colaboradores externos</i> |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | <i>Lectura de modelos de texto</i> | |
| <i>Formulación de objetivos</i> | <i>Lectura de objetivos propios y externos</i> | <i>Negociación con coautores, comparación con colaboradores externos</i> |

Tabela 2: Fonte: CASSANY, 1999, p. 41

Como é possível perceber, o planejamento da produção se inicia no primeiro contato que o aluno tem com a proposta e pode envolver outros colaboradores, como colegas, professor e público externo, dependendo do objetivo da escrita, além de incluir co-autores, no caso de uma escrita colaborativa.

Barbeiro e Pereira (2007), em um documento do Ministério da Educação Portuguesa dedicado ao ensino da escrita, apontam que o planejamento do texto deve ser uma constante nas atividades de escrita realizadas na escola. Trata-se de uma tarefa que requer tempo e se dedica a ativar e selecionar conhecimentos do escrevente sobre o gênero a ser escrito e sobre o tema que será escrito, além da necessidade de “efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 17).

Polato (2013) sublinha que tais pesquisas e consultas funcionam com o “objetivo de favorecer a apropriação e [o] aprofundamento do conhecimento temático” (POLATO, 2013, não paginado) e que a leitura, a reflexão e o diálogo são essenciais antes da escrita; sinaliza ainda, a partir das contribuições de Bakhtin, a importância em se definir o gênero a ser escrito, uma vez que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN 2015, grifos do autor). A autora também enfatiza a relação entre o que deve ser dito e para quem deve ser dito, salientando a necessidade de uma “definição do projeto do discurso em razão de uma interlocução marcada, pois a interação só se efetiva entre dois ou mais interlocutores” (POLATO, 2013, não paginado).

Ademais do intuito de cumprir o objetivo do texto, o planejamento funciona como uma maneira de antecipar possíveis efeitos que o escrito pode causar nos interlocutores e como forma de organização das informações. Por fim, é importante lembrar que planejar um texto envolve rascunhos, anotações e todas as outras estratégias válidas para que seja realizada a próxima etapa do processo: a escrita propriamente dita.

3.2.4. A escrita

Com relação à etapa da escrita ou de textualização, ao ler a subseção anterior, fica evidente que o planejamento tem papel fundamental para a efetivação desse processo. Sem ele, o discente corre o risco de não ter ou não saber o que escrever, ou até conseguir executar essa tarefa, no entanto, sem considerar todos os aspectos necessários para a sua realização. Para Barbeiro e Pereira (2007)

um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 18)

E faz-se necessário ter em mente que o locutor não deve se preocupar no processo da escrita apenas com os problemas formais do texto, que envolvem o uso correto da gramática e uma ortografia livre de equívocos. É preciso trabalhar com os alunos os componentes “metadiscursiva e metatextual, ou seja, a capacidade de os alunos tomarem o texto como objecto de reflexão, de tomada de decisão consciente e de explicitação de características” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 22). Tudo isso para fazer ecoar o que se pretende dizer.

Como é possível perceber, essa etapa também pode envolver colaboradores e co-autores. Além disso, na escrita, a etapa da revisão começa a acontecer, tendo em vista que já houve um planejamento do texto.

Segundo Polato (2013), nesta etapa, ao considerar o objetivo do texto, “que se marca e efetiva no e pelo texto que produz, em primeiro plano, a partir da consciência que tem de seu próprio papel como sujeito-autor” (POLATO, 2013, não paginado), o aluno precisa ativar seu conhecimento do gênero e seus componentes - tema, estilo e composição – comentados na seção anterior.

Assim como na outra etapa, a autora sinaliza mais uma vez que o projeto da escrita deve ser marcado não pela preocupação do aluno e/ou do professor em uma escrita considerada correta linguisticamente, mas sim em “uma possível adequação de seu dizer para que seja respeitado o gênero escolhido ou para que se atendam às necessidades interacionais” (POLATO, 2013, não paginado). A atividade escrita precisa parar de ser realizada como forma de trabalhar apenas um tópico gramatical e assumir seu papel social nas práticas interacionais. Desse modo, ao corrigir um texto, o docente necessita incentivar o discente a

refletir sobre o que escreveu e como escreveu e não em tornar essa tarefa apenas como uma reprodução de conteúdos.

3.2.5. A revisão e a reescrita

Apresento agora as considerações sobre as etapas de revisão e reescrita dos textos. Tais percursos se constituem como dois requisitos dos editais do PNLD 2012 e 2015. Dessa maneira, primeiramente, devemos lembrar que as etapas de revisão e reescrita de um texto não se devem dar de forma aleatória e nem devem ter como foco a correção gramatical. Para isso, é preciso ter claro o que vem a ser cada uma.

A revisão pode ser definida como “a atividade de rever e retrabalhar um texto” (GEHRKE, 1993, p. 121), sendo que essa atividade está interligada com o processo de reescrita, que pode ser entendido como

um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. [...] o escritor-leitor lê o texto com os objetivos de compreender, avaliar, e definir os problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. [...]. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão e recriação (GEHRKE, 1993, p. 127).

Para Sousa (2008) o processo de reescrita não costuma ser bem esclarecido e, por isso, o aluno não vê importância em realizá-la, já que não sabe qual o seu objetivo e o que deve ser feito. Consequentemente, corrige apenas as partes do texto relativas a erros ortográficos e/ou gramaticais, apontados pelo professor, isso quando o estudante não escreve outro texto, tendo em vista que os objetivos não estão claros.

Outro problema que envolve o processo da reescrita está no que Jesus (1998) chama de “higienização do texto” (p. 101). A autora relata uma pesquisa intitulada “A circulação dos textos na escola”, realizada no município de São Paulo, na rede municipal de ensino. Tal trabalho se deu a partir de um projeto proposto nas escolas públicas com base no livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi. O estudo mostrou que

o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas

regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 1998, p. 101-102).

Esse tipo de prática ainda é bastante comum no ensino e mostra que há, até então, uma preocupação com a norma culta padrão, sem considerar realmente a produção do aluno, seu contexto de produção e o que é dito no texto. Dessa forma, ainda segundo Jesus (1998), o aluno não é incentivado a refletir sobre o que escreveu, apenas a limpar os erros ortográficos, sem pensar em por que os cometeu, não contribuindo, assim, para uma aprendizagem efetiva.

Além dessas questões apontadas e que envolvem a prática da reescrita, quando pensamos na revisão de um texto, essa não precisa ser uma tarefa solitária e muito menos delegada apenas ao professor. Os PCN-EF destacam que essa tarefa

pode ser realizada com a cooperação de um colega de modo a colaborar na construção da aprendizagem; na percepção de que o significado é uma construção social, viabilizada na própria tarefa de produzir um texto em conjunto; e na compreensão de que a tarefa de produção escrita requer aprimoramento do texto produzido em razão da necessidade de perseguir a clareza e de se antever as dificuldades que o leitor possa ter (BRASIL, 1998, p. 99).

E o professor pode possuir um papel essencial nessa tarefa, desde que não foque apenas em correções gramaticais, como já frisado anteriormente. Segundo Suassuna (2011), o docente “é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída” (p. 119). Sendo que essa interpretação não precisa e nem deve ficar restrita apenas ao mestre, propiciando aos alunos a possibilidade de também atuarem como revisores.

De acordo com a autora, o processo de revisão também envolve as condições de produção do texto e “esse segundo olhar pode ser de grande valor na transição entre o que o redator pretendia produzir, o que pensa ter produzido, o que produziu realmente e o que deveria ter sido produzido para o bem-sucedido funcionamento do texto junto ao leitor” (SUASSUNA, 2011, p. 121), permitindo que haja uma cooperação entre autor e revisor.

Logo, acredito que ao estabelecer essas etapas no trabalho de produção textual, os editais do PNLD não esperam que as propostas de escrita apenas ordenem a revisão e a reescrita, é preciso que haja critérios para a realização dessas tarefas. Para Gehrke (1993),

nessa etapa é preciso definir “os objetivos do escritor [...]; os traços do texto a serem examinados [...]; o procedimento de execução [...]” (p. 123).

Polato (2013) propõe também outros pontos que podem ser levados em conta na hora de revisar um texto. De acordo com a autora, é preciso considerar:

o grau de atendimento: a) à temática, b) ao gênero proposto, c) ao intuito discursivo de quem produz o texto, d) a adequação do dizer aos possíveis interlocutores, e) a adequação do dizer ao suporte, f) às questões linguísticas que possam comprometer o sentido (POLATO, 2013, não paginado).

Já o processo da reescrita envolve, segundo Suassuna (2011), “quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz” (p. 121). Ou seja, trata-se de dois procedimentos que caminham juntos.

Além disso, todo esse trabalho que envolve a escrita pode ser realizado em conjunto, uma vez que o próprio edital determina que a atividade de produção textual deve ser um “processo de interação” (BRASIL, 2010; 2013, p. 25; p. 47).

3.2.6. Os parâmetros comunicativos, as etapas da escrita e a prática discursiva

Ao citar os parâmetros comunicativos envolvidos no processo de escrita de um texto, é necessário entender que se trata de etapas indissolivelmente conjuntas, compreendendo uma cadeia de ações para alcançar o objetivo da comunicação. Desse modo, quando tarefas escritas são propostas nas aulas de línguas, deve-se ter em conta que o comando da questão precisa estar claro, com definições do gênero a ser escrito, o tema sobre o qual o estudante irá escrever, “o intuito discursivo, [...] e as necessidades dessa interlocução marcada numa dada situação comunicativa” (POLATO, 2013, não paginado).

Quando se tem claras tais questões, o estudante começa a preparar-se para o ato da escrita, situando-se nesse processo interativo, que envolve também interlocutores e modo de circulação do texto. No dialogismo entre enunciados o discente se vale de informações de outros enunciados para formar um novo enunciado, com o objetivo de responder efetivamente ao comando da questão. Esse dialogismo perpassa todo o processo da escrita e segue com o momento de circulação do texto.

A partir da definição do papel que precisa assumir na escrita do texto e quem serão seus interlocutores, o escrevente já deve começar a pensar nas reações, dúvidas, inquietações

que seu leitor pode ter no momento de ler o escrito e, com isso, fazer de tudo para tentar sanar qualquer mal-entendido ou problema que poderá vir a ocorrer.

O planejamento e a escrita requerem um autor que, como Polato (2013) explana, tenha consciência do ato da escrita e que não esteja apenas preocupado em unir palavras que façam sentido ou em não cometer equívocos gramaticais:

As escolhas feitas por esse autor, como organizador da materialidade textual, pressupõem a consciência que deve ter de seu papel como interlocutor de si, do papel de seus outros interlocutores, do contexto, dos objetivos dessa interlocução e do gênero que servirá à concretização do dizer (POLATO, 2013, não paginado).

Todas essas questões envolvem as etapas descritas nas subseções anteriores e não tem como intuito colocar o locutor para seguir uma caixa padrão de escrita, muito pelo contrário, os parâmetros comunicativos, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita funcionam como uma forma de conscientizar o autor sobre esse processo, que deve envolver tais elementos, permitindo que o texto seja organizado de modo a cumprir sua intenção discursiva.

Para que essa conscientização seja posta em prática, tanto o material didático, quanto o professor cumprem um papel fundamental. Polato (2013) destaca a necessidade de se deixar claro a relação que existe entre todas essas etapas e em que consiste cada uma delas, considerando sempre o papel que aluno e docente deve desempenhar em cada uma. Além disso, a autora argumenta que essa é uma maneira de evitar um trabalho fragmentado, em que falta algo, permitindo que a escrita seja vista “como um processo interacional, dialógico e social” (POLATO, 2013, não paginado) e não como uma simples tarefa que ocorre apenas com o intuito de ser avaliada pelo docente.

Como forma de mostrar que é possível desenvolver no ensino de línguas um trabalho que considere todos esses procedimentos, trago como exemplo uma atividade de escrita da coleção *Cercanía* (ALBA, CHAVES, COIMBRA, 2012), do Ensino Fundamental, aprovada pelo PNLD 2014, anexo 2.

Escolhi a atividade da unidade 7, do livro do 9º ano, intitulada “*Juventud en foco: estudiar, trabajar, planear*”. Antes de comentar sobre a seção da escrita propriamente dita, faço um breve resumo sobre o que apresenta a unidade. O foco está nas atividades laborais, propondo uma reflexão sobre a importância de algumas profissões e explorando temas como: o mundo do trabalho na América Latina, o conceito de “*trabajo decente*” e a relação trabalho e âmbito universitário. Estes temas são tratados a partir dos seguintes gêneros: índice de um *informe de divulgación científica*, na seção *Lectura; informe de divulgación científica*, na

seção *Red[con]textual; currículo*, na seção *Escritura; encuesta* na seção *Escucha; entrevista de empleo*, na seção *Habla*.

A seção da escrita, intitulada de *Escritura* vem dividida em subseções: *Conociendo el género, Planeando las ideas, Taller de escritura e (Re)escritura*, contendo também um box que apresenta o gênero discursivo, o objetivo de escrita, o tema, o tipo de produção e os possíveis leitores. Na unidade analisada, a seção se inicia com as seguintes informações em um quadro: “*Género textual: Currículo; Objetivo de escritura: Elaborar un buen currículo; Tema: Autopromoción de capacidades laborales; Tipo de producción: Individual; Lector: Empleador*” (ALBA et al 2012, p. 146).

Analisando os parâmetros comunicativos, é possível ver que o papel do autor é especificado, já que o aluno escreve enquanto estudante mesmo; é determinado o interlocutor (o empregador) e o objetivo do texto (encontrar um emprego). Ou seja, é definido quem, para quem e com que objetivos, além disso, determina-se o gênero (currículo) a ser escrito. Ainda que se trate de uma proposta inteiramente fictícia, já que o aluno não está buscando emprego e não seria usual elaborar um currículo vitae em espanhol para um emprego no Brasil, essa atividade simula uma situação que certamente fará parte da vida do aluno em breve, se é que já não faz. A unidade, que tem como temática o mundo do trabalho na América Latina e a ligação trabalho e universidade, interligando jovens/universitários e trabalho, conduz esta articulação no momento da escrita, quando da produção do currículo. Na universidade, os alunos poderão ter acesso ao intercâmbio acadêmico e, por isso, desde a sua formação inicial faz-se importante a proximidade com gêneros discursivos que poderão fazer parte dessa realidade. Ter contato com o gênero *currículo* é, portanto, importante para a formação do discente. O fato de a produção ser efetuada em língua espanhola não impede que o aluno assimile dados concernentes à construção deste gênero. O objetivo da seção *Escritura* é, segundo o LD, “*elaborar un buen currículo*” (2012, p. 146). A elaboração de um currículo não é tarefa simples, a configuração e a estética são elementos importantes na construção deste documento, e, se os alunos aprenderem a redigi-lo na escola, quando da efetivação futura do mesmo, seja para o mundo do trabalho, seja para um intercâmbio, já terão os conhecimentos necessários.

Com relação às etapas de escrita, propõe-se um planejamento para o texto, no entanto, esse planejamento está melhor indicado na subseção *Conociendo el género*, onde ficam claras as informações que devem estar contidas no gênero. Para a produção, recomenda-se o uso do computador e, realmente, não seria adequado produzir um currículo a mão. Para auxiliar os alunos, há um modelo a ser seguido, mas no início da seção de *Escritura* a proposta destaca

que se deve usar um mesmo currículo para todo e qualquer tipo de proposta laboral, isso fará o aluno pensar nas informações relevantes para a vaga pretendida. Nesse caso, a atividade talvez peque em não propor a qual cargo o aluno estaria se candidatando. Essa orientação poderia facilitar na hora de definir os dados pertinentes, mas ao mesmo tempo não limita tanto o estudante e ainda possibilita várias versões de currículo, sendo esse um ponto positivo. Inclusive isso será explorado na simulação de uma situação de entrevista de emprego, sugerida na subseção *[Re]escritura*. É justamente nessa parte que a proposta estabelece os critérios para a revisão do texto e propõe discussões sobre as áreas escolhidas pelos alunos. Se o professor quiser explorar mais essa atividade, ainda poderá discutir sobre quais são os interesses dos alunos, se já estão pensando em uma futura profissão e poderá também propor uma apresentação sobre algumas profissões. Quanto à reescrita do texto, o aluno não é orientado a fazê-lo de forma direta, porém mediante o percurso feito dentro da seção *[Re]escritura*, ao final, o estudante, principalmente após a atividade 3, poderá efetua-la, caso necessário.

Sobre as características do gênero indicado, a proposta é pertinente, uma vez que o contexto de situação é explicitado, as características do currículo são exploradas, há também um preparo antecipatório relativo à produção, mediante a proposição de conselhos para a criação de um currículo e permitindo que o aluno reflita sobre o papel desse documento na sua vida profissional. Por fim, a unidade como um todo tem como temática a questão laboral e propõe uma importante discussão sobre o que chama de “trabalho decente”, evidenciando a manutenção do foco temático e do objetivo proposto pela unidade.

CAPÍTULO 4 – A METODOLOGIA

“Escribir es como hacer el amor. No te preocupes por el orgasmo, preocúpate del proceso” –

Isabel Allende

4.1. O livro didático: uma pesquisa documental

A metodologia desta investigação foi construída tendo em vista minha hipótese de pesquisa, que é a de que houve um avanço nas propostas de escrita presentes nos LDs aprovados pelo PNLD 2015 em comparação com o PNLD 2012. Considerando tal hipótese, delimito como principal *corpus* deste trabalho os livros didáticos aprovados em língua estrangeira moderna – Língua Espanhola pelo PNLD 2012 e 2015, uma vez que o LD serve como

parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada (TILIO, 2008, p. 62).

Desse modo, classifico esta pesquisa como de caráter documental, que, de acordo com Caulley (1981, *apud* Lüdke; André, 1986), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p. 38). Além disso, cabe destacar que Guba e Lincoln (1981, *apud* Lüdke; André, 1986) apresentam diversas vantagens para o uso de documentos na pesquisa. Destacam, por exemplo, o fato de que constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (Guba; Lincoln, 1981 *apud* Lüdke; André, 1986).

Sendo assim, o LD é uma fonte rica de pesquisa, pois permite focalizar diferentes aspectos relacionados com o ensino/aprendizagem, por meio de abordagens variadas. No caso desta pesquisa, o objeto é a produção escrita, mas há diversos estudos voltados para a leitura, a interculturalidade, etc. Dentre os diferentes estudos que podem ser desenvolvidos ao analisar o *corpus* em questão, optei por trabalhar com as propostas de escrita presentes nos LDs de Língua Espanhola, uma vez que ainda é escasso o número de pesquisas que se dedicam a analisar tais atividades, considerando que se trata de uma habilidade que representa importante prática social. Por ser uma fonte estável, é possível fazer a análise e comparação entre as propostas de escrita presentes nos LDs aprovados pelo PNLD 2012 e 2015 e verificar as mudanças que ocorreram com relação ao cumprimento dos requisitos dos editais.

Além das atividades de escrita, a análise levará em conta os pressupostos teóricos apresentados no manual do professor de cada coleção e o Guia de Livros Didáticos do PNLD

2012 e 2015, a fim de comentá-los, tendo sempre em conta os requisitos presentes no critério destinado especificamente à escrita, dos editais do PNLD 2012 e 2015.

É preciso salientar também que ao analisar o LD como um documento, e mais precisamente as atividades de expressão escrita, faço uso das informações ali encontradas como forma de promover uma contextualização sobre o ensino da escrita em Língua Espanhola nas escolas regulares brasileiras, mostrando quais são as concepções atualmente adotadas e permitindo que, no futuro, este estudo contribua para a obtenção de parte de um histórico metodológico sobre o ensino dessa competência linguística.

Cellard (2008) aponta cinco dimensões da análise documental, sendo elas:

1. *O contexto*: dedica-se a contextualizar a época em que o documento foi elaborado;
2. *O autor ou os autores*: considera quem escreveu o documento, seus interesses e objetivos;
3. *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: verifica a procedência do documento;
4. *A natureza do texto*: avalia “a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões” (CELLARD, 2008, p. 302);
5. *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: objetiva que o pesquisador compreenda “[...] o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores de um texto” (CELLARD, 2008, p. 303).

Nesta pesquisa, *o contexto* é realizado a partir de um breve histórico sobre o ensino da escrita em língua estrangeira, apontando os estudos atuais sobre o tema; *os autores* são interpretados a partir dos pressupostos teóricos sobre o ensino da escrita abordados em cada coleção; *a autenticidade e a confiabilidade* são atestados pelo próprio PNLD, visto que as coleções passaram por um rigoroso processo de avaliação, foram divulgadas pelo Guia Didático, submetidas à seleção dos professores, adquiridas pelo Governo Federal e, por fim, distribuídas. Todo esse percurso comprova a autenticidade e a confiabilidade das coleções como documentos.

Como o documento analisado é o livro didático, *a natureza do texto* está associada ao fato de que o livro didático tem especificidades, já que é produzido para propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento; por essa razão, os livros aprovados pelo PNLD devem obedecer a determinados critérios, estabelecidos pelo edital. *Os conceitos-chave* dizem respeito aos pressupostos teóricos que subjazem a esses critérios e que, por sua vez, devem ser concretizados no LD. *A lógica interna do texto* se refere à própria organização do livro, a

parte dedica ao aluno e à parte dedicada ao professor, dividida em unidades/capítulos, no que lhe concerne, se divide em seções e subseções. Embora considere o documento na íntegra, o meu foco é um recorte dentro dessa lógica interna do LD. Isso significa que nesta análise documental, de acordo com Lüdke; André (1986, *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), esta investigação se enquadra na Unidade de Análise, por “selecionar elementos específicos do conteúdo para fazer análise”, que neste caso, correspondem às propostas de expressão escrita, aos pressupostos teóricos de cada coleção e ao Guia do PNLD 2012 e 2015.

Para analisar as seções dedicadas à escrita nos LDs, será empregado o método misto de análise, que será explicado na próxima seção.

4.2. O método misto de análise: QUANTI → quali

Para a análise das propostas de escrita dos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD 2012 e 2015, adotarei o método misto, que permite um diagnóstico tanto quantitativo, quanto qualitativo e que, segundo Creswell (2007):

envolve [...] o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (p. 27).

No caso da abordagem mista, faz-se necessário definir se haverá uma ênfase na análise quantitativa ou na qualitativa, ou nas duas e se as análises ocorrerão simultaneamente ou sequencialmente. Creswell (2007) intitula o primeiro como procedimento concomitante e o segundo como procedimento sequencial. A partir dessas alternativas, posso definir minha pesquisa em um “Projeto exploratório sequencial QUANTI → quali: iniciando com coleta de dados e análise quantitativa e, posteriormente, realizando coleta e análise de dados qualitativa e a interpretação de toda a análise” (DAL-FARRA; LOPES, 2012, p. 75).

Optei por utilizar o projeto exploratório sequencial, já que ao analisar, primeiramente, os dados quantitativos, seria possível identificar, em números, a quantidade de requisitos estabelecidos pelo PNLD que são cumpridos em cada coleção, tornando possível contrastar, por meio de gráficos, as coleções aprovadas em 2012 e as aprovadas em 2015. Posteriormente, a partir dessa análise quantitativa, escolhi uma proposta de escrita de cada

coleção, tendo como regra de escolha a atividade que mais obedece aos requisitos do critério do edital destinado às atividades de escrita. Cada proposta foi analisada qualitativamente, houve também uma comparação, como na primeira fase, mas dessa vez, além dos requisitos estabelecidos pelos critérios dos editais, também foram consideradas as concepções de língua implícitas em cada edital, as informações contidas no Guia do PNLD 2012 e 2015 sobre as atividades de escrita e o manual do professor de cada obra, a fim de comprovar a minha hipótese de pesquisa.

Dessa forma, a análise deste trabalho se desenvolveu da seguinte forma:

Fase 1: análise quantitativa de todas as propostas de escrita presentes nas coleções *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010); *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (OSMAN *et al*, 2010); *Síntesis – Curso de Língua Espanhola* (MARTÍN, 2010), as três aprovadas no edital do PNLD de 2012 e *Cercanía Joven* (BARCIA *et al* 2013) e *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (OSMAN *et al*, 2013), as duas aprovadas no edital do PNLD de 2015.

Para a análise quantitativa, foram considerados os requisitos estabelecidos pelos critérios dos editais do PNLD 2012 e 2015, ou seja, ao analisar as atividades contabilizei quantas propostas...

- ... definem o gênero discursivo a ser escrito;
- ... contextualizam a atividade de produção escrita;
- ... determinam quem escreverá o texto; para quem será escrito e com que objetivos;
- ... pedem a revisão e a reescrita do texto.

Fase 2: A partir dos dados obtidos na análise quantitativa, foi possível identificar a proposta que cumpre mais requisitos do critério relacionado à habilidade de escrita, para proceder a análise qualitativa. Esta fase será detalhada posteriormente.

Fase 3: Análise qualitativa das propostas de escrita selecionadas para esta fase da pesquisa. Para essa análise, foi considerada a concepção de língua adotada pela coleção e explicitada no manual do professor; as informações contidas no Guia Didático do PNLD 2012 e 2015; o percurso feito pela unidade didática até chegar à proposta de escrita, verificando se a unidade oferece algum suporte para a escrita do texto; a verossimilhança da proposta de atividade, a fim de verificar se o texto que o aluno deve escrever cumpre uma função social relevante enquanto texto escrito em LE, considerando, principalmente, os parâmetros comunicativos.

Como cada coleção costuma conter uma proposta de escrita por unidade, o que, totalizando, alcança um número alto, optei por analisar qualitativamente apenas uma atividade de cada coleção. Para escolher a proposta a ser analisada, segui os critérios que estão expostos logo abaixo. Tais critérios permitiram identificar a atividade que mais cumpre os requisitos em cada coleção. Dessa forma, a análise se baseou em uma comparação das propostas de produção escrita mais acordes com os requisitos dos editais, tendo como objetivo evidenciar aspectos positivos de cada LD em relação a essa habilidade.

Critério 1: Atender a todos os requisitos exigidos pelo critério do edital, anteriormente explicitados. Em caso de mais de uma proposta atender, seria escolhida para a 3ª fase da pesquisa a proposta que viesse primeiro, ou seja, se tanto no livro do 1º ano, quanto do livro do 2º aparecessem atividades que cumprissem todos os requisitos, seria escolhida a do livro do 1º ano.

Critério 2: Em caso do não cumprimento de todos os requisitos do critério do edital, seria escolhida a proposta que mais requisitos tivesse atendido.

Critério 3: Em caso do não cumprimento de nenhum dos requisitos do edital, seria escolhida a proposta que vier primeiro.

Fase 4: A partir dos dados obtidos na análise qualitativa, realizei a comparação das atividades selecionadas em cada coleção aprovada nos editais do PNLD 2012 e 2015.

Fase 5: Comparação das análises quantitativas e qualitativas das atividades das coleções aprovadas em 2012 e 2015, com o objetivo de verificar a hipótese de pesquisa, ou seja, de que houve um avanço se comparamos as atividades das coleções aprovadas em 2012 e em 2015. Para comprovar esse avanço, é preciso que as coleções aprovadas em 2015 cumpram total ou quase totalmente os requisitos estabelecidos pelo critério do edital e ofereçam uma diversidade maior no que tange o trabalho com os gêneros discursivos, pedindo, inclusive, a escrita de um número maior de textos de diferentes gêneros.

CAPÍTULO 5 – A ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA

“Ser significa conviver. A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para o outro e, através do outro, ser para si. O ser humano não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si ele olha para os olhos de outro ou com os olhos de outro”. Bakhtin

– Estética da criação verbal, p. 341

5.1. Os procedimentos de análise

Neste capítulo apresento todas as coleções aprovadas pelo PNLD 2012 e 2015, a partir de um breve resumo das obras, apontando os pressupostos teóricos que cada uma adota com relação à prática da escrita, além de descrever a forma como estão organizadas as unidades. Também descrevo algumas questões apontadas pelo Guia dos Livros Didáticos do PNLD, no que se refere às expressões escritas. Posteriormente, mostro a análise quantitativa dos dados, em que tomo como base os requisitos presentes no edital do PNLD, que determina que as propostas de escrita das coleções aprovadas devem definir o gênero a ser produzido; o contexto de produção; os parâmetros comunicativos, envolvendo quem escreve, para quem escreve e com quais objetivos e o processo de reelaboração do texto.

Logo após, para a escolha da proposta que foi analisada na análise qualitativa, como foi relatado no capítulo anterior, pego como referência o critério estabelecido na metodologia de pesquisa, ou seja, analisar a primeira atividade que mais cumpre os requisitos estabelecidos pelo critério do edital. Entretanto, antes averiguá-la, faço uma sucinta apresentação da unidade, com o objetivo de mostrar o caminho que é seguido por cada coleção até chegar na proposta de escrita.

Por fim, para finalizar o capítulo, faço uma síntese dos dados encontrados tanto na análise quantitativa quanto na análise qualitativa.

5.2. *El arte de leer español*

EL ARTE DE LEER ESPAÑOL

25044COL25

Terumi Koto Bonnet Villalba
Deise Cristina de Lima Picanço

Base Editorial

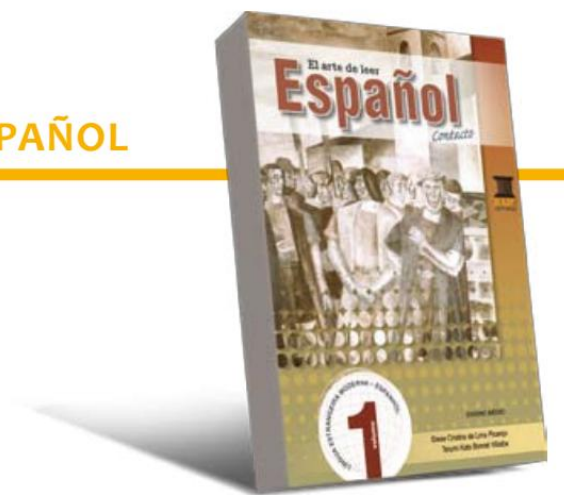


Figura 1: Coleção *El arte de ler español* – Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011)

O primeiro livro que será descrito nesta seção é o *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA), da Base Editorial, publicado em 2010 e aprovado pelo PNLD 2012. A coleção é composta por três livros, que se dividem em quatro unidades cada. No texto de apresentação da obra para os alunos, as autoras deixam claro que se trata de um livro com foco na compreensão leitora e destacam que “*proponer un material centrado en la lectura no significa olvidar la importancia de las demás formas de comunicación (orales o escritas), sino establecer objetivamente hasta dónde podemos llegar y de dónde debemos partir*” (PICANÇO; VILLALBA, 2010a, p. 3).

Quanto à concepção de linguagem adotada pela coleção, de acordo com o manual do professor, é possível verificar a influência dos estudos bakhtinianos, uma vez que se destaca que a língua é concebida:

como práctica social, o sea, como una realidad en proceso, en cambio permanente, condicionada por aspectos no solamente lingüísticos. Así, nuestra concepción de lenguaje constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeracionales, realizadas y actualizadas por sujetos sociohistoricamente situados. (PICANÇO; VILLALBA, 2010a, p. 6).

Os estudos de Bakhtin aparecem também em outros pontos do manual, como o da seção das “Considerações Metodológicas”, destacando que a obra “*está centrada en los participantes del diálogo*” (PICANÇO; VILLALBA, 2010a, p. 15) a partir da concepção adotada pelo teórico russo de que a língua é uma prática social em que há uma interação constante entre seus usuários. Desse modo, é ressaltada a importância de se considerar a bagagem que tanto docente quanto discente carregam, já que se trata de “*individuos históricamente marcados*” (PICANÇO; VILLALBA, 2010a, p. 15). No entanto, essa questão parece ser relevante apenas para o desenvolvimento da compreensão leitora, que, como dito anteriormente, é o foco da coleção.

Também de acordo com o manual do professor as atividades de produção escrita, foco desta pesquisa, aparecem na seção *¡Dale!*, em que “*fuleron propuestas algunas pequeñas producciones escritas, siempre con el cuidado de garantizar una contextualización de esa producción*” (PICANÇO; VILLALBA, 2010a, p. 14). Contudo, o Guia do PNLD 2012 (BRASIL, 2011) destaca que nessa seção nem todas as atividades são voltadas para a escrita, sendo algumas destinadas à produção oral. Desse modo, ao fazer a análise considere apenas as atividades que propõem a escrita de um texto.

Para entender melhor como as unidades estão divididas, abaixo apresento as seções presentes em cada uma, de acordo com o próprio manual do professor:

- *¡Mira!* – destaca as características gerais da composição textual;
- *¡Acércate!* – focaliza o reconhecimento e compreensão textual;
- *¡Ojo!* – sistematiza os conteúdos linguísticos;
- *Ahora tú...* – apresenta atividades específicas abordadas na seção *¡Ojo!*;
- *¡Dale!* – objetiva confrontar os conhecimentos prévios dos alunos e as informações apresentadas nos textos;
- *Para consultar* – apresenta uma espécie de resumo linguístico da unidade;
- *Para curiosear* – sugere livros, filmes, informações extra, etc.

Não é possível estabelecer a quantidade de vezes que cada seção aparece na unidade, a título de exemplo comparamos a unidade 1 do volume 2 com a unidade 4 do volume 3. No primeiro exemplo, a seção *¡Mira!* e *¡Acércate!* aparecem 8 vezes; a *¡Ojo!* 2 vezes; a *Ahora tú...*, a *Para consultar* e a *Para curiosear* 1 vez e a *¡Dale!* 7 vezes. No segundo, a seção *¡Mira!* e a *¡Acércate!* aparecem 9 vezes; a *¡Ojo!* e a *Ahora tú...* 7 vezes; a *¡Dale!* 8 vezes; a *Para consultar* 1 vez e a *Para curiosear* 2 vezes.

Antes de apresentar a análise da proposta escolhida, mostro algumas questões apontadas pelo Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011), no que tange às atividades de escrita da referida coleção. Conforme o Guia, no Volume 1 as atividades de produção escrita pedem para “[...] elaborar minitextos sobre o perfil de uma pessoa; organizar mapa com variação de falares; elaborar cartaz; preparar entrevista; [...] desenhar pirâmide de frequência de exercícios físicos de adultos e idosos” (BRASIL, 2011, p. 20). No Volume 2, o aluno deve “elaborar pôster, painel e quadro resumo; defender ideias; expressar opinião; preparar entrevista; divulgar informação” (BRASIL, 2011, p. 20) e no Volume 3, há a “reescrita de textos; elaboração de comentários, verso, publicidade, campanhas propagandísticas e painel” (BRASIL, 2011, p. 21).

Ao analisá-las, o documento descreve que:

As atividades de produção escrita, em geral, se apresentam como respostas a temas que resultam de investigação, explicações, discussões em grupos que serão anotados e, algumas vezes, levam o aluno a produzir diferentes gêneros de texto, tais como painéis, cartazes, cartão de Natal, campanhas, por exemplo. Nos três volumes, há algumas atividades que preveem a situação comunicativa para sua produção. (BRASIL, 2011, p. 21-22).

Desse modo, consoante ao Guia, percebe-se que a coleção não cumpre em todas as propostas o que é detalhado no manual do professor, com relação à contextualização das

produções, uma vez que nem todas as atividades definem a situação comunicativa e, nesse caso, a contextualização se perde.

Ao dar sugestões ao professor quanto ao uso do material, o documento sinaliza que o docente precisará “redefinir diretrizes que sustentem essa produção” (BRASIL, 2011, p. 23), provavelmente relacionadas à contextualização das propostas, para suprir a lacuna oriunda da ausência de uma situação comunicativa definida. Além de apontar a necessidade da reelaboração dos textos produzidos, como previsto no edital.

5.2.1. A análise quantitativa

Ao analisar os três volumes da coleção, constatou-se que das 97 seções de *¡Dale!*, 22 eram propostas de escrita que possuíam o gênero definido, correspondendo a 100% das propostas. No entanto, apenas 9% (2 propostas) definiram o interlocutor e 9% (2 propostas) os objetivos da produção. As outras atividades da seção que não propunham a escrita de um texto continham apenas perguntas sobre textos lidos anteriormente, em outras seções, ou sobre o tema da unidade, as quais o aluno deveria responder por escrito ou comentar oralmente. Em algumas, pedia-se que se escrevesse um pequeno parágrafo ou um texto, mas sem definir o gênero.

Abaixo, para melhor visualização, apresento os dados em um gráfico.

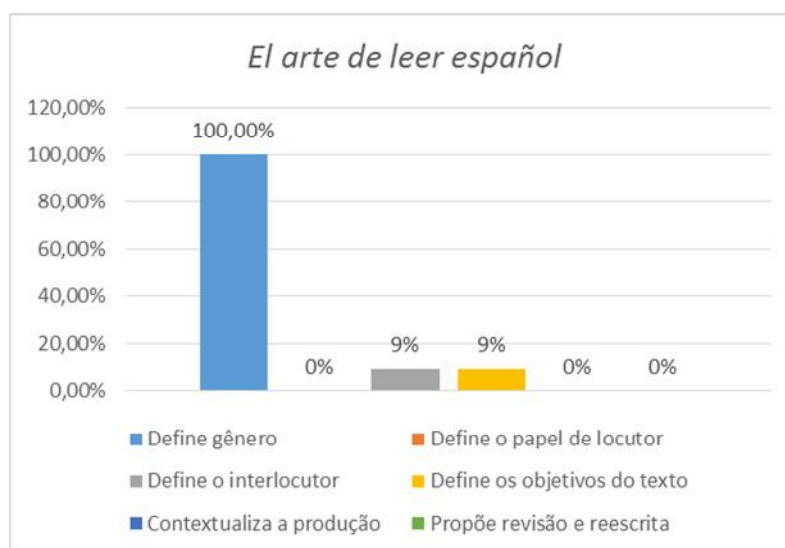


Gráfico 1: porcentagem de propostas da coleção *El arte de leer español* que cumprem os requisitos do edital do PNLD 2012.

5.2.2. A análise qualitativa

A proposta analisada a seguir é a que mais atende os requisitos do edital do PNLD, sendo a 5ª atividade da unidade 3, do volume 3, anexo 3. Intitulada “*Ciencias y tecnología*”, a unidade apresenta textos sobre genética e como a ciência tem estudado maneiras de guardar informações genéticas de todas as formas de vida do planeta; sobre a física e seus desafios atuais; a nanociência; o uso de celulares e questões que envolvem a radioatividade transmitida por esses aparelhos; o uso de pesticidas em alimentos; nutrimentos orgânicos; fontes renováveis de energia; informações sobre o cérebro e a aprendizagem da leitura; uma crítica ao Prêmio Nobel e informações sobre o Ig Nobel. Na parte de leitura, os gêneros variam entre tirinhas, notícias e artigos retirados de revistas científicas e de jornais. Como conteúdo gramatical, há explicações sobre o uso do condicional simples e do pretérito imperfeito de indicativo.

A proposta de escrita analisada vem logo após a leitura e interpretação da notícia intitulada “*Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca*”, publicada pela *Revista Ciencia Hoy* e que se dedica a falar sobre fontes renováveis de energia. Na atividade, propõe-se que os alunos se separem em grupos de 3 ou 4 e, inicialmente discutam as seguintes questões:

1. *Relacionen y expliquen cuáles son las fuentes de energía alternativas al uso de combustibles fósiles. ¿Cuáles se usan en Brasil? ¿En qué regiones?*
2. *Discutan la relación entre el uso de combustibles fósiles y la degradación del medio ambiente (PICANÇO; VILLALBA, 2010c, p. 94).*

Logo após essas discussões, propõe-se a elaboração de uma campanha ecológica, que faz parte de um hipergênero, contendo diversos outros gêneros como: folhetos, cartilhas, propagandas televisivas, etc., definindo, assim, o gênero a ser produzido, em que será proposto o uso de fontes renováveis de energia, constituindo o objetivo da produção:

Con las informaciones obtenidas, elaboren una campaña ecológica proponiendo el uso de fuentes de energía renovables. No se olviden de usar los verbos en imperativo. Por ej.: EMPRESARIOS: ¡Aseguren el futuro de su⁸ hijos! (PICANÇO; VILLALBA, 2010c, p. 94).

⁸ Cópia tal como está no original.

Analisando a proposta a partir dos requisitos propostos pelo edital, temos o hipergênero campanha ecológica e a definição do objetivo da produção, que consiste em propor o uso de energias renováveis. No entanto, não são definidos o papel que o locutor deve assumir ao escrever o texto e quem serão os interlocutores, tampouco há uma contextualização da proposta e a indicação de que o texto deva ser revisado e, posteriormente, reescrito.

Além disso, ao pedir a escrita de uma campanha ecológica, é preciso considerar, de acordo com a classificação feita por Bonini (2004), que se trata de um hipergênero, constituído por vários outros gêneros, tais como: folheto, cartaz, cartilha, propaganda televisiva, etc.

O manual do professor não oferece nenhum acréscimo de orientação para complementar a proposta. Desse modo, o aluno parece receber a tarefa da escrita apenas como forma de treinar o tópico gramatical do imperativo, que nem é estudado na unidade. O gênero discursivo “campanha ecológica” não é trabalhado em nenhum momento e nem é oferecido ao estudante um modelo para servir de exemplo. Ao propor essa tarefa parece que o objetivo da coleção é apenas cumprir uma demanda do edital, que é a de oferecer atividades de escrita, tendo em vista que apenas dois dos requisitos do edital do Programa são cumpridos. Além disso, a proposta que mais cumpre requisitos, sendo apenas dois deles, está no último volume da coleção, impossibilitando que os alunos possam desenvolver e aprimorar, ao longo dos três anos de estudo da Língua Espanhola, a habilidade de escrita a partir de gêneros discursivos, como um processo que envolve os parâmetros comunicativos, é contextualizada e passa pelo processo de revisão e reescrita do texto.

5.3. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (edital 2012⁹)



Figura 2: Coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* – Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011)

O segundo livro descrito é o *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (OSMAN; ELIAS; REIS; IZQUIERDO; VALVERDE, 2010), da Macmillan do Brasil, publicado em 2010 e aprovado pelo PNLD 2012. A coleção é composta por três livros, que se dividem em oito unidades cada. Em seu texto de apresentação para o estudante, os autores evidenciam que a coleção oferece “*variedad de géneros discursivos en actividades de lectura y escritura*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 3) e que o objetivo é “*contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 3).

No manual do professor é apontado que aprender uma língua vai além do conhecimento das regras gramaticais. Desse modo, o sistema linguístico deve ser ensinado a partir de um contexto de uso, priorizando-o, ao invés de propor uma análise linguística. Para justificar essa questão, recorrem às OCEM (BRASIL, 2006 *apud* OSMAN *et al*, 2010a, p. 8) que apontam que “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas”. Dessa forma, é preciso desenvolver no aluno, além da competência gramatical, a competência estratégica, discursiva e sociocultural. E, de acordo com OSMAN *et al* (2010a), para que a competência discursiva seja desenvolvida, a obra

⁹ Para diferenciar uma coleção de outra, optei por, neste capítulo, usar como referência o ano do edital do PNLD.

propõe um trabalho de “*análisis sistematizado y producción de géneros discursivos orientados*” (p. 3).

Na seção intitulada “*El tratamiento de los géneros discursivos y procesos textuales*” evidenciam-se os estudos da linguística textual “*ya que esta trata de investigar el texto a partir de la concepción del lenguaje como interacción social*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9). De acordo com Koch; Elias (2016), ao trabalhar o texto desde uma perspectiva da linguística textual, não se pode considerar apenas as questões linguísticas que o envolvem, “o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, tampouco somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada” (p. 34).

Bakhtin também é destacado como referencial norteador para o trabalho com os gêneros discursivos, enfatizando seus elementos constituintes: o tema, o estilo e a composição, que é denominada na obra de “*organización interna*”. No entanto, chama a atenção o fato de o tema ser interpretado como o assunto a ser tratado no texto, conforme o seguinte excerto:

En las actividades de lectura y escritura se aprovecha el reconocimiento de regularidades en géneros del cotidiano personal y académico de los alumnos de la enseñanza ‘media’, teniendo en cuenta los ‘temas transversales’. De esa manera, se estimula el pensamiento crítico del alumno que va a contribuir en la formación del ciudadano autónomo que respeta los diferentes valores culturales y sociales (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9).

Como se pode observar, o tema – um dos componentes dos gêneros discursivos – parece ser considerado na obra como temas transversais e não o reconhecimento da apreciação de valor que o interlocutor insere em seu discurso, diferindo-se assim do conceito apontado por Rojo e Barbosa (2015), com base em Bakhtin: “o tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (grifos das autoras, p. 87).

Ao referir-se ao estilo, destaca-se que se trata de um elemento diretamente relacionado às características que compõem o gênero, mas enfatizando a individualidade de cada locutor ao escrever um texto, o que, conseqüentemente, traz marcas individuais ao escrito, ao mesmo tempo que gera um cruzamento de vozes, uma vez que “*todo lo que decimos o escribimos está poblado por lo que dicen o escriben otros*” (p. 9). Essa ideia dialógica do discurso pode ser vista em Bakhtin quando o teórico afirma que

o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. [...]. Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 300).

O manual do professor ressalta o trabalho com o estilo que acontece na obra a partir de uma análise dos gêneros propostos na coleção, indicando “*aspectos que van desde la presencia de recursos propios del lenguaje de la escritura electrónica, hasta los modos de diferenciar las voces del discurso en textos argumentativos o las frases melodramáticas de la fotonovela*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9).

Por fim, a “*organización interna*” é um elemento relacionado com as características linguísticas do texto “*a partir de su funcionamiento dentro de la cadena textual*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9) e, de acordo com o manual, é trabalhada na obra a partir da apresentação de gêneros “*con diferentes modos de organización interna, o sea, textos que presentan distintos modos de organizar y distribuir la información*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9).

Outras questões teóricas são abordadas ao longo do manual, no entanto, optei por destacar apenas aquelas que são importantes para esta pesquisa.

Agora, me dedicarei a mostrar como a obra se organiza, enumerando cada seção:

- *Página de entrada* – contém o título da unidade e seus objetivos;
- *Hablemos de...* – apresenta o tema transversal e o conteúdo gramatical, comunicativo ou léxico que será explorado na unidade, incluindo também uma atividade de compreensão oral;
- *¡Y no sólo esto!* – propõe atividades de compreensão leitora em diferentes gêneros discursivos;
- *Manos a la obra* – sistematiza os conteúdos linguísticos e proporciona comparações com a língua portuguesa;
- *En otras palabras...* – indica propostas de análise e expressão escrita de diversos gêneros discursivos, com a planificação e a elaboração do texto;
- *Como te decía...* – objetiva um trabalho de expressão oral “*que favorecen la solución de problemas de forma colectiva*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 5);
- *Más cosas* – sugere atividades lúdicas e interculturais, considerando sempre o tema do capítulo;

Así me veo – disponibiliza uma auto-avaliação para o estudante.

Além dessas seções, acompanham cada volume, ao final, atividades extras referentes ao tema de cada unidade, com um apêndice contendo: *Un poco más de todo*, *Vestibular* e *Te digo y me dices*. No último volume, esse último apêndice não aparece, dando lugar a simulados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Um glossário espanhol-português e uma tabela de verbos também acompanham cada volume.

Cada seção aparece apenas uma vez na unidade e, como pode ser percebido, a seção destinada às propostas de expressão escrita é a *En otras palabras*, que é descrito no manual do professor da seguinte forma:

Las actividades de expresión escrita buscan sistematizar la habilidad del alumno en analizar la configuración de diferentes géneros discursivos, por ejemplo, guía deportiva, biografía, fotonovela, infografía, etc., con el fin de orientarlo para una posterior reproducción. Para ello, le señalamos la importancia del modo en que se presenta el comienzo y el cierre de los géneros, la organización interna, el registro, la sintaxis, el léxico, los elementos paratextuales, entre otros. De este modo, se trata también de una actividad lectora. Tras la lectura del texto y el análisis de las características que configuran cada género, se propone la planificación de la escritura para una posterior elaboración del texto (OSMAN et al, 2010a, p. 4).

Antes de apresentar a análise da proposta escolhida, mostro algumas questões apontadas pelo Guia Didático do PNL 2012 (BRASIL, 2011), no que tange às atividades de escrita da referida coleção. Ao ler o Guia, é possível perceber que em cada seção de *En otras palabras* é pedida a escrita de um gênero discursivo diferente, totalizando 24 gêneros. Fica claro que a coleção apresenta uma grande diversidade de gêneros para o aluno, como se pode notar a seguir: apresentação informal *on-line*; entrevista de trabalho; folheto turístico; anúncio classificado; folheto de campanha comunitária; bilhete; sinopse de filme; guia esportivo; anúncio de classificado de emprego; biografia; guia de entretenimento; comentário em *blog*; álbum de família; entrevista; guia de saúde; artigo de divulgação científica; horóscopo; fórum na internet; síntese histórica; carta do leitor; notícia; telenovela; infográfico; teste temático.

Ao analisar as propostas o documento descreve que:

As atividades de **produção escrita**, propostas na seção *En otras palabras*, partem do estudo da organização de um determinado texto, seguido de instruções para uma produção com características semelhantes. Nem sempre essa proposta de produção relaciona-se à temática da unidade. A orientação para a reescrita do texto produzido consta apenas do Manual do Professor (BRASIL, 2011, p. 27).

Dos aspectos apontados pelo Guia, destaco a questão das instruções para a escrita de um texto com características parecidas as do exemplo proposto, evidenciando um trabalho mais a nível textual que discursivo, uma vez que prioriza as características textuais do gênero em questão, em detrimento de “aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185) que contemplam a contextualização da produção, seus objetivos, seus interlocutores, etc. Isso pode ser mais bem comprovado na próxima seção, ao apresentar os dados quantitativos da análise realizada.

5.3.1. A análise quantitativa

Ao analisar os três volumes da coleção, constatou-se que foram propostas 24 atividades de escrita, sendo que todas, ou seja, 100%, definiram o gênero a ser produzido, como apontado na seção anterior. O papel que o aluno deve ocupar como escritor do texto e o interlocutor são definidos em 29% (7 propostas). Apenas 17% (4 propostas) definiram o objetivo da produção e somente 4% (1 proposta) a contextualizou. Como informado pelo próprio Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011), a orientação para a reescrita ocorre apenas no manual do professor, por isso não é relatada na análise quantitativa, uma vez que estou contabilizando apenas os parâmetros que são definidos na própria proposta, que é a que o aluno tem acesso. Para a análise qualitativa, as questões de ampliação da atividade de escrita também serão levadas em consideração.

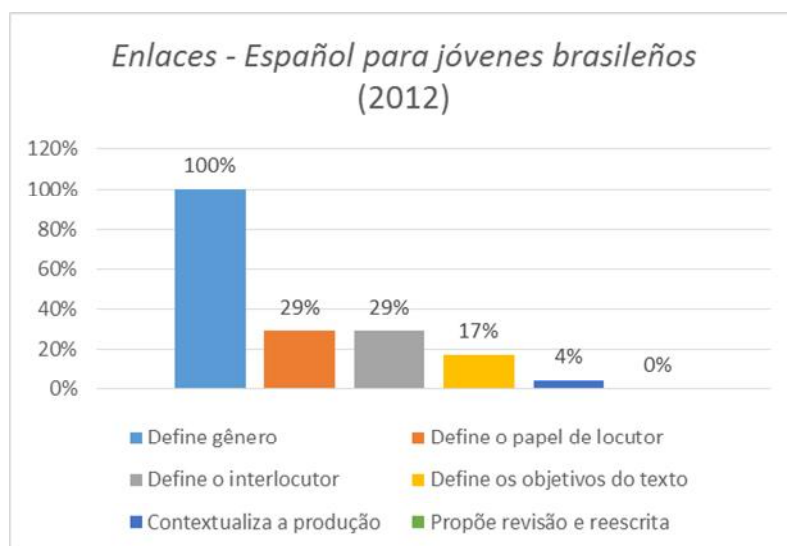


Gráfico 2: porcentagem de propostas da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* que cumprem os requisitos do Edital do PNLD 2012.

5.3.2. A análise qualitativa

A atividade que mais atendeu ao número de requisitos do edital do PNLD foi a do volume 1, pertencente à unidade 6, anexo 4.

Intitulada *¿Qué hay detrás de la etiqueta?*, na página de entrada se destaca que na unidade o aluno vai aprender a “*pedir opinión sobre el vestuario; decir el nombre de ropas y colores y escribir una nota*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 95). Propõem-se aos alunos discussões sobre o consumismo, a partir da leitura de uma tira, na seção *Hablemos de...*; reflexões sobre o trabalho escravo, depois da leitura do artigo sobre uma paródia feita por atores argentinos para denunciar o fato de grandes empresas se beneficiarem com o trabalho em oficinas têxteis clandestinas, na seção *¡Y no sólo esto!*; e uma discussão sobre roupas que estão na moda e que são de marca, depois da leitura de um fragmento de notícia do jornal mexicano *Vanguardia*, que fala sobre o capitalismo e também sobre o consumismo, disponível na seção *Más cosas*. Em *Manos a la obra*, os conteúdos gramaticais sobre os demonstrativos, os pronomes de complemento direto e os usos do verbo *quedar/quedarse*, *poner/ponerse* são apresentados. Além disso, ao longo da unidade, o vocabulário de vestuário é abordado, e na seção *Como te decía...* o aluno aprende a pedir opinião sobre o que vestir. Na seção destinada à produção de texto, é proposta a escrita de uma *nota*, como será detalhado logo abaixo. Desse modo, a unidade cumpre com os objetivos propostos na página de entrada.

A seção *En otras palabras...* se inicia com a definição do que é uma *nota*: “*Es un tipo de texto que se caracteriza por su brevedad y lenguaje informal*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 107), que será o gênero discursivo a ser escrito. Disponibiliza-se, então, um exemplo em que uma filha escreve para a sua mãe um bilhete, depois de ter arrumado o armário.

Como características do texto utilizado de exemplo, apontam-se:

- *Uso de saludo informal y forma cariñosa de referirse a la madre: mami.*
- *Uso de los pronombres de objeto directo¹⁰: lo, las, los.*
- *Introducción que aclara el objetivo de la nota.*
- *Cierre con despedida y firma.*
- *Uso del verbo quedar.* (OSMAN *et al*, 2010a, p. 107)

Logo em seguida a proposta de escrita é apresentada:

¹⁰ No exemplo dado o “los” é, na verdade, um artigo definido: “*cosas que separe después de haber ordenado el armário y los cajones del escritorio*”.

Es el cumpleaños de un amigo y estás decidiendo, con otro amigo común, qué comprarle. Tienes que elegir entre tres cosas ya acordadas antes. Escribe una nota explicando qué regalo te parece mejor y por qué rechazas los demás. Ten en cuenta las siguientes características de la nota: escribe a mano para darle un toque personal; escribe un texto corto; usa el tratamiento informal en el saludo, despedida, pronombres y verbos; no te olvides de firmar la nota con tu nombre (OSMAN et al, 2010a, p. 107).

Analisando a proposta a partir dos requisitos propostos pelo edital, temos a definição do gênero discursivo bilhete; a definição do papel que o locutor deve assumir, que é o próprio aluno; o interlocutor, que é o amigo; os objetivos da produção, que consistem em explicar que presente parece ser o melhor para o aniversário do amigo e dizer por que não quer os outros e, por fim, contextualiza-se a produção, explicando que se trata do aniversário de um amigo e, juntos, locutor e interlocutor estão decidindo o quê presentear ao aniversariante.

Além da proposta no livro do aluno, o manual do professor, anexo 5, amplia a atividade, propondo que os alunos analisem outros três bilhetes que estão em uma questão da seção *Manos a la obra*. O objetivo dessa questão é que se identifiquem em cada mensagem o destinatário, o remetente, a forma de saudação e a forma de despedida. No manual, propõe-se que o estudante analise o tipo de vocabulário empregado, o formato e as marcas de formalidade/informalidade. Pede-se também que ele compare com a prática de enviar mensagens de texto e imagine como serão os bilhetes no futuro, apresentando como possibilidades “*mensajes grabados en vídeo, uso de hologramas, etc*” (OSMAN et al, 2010a, p. 22). Trata-se de uma discussão importante, uma vez que permite que o aluno reflita sobre o surgimento de novos gêneros e suportes para a comunicação humana. Sobre isso, Marcuschi (2002) já havia previsto que

em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (grifos do autor, MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Dessa forma, o manual traz para discussão o uso das mensagens de texto como nova forma de enviar recado e, se pensarmos nos dias atuais, seriam considerados aplicativos como o *Whatsapp*, que substitui o papel ao enviar um bilhete.

Outra proposta de ampliação é a escrita de um bilhete, em conjunto, que deveria ser redigido por um professor para um aluno que está doente, e tem como objetivo enviar um

recado com informações sobre a matéria dada na sala de aula, que corresponde aos temas estudados na unidade 6. O locutor assumiria então o papel de docente e o interlocutor seria o aluno.

É possível constatar, então, que a proposta apresenta quatro exemplos de bilhete, um que se encontra na seção *En otras palabras...* e três que fazem parte da atividade da seção *Manos a la obra*, no anexo 6, permitindo que o discente veja que não se trata de um texto com estrutura única. No entanto, a instrução para o uso do verbo *quedar* e dos pronomes de complemento direto mostra que a proposta se preocupa mais com o desenvolvimento da competência gramatical do aluno, do que em abordar questões que o façam perceber mais profundamente o estilo que compõe os textos utilizados como exemplos, contradizendo desse modo o que o próprio manual defende: “*la diversidad de géneros en actividades de lectura o escritura permitió el tránsito por diferentes estilos de composición de texto*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 9).

Também é preciso destacar que os bilhetes usados como exemplos foram criados para o livro, não representando mostras autênticas da língua, indo mais uma vez contra o que apresenta o manual do professor, em que se destaca que “*la forma más apropiada de enseñar gramática es la que enfoca la lengua en su funcionamiento real entre hablantes*” (OSMAN *et al*, 2010a, p. 8). Sabe-se que o uso de textos autênticos envolve questões de direitos autorais e de custos para a editora que não são objeto de discussão desta pesquisa, no entanto, cabe pontuar essas questões, visando a uma análise completa e detalhada da proposta escolhida.

Para terminar a análise, destaco também o fato de a proposta não estar relacionada com o tema da unidade, fato destacado também pelo Guia do PNLD 2012 (BRASIL, 2011) e de, nesse caso específico, não propor a reescrita do texto, ainda que tenha sido algo recorrente em outras atividades, sendo indicado no manual do professor. Acredito que isso tenha ocorrido porque no mundo social o bilhete é um gênero que normalmente não tem revisão, nem segunda versão.

Pode-se concluir, então, que a proposta analisada cumpre em grande parte os requisitos propostos no edital do PNLD 2012. As reflexões sobre as mudanças de suporte no envio de recados são bastante pertinentes e necessárias. É preciso destacar, no entanto, que a análise do exemplo fornecido no início da seção foca em um nível textual e não discursivo, o que acaba impedindo um trabalho aprofundado com o discente e que realmente considere tema, estilo e composição. Além disso, a atividade apresenta algumas lacunas, que podem, sem dúvida, ser preenchidas pelo professor.

5.4. *Síntesis – Curso de lengua española*

SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA

25175COL25

Ivan Rodrigues Martin

Editora Ática

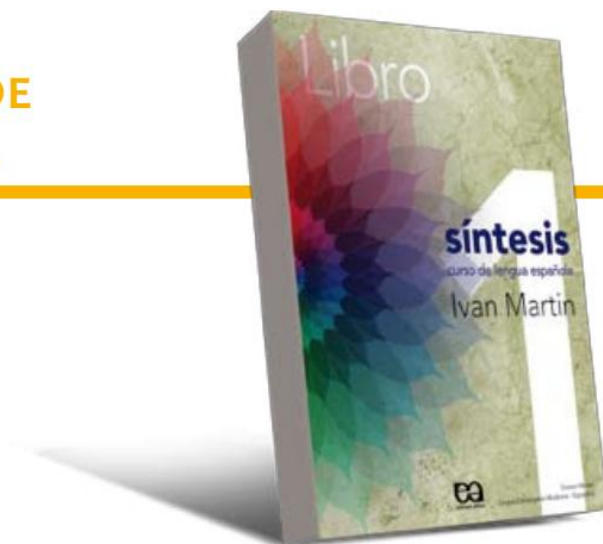


Figura 3: Coleção *Síntesis – Curso de Lengua Española* Fonte: Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011)

O terceiro livro descrito é o *Síntesis – Curso de lengua española* (MARTIN), da Editora Ática, publicado em 2010 e aprovado pelo PNLD 2012. A coleção é composta por três livros, e cada livro tem oito unidades. Em seu texto de apresentação ao aluno, no início do livro, o autor sinaliza que “*en cada uno de los ocho capítulos temáticos que componen los tres volúmenes se pueden encontrar textos de distintos géneros, producidos en distintos países*” (MARTIN, 2010a, p. 3). Mas não se menciona nada sobre o trabalho com a escrita.

No manual do professor, logo no início se destaca o objetivo da coleção que é o de “propor a aprendizagem do idioma relacionada a outras aprendizagens, de forma a preparar o estudante para refletir sobre a linguagem, relacionando os discursos que lê e/ou produz aos contextos enunciativos” (MARTIN, 2010a, p. 2). Tal objetivo se relaciona claramente com a concepção de linguagem e aprendizagem que a obra diz adotar, “afinada com uma visão sociointeracional, [...] cujas bases provêm das ideias vygotskianas e bakhtinianas sobre a natureza dialógica do pensamento humano” (MARTIN, 2010a, p. 6). Ainda de acordo com o manual, essa concepção compreende “a aprendizagem como uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação” (MARTIN, 2010a, p. 7) e é considerando essas questões que a obra pretende propor um material que apresente ao estudante “uma prática centrada naquilo que é dito/escrito, para determinado ouvinte/leitor, dentro de determinada situação social” (MARTIN, 2010a, p. 7). Dessa forma, ao ler esta parte do manual do professor, é possível pressupor que as propostas de escrita da coleção considerarão todas essas questões anteriormente citadas.

Como visto, o manual do professor deixa transparecer que a coleção parece estar preocupada com a contextualização de suas produções e com atividades que envolvam práticas sociais, pois destaca que “o trabalho com a leitura e a comunicação oral e escrita é entendido como um conjunto de práticas culturais contextualizadas, que considera e valoriza as diferenças e especificidades locais/regionais do contexto de aprendizagem” (MARTIN, 2010a, p. 8).

Com relação aos gêneros discursivos, na seção do manual do professor, intitulada “Diversidade de práticas discursivas” enfatiza-se que a obra oferece uma variada diversidade de gêneros, propiciando ao aluno ver diferentes práticas discursivas existentes. De acordo com o que é apresentado no manual,

essa variedade permite ao aluno tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos. Isso contribui para que compreenda também que o surgimento de novos gêneros está relacionado a necessidades e atividades socioculturais (MARTIN, 2010a, p. 9).

Sobre isso, explica-se também que a relação do aluno com o texto muda e que o trabalho que se propõe vai além de um desenvolvimento puramente linguístico, assumindo uma função sociodiscursiva. Os tipos textuais também fazem parte das atividades propostas, com o objetivo de “chamar a atenção do aluno para a natureza linguística da composição do texto, no trabalho com aspectos lexicais, sintáticos, verbais e lógicos” (MARTIN, 2010a, p. 10).

Por fim, ao comentar a tipologia dos exercícios que compõem a obra, nas atividades de escrita reitera-se a “identificação com a concepção de letramento, promovendo o uso contextualizado da língua na produção de textos. São desenvolvidas propostas de escrita individual e coletiva, sempre de forma significativa e vinculada ao conteúdo temático tratado nos capítulos” (MARTIN, 2010a, p. 11).

Na análise qualitativa, serão verificados os itens mencionados na apresentação e no manual do professor da coleção, conforme observado nos parágrafos anteriores.

A obra se organiza da seguinte maneira:

- Página de abertura do volume – apresenta perguntas gerais, com o objetivo de motivar as atividades propostas ao longo do volume;
- Introdução – traz uma unidade 0, com informações gerais sobre a língua espanhola e os lugares onde se fala o idioma. Está presente apenas no volume 1;

- Página de abertura do capítulo – introduz as temáticas do capítulo;
- *Para oír y comprender* – insere as questões gramaticais e comunicativas que serão abordadas ao longo da unidade, trazendo atividades de compreensão auditiva e produção oral;
- *Algo de vocabulario* – mostra o vocabulário tratado no capítulo, além de alguns tópicos gramaticais;
- *Gramática básica* – sistematiza os conteúdos gramaticais do volume;
- *Para leer y reaccionar* – apresenta textos de diversos gêneros discursivos para trabalhar a leitura e a compreensão textual;
- *Aprende un poco más* – acrescenta questões complementares aos conteúdos apresentados na unidade;
- *Para charlar y escribir* – introduz “as estruturas comunicativas da unidade” (MARTIN, 2010a, p. 6), propondo uma atividade de expressão oral, possibilitando sua ampliação em seguida, com a apresentação de uma proposta de escrita;
- *Para ler y reflexionar* – traz textos com temáticas diversas, em alguns casos, até polêmicas, para que o tema do capítulo seja ampliado;
- *¡Evalúate!* – propõe uma avaliação dos conteúdos estudados e testes para verificar os conhecimentos do estudante.

Além dessas seções, ao final de cada unidade há atividades retiradas de provas de vestibulares e cada volume contém, no meio e ao final, um apêndice com atividades de leitura, análise e interpretação de textos, além de letras de canções seguidas de tarefas sobre conteúdos gramaticais; um glossário de palavras; uma tabela de verbos; a bibliográfica e sugestões de leitura, finalizando com um índice remissivo.

Cada seção aparece apenas uma vez na unidade e como pode ser percebido, a seção destinada às propostas de expressão escrita é a “*Para charlar y escribir*”, que é descrita da seguinte forma:

Nessa seção, num primeiro momento são representadas de modo resumido as estruturas comunicativas da unidade, inseridas em uma proposta de conversação. Vale lembrar que essa não é a única oportunidade para que os alunos realizem exercícios orais, como poderá ser observado nas sugestões

de atividades que se apresentam no item IV deste manual. Num segundo momento, a proposta de atividade oral é ampliada e se transforma em estímulo para a redação de diálogos, bilhetes, cartas currículos, descrições, narrações, dissertações, etc (MARTIN, 2010a, p. 6).

Ao resumir as seções de cada volume, o Guia Didático do PNLD 2012 (BRASIL, 2011) aponta que na seção “*Para charlar y escribir*” pede-se a escrita de “anúncio publicitário; *e-mail*; lista de compras, texto descritivo” (BRASIL, 2011, p. 30), no volume 1; “conto de fadas, *e-mail*, notícia de jornal, resumo” (BRASIL, 2011, p. 30), no volume 2 e “previsões; receita de cozinha; texto de opinião; narrativa” (BRASIL, 2011, p. 31), no volume 3.

Alguns pontos chamam a atenção, como o fato de não haver no volume 1 uma proposta que pedisse a escrita de um e-mail, no entanto, por meio da análise foi possível verificar que se encontra no volume a proposta de escrita de um currículo vitae, na unidade 2 e de um comentário de chat, que mais parece o comentário de um fórum, na unidade 5. Esses dois gêneros não foram apontados pelo Guia.

No volume 2, fala-se sobre a escrita de um resumo, no entanto, o máximo que se chega de uma proposta em que possa haver esse gênero é na unidade 4, onde se propõe a seguinte tarefa: “*Busca en los periódicos noticias sobre los campeonatos deportivos en curso y escribe un pequeño texto sobre el desempeño de los equipos más importantes. Utiliza el presente continuo*” (MARTÍN, 2010b, p. 68). Como se pode ver, não há a indicação da escrita de um determinado gênero, apenas pede-se a escrita de “*un pequeño texto*”. O manual do professor também não acrescenta nenhuma informação. Mas como a proposta manda os alunos fazerem uma pesquisa nos jornais sobre notícias dos campeonatos esportivos, pode-se concluir que seria um resumo.

É possível ver que o Guia não aponta apenas os gêneros discursivos propostos como atividade de escrita na coleção, já que texto descritivo e narrativo também são apontados e são tipos textuais. Além disso, no volume 3, encontra-se também uma proposta para que o aluno faça previsões sobre o destino da humanidade e pede-se um texto de opinião para trabalhar o tipo argumentativo, mas sem definir o gênero discursivo.

Considerando as diferenças encontradas entre o que apresenta o Guia e a análise realizada, aponto quais foram os gêneros discursivos encontrados nos três volumes, solicitados nas propostas de escrita: Volume 1: currículo vitae; lista de compras; comentário de chat; anúncio publicitário. Volume 2: carta; cartão postal; conto de fadas; e-mail; notícia. Volume 3: receita; lenda.

Ao comentar as propostas, o documento descreve que:

A coleção solicita a produção de diferentes gêneros de textos, tais como conto de fadas, anúncio publicitário, notícia de jornal, *e-mail*, porém não há indicações claras sobre as características diferenciadoras de cada gênero. A elaboração de textos, com a indicação *Organiza la información*, sempre se vincula a uma proposta de conversação cujo propósito é explorar os conteúdos linguísticos abordados nas unidades (BRASIL, 2011, p. 31).

Sendo assim, uma das importantes questões que o Guia destaca é a não indicação das características que diferem um gênero do outro. De fato, a coleção não oferece essas indicações e nem apresenta exemplo dos gêneros, nem na seção de leitura e nem no manual do professor. A obra parece estar mais voltada para o trabalho com os conteúdos linguísticos ensinados na unidade, tendo em vista que em grande parte das atividades a proposta já apresenta o texto começado, como pode ser comprovado no anexo 7, com o objetivo de mostrar o uso das estruturas gramaticais.

Para o trabalho em sala de aula, o documento aponta que o docente precisa definir claramente qual é o gênero do texto que será escrito e levar “o aluno a reconhecer o seu modo de organização. Além disso, deve-se trabalhar a reelaboração do texto como etapa do processo de produção textual” (BRASIL, 2011, p. 33).

5.4.1. A análise quantitativa

Ao analisar os três volumes da obra concluiu-se que a coleção apresenta 24 propostas de escrita, uma em cada unidade. Desse número de atividades, 46% (11 propostas) determinam o gênero a ser escrito e se faz importante destacar que considero apenas a definição do gênero, como consta no Edital do PNL 2012, diferente do Guia, que também considerou os tipos textuais; 46% (11 propostas) definem o papel que o aluno assumirá ao escrever o texto, ainda que esse ponto não esteja explícito em todos os enunciados; 13% (3 propostas) definem o interlocutor e 29% (7 propostas) definem os objetivos da produção. Nenhuma delas contextualiza a produção e, como apontado pelo Guia, a reescrita do texto também não é pedida, cabendo ao professor fazê-la, mesmo que essa recomendação não conste no manual do professor.

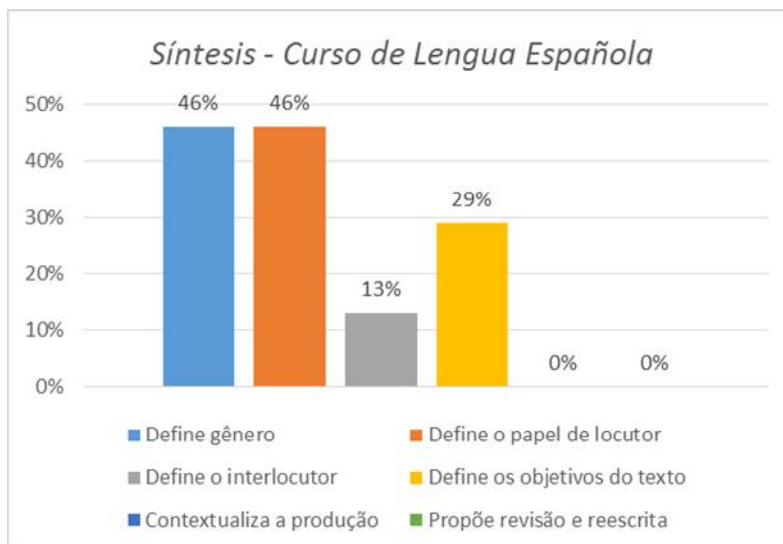


Gráfico 3: porcentagem de propostas da coleção *Síntesis – Curso de Lengua Española* que cumprem os requisitos do Edital do PNLD 2012.

5.4.2. A análise qualitativa

A atividade escolhida para a análise qualitativa desta pesquisa foi a da unidade 3, do volume 2, anexo 8, por ser a que mais cumpre os requisitos do edital do PNLD.

Intitulada “¿Vamos de viaje?”, além de imagens referente à viagens, a página de abertura do capítulo traz a seguinte definição sobre o que é viajar: “Viajar es experimentar otros sabores, respirar otros aires, conocer otras personas, vivenciar otras experiencias. En los viajes conocemos lo diferente y nos reconocemos en ello” (MARTÍN, 2010b, p. 41). Na seção *Para oír y comprender*, há uma atividade de compreensão auditiva que mostra o diálogo de um turista com um agente de viagens. Além de questões sobre o que se diz no áudio, pede-se para o aluno falar se tem o costume de viajar; que tipos de destino prefere; se o estudante conhece alguma das cidades que são citadas no diálogo; se o aluno ganhasse de presente uma viagem, qual destino escolheria e, se ele tivesse que levar um viajante para passear em sua cidade, que lugar escolheria e por quê. A seção *Algo de vocabulario* segue com a mesma temática, apresentando diversas placas que podem ser encontradas espalhadas pelas cidades, indicando localizações, proibições, permissões, etc. Na seção destinada à sistematização gramatical, apresenta-se a perífrase de futuro.

Em *Para leer y reaccionar*, há um artigo que dá conselhos sobre voos longos, perda de bagagem, bilhetes de avião mais baratos, entre outros, seguido de questões de vocabulário e de localização de informação explícita. Em *Aprende un poco más*, o estudante pode aprender

o vocabulário de meios de transporte. E em *Para leer e reflexionar*, recomenda-se a leitura de um artigo em que se apresentam os 10 mandamentos de um turista responsável.

A seção *Para charlar y escribir*, como foi ressaltado anteriormente, começa com uma proposta de diálogo oral entre os alunos. Na proposta analisada, os estudantes devem dividir-se em grupos e um deles deve atuar como turista e os outros como trabalhadores de um hotel, uma estação de trem ou um aeroporto, simulando, assim, um diálogo, a partir das estruturas estudadas na unidade e apresentadas também na seção. Em um segundo momento, na parte destinada à expressão escrita, apresenta-se a seguinte proposta: “*Imagina que hoy es el primer día de tus vacaciones y acabas de llegar a una ciudad turística. Escríbele una tarjeta postal a un amigo, diciéndole qué vas a hacer los próximos días*” (MARTÍN, 2010b, p. 51).

Analisando a proposta a partir dos requisitos definidos pelo edital, temos a definição do gênero discursivo cartão postal; de quem escreve, que é o próprio aluno; do interlocutor, que é o amigo; do objetivo da produção, que consiste no locutor contar ao amigo o que vai fazer nos próximos dias de férias. No entanto, apesar de cumprir grande parte dos requisitos, ao longo da unidade, inclusive na seção de escrita, não são oferecidos ao aluno exemplos do gênero proposto. Tampouco as características do postal são apresentadas. Outro fator que chama a atenção é o fato do discente ter que escrever um cartão postal em espanhol ao amigo, sem especificar porque esse texto deveria estar em espanhol.


O manual do professor não oferece nenhuma proposta de ampliação da produção e nem qualquer tipo de comentário sobre a atividade. Há apenas duas sugestões de produção escrita, mas que não se relacionam com a seção *Para charlar y escribir*.

Tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa nos mostra que a coleção não cumpre a contento o que é dito no manual do professor, sobre a contextualização de suas produções, uma vez que nenhuma das propostas apresenta tal contextualização. Em vista disso, questiona-se como o estudante pode ser capaz de relacionar “os discursos que lê e/ou produz aos contextos enunciativos” (MARTÍN, 2010a, p. 2), sendo que tais contextos não lhes são apresentados. Desse modo, indaga-se se essa proposta pode ser associada a uma prática social que permita a reflexão do aluno sobre a linguagem, como se defende no manual do professor. A proposta parece não contribuir para a valorização das diferenças e especificidades com relação ao gênero solicitado, que poderia ser suscitada em uma atividade que levasse em conta aspectos discursivos.

Por fim, sobre o gênero pedido, retomando um pouco do que já foi sinalizado anteriormente, o cartão postal não é trabalhado e nem mostrado como exemplo ao longo da unidade. Questiona-se o fato de o aluno ser levado a escrever um gênero que está distante de

sua realidade, uma vez que o cartão postal já está em desuso. Além disso, a escrita de um postal pressupõe uma viagem, que é algo distante da maioria dos estudantes da rede pública. Isso não significa, é lógico, que a atividade não possa compor o livro didático. Nesse caso, ao trabalhar com a coleção, o professor poderia ampliar a tarefa com reflexões sobre o papel que esse gênero já ocupou na vida das pessoas e o papel que ocupa atualmente. O fato, por exemplo, de existirem muitos colecionadores de cartões postais ou das correspondências chegarem, às vezes, depois que o remetente chegou de viagem, pelo atraso dos correios.

5.5.1. *Cercanía Joven*



Cercanía Joven

Ludmila Coimbra
Luiza Santana Chaves
Pedro Luis Barcia

27515COL43
Coleção Tipo 2

Edições SM
1ª edição 2013

www.edicoessm.com.br/pnld2015/cercaniajoven

Figura 4: Coleção *Cercanía Joven* Fonte: Guia Didático do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

O quarto livro descrito é o *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA), da SM Edições, publicado em 2013 e aprovado pelo PNLD 2015. A coleção é composta por três livros, e cada livro tem 3 unidades cada, que se repartem, por sua vez, em dois capítulos cada uma. No texto de apresentação para o estudante, os três volumes apresentam um resumo do que será trabalhado ao longo das unidades.

No manual do professor, é apontado que para compor a coleção, opta-se por “*trabajar la lengua en uso y el vocabulario en contexto, insertados en los géneros textuales y en los actos de habla; utilizar una gran variedad de géneros discursivos presentes en diversas esferas de circulación [...]*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 208). A primeira questão que pode ser observada é o fato de a coleção usar as duas nomenclaturas: gêneros textuais e gêneros discursivos, sem distinguir uma da outra, ou seja, parece que a obra não faz distinção das implicações teórico-metodológicas decorrentes das duas abordagens teóricas. Apesar disso, o

manual diz querer promover o ensino da Língua Espanhola em uso e contextualizada. Sobre a questão da contextualização, é enfatizado ainda que isso é possível através de atividades que envolvam o trabalho com gêneros discursivos autênticos.

Na seção intitulada *Géneros textuales y textos auténticos*, se evidencia que a obra pretende lidar com uma diversidade “*de géneros, de esferas, de tipos textuales, de portadores de textos y con las condiciones de producción (quién escribe, qué escribe, para quién, con qué objetivos, cuándo, como)*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 210). Essa explicação mostra que o objetivo da coleção não é ter na escrita um foco gramatical, mas, sim, situar o locutor nessa tarefa, apontando os objetivos do texto, os parâmetros comunicativos, que, inclusive, são requisitos para o edital, além de outras condições de produção, contribuindo, dessa forma, para a contextualização dessa atividade.

Além disso, na seção *Escritura*, enfatiza-se que a obra considera três principais modelos de concepção de escrita. “*El primero considera la lengua como protagonista en el proceso de escritura y, por lo tanto, el texto es el producto de quien lo escribió*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 216), sendo assim, para conseguir produzir um texto consistente o locutor precisa ter um repertório linguístico e lexical suficientemente bom para realizar tal feito. No segundo modelo, “*el foco está en el escritor, quien controla el texto*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 216), em que o escrevente traz para o texto todo o seu conhecimento de mundo, suas experiências, crenças, etc., no entanto, sem considerar essas características também no seu leitor. Por fim, o terceiro modelo aporta que “*tanto las experiencias del lector como las del escritor, sus hábitos, costumbres, creencias, conocimientos lingüísticos, lexicales y de género, se utilizan en la construcción dialógica del texto*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 216). Neste último modelo é possível ver as influências bakhtinianas, já que o texto assume, como diz KOCH (2012) “um lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (p. 129), mostrando-nos que não existe comunicação quando não se leva em conta quem são e que lugar ocupam locutor e interlocutor. Não fica explícito qual modelo o livro adota, no entanto, considerando os aspectos abordados na seção *Géneros textuales y textos auténticos*, anteriormente citados, pode-se depreender que seja o terceiro modelo.

A obra se organiza da seguinte maneira:

- *En esta unidad...* – resume o que os alunos vão aprender na unidade;

- *Para empezar* – propõe perguntas de introdução ao tema da unidade, a partir da leitura e observação de textos verbais e/ou não verbais;
- *Lectura* – traz atividades de compreensão leitora em diferentes gêneros discursivos;
- *Escritura* – apresenta atividades de expressão escrita com uma variedade de gêneros discursivos;
- *Escucha* – objetiva um trabalho de compreensão auditiva;
- *Habla* – visa trabalhar a expressão oral;
- *Gramática en uso* – sistematiza os temas gramaticais;
- *Vocabulario en contexto* – estuda e amplia o vocabulário presente nos textos disponíveis na unidade;
- *Culturas em diálogo: nuestra cercanía* – aporta artistas, escritores e outras questões culturais dos países hispanos, estabelecendo, inclusive, um diálogo com a cultura brasileira;
- *¿Lo sé todo? (Autoevaluación)* – disponibiliza uma auto-avaliação para o estudante;
- *¡Para ampliar! Ver, ler, oír y navegar* – sugere materiais extras para aluno e professor;
- *Profesiones en acción* – apresenta informações sobre algumas profissões;
- *La lectura en las selectividades* – traz exemplos de provas de vestibular e questões do ENEM.

Além disso, ao longo dos capítulos há quadros de apoio denominados:

- *Vocabulario de apoyo* – com o significado das palavras que aparecem nos textos orais e escritos;
- *Español alrededor del mundo* – em que “*aparecen palabras, expresiones e informaciones sobre el mundo hispánico*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 226);
- *A quien no lo sepa* – ampliando os estudos com sugestões de referências;
- *¡Ojo!* – com objetivo de chamar “*la atención sobre informaciones gramaticales a la hora de hablar o escribir*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 226).

No geral, cada seção aparece apenas uma vez na unidade, sendo que as quatro habilidades linguísticas são divididas em dois capítulos, realizando as seguintes combinações: compreensão auditiva e expressão escrita; compreensão leitora e expressão oral; compreensão leitora e expressão escrita ou compreensão oral e expressão oral. O objetivo é que haja uma integração entre as quatro habilidades. As seções *Vocabulario en contexto* e *Gramática en uso* aparecem no trabalho com cada uma das habilidades, além dos quadros de apoio, que estão presentes ao longo da unidade.

Destaco também a seção intitulada *Proyecto*, proposta ao final de cada unidade, permitindo que o estudante tenha contato com diferentes textos literários, sejam clássicos ou contemporâneos. “*Se hace un trabajo intenso con lenguajes verbales y no verbales, con énfasis en la comprensión lectora y en la competencia intercultural*” (COIMBRA et al, 2013a, p. 223), promovendo, ao final, a produção de diversos gêneros discursivos, orais ou escritos. Apesar de essa seção também apresentar propostas de escrita, seu foco maior é o trabalho com a literatura, por isso, não será objeto de minha análise.

A seção destinada exclusivamente às propostas de expressão escrita é a *Escritura*, a qual já me referir nesta seção. Explanarei, a seguir, a forma como essa seção se organiza, para que seja possível compreender todo o processo de escrita proposto.

A organização da proposta se dá em quatro etapas, a primeira – *Conociendo el género* – em que

se trabajan las características principales modelares del género con el que se va a trabajar por medio de preguntas de respuesta abierta o cerrada. Se presenta un ejemplo del género o se vuelve a la sección de lectura para observar la forma composicional y los aspectos lingüísticos (COIMBRA et al, 2013a, p. 225).

A segunda etapa é *Planeando las ideas* – com objetivo de orientar o “*alumno sobre la temática del texto que se escribirá y se indica, en algunas actividades, dónde buscar más informaciones*” (COIMBRA et al, 2013a, p. 225). Em seguida, vem o *Taller de escritura* – em que

se elaboran los textos a partir de enunciados que definen el género y el tema ya trabajados anteriormente. En algunas unidades, la actividad se hace en el propio libro, en otras en el cuaderno o en otro soporte, respetando siempre las condiciones de producción del texto (COIMBRA et al, 2013a, p. 225).

Por fim, se propõe a última etapa, intitulada *Reescritura*, com objetivo de orientar os alunos “*a que se fijan en determinados aspectos del texto para después reescribirlos. Según el tipo de producción, los alumnos rehacen los textos individualmente, en parejas, en tríos o en grupos*” (COIMBRA *et al*, 2013a, p. 225).

Todas essas etapas serão consideradas na análise qualitativa da proposta, a fim de verificar como os requisitos são cumpridos e de que forma contribuem para um trabalho baseado em gêneros discursivos. No entanto, antes de apresentar tal análise, apresento as informações contidas no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 (BRASIL, 2014), com relação às atividades de escrita da referida coleção.

Em uma visão geral da obra, o Guia evidencia a integração entre as habilidades, que é realizada por meio do uso de diversos gêneros, além disso, “o texto, tanto em atividades de compreensão quanto de produção, constitui-se como objeto principal do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2014, p. 24).

No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 (BRASIL, 2014), não são citados todos os gêneros discursivos pedidos para a escrita, como é feito no Guia de 2012, no entanto, ao analisar as propostas o documento descreve que:

As atividades de produção escrita são desenvolvidas na seção “*Escritura*”. Pautam-se no entendimento da escrita como um processo construtivo, que compreende as etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita, na definição de parâmetros comunicativos, esclarecendo quem escreve, para quem escreve e com que objetivo. Assim, no início da seção, é apresentado um quadro-resumo com as informações: “*Género textual*”, “*Objetivos de escritura*”, “*Tema*”, “*Tipo de producción*” e “*Lectores*”. O processo inicia-se com o reconhecimento do gênero, passa pela discussão de ideias para o planejamento do texto e pela contextualização de elementos linguísticos, até chegar à efetiva produção. Ao final, é incentivada a reescrita do texto. (Grifos dos autores, BRASIL, 2014, p. 27).

Como é possível perceber, os requisitos exigidos pelo edital parecem ser totalmente cumpridos, uma vez que a produção é contextualizada por meio do quadro-resumo, destacando o objetivo da escrita, definindo-se o gênero a ser produzido, determinando os parâmetros comunicativos e incentivando a reescrita do texto, tal como é exigido no edital.

5.5.2. A análise quantitativa

Ao analisar os três volumes da coleção, constatou-se que foram propostas 9 atividades de escrita, uma em cada unidade, sendo que todas (100%) definiram o gênero a ser produzido,

sendo eles: cartão postal, entrevista jornalística, infográfico, sinopse literária, campanha institucional, artigo de opinião, vinheta, *argumentario*¹¹ e crônica jornalística. O papel que o aluno deve ocupar como escritor do texto é definido em 11% (1 proposta apenas). Já a definição do interlocutor, do objetivo da produção, sua contextualização e a proposta de reescrita são estabelecidos em todas as propostas (100%).

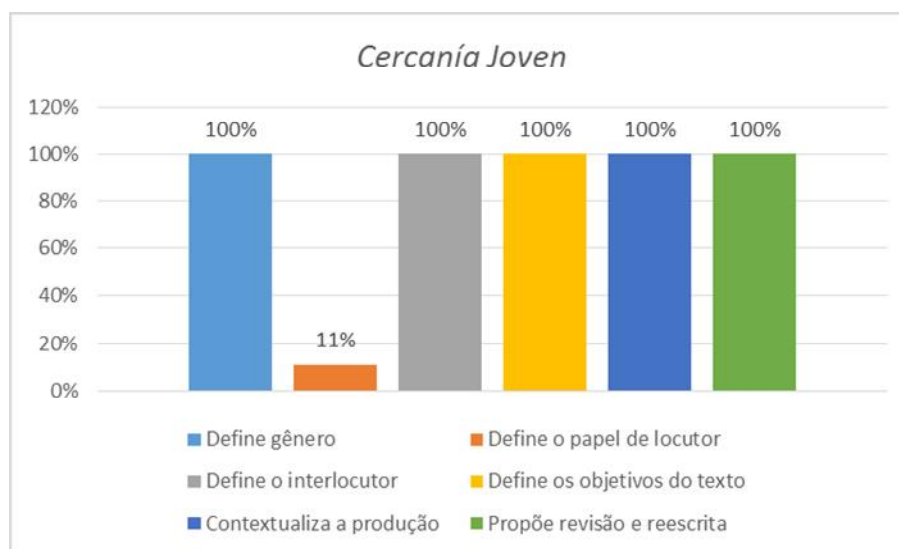


Gráfico 4: porcentagem de propostas da coleção *Cercanía Joven* que cumprem os requisitos do edital do PNLD 2015.

5.5.3. A análise qualitativa

A atividade escolhida para a análise qualitativa desta pesquisa foi a da unidade 1, do volume 1, anexo 9, por ter sido a que mais cumpriu os requisitos do edital do PNLD.

Intitulada *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*, na seção *En esta unidad* são destacadas as questões que serão trabalhadas ao longo dos dois capítulos:

- *conocerás los países hispanohablantes;*
- *reflexionarás sobre las culturas de los países hispanohablantes;*
- *escucharás las canciones “300 kilos”, “Guantanamera” y “Visa para un sueño”;*
- *verás muchas fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes;*
- *aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;*

¹¹ Definição de *argumentario* acordo com a Real Academia Española (RAE): 1. m. Conjunto de los argumentos destinados principalmente a defender una opinión política determinada. Disponível em < <http://dle.rae.es/?id=3YE7mgP>> Acesso 31 Out. 2016.

- *usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte y tipos de alojamiento; aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español;*
- *producirás folletos turísticos tras leer algunos cuentos del libro Historias de cronopios y de famas, de Julio Cortázar (COIMBRA et al, 2013a, p. 11).*

A transversalidade gira em torno da “*pluralidad cultural*” (COIMBRA et al, 2013a, p. 11) e de um trabalho interdisciplinar com a geografia. Em *¡Para empezar!* o aluno é levado a ler o mapa-múndi e a responder questões sobre os países onde se fala a Língua Espanhola e os interesses do estudante no estudo da língua. No capítulo 1, intitulado *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*, são abordadas as competências linguísticas de escuta e escrita. Na seção *Escucha*, há um trabalho de pré-escuta, escuta e pós-escuta com a canção *300 kilos*, do grupo *Los Coyotes*, com o objetivo de “*identificar los países hispanohablantes*” (COIMBRA et al, 2013a, p. 12), além de uma sensibilização sobre a forma como se pronuncia cada uma das letras do alfabeto espanhol. Em *Vocabulario en contexto*, se trabalham os gentílicos; em *Gramática en uso* há uma sistematização do presente do indicativo, com foco principal nos verbos *ser* e *estar*.

No capítulo 2, intitulado *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!* são abordadas as competências linguísticas de leitura e fala. A seção *Lectura* também é dividida em pré-leitura, leitura e pós-leitura, com a identificação de documentos de identidade, passaporte e visto e tem como objetivo “*identificar los datos personales que se piden en los documentos*” (COIMBRA et al, 2013a, p. 27). Além disso, há a escuta/leitura da canção *Visa para un sueño*, de Juan Luis Guerra e a leitura de uma tirinha da Mafalda, problematizando a questão da burocracia nos dois textos. A seção *Vocabulario en contexto* apresenta o vocabulário relacionado aos dados pessoais e os meses do ano. *A Gramática en uso* trabalha os numerais e a formulação de perguntas e respostas para obter informações sobre os dados pessoais, além de seguir com o tema do presente do indicativo. Em *Habla* há a simulação de uma entrevista, com o objetivo do aluno conseguir fazer um curso de espanhol na Espanha. Desse modo, na *Gramática en uso*, são trabalhados os pronomes interrogativos e em *Vocabulario en contexto*, os diversos tipos de lugares para se hospedar e os meios de transporte.

A seção *Escritura*, pertencente ao capítulo 1, apresenta um quadro-resumo que se destina a contextualizar para o aluno a produção. Nesse quadro se define: “*Género textual: postal; Objetivo de escritura: mandar noticias y comentar um viaje; Tema: viaje a países*

hispanohablantes; Tipo de producción: individual; Lectores: un amigo que recibirá la postal” (COIMBRA et al, 2013a, p. 20).

Na subseção *Conociendo el género*, há um texto com informações sobre a definição do que é um cartão postal, seguido de perguntas acerca do contato do aluno com esse gênero, o papel que cumprem as imagens e fotografias ali presentes e a função social do postal. Em *Planeando las ideas*, se oferecem três imagens de cartões postais e um exemplo desse gênero, mostrando sua estrutura, além disso, o estudante deve sinalizar, dentre as opções apresentadas, quais são as características dos postais e a forma como se escrevem os endereços, de acordo com os correios da Espanha. Em seguida, há a seção *Vocabulario en contexto*, que trabalha com abreviaturas comuns na produção de um cartão e diversas opções de saudações e despedidas e a seção *Gramática en uso* apresenta as diferenças entre os usos de *haber*, *estar* e *tener*.

Logo após, vem a subseção *Taller de escritura*, com a seguinte proposta:

Imagina que estás en una ciudad del mundo hispánico. Escribe una postal a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicándole cómo es el país donde estás. No te olvides de poner el nombre y la dirección. Usa los verbos estar, tener y haber en presente de indicativo para decir qué cosas hay en la ciudad, dónde están localizadas y qué tiene la ciudad para ofrecerle al turista. Si quieres hacer una postal virtual, en las páginas web www.postales.com/ y www.tuparada.com (accesos el 19 de octubre de 2012), se pueden escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.) (COIMBRA et al, 2013a, p. 25).

Seguida da subseção *(Re)escritura*, com o objetivo de o aluno verificar se incluiu *dirección, fecha, destinatario, saludo inicial, despedida, firma* o *rúbrica*, além de observar se seguiu as dicas de como escrever um cartão postal, que estão no texto da página 26, finalizando, assim, a proposta. O manual do professor, no anexo 10, apenas faz um resumo do que é pedido, não acrescentando nenhuma tarefa a mais para a escrita do texto.

Analisando a atividade a partir dos requisitos propostos pelo edital, temos a definição do gênero discursivo cartão postal; a definição do papel que o locutor deve assumir, que é o próprio aluno; o interlocutor, que é um amigo hispano-falante que vive no Brasil; o objetivo da produção, que é mandar notícias e comentar uma viagem; contextualiza a produção, ao apresentar o quadro-resumo e situar que o estudante deve imaginar que está em uma cidade do mundo hispânico e escrever um postal ao amigo, contando o que há na cidade, onde estão localizadas as atrações e o que oferece para o turista, e propõe a reescrita do texto, estabelecendo, inclusive, critérios de revisão.

Pode-se concluir, então, que a proposta analisada cumpre todos os requisitos propostos no edital do PNLD 2015. Como dito, todas as atividades de escrita da coleção apresentam quatro etapas no processo e com essa tarefa não é diferente. Ao considerar as etapas de conhecimento do gênero que será escrito, planejamento do texto, escrita e reescrita, percebe-se que a coleção entende que ao se escrever um texto o locutor passa por um processo construtivo da escrita, como o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 destaca, sendo importante situar o escrevente em tal processo, mostrando que sempre devemos considerar os objetivos do texto.

Apesar de o exemplo de postal inserido na proposta não ser autêntico, os outros dois textos que explicam o que é um cartão postal e dão dicas de como escrever um foram retirados de sites reais. Apenas os sites sugeridos para a confecção de um postal virtual não são referentes ao gênero, sim a cartões comemorativos. Esta pode ter sido uma estratégia para tornar mais significativa a produção escrita, no entanto, o estudante pode achar que cartão postal e cartões virtuais são o mesmo gênero e possuem a mesma função. Além disso, como mencionado na análise da coleção *Síntesis – Curso de lengua española* (MARTIN, 2010b), que também pedia a escrita de um cartão postal, questiona-se o fato de o aluno ser levado a escrever um gênero que está distante de sua realidade, uma vez que já está em desuso. Isso não significa que a atividade não possa compor o livro didático. Uma maneira de complementar a proposta seria discutir com os alunos por que hoje já não é comum enviar cartões postais; o fato, por exemplo, das postagens nas redes sociais ocuparem o papel desse gênero; quais são as diferenças entre um cartão enviado por correio e um cartão virtual, etc.

O lugar que a imagem ocupa nesse gênero discursivo é também um aspecto que pode ser complementado pelo professor, pois, apesar de na subseção *Conociendo el género* o aluno ter que dizer o papel que tais imagens cumprem no postal e na subseção *Pleneando las ideas* ele ter que sinalizar a imagem mais atrativa, na hora de escrever, esquece-se totalmente da imagem que comporá o cartão.

É importante destacar que, como sinalizei na seção dedicada a fazer um breve resumo sobre a coleção analisada, o modelo de escrita adotado pela obra parece ser o da construção dialógica do texto, que leva em conta as experiências do locutor e do interlocutor. No entanto, a proposta analisada não nos permite ver isso claramente, já que o aluno precisa imaginar que está em uma cidade do mundo hispano e que vai enviar um postal para um amigo hispanofalante. Proposta que não inclui nem a experiência do locutor, que deve inventar uma situação, tampouco a do interlocutor, que pode nem existir.

Por fim, outra questão que deve ser apontada, é que tanto o manual do professor quanto o Guia do PNLD 2015 sinalizam que a coleção adota a integração entre as habilidades. No caso dessa proposta, além da escrita, o capítulo 1 trabalha também a escuta, no entanto, não se percebe tal integração, como mencionado, tendo em vista que são abordados temas distintos, que não apresentam nenhuma relação entre si, além de não haver nenhum diálogo entre as duas seções.

5.6. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (edital 2015)



Figura 5: Coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* Fonte: Guia Didático do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

O quinto e último livro analisado é *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (OSMAN; ELIAS; REIS; IZQUIERDO; VALVERDE), da Macmillan do Brasil, publicado em 2013, em sua 3ª edição, e aprovado pelo PNLD 2015. A coleção é composta por três livros, e cada um tem oito unidades, assim como a coleção aprovada em 2012. No entanto, foi possível perceber algumas diferenças encontradas na coleção de 2015. Inicialmente, em seu texto de apresentação ao aluno, as autoras sinalizam que a coleção propõe “*actividades de escritura a partir del análisis de diferentes géneros discursivos*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 3) e que o objetivo é

contribuir, a través del español, en el campo del lenguaje, con el desarrollo de tus habilidades y competencias, de modo que, conociendo tus derechos y deberes, puedas convivir con las diferencias, de forma respetuosa, en sus más variadas manifestaciones; así como actuar de forma efectiva y transformadora en el medio donde vives (OSMAN *et al*, 2013a, p. 3).

No manual do professor, ao explicitar os princípios teóricos da obra, destaca-se a preocupação em proporcionar atividades de leitura e escrita que promovam a interação social, tal como defendem os pressupostos teóricos relacionados ao trabalho com o gênero discursivo. Desse modo, a coleção, ao invés de propor análises descritivas dos textos, diz pretender tratar de sua produção de sentido, assumindo “*categorías como ‘género discursivo’ y ‘secuencia textual’, así como otras que apuntan a identificar y classificar las voces del enunciado*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 6). Além disso, enfatiza-se a realização do reconhecimento do contexto dos enunciados propostos.

Na seção “*La literacidad o el letramento*” é frisado que o ato da escrita vai além do juntar palavras e significados e faz-se necessário realizar um trabalho com a linguagem que contribua para que o aluno se envolva e envolva “*a los demás en el discurso*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 8). Para que isso ocorra, destaca-se a importância do aluno de estar em contato com “[...] *diferentes géneros discursivos y soportes (digitales y no digitales); diferentes tipos de lenguajes [...]*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 8). De acordo com o manual, a partir desse contato, busca-se na obra “*promover en el alumno la capacidad de construir su propio discurso y usarlo de forma crítica y transformadora de su realidad*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 8).

Na seção intitulada “*El tratamiento de los géneros discursivos y procesos textuales*”, evidencia-se as contribuições de Bakhtin (2008) para os estudos dos gêneros discursivos; Neves (2006), Koch e Elias (2008, 2009) e Alvarado (1994) para os estudos da linguística textual. Entende-se que “*el texto constituye una unidad de comunicación, o sea, no lo podemos entender como un conjunto de frases, sino a partir de las relaciones entre varios de sus componentes*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 10).

Na subseção “*El reconocimiento de las regularidades de los géneros discursivos*” salienta-se que a coleção realiza um trabalho que mostra diferentes formas de construção composicional, contemplando os diferentes tipos textuais e apresentando as “*características lingüísticas más o menos estables*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 11). A partir desse foco linguístico, o manual destaca as diferenciações realizadas ao longo da obra com relação aos tipos textuais e seus usos linguísticos. Além disso, realça-se que

la colección trató de centrarse en aspectos de la teoría bajtiniana, como el estilo y la composición interna. Se trabaja un enfoque que prioriza el papel de la cognición en el reconocimiento de las relaciones entre género y lengua, lo que ha significado centrarse en la dimensión textual del género. Las autoras no desconocen otros aspectos relevantes de la teoría relacionada al círculo de Bakhtin. Sin embargo, el diseño de las actividades

con los géneros se apoya en lo que postula Bronckart (2010:10): “dado que a arquitetura de qualquer texto é altamente complexa, é necessário elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino” (grifo meu, OSMAN et al, 2013a, p. 11).

Como é possível perceber, a coleção prioriza o estilo e a composição, mas não trabalha o tema. Além disso, ao citar o trecho de Bronckart, fica evidente que esse modelo didático não considera as instabilidades de um gênero discursivo, mostrando o texto como uma fôrma que deve ser copiada. Essas questões serão retomadas no momento da análise qualitativa, a fim de verificar como aparecem na prática.

Quanto à organização da obra, as mesmas seções que compunham a coleção aprovada em 2012 compõem a obra de 2015, apenas a seção *Más cosas* não está presente. Para relembrar as informações de cada uma, apresento novamente, de forma detalhada, cada uma:

- *Página de abertura* – contém o título da unidade e seus objetivos;
- *Hablemos de...* – apresenta o tema transversal, a partir de gêneros discursivos orais e atividades de compreensão oral, além de apresentar novas palavras e/ou expressões;
- *¡Y no sólo esto!* – propõe atividades de compreensão leitora em diferentes gêneros discursivos;
- *Manos a la obra* – sistematiza os conteúdos linguísticos, a partir de diálogos e fragmentos de textos, e proporciona comparações com a língua portuguesa;
- *En otras palabras...* – indica propostas de análise e expressão escrita de diversos gêneros discursivos, com a planificação, a elaboração e a reformulação do texto;
- *Como te decía...* – objetiva um trabalho de expressão oral “*tras haber conocido y planificado aspectos y características del uso de la lengua que pueden darse en la vida cotidiana, escolar o profesional*” (OSMAN et al, 2013a, p. 5);
- *Nos...otros* – sugere atividades interculturais “*para trabajar relaciones de acercamiento y lejanía entre las culturas de los hispanohablantes y los brasileños*” (OSMAN et al, 2013a, p. 5);
- *Así me veo* – disponibiliza uma auto-avaliação para o estudante.

Além dessas seções, acompanham cada volume, ao final, atividades extras referentes ao tema de cada unidade, com um apêndice contendo: *Un poco más de todo*, *Modelos de pruebas de ENEM* e *Más cosas*. Um glossário, uma tabela de verbos, as transcrições dos áudios e a bibliografia.

Cada seção aparece apenas uma vez na unidade e, como pode ser percebido, a seção destinada às propostas de expressão escrita é a *En otras palabras*, que é descrita no manual do professor da seguinte forma:

Las actividades de expresión escrita buscan sistematizar la habilidad del alumno para reconocer o identificar la configuración de diferentes géneros discursivos escritos auténticos y/o creados con fines educativos; por ejemplo, guía deportiva, biografía, fotonovela, infografía, etc., con el fin de orientarlo para una posterior reproducción. Para ello, le señalamos la importancia del modo en que se presenta el comienzo y el cierre de los géneros, la organización interna, el registro, la sintaxis, el léxico, los elementos paratextuales, entre otros. [...] Las actividades de la sección consisten en:

- *desarrollar predominantemente la habilidad de escritura;*
- *identificar o reconocer las características que configuran el género discursivo;*
- *presentar las orientaciones para la planificación de la escritura;*
- *producir enunciados adecuados y coherentes que compongan géneros discursivos;*
- *proponer diferentes estrategias de escritura y reformulación que, además de fomentar estas habilidades lingüísticas, favorezcan la formación de un ambiente cooperativo de aprendizaje (OSMAN et al, 2013a, p. 4-5).*

No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 (BRASIL, 2014), destaca-se como visão geral da obra que “o trabalho [se] fundamenta no texto e busca articular a apresentação dos gêneros às diferentes tipologias textuais” (BRASIL, 2014, p. 29). Referente à seção de escrita, ressalta-se que

a seleção de textos e tópicos temáticos contribui para a proposta de produção escrita em diferentes gêneros a cada unidade. Na seção intitulada “*En otras palabras*”, apresentam-se atividades que propõem a escrita a partir de um gênero discursivo, com a definição de um objetivo para a produção, o modo de elaboração do texto (individual, em grupos, colaborativa), bem como os seus possíveis leitores. Tal preocupação em definir quem escreve, com que finalidade e para quem favorece o entendimento de que o uso da linguagem concretiza-se a partir de um lugar de interação e de produção social, histórica e culturalmente marcado. São ressaltadas, também, algumas características estilísticas e composicionais do gênero em questão. (BRASIL, 2014, p. 31-32).

O excerto acima permite concluir que os requisitos exigidos pelo edital são, em sua maioria, cumpridos, por haver uma preocupação em definir o gênero discursivo a ser escrito, o objetivo da escrita, o papel que o aluno assume ao escrever o texto e quem será seu interlocutor. Não se comenta sobre a reescrita das propostas.

5.6.1. A análise quantitativa

Ao analisar os três volumes da coleção, constatou-se que foram propostas 24 atividades de escrita, uma em cada unidade, sendo que todas definiram o gênero a ser produzido (100%), sendo eles: conversa de chat, entrevista, folheto turístico, anúncio classificado de imóveis, folheto de campanha comunitária, bilhete, sinopse, guia esportivo, anúncio classificado de emprego, biografia, agenda cultural, comentário online, álbum de fotos, ficha de recopilação de dados, guia de saúde, artigo de divulgação científica, comentário de fórum, fórum de internet, síntese histórica, notícia, fotonovela, carta ao diretor, infográfico e teste temático.

O papel que o aluno deve ocupar como escritor do texto é definido em 21% (5 propostas). A definição do interlocutor em 75% (18 propostas) e o objetivo da produção em 42% (10 propostas). 79% (19 atividades) propõem a reescrita do texto e apenas 4% (1 proposta) contextualiza a produção.

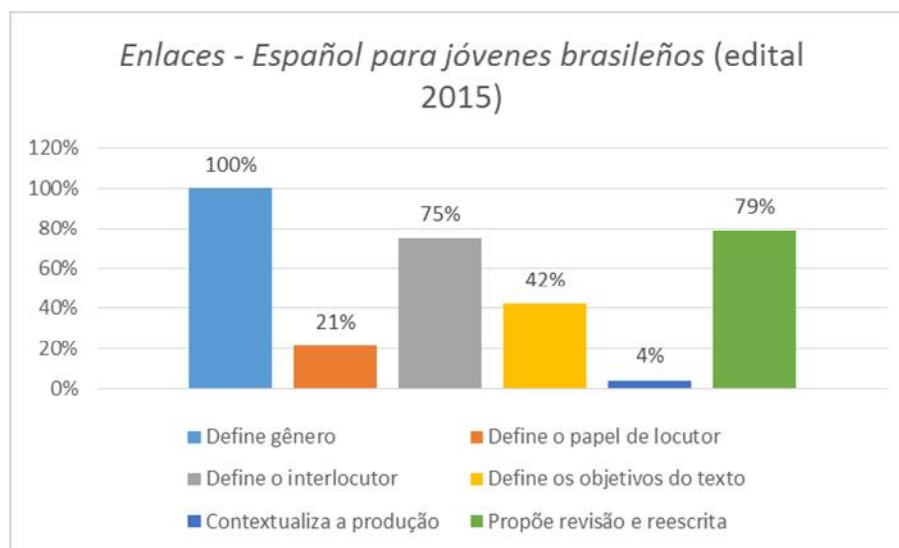


Gráfico 5: porcentagem de propostas da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* que cumprem os requisitos do edital do PNL D 2015.

5.6.2. A análise qualitativa

A proposta escolhida para análise, a partir dos critérios de seleção, foi a da unidade 6, do volume 1, anexo 11, por ter sido a que mais cumpriu os requisitos do edital. Além disso,

trata-se da mesma atividade analisada na coleção aprovada no PNLD 2012, no entanto, apresentando algumas diferenças.

Intitulada *¿Qué hay detrás de la etiqueta?*, na página de entrada se destaca que na unidade o aluno vai aprender a “*pedir opinión; decir el nombre de ropas y colores; escribir una nota*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 95). Propõem-se aos alunos discussões sobre o consumismo, a partir da leitura de uma tira, na seção *Hablemos de...*; reflexões sobre o trabalho escravo, depois da leitura de um artigo sobre uma marca que luta contra a exploração laboral, na seção *¡Y no sólo esto!* Em *Manos a la obra*, os conteúdos gramaticais sobre os demonstrativos, os pronomes de complemento direto e os usos do verbo *quedar/quedarse*, *poner/ponerse* são apresentados. Na seção *Como te decía...* o aluno deve organizar um desfile de moda, com o objetivo de “*denunciar las grandes marcas y el trabajo esclavo [o] recaudar ropa que ya no utilizan para donar a una organización benéfica*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 108). Em *Nos...otros* o estudante deve ler e comentar uma historieta e ler um poema de Carlos Drummond de Andrade, apontando seus objetivos e fragmentos em que há hipérbole. Além disso, ao longo da unidade, o vocabulário de vestuário é abordado. Na seção destinada à produção de texto, é proposta a escrita de uma *nota*, como será detalhado logo abaixo. Desse modo, a unidade cumpre com os objetivos propostos na página de entrada.

No entanto, antes de descrever a proposta de escrita da unidade, destaca-se o fato de que o trabalho com o gênero bilhete começa na seção *¡Manos a la obra!*, em que na primeira atividade há 3 exemplos de bilhetes. Apesar de o exercício focar no uso do pronome de complemento direto, no manual do professor há como indicação que o docente escreva a definição do gênero no quadro, de acordo com o dicionário da *Real Academia Española* (RAE), pedindo aos alunos para adivinhar a que pertence essa definição e dizer quais as características de um bilhete. Além disso, como explicação ao professor o manual destaca que

la nota es un género textual que pertenece al tipo de prosa expositivo, es decir, presenta y explica ideas y argumentos, aclara un fin y muestra organización. Se trata de textos cortos, que transmiten información correcta, sobre un tema de interés concreto para el emisor y el destinatario y se producen en contextos informales (OSMAN *et al*, 2013a, p. 39).

A seção *En otras palabras...* se inicia com a definição do que é uma *nota*: “*Es un tipo de texto que se caracteriza por su brevedad y, generalmente, por un lenguaje menos formal, siempre que la situación y/o el interlocutor lo permitan*” (OSMAN *et al*, 2013a, p. 107), que será o gênero discursivo a ser escrito. Comenta-se que com o avanço da tecnologia surgiram outros gêneros semelhantes ao bilhete, como os e-mails e os SMS. Em seguida, disponibiliza-

se um exemplo em que uma filha escreve para a sua mãe um bilhete, depois de ter arrumado o armário e sem saber o que fazer com a roupa que não utiliza mais.

Como características do texto utilizado de exemplo, apontam-se:

- *Uso de saludo informal y forma cariñosa de referirse a la madre: mami;*
- *Introducción que aclara el objetivo de la nota;*
- *Cierre con despedida y firma. (OSMAN et al, 2013a, p. 107)*

Posteriormente, o aluno deve identificar no exemplo dado os pronomes complemento direto, mostrando a que se referem. Na sequência, a proposta de escrita é apresentada:

En la sección “Cómo te decía...” vas a preparar un desfile de moda. Pero antes decide con el grupo la lista de prendas necesarias para ello. Luego imagina que todavía no sabes a quién le ha tocado llevar cada cosa y que, de repente, te surge una idea. Para no olvidarte, redactas una nota, que les enviarás por correo a tus compañeros cuando llegues a casa. Para redactarla, vas a tener que: decir por lo menos tres cosas que puedes llevar; explicar por qué no puedes llevar una cosa que está en la lista; ser breve; usar el tratamiento informal para saludar y despedirte, y en los pronombres y los verbos; usar los pronombres de objeto directo: lo, la, los, las. Intercambia tu nota con un/a compañero/a, que te dirá si quedó claro tu mensaje, observando si están las informaciones de las orientaciones a y b (OSMAN et al, 2013a, p. 107).

Analisando a proposta a partir dos requisitos propostos pelo edital, temos a definição do gênero discursivo bilhete; a contextualização: organização de um desfile, proposta na seção *Como te decía...*; a definição do papel que o locutor deve assumir: a de próprio aluno; os interlocutores: os colegas do escrevente, que estão organizando o evento junto com ele; os objetivos da produção: verificar o que cada um ficou encarregado de fazer, indicando três coisas que o locutor pode levar para o desfile e explicando por que não pode levar um dos itens necessários.

Além da proposta no livro do aluno, o manual do professor, no anexo 12, amplia a atividade, sugerindo que antes de iniciar a seção, o docente mostre um exemplo de “bilhete” e peça que os alunos apontem as características desse texto comparando-as com as dos bilhetes da seção *¡Manos a la obra!*, no anexo 13. No exemplo, utiliza-se uma mensagem que mais parece um e-mail ou uma carta – sem ficar claro o gênero –, em que um aluno envia informações sobre a aula para um companheiro que faltou. O registro utilizado é bastante formal para a relação que existe entre os dois, além disso, a extensão da mensagem é grande e menciona-se o envio de um material acadêmico para sanar a dúvida do estudante.

Posterior à comparação, sugere-se a discussão sobre o uso das tecnologias e as novas formas de deixar recado, por meio de SMS, redes sociais e e-mail, além do uso de *emoticons*, abreviações, links, etc. na escrita. Em seguida, pede-se a reformulação da mensagem utilizada de exemplo, adequando-se às características do gênero e do contexto de produção.

Desse modo, propõe-se o contato com o gênero bilhete antes mesmo da seção destinada à escrita, momento em que o aluno já pode começar a identificar as características do gênero, para, posteriormente, comparar o que encontrou com o exemplo dado *En otras palabras...* A análise prossegue com as sugestões do manual do professor e o outro exemplo dado, o que permite uma discussão sobre os “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2015 [1953-1953/1979], p. 261-262) do gênero. Além disso, ainda que haja a indicação do uso dos pronomes de completo direto, há uma preocupação com o reconhecimento, por parte dos alunos, das características do bilhete. Destaca-se como ponto positivo, também, a contextualização da produção, que, inclusive, continua na seção *Como te decía...*

Apesar disso, como ponto negativo ressalta-se o fato da proposta mostrar um trabalho realmente fundamentado na concepção de gênero textual, pois o foco está nas características formais. Trata-se, portanto, de um modelo didático, uma vez que não usa textos autênticos, tendo por finalidade realçar as características de composição e estilo. Outra questão é o fato de que o aluno deve escrever um rascunho na verdade e não um bilhete, para, posteriormente, enviar um e-mail, dando um tom mais artificial para a proposta. Será que no dia-a-dia o aluno faria uso dessas etapas para o envio de um recado aos colegas? Como comentado no capítulo 2, quando falamos em propostas didáticas, estamos lidando com tarefas que são simuladas, no entanto, essas tarefas não devem se valer de uma artificialidade tão grande que impeça o aluno de ver sentido nas atividades propostas. Por isso, escrever um rascunho, para o envio posterior de um e-mail não contribui muito para tornar mais real o ato da escrita.

5.7. Confrontando os dados

Após apresentar a análise quantitativa e qualitativa de cada coleção separadamente, para finalizar esta pesquisa, apresento dois gráficos que têm o propósito de contrastar os dados quantitativos das 5 obras.

O primeiro gráfico (gráfico 6) apresenta a porcentagem de propostas que definem os parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos) e o gênero a ser escrito. O segundo (gráfico 7) mostra a porcentagem de atividades que contextualizam a produção e

pedem revisão e reescrita. Os requisitos foram separados em dois gráficos apenas para propiciar uma melhor visibilidade dos dados obtidos.

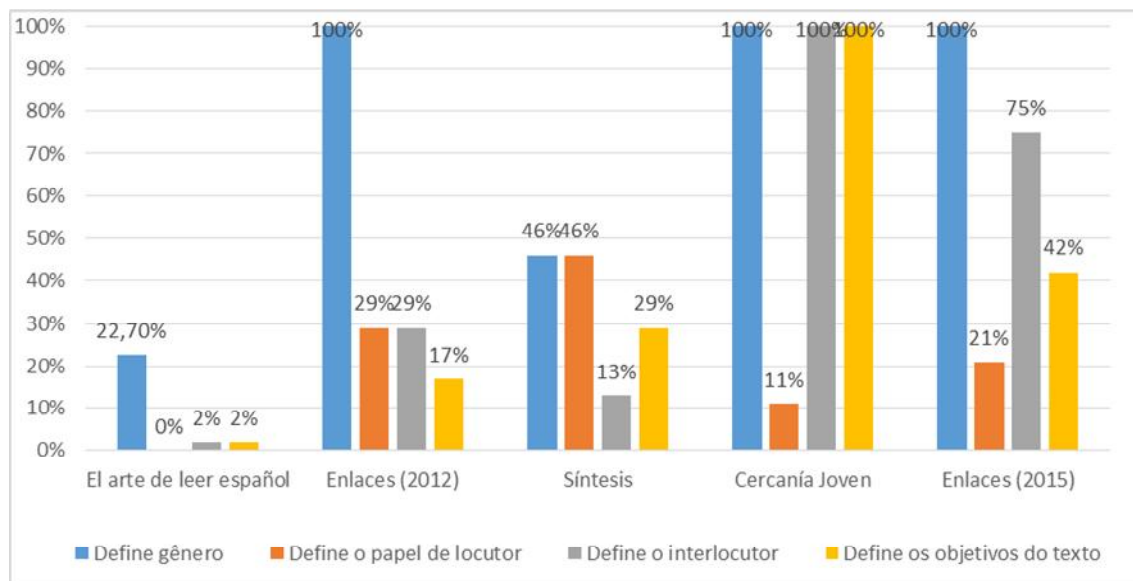


Gráfico 6: porcentagem de propostas, de cada coleção, que determinam os parâmetros comunicativos e definem o gênero a ser escrito.

Para relembrar, as três primeiras coleções: *El arte de leer español*; *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2012) e *Síntesis – Curso de lengua española*, foram aprovadas no PNLD 2012, as outras duas, *Cercanía Joven* e *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015), no PNLD 2015.

Ao analisar as três coleções aprovadas em 2012, de forma isolada, é possível perceber que apenas a obra *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2012) define o gênero em todas as propostas, nas outras duas obras o número de propostas que o fazem é inferior a 50%. Já em comparação com as coleções do PNLD 2015, percebe-se que nestas há a definição do gênero em todas as propostas dos volumes aprovados, indicando um avanço nesse quesito. Além disso, as duas coleções apresentam uma variedade de gêneros a serem escritos, possibilitando que o aluno aprenda um novo gênero a cada unidade, mesclando gêneros primários e secundários, considerando-se que a escrita de gêneros primários em língua estrangeira pode significar, na maioria dos casos, algo novo para o estudante. Desse modo, percebe-se a ampliação do repertório do estudante.

Sobre o requisito “definição do papel de locutor” ou “quem escreve”, não se pode dizer o mesmo. O que se identifica é uma diminuição em sua delimitação, ao comparar as coleções de 2012 e 2015. Nesse sentido, a coleção que mais cumpre esse elemento é *Síntesis* –

Curso de lengua española, mesmo assim, com uma porcentagem inferior a 50%. Talvez isso se deva ao fato de que em algumas propostas fique evidente que o aluno deve escrever como ele próprio e quando isso acontece não há um problema em não explicitar tal requisito. No entanto, essa questão não fica evidente em todas as propostas, principalmente naquelas em que se pede uma escrita conjunta, seja em dupla ou em grupos, e que, geralmente, tem como objetivo alguma campanha social ou a divulgação de determinada informação, exigindo que o locutor assuma outro papel.

O interlocutor ganha mais espaço nas coleções de 2015, tendo em vista que nas de 2012 não havia uma preocupação tão grande com o cumprimento desse requisito, pois não chegou a mais de 50% em nenhuma das três obras. Já nas obras aprovadas em 2015, é possível ver que o *Cercanía Joven* define em todas as suas propostas quem será o leitor do texto, mesmo que esse leitor seja fictício e quem vá ler de verdade seja a comunidade escolar e não leitores de uma revista de História, como propõe uma atividade, por exemplo. Em primeiro lugar, é necessário explicar que, embora nesse momento os leitores sejam fictícios, ao saber para quem se direciona o texto, o escritor começa a se preparar para escrever pensando nesse público, o que determina suas escolhas e o que deve ou não ser dito. Outro ponto importante de se levantar é o fato de as atividades de escrita no ensino de línguas possuírem uma certa artificialidade e, quando se trata de uma língua estrangeira, essa artificialidade aumenta, pois nem sempre é possível propor tarefas de circulação real dos textos em outra língua. Além disso, pode ser que o aluno nunca venha a escrever, na vida real, determinado gênero ensinado em LE, no entanto, essa questão não é uma justificativa para que a escrita não faça parte da disciplina de Língua Espanhola, uma vez que a função social daquele gênero pode ser a mesma, independentemente de ser LE ou LM.

Voltando à análise das coleções, como é possível concluir, o *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015) também define na maior parte das propostas quem será o interlocutor do texto e, considerando que se trata de uma coleção já aprovada no PNLD 2012, constata-se que os autores se preocuparam em cumprir esse requisito, dando mais sentido às propostas e contribuindo para que o aluno realize a escrita para alguém e não em um vácuo social.

Com relação ao objetivo da escrita, no PNLD 2015, também há um aumento no número de propostas que o definem. Sendo que no *Cercanía Joven* todas as atividades o fazem e no *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015), mesmo que o número seja inferior a 50%, se comparada às coleções anteriores, principalmente com o *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015), é possível identificar um avanço. O que acontece tanto na

edição destinada ao PNLD de 2012 quanto na edição destinada ao PNLD 2015, com a obra *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, é que todas as propostas definem qual é o objetivo do gênero discursivo, no entanto, faz-se necessário esclarecer que isso difere da definição de objetivo da escrita, como explicitado no capítulo 2, portanto, apenas a definição do gênero discursivo não é o suficiente para definir concretamente quais são os objetivos do texto.

Acredito que um dos fatores que pode ter contribuído para o aumento no número de propostas que cumprem os requisitos foram as mudanças ocorridas no edital de 2015, que determinou explicitamente quais são os parâmetros comunicativos e adotou a perspectiva de gênero discursivo, diferente do edital de 2012, que adotava a perspectiva de gênero textual.

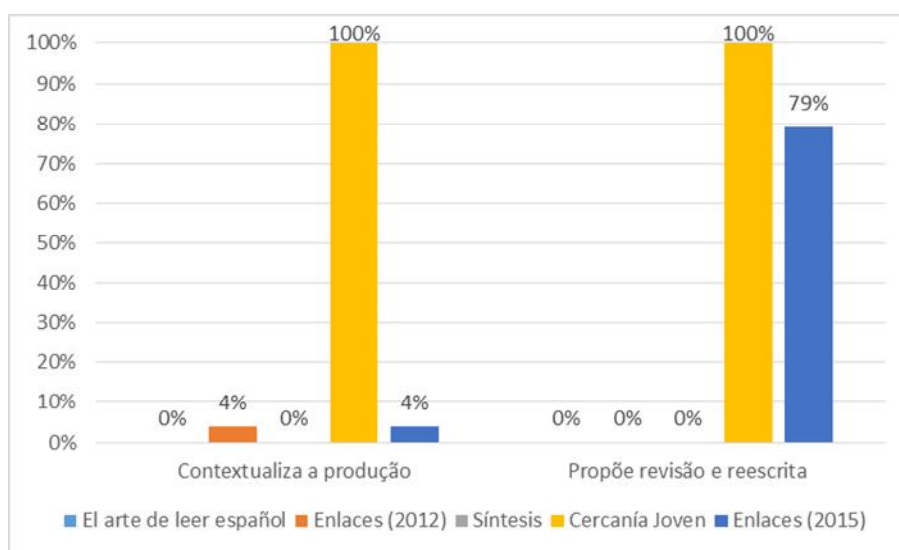


Gráfico 7: porcentagem de propostas, de cada coleção, que contextualizam a produção e pedem revisão e reescrita.

Considerando os dados mostrados no gráfico 7, evidencia-se que o requisito menos cumprido nas 5 coleções analisadas é o da contextualização da produção. Apenas a coleção *Cercanía Joven* o faz em todas as suas propostas, isso porque as atividades seguem um padrão, sempre apresentando um quadro, ao início de cada seção de escrita, definindo o gênero discursivo, o objetivo da escrita, o tema, o tipo de produção e os interlocutores, situando o aluno na tarefa e evidenciando o que deve ser realizado. Além desse quadro, ao longo das subseções *Conociendo el género*, *Planeando las ideas* e *Taller de escritura*, a obra vai construindo mais subsídios para a contextualização da produção, permitindo que, no momento de executá-la, o estudante tenha claro o lugar que seu texto irá ocupar em uma situação comunicativa.

Nas coleções do *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2012 e 2015), contextualiza-se a produção apenas nas propostas que foram analisadas qualitativamente nesta pesquisa, no entanto, se comparada com a contextualização proposta pela obra anterior, percebe-se que ela ocorre no enunciado da questão que ordena a tarefa da escrita, de uma maneira mais geral e simples, como se o ato de contextualizar envolvesse apenas a etapa da escrita e não etapas anteriores, como acontece no *Cercanía Joven*.

O último requisito presente no gráfico é o da revisão e reescrita, que, como pode ser observado, apresentou um avanço enorme, tendo-se em conta que no PNLD de 2012 nenhuma das coleções apresentavam etapas de revisão e escrita, apenas o *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2012) indicava essas etapas no manual do professor, em algumas atividades, mas nunca no livro do aluno. Contudo, para a análise quantitativa não foram consideradas as sugestões que compunham o MP, conseqüente, não foram computados esses dados para o gráfico.

Já nas coleções do PNLD 2015, essas etapas ganham espaço e aparecem no *Cercanía Joven* em todas as propostas e no *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015) em 79% das atividades. De forma geral, a primeira coleção não apenas propõe a realização da revisão e da reescrita, mas também determina os critérios para revisão, permitindo ao aluno perceber a tarefa que deve ser realizada nessa etapa. Na segunda, nem todas as propostas o fazem, indicando apenas a correção pelo professor e a devolução do texto para a reescrita, de acordo com o que o docente marcou. Além disso, nas duas obras, é possível verificar que revisar um texto ainda é um processo meramente linguístico, que não envolve a observação por parte do locutor e seus pares sobre questões relativas ao tema, ao estilo e à composição, de forma indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de você

Amanhã há de ser

Outro dia

Você vai ter que ver

A manhã renascer

E esbanjar poesia – Apesar de você – Chico Buarque

Ao verificar os dados levantados quantitativamente e qualitativamente das coleções aprovadas pelo PNLD 2012 e 2015, foi possível concluir que houve um avanço nas propostas de escrita presentes em tais obras, ao comparar um ano com o outro. Os dados quantitativos evidenciam, no que tange aos requisitos dos editais, que as obras de 2015 cumpriram em maior número quase todos, mostrando apenas que a definição do papel de locutor ainda deixa a desejar.

Apesar de o foco desta pesquisa não ser uma comparação direta entre as coleções *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2012 e 2015), ao tomar como base as análises realizadas, pode-se concluir que houve uma reformulação no modo como as propostas de escrita eram abordadas. Além de definir um maior número de requisitos, em uma maior quantidade de propostas, a maneira como as atividades são apresentadas dá mais espaço para que o aluno reflita sobre a função social que o gênero proposto possui. No entanto, é preciso destacar que ao apresentar, na maioria das vezes, apenas um exemplo do gênero, pedindo, em seguida, que a escrita seja realizada seguindo determinados pontos de destaque no texto utilizado como exemplo, as propostas podem assumir um caráter mais de reprodução do que de produção propriamente dita.

Com relação ao baixo número de requisitos cumpridos pela coleção *El arte de leer español*, faz-se importante comentar que tendo em vista a proposta da obra, de focar na compreensão leitora, não se esperava que as seções destinadas à escrita propusessem um trabalho profundo e detalhado, mesmo porque, o próprio manual do professor não aponta nada com relação aos pressupostos que a coleção adota para essa habilidade. Apesar de a obra assumir claramente um foco, é preciso destacar que os livros didáticos aprovados no Programa precisam cumprir determinados critérios e um deles é justamente o destinado à expressão escrita. Desse modo, considerando as perguntas que esta pesquisa se dedicou a responder e os objetivos que procurou cumprir, a coleção peca em quase não atender os requisitos do critério de escrita.

Já a coleção *Cercanía Joven* foi a que mais cumpriu os requisitos, além de apresentar, em partes, atividades condizentes com os pressupostos teóricos apresentados no manual do professor. Pode-se destacar a obra como uma referência no que concerne ao trabalho a partir de uma perspectiva discursiva. Principalmente no que se refere ao entendimento da escrita como processo, que é apresentado ao longo das subseções que fazem parte da seção *Escritura*, evidenciando que a escrita deve passar por etapas que vão desde o reconhecimento do gênero até a reescrita do texto, não se preocupando apenas com questões

que envolvem o trato com a gramática, mas também contribuindo para que o aluno perceba toda a complexidade que envolve escrever um texto.

Ainda que se tenha concluído nesta pesquisa que as coleções avançaram nas propostas de escrita, percebe-se que muito do que parece guiar as escolhas de qual gênero ensinar é pautado pelo tópico gramatical da unidade, o que contraria o trabalho a partir da perspectiva dos gêneros discursivos. A proposta de produção de um cartão postal do *Cercanía Joven* pede o uso dos verbos *estar, tener e haber*, justamente o tópico gramatical estudado na unidade. No entanto, pode-se afirmar que esses três verbos são obrigatórios na escrita de um postal? O mesmo acontece na proposta analisada do livro *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (2015), que ao ordenar a escrita de um bilhete, coloca em seu enunciado que o aluno deve fazer uso dos pronomes de objeto direto, tópico gramatical também apresentado na unidade a qual pertence a atividade de escrita. A utilização de pronomes seria, então, recorrente na escrita de bilhetes?

Apesar da questão levantada anteriormente, é preciso ressaltar que a elaboração de um livro didático não é tarefa fácil. Essa tarefa se torna ainda mais difícil quando se verifica todos os critérios que é preciso seguir para que a coleção seja aprovada no PNLD, além de outros fatores exigidos pelo edital e que não podem ser deixados de lado. Tendo em vista essa complexidade, esta pesquisa procurou destacar o melhor de cada coleção no que envolve o trabalho com a escrita, por isso a opção por analisar a proposta que mais cumpriu os requisitos propostos. Também é preciso destacar a importância que o Programa Nacional do Livro Didático cumpre nos avanços que o livro didático tem alcançado ao longo desses anos. Com relação às atividades de escrita, isso fica claro quando se compara o que era feito antes da inserção da LEM no edital do PNLD, como mostrado no capítulo 1.

É necessário lembrar ainda que este estudo se refere aos avanços tomando como base os requisitos do critério referente às propostas de escrita do edital. Como forma de ampliar esta investigação, pretendo analisar no doutorado como as propostas de escrita são utilizadas em sala de aula, tendo em vista que ao verificar a forma como o LD é usado nas aulas de Língua Espanhola, pode-se chegar à conclusão de que o avanço que aqui identifiquei, não ocorreu na prática.

Por fim, destaco a importância de pesquisas que tenham como foco o ensino/aprendizagem da habilidade de escrita, seja em língua materna ou em língua estrangeira, haja vista a importância que essa competência assume, contribuindo para que tenhamos alunos mais engajados nas práticas sociais das quais fazem parte, práticas essas que acontecem por meio dos gêneros discursivos, orais ou escritos. O contexto atual no qual se

insere esta pesquisa exige, mais do que nunca, que a escrita seja tratada não como algo isolado, sem significação social. Ensinar nossos estudantes a escrever, não como meros reprodutores textuais, mas como sujeitos que dialogam com seu entorno, é possibilitar-lhes uma das armas necessárias no combate às injustiças e ao preconceito. É ajudar-lhes a ocupar papéis que antes seriam inimagináveis. É, mais que tudo, não abaixar a cabeça e lutar por um país melhor.

Referências

ALBA, J.; CHAVES, L.; COIMBRA, L. *Cercania: espanhol*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. Volume 4.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 6. Ed., 2ª tiragem, 2015.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. *Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Portugal: Ministério da Educação, 2007.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. Florianópolis: Perspectiva, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.

_____. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moria, 2004. p. 3-17.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. *O texto e seus contextos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 13-30.

BRASIL (1938). Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. (1966). Decreto nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 20 jun. 2016.

_____ (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2005). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso 20 de jun 2016.

_____ (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2000). Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2005). Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 04 jan. 2016.

_____ (2006). Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2009). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2011 – Ensino Fundamental, 2009. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2010). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2012 – Ensino Médio, 2010. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4835:pnld-2012-edital-consolidado>> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2011) BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Guias de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2013). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015 – Ensino Médio, 2013. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____ (2014) BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Guias de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em: 20 jun. 2016.

CARDOSO, D. C. Gênero discursivo na perspectiva da Análise Crítica do Discurso de Fairclough. In: Dell'Isola, R. L. P. (org). *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 20-28.

CARNEIRO, C. F. S.; COSTA, E. G. M.; FERNANDES, K. C. Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol. *Linguagem & Ensino*, Pelotas-RS, v. 18, n. 2, p. 379-402, jul/dez. 2015.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.

CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013a, Vol. 1.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013b, Vol. 2.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013c, Vol. 3.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. Videtur, Porto: Mandruvá, n. 29, 2004. Disponível em <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso 12 set 2015.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INI>> Acesso 20 jun. 2016.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A. de; SANT'ANNA, V. L. de A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia* (Recife), vol. 11, p. 407-426, 2013.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DECRETO Nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 20 jun. 2016.

FERNÁNDEZ, G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 69-84.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação, Brasil. Alimentação Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> Acesso 12 Set. 2015.

FREITAS, L. M. A. de; VARGENS, D. P. de M. Libros de texto de español en Brasil: ¿qué actividades proponen para la producción escrita? In: ARNOUX, E. N. de; LAURIA, D. (comp.) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. 1ª ed. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2016. P. 41-57.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução do texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre-RS, v. 28, n. 4, p. 115-154, dezembro 1993.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L.(Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. P. 15-61.

KOCH, I. V. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 129-144.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. *O texto e seus contextos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LIMA, S. P. O ensino da escrita como processo. In: MOREIRA, G. L.; ARAGÃO, C. de O.; SILVA, G. M.; FALCÃO, C. A. (Org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 105-124.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et. al.* (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARTIN, I. *Síntesis – Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010a, Vol. 1.

MARTIN, I. *Síntesis – Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010b, Vol. 2.

MARTIN, I. *Síntesis – Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010c, Vol. 3.

MILANI, E. M.; GRADVOHL, I. R. M.; BAPTISTA, L. R.; LACERDA, R. D. de; SABINO, W. *Listo – Español a través de textos*. São Paulo: Moderna, 2005, Vol. Único.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 65-80.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010a, Vol. 1.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010b, Vol. 2.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010c, Vol. 3.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2013a, Vol. 1.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2013b, Vol. 2.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2013c, Vol. 3.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

_____. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Vitória: 2014, v. 8, n. 101, p. 344-357.

PARAQUETT, M. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA e ORTIZ (Orgs.). *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho*. Campinas: Pontes, 2008. p. 1-20.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010a, Vol. 1.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010b, Vol. 2.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010c, Vol. 3.

POLATO, A. D. M. A mediação do professor nas diferentes etapas do processo de produção textual escrita. Anais do V Encontro Interdisciplinar de Educação – Avaliação: parâmetros e perspectivas na formação de professores, 2013.

RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.

ROCHA, D. Perspectiva Foucaultiana. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 47-80.

ROJO, R. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: Teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ-SILVA, J. R. Et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, ano I, n. 1, P. 1-15, 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

SARMENTO, S. Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. Revista ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. Recorte – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, Três Corações-MG, v. 2, n. 3, não paginado, jul/dez. 2005.

SOUSA, M. E. V. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: *Leitura, escrita e ensino*. Alagoas: UFAL, 2008.

SOUZA, J. de O. *¡Por Supuesto! – Español para Brasileños*. São Paulo: FTD, 2003, Vol. Único.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (org). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>>. Acesso em: 14 jul. de 2016.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola pública: possibilidades e desafios. Educação & Realidade: Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul./set. 2014, p. 925-944.

VARGENS, D. P. de M; FREITAS, L. M. A. de. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 191-220,

VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 8, p. 13-30, 1998.

ANEXO 1: Proposta de escrita da coleção *Listo – Español a través de textos* (2005)**RINCÓN DE ESCRITURA**

Lee la cita abajo y enseguida escribe una redacción en la que:

- expreses tu opinión a favor o en contra de esta afirmación.
- expongas tu teoría.
- des algunos ejemplos que apoyen tu punto de vista.
- elabores una breve conclusión.

“Nunca el mundo fue tan desigual en las oportunidades que brinda, y nunca fue tan igualitario en las costumbres que impone.”

Eduardo Galeano

ANEXO 2: Proposta de escrita da coleção *Cercanía* (2012)

Género textual

- Currículo

Objetivo de escritura

- Elaborar un buen currículo.

Tema

- Autopromoción de capacidades laborales

Tipo de producción

- Individual

Lector

- Empleador

■ Escritura

Conociendo el género

El *currículum vitae* o *CV* es la carta de presentación frente a cualquier empresa o institución donde se detalla el conjunto de experiencias laborales y educacionales del candidato a un empleo.

- ¿Sabes cuál es el papel del currículo (o *currículum*) en nuestra vida profesional?
 Es un instrumento de promoción en el que uno expone sus capacidades, habilidades y experiencias para el empleador.
- Toma nota de algunos consejos para elaborar un buen currículo. Fíjate que faltan algunas palabras y expresiones en los enunciados. Intenta completarlas correctamente.

demasiados datos y poco contenido – área específica de conocimiento – la apariencia y el formato – empleador potencial – para todo y cualquier empleo

Consejo 1: No hagas un currículo único para todo y cualquier empleo. Debes crear el currículo laboral adaptándolo al empleo que quieres y al empleador a quien te diriges.

Consejo 2: Conoce a tu empleador potencial, cuanto más sepas acerca del empleo y del empleador, más fácil te será hacer un currículo original y a la medida de ambos.

Consejo 3: Identifica claramente tu área específica de conocimiento y las habilidades que hayas adquirido en anteriores empleos.

Consejo 4: Sé conciso. La mayor parte de los currículos incluyen demasiados datos y poco contenido.

Consejo 5: Cuida la apariencia y el formato del currículo. Para sobrevivir a cientos de competentes candidatos, tu instrumento de *marketing* personal debe aparecer actual y profesional en el estilo, formato y aspecto general.

3. Señala con una X cuáles campos incluye el *currículum vitae*:

| | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Datos personales, tales como nombre, apellidos y fecha de nacimiento | <input checked="" type="checkbox"/> | Películas y músicas favoritas | <input type="checkbox"/> |
| Equipo de fútbol de que eres hincha | <input type="checkbox"/> | Habilidades/capacidades | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Formación académica | <input checked="" type="checkbox"/> | Experiencia laboral | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Nombre del novio/novia | <input type="checkbox"/> | Comidas que prefieres | <input type="checkbox"/> |
| Perfil profesional | <input checked="" type="checkbox"/> | Idiomas que hablas | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | Conocimiento en informática | <input checked="" type="checkbox"/> |

Planeando las ideas

1. Te brindamos un modelo de currículum. ¿Qué datos más se contemplan en él? ¿Cuál es la importancia de esos datos?

Documento de DNI, carné de conducir, estado civil, e-mail, formación, conocimientos, experiencias profesionales y otros datos que ayuden a comprender la historia laboral de la persona.

2. ¿En qué orden se disponen las informaciones? Piensa en un motivo para eso.

El currículum tiene que presentar los datos de forma clara y concisa, bien explicada y sin rodeos.

3. La foto en un currículum es opcional. ¿Por qué?

Porque es un derecho que las personas no sean juzgadas por la apariencia, sino por su trayectoria académica y profesional.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos: Amador Vicente Hernández
D.N.I.: 7.837254-G
Lugar y fecha de nacimiento: Salamanca, 21 de junio de 1961
Domicilio: Av. de Alemania, 87-91, 7º B (Salamanca)
Teléfono: 609 870 574
e-mail: avier@ono.com
Carné de conducir (coche propio).

Formación académica

Licenciado en Francés por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Salamanca (obtención de los cinco cursos – matrícula libre – entre abril 2006 /junio 2007).
Tres cursos de Filología Hispánica, con francés de primera lengua (1981-1985) e italiano de segunda.

Experiencia


Veintiséis años como profesor de francés (desde COU).
Clases particulares. Academia Borh – 1990-93 – y Academia Europa – 2001 (Francés). Amor de Dios (Español a estudiantes franceses – Academia LEC, París – quince días en el mes de julio 2004 y quince días en 2005).
Clases particulares a extranjeros de español: gramática, redacción y conversación. Clases particulares de Lengua: ESO y Bachiller.
Curso impartido a trabajadores en el Edificio España, contratado por el grupo ATU (febrero 2007/ mayo 2007).
Profesor de español a extranjeros en Idiomas Castilla (julio/agosto 2007) y de francés en Academia Almar durante el mismo verano.
Experiencia en traducciones de diversa índole.
Tres años de redactor en la Gaceta Regional de Salamanca (1987-90).
Editor y Director de la revista Salamanca actualidad desde 1991.
(www.salamancaactualidad.com).

Idiomas

Francés: Nivel alto hablado y escrito.
Italiano: Nivel medio.
Inglés: Nivel básico (diploma CONFAES).

Informática

Plataformas: Mac y Pc. DW y diseño páginas web.
Software: Word.



ALSPK by Image Source/istockphoto/IDBR

Taller de escritura

En el ordenador, diseña tu currículum. Ten en cuenta que solo tendrás una breve oportunidad para causar buena impresión a quienes deseas que te contraten. ¡Aprovéchala! A continuación te regalamos un borrador para ayudarte en la escritura.


| CURRICULUM VITAE | | FOTO |
|--|------------|------|
| DATOS PERSONALES | | |
| Apellidos: | Nombre: | |
| DNI: | Lugar: | |
| Fecha de nacimiento: | Provincia: | |
| Dirección: | | |
| Localidad: | | |
| Teléfono: | | |
| Teléfono móvil: | | |
| E-mail: | | |
| FORMACIÓN Y ESTUDIOS | | |
| Titulación: | | |
| Idiomas: | | |
| Conocimientos informáticos: | | |
| Cursos y seminarios: | | |
| EXPERIENCIA PROFESIONAL | | |
| Empresa: | | |
| Fecha: | | |
| Puesto/Actividad desarrollada: | | |
| DATOS COMPLEMENTARIOS | | |
| Todo lo expuesto anteriormente podrá ser creditado, en caso de solicitud (lugar y fecha) | | |

(Re)escritura

- Antes de mandar tu *curriculum vitae* conviene someterlo a un contexto de trabajo. En parejas, simularás una situación en que uno es el empleador y el otro el que busca empleo. Contesta a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el área de trabajo? Señala la respuesta acordada con tu pareja:

| | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> negocios | <input type="checkbox"/> ingenierías |
| <input type="checkbox"/> ciencias | <input type="checkbox"/> artes |
| <input type="checkbox"/> ventas | <input type="checkbox"/> investigaciones |
| <input type="checkbox"/> informáticas | <input type="checkbox"/> otros: _____ |
 - ¿Qué habilidades son apreciadas en esa área?
Respuesta personal.
 - ¿Por qué eres tú el profesional más adecuado a la vacante?
Respuesta personal.
- Con el currículum en manos, el empleador lo analizará para observar si está dirigido al mercado de trabajo en que se pretende trabajar. ¿Te parece que es un buen profesional?
Profesor(a), los alumnos serán los que revisarán el currículum hecho. La idea es que tengan un contexto para evaluar las habilidades de cada uno.
- Es necesario ahora hacer el repaso final. Tras las observaciones de tu compañero(a)/empleador, checa si tu *curriculum vitae*:
 - está elegante y sencillo, transmitiendo visualmente claridad y profesionalismo (papel blanco, frases cortas, con formato estándar);
 - destaca con negrita las informaciones o apartados más importantes;
 - es honesto en el contenido y, a la vez, positivo y atractivo.

ANEXO 3: Proposta de escrita da coleção *El arte de leer español* (2010)

¡DALE! 

En equipos de 3 ó 4 compañeros.

1. Relacionen y expliquen cuáles son las fuentes de energía alternativas al uso de combustibles fósiles. ¿Cuáles se usan en Brasil? ¿En qué regiones?
2. Discutan la relación entre el uso de combustibles fósiles y la degradación del medio ambiente.
3. Con las informaciones obtenidas, elaboren una campaña ecológica proponiendo el uso de fuentes de energía renovables. No se olviden de usar los verbos en imperativo. Por ejemplo: **EMPRESARIOS. ¡Aseguren** el futuro de sus hijos!

ANOTACIONES

ANEXO 4: Proposta de escrita da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2010)

En otras palabras...

1. **Nota.** Es un tipo de texto que se caracteriza por su brevedad y lenguaje informal. Fíjate en lo que le escribe Susana a su madre, después de haber ordenado su armario.



Uso de salud informal y forma cariñosa de referirse a la madre: *mami*.

Uso de los pronombres de objeto directo: *lo, las, los*.

Introducción que aclara el objetivo de la nota.

Hola, mami:
Te dejo esta nota para decirte qué hacer con la ropa, zapatos y cosas que separé después de haber ordenado el armario y los cajones del escritorio.
El pantalón vaquero ya no lo necesito, además no me entra: esas sandalias tampoco las quiero, pero están perfectas: si te quedan bien te las dejo. Los artículos del periódico y las revistas ya no los necesito, mejor llevarlos al centro de reciclaje más próximo.
Un beso,
Susana

Cierre con despedida y firma.

Uso del verbo *quedar*.

2. Es el cumpleaños de un amigo y estás decidiendo, con otro amigo común, qué comprarle. Tienes que elegir entre tres cosas ya acordadas antes. Escríbele una nota explicando qué regalo te parece mejor y por qué rechazas los demás. Ten en cuenta las siguientes características de la nota:

Escribe a mano para darle un toque más personal.

Escribe un texto corto.

Usa el tratamiento informal en el saludo, despedida, pronombres y verbos.

No te olvides de firmar la nota con tu nombre.

ANEXO 5: Ampliação da proposta de escrita da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2010) no manual do professor

EN OTRAS PALABRAS

Esta unidad trabaja el género discursivo nota. Proponga a los alumnos analizar la nota que se propone en el libro y las que se incluyeron en el ejercicio 9 de la sección anterior: tipo de vocabulario, formato, marcas de formalidad/informalidad, etc. Compare con la práctica actual de enviar mensajes de texto (Messenger) y pídales a los alumnos que imaginen cómo pueden cambiar las notas en el futuro (por ejemplo, mensajes grabados en video, uso de hologramas, etc.)

Entre toda la clase redacten una nota que le envíe el profesor a un alumno que está enfermo y no vino a clase. La nota debe mencionar los temas vistos en esta unidad que el alumno debe estudiar para ponerse al día. Deje que sean los alumnos los que hagan este resumen, es un adelanto para la autoevaluación. Luego haga las explicaciones pertinentes y pida a los alumnos que escriban la nota que se pide en esta sección.

ANEXO 6: Outros exemplos do gênero bilhete na seção *Manos a la obra*, da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2010)

9. Lee las notas que estos jóvenes les dejaron a diferentes personas. Luego completa el cuadro.

Nota 1

Hola Fer,
Hoy salgo con mis amigas y vuelvo a las seis de la tarde. Los pantalones que necesitas, los compro yo.
Saludos:
Mamá

Nota 2

Querida Marta,
Te dejo mi máquina para que la uses en tu paseo.
Espero que pronto encuentres la tuya. Cuidate,
Ana

Nota 3

Papá,
Lo siento, pero la computadora sigue con problemas. Hoy vuelvo más temprano y la trato de arreglar.
Besos,
Bea

| | Nota 1 | Nota 2 | Nota 3 |
|--------------------|----------|---------|----------|
| destinatario | Fer | Marta | el padre |
| remite | la madre | Ana | Bea |
| forma de saludo | Hola | Querida | Papá |
| forma de despedida | saludos | cuidate | besos |

ANEXO 7: Proposta de escrita da coleção *Síntesis – Curso de lengua española* (2010) que apresenta o texto já iniciado

**ORGANIZA
LA
INFORMACIÓN**

2 ¿Te acuerdas de cómo conmemoraste tu último cumpleaños? Escríbele un *mail* a un amigo que vive en otra ciudad en que le cuentes cómo lo pasaste.

Hola, compañero, ¿cómo te va?
Sabes que el 7 de diciembre cumplí 16 años y ni te imaginas cómo lo disfruté...

ANEXO 8: Proposta de escrita da coleção *Síntesis – Curso de lengua española (2010)*

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR


EN LOS VIAJES

1 Forma grupos de tres personas y establece con tus compañeros una conversación en que uno de los tres es un turista y los otros trabajan respectivamente en un hotel y en una estación de trenes o un aeropuerto. Utiliza el tratamiento formal.

| ¡Comunicate! | | |
|--------------------------|--|--|
| En el hotel | ¿Tienen una habitación individual / doble libre? ¿Cuánto cuesta la habitación por día? Quisiera una habitación con agua corriente, baño, dos camas, televisión, terraza / balcón, vista al mar, etc. | Si, tenemos. / No, no tenemos ninguna. Cuesta... con desayuno. / con media pensión. / con pensión completa. |
| En la estación de trenes | Por favor, ¿cuándo sale el tren para...? ¿De qué andén sale el tren para...? ¿Cuánto cuesta el billete para...? ¿Pasa ese tren por...? ¿Tenemos que hacer trasbordo? ¿El tren tiene coche restaurante? Por favor, un billete de primera / segunda clase para... Quisiera una reserva en el tren de las cuatro para... | Sale a las... Sale del... Cuesta... Si. / No. |
| En el aeropuerto | ¿Hay un vuelo para...? ¿Cuándo sale el próximo avión para...? ¿El avión hace escala en...? ¿Hay todavía plazas libres en el avión para...? ¿Cuánto cuesta un pasaje de primera clase / clase turista? ¿Cuánto cuesta la tasa de aeropuerto? | Si, hay uno a las... Sale a las... Si. / No. Si, hay... / No, no hay ninguna. Cuesta... |

ORGANIZA LA INFORMACIÓN

2 Imagina que hoy es el primer día de tus vacaciones y acabas de llegar a una ciudad turística. Escríbele una tarjeta postal a un amigo, diciéndole qué vas a hacer los próximos días.




ANEXO 9: Proposta de escrita da coleção *Cercanía Joven* (2013)

> Escritura

> Conociendo el género

Lee las siguientes informaciones entresacadas de *Wikipedia* sobre la tarjeta postal:



La tarjeta postal ilustrada, llamada simplemente "postal", "tarjeta postal", o tarjeta de correo, es una pieza rectangular de cartulina, o cartón fino, preparada para escribir y enviar por el correo tradicional, sin necesidad de usar un sobre.

[...]

En el anverso, las postales llevan impreso un dibujo o fotografía, a menudo del lugar en donde fueron compradas, por lo que son un artículo habitual de venta en tiendas de recuerdos, quioscos de prensa, y hoteles, en países muy turísticos [...].

[...]

La principal diferencia con respecto a una carta convencional es que la postal no utiliza sobre; así que su contenido puede ser leído con facilidad, por lo que no se aconseja su uso para envíos cuya privacidad sea importante.

[...]

Una postal virtual es la que se manda a través de internet, normalmente por correo electrónico. Puede ser estática o animada [...].

Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tarjeta_postal>. Acceso el 19 de septiembre de 2012.

- Género textual: Postal
- Objetivo de escritura: Mandar noticias y comentar un viaje
- Tema: Viaje a países hispanohablantes
- Tipo de producción: Individual
- Lectores: Un amigo que recibirá la postal

Ahora, contesta:

- a) ¿Has enviado o recibido una tarjeta postal alguna vez? En caso afirmativo, ¿de qué lugar era la postal? ¿Te la envió alguien o la enviaste tú? ¿Era impresa o virtual?

Respuestas personales. Se busca sondear la familiaridad de los alumnos con el género postal.

- b) ¿Qué papel cumplen las imágenes y fotografías en una postal?

Representan costumbres, monumentos, obras de arte, paisajes, animales característicos de la ciudad donde se compró la postal.

- c) ¿Para qué sirven las tarjetas postales?

Las postales se usan para saludar a personas conocidas o familiares, sobre todo cuando se está de vacaciones o en viajes de trabajo. Mucha gente no compra postales para enviarlas, sino para conservarlas como un recuerdo del viaje que ha realizado.

> **Planeando las ideas**

1. Observa las siguientes tarjetas postales, de diversos lugares del mundo hispánico: ¿cuál te parece más atractiva? ¿Por qué?



Chichén Itzá México



Shutterstock.com

Shutterstock.com

2. Señala las características de una postal según tus observaciones:

- El texto suele ser corto y sencillo.
 El texto debe ser siempre largo, con muchos detalles.
 Siempre se envía en un sobre.
 Se le pone un sello para enviarla por correo.
 Se puede escribir la dirección en ella si va sin sobre.
 Se envía durante los viajes.
 Se envía después de los viajes.
 El texto puede guardar relación con la imagen que aparece en una de sus caras.

3. Fíjate en la estructura básica del formato de dirección postal según los correos de España y escríbela en este orden en tu tarjeta postal:

- Identidad del destinatario (nombre y apellidos)
- Tipo de vía (nombre de vía – número – piso – escalera)
- Código postal – localidad
- Provincia/país

Adaptado de: <<http://www.correos.es/content/006-AtencionCliente/081302-Direccion.aspx>>. Acceso el 19 de septiembre de 2012.

Vocabulario en contexto

1. A continuación hay una lista de abreviaturas muy corrientes que te pueden servir para ahorrar espacio a la hora de escribir una postal. Relaciona correctamente las dos columnas, observando cómo se escriben las palabras.

- | | |
|-----------|-----------------|
| 1. c/ | (5) número |
| 2. avda. | (7) derecha |
| 3. p.º | (1) calle |
| 4. pza. | (6) izquierda |
| 5. n.º | (2) avenida |
| 6. izqda. | (4) plaza |
| 7. dcha. | (3) pasen |

2. En una postal suele haber saludos y despedidas. Escribe (S) para los saludos y (D) para las despedidas.

- | | | | |
|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Un beso. | <input type="checkbox"/> Besitos de tu hija. | <input checked="" type="checkbox"/> Amigo Renato: | <input type="checkbox"/> Un abrazo. |
| <input checked="" type="checkbox"/> ¡Hola amiga! ¿Qué tal? | <input checked="" type="checkbox"/> Amor de mi vida: | <input checked="" type="checkbox"/> Estimada Julia: | <input type="checkbox"/> ¡Hasta luego! |
| <input checked="" type="checkbox"/> Queridos padres: | <input type="checkbox"/> Nos vemos pronto. | | |

Haz aquí un borrador de la dirección que vas a poner en tu tarjeta:

Gramática en uso

Qué hay? ¿Dónde está? ¿Qué tiene?

1. Antes de escribir la postal, vamos a estudiar los verbos **haber**, **estar** y **tener**. Observa las siguientes frases y reflexiona sobre el uso de los siguientes verbos destacados:

I. ¿Sabes dónde **hay** una farmacia?

II. La escuela **está** al lado del ayuntamiento.

Ahora contesta:

a) ¿En qué frase se expresa la localización de algo en el espacio? (I)

b) ¿En qué frase se introduce en el contexto algo que aún no ha sido mencionado, refiriéndose a la existencia de algo? (I)

El verbo **haber** (**hay**) introduce un tema en el discurso y comunica la existencia de algo. Se combina con sustantivos en singular o plural, normalmente sin artículo definido. También se puede combinar con un sustantivo introducido por artículo indefinido (un, una, unos, unas) o cuantificadores (algún, alguna, algunos(as), ningún, ninguna, ninguno(as), mucho(s), mucha(s), etc.). No suele ir precedido de artículo definido (el, la, los, las), ya que la idea que se expresa mediante el uso de **haber** es de indeterminación.

2. Relaciona los ejemplos con sus respectivas oraciones:

I. **haber** + sustantivos

II. **haber** + sustantivo introducido por artículo indefinido

III. **haber** + cuantificadores

(I) Hay basura por todas partes en el centro de la ciudad.

(III) Hay pocos edificios altos en aquella ciudad.

(II) Hay una iglesia muy bonita en la Plaza Mayor.

Por otro lado, el verbo **estar** expresa la localización de algo y presupone siempre la existencia de un sujeto gramatical. No es indeterminado. Se suele usar con sustantivos propios (nombres de personas, lugares, etc.), artículos definidos (el, la, los, las), pronombres personales (yo, tú, vos, él, ella, usted(es), nosotros(as), vosotros(as), ellos(as)), demostrativos (esta(s), este(os), aquella(s), etc.) y posesivos (mi(s), tu(s), su(s), etc.).

3. Relaciona los ejemplos con sus respectivas oraciones:

I. pronombre personal + verbo **estar**

II. verbo **estar** + artículo definido

III. sustantivo propio + verbo **estar**

IV. verbo **estar** + posesivo

V. verbo **estar** + demostrativo

(III) Juanjo está cerca del centro comercial.

(IV) ¿Está aquí tu ordenador?

(II) La mesa todavía está en mi habitación.

(V) ¿Dónde están aquellos libros que me prestaste ayer?

(I) Ellos están hospedados en el Hotel Mirasol.

4. Observa ahora algunas frases en las que se usa el verbo tener.

I. ¿Cuántos libros de español tienes?

II. María tiene el pelo largo y rizado.

III. Mi ciudad tiene playas bellísimas.

Indica qué frase...

... evidencia la existencia de algo. (III)

... expresa característica física o moral. (II)

... expresa posesión. (I)

5. Como pudiste notar, existe un contexto de uso semejante de los verbos tener y haber: referirse a la existencia de algo.

Observa las siguientes frases e intenta formular una regla. ¿Cuándo se usa haber? ¿Cuándo se usa tener?

I. La plaza de la ciudad **tiene** árboles increíbles.

II. En la plaza de la ciudad **hay** árboles increíbles./Hay árboles increíbles en la plaza de la ciudad.

En el uso de los verbos tener y haber para comunicar sentido de existencia, es importante observar que se usa el verbo:

(x) tener (x) haber → cuando el sujeto está explícito en la oración o podemos saberlo por la terminación del verbo.

() tener (x) haber → cuando la oración no tiene sujeto gramatical.

() tener (x) haber → cuando aparece una preposición, locución prepositiva o grupos sintácticos adverbiales formados por adverbios de lugar o de tiempo.

Además, si usado para expresar existencia:

el verbo () tener (x) haber no va al plural.

el verbo (x) tener () haber concuerda con el sujeto.

6. Subraya la forma verbal correcta en cada frase:

a) ¿Qué está/hay debajo de la cama?

b) La farmacia está/hay a tres cuadras.

c) La ciudad tiene/hay unas plazas muy hermosas.

d) En la ciudad tiene/hay unas plazas muy hermosas.

e) En Buenos Aires están/hay librerías de montón.

f) ¿Dónde tiene/está el aeropuerto?

g) Mi edificio tiene/hay solo dos apartamentos en venta. Hay/Están en el último piso.

7. Completa las frases con el, los, la, las, un, unos, una, unas o escribe Ø.

a) ¿Dónde está el quiosco?

b) Ana, ¿es verdad que no hay Ø clase hoy?


c) ¿Sabes si hay Ø hospital en ese barrio?

d) En la calle Corrientes están los mejores teatros de Buenos Aires.

e) ¿Dónde están las frutas que dejé aquí?

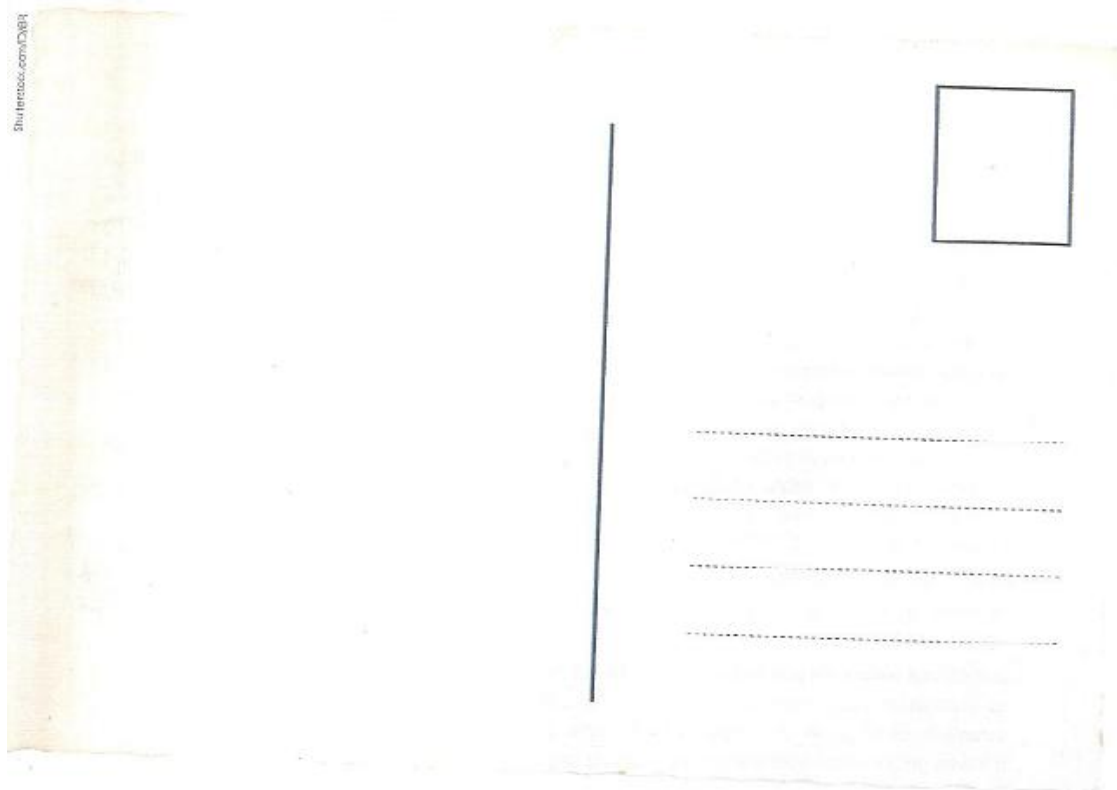
En la *Chuleta Lingüística*, p. 170, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los artículos determinados e indeterminados en lengua española. Además, se enseñan las contracciones al y del.

> Taller de escritura

Imagina que estás en una ciudad del mundo hispánico. Escribe una postal a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicándole cómo es el país donde estás. No te olvides de poner el nombre y la dirección. Usa los verbos **estar**, **tener** y **haber** en presente de indicativo para decir qué cosas hay en la ciudad, dónde están localizadas y qué tiene la ciudad para ofrecerle al turista. 

Si quieres hacer una postal virtual, en las páginas web <www.postales.com/> y <www.tuparada.com> (accesos el 19 de octubre de 2012), se pueden escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).

Shutterstock.com/CHB



> (Re)escritura

1. Vuelve a tu tarjeta postal y verifica si has incluido:

- () la dirección
- () la fecha
- () el destinatario
- () el saludo inicial
- () la despedida
- () la firma o rúbrica

2. Observa las siguientes instrucciones para escribir una postal. Luego vuelve a leer tu postal para ver si necesitas cambiar algo en ella.

¿Cómo escribir una postal?

1. Las postales tradicionales, elaboradas en cartulina, llevan impresas en su portada una imagen y en su reverso tienen dos segmentos: el izquierdo para escribir el mensaje y el derecho para colocar la dirección de destino y el sello postal. Esta es la que comúnmente envías cuando sales de vacaciones y, por lo general, son representativas del país o región donde se compran. Museos, monumentos, sitios históricos y hermosos paisajes, entre otros, son los motivos presentes en sus portadas.
2. Para enviar una postal sé original y usa tu imaginación. Tienes infinitas opciones para escoger pero, en la medida de lo posible, elige aquella postal que sea el complemento perfecto para el mensaje que quieres transmitir, aquella que te permita hacer partícipe a familiares y amigos de las experiencias y emociones vividas en ese lugar.
3. En las postales tradicionales el espacio para escribir es reducido, por lo tanto, tu mensaje debe ser breve y expresivo. Escribe con letra legible y utiliza un lenguaje sencillo e informal. Un mensaje emotivo y descriptivo puede transportar a su destinatario hasta el sitio donde te encuentras y establecer entre ambos la sensación de estar compartiendo nuevas experiencias. Probablemente lo mejor sea no escribir nada muy personal, ya que las postales no son cubiertas con sobre y podría ser leída por empleados del correo o cualquier otra persona que esté en contacto con tu envío. No olvides firmarla.
4. Finalmente, escribe la dirección de la persona a quien vas a enviar la postal. Utiliza el espacio reservado para tal fin ubicado en el lado derecho de la postal.
5. Coloca una estampilla postal con el franqueo suficiente para el envío en el extremo superior derecho de la tarjeta. No permitas que la estampilla se salga de los márgenes de la postal, ya que esta irá directamente a través de un clasificador electrónico y podría soltarse si la colocas muy en el borde.
6. Coloca el nombre y dirección de correo del receptor en la parte derecha de la postal, debajo de la estampilla. Escribe de forma clara y asegúrate de incluir el código postal.
7. Deja alrededor de 1/2 pulgada de espacio blanco adicional en la parte inferior de la postal. El servicio de correo imprime un código de barras y coloca una calcomanía allí. Si hay algo escrito en la parte inferior, no podrá leerse.
8. Procura no escribir cerca de la estampilla. El servicio postal pondrá una marca con la fecha en ella y en el espacio de hasta 2 pulgadas a su izquierda.



Adaptado de: www.zhowenespanol.com/escribir-postal-como_252715
 Acceso el 19 de septiembre de 2012.

SERVICIO DE CORREO LATINOAMERICANO

ANEXO 10: Comentários sobre a proposta de escrita da coleção *Cercanía Joven* (2013) no manual do professor

■ **ESCRITURA (pp. 20 a 26)**

En esta sección se espera que los alumnos produzcan mensajes sencillos dirigidos a un amigo utilizando los elementos aprendidos a lo largo de la sección. Al final, se les presenta la lectura de un texto sobre cómo elaborar tarjetas postales que los ayudará a perfeccionar la suya. Aunque la tarjeta postal es un género textual bastante sencillo de producir, ya sea en soporte papel o virtual, se aconseja el uso del diccionario para la realización de esta actividad. Asimismo, pueden resultar útiles conocimientos presentes en otras secciones y subsecciones de la unidad, por lo que se puede realizar la actividad final de es-

critura como uno de los productos finales de la unidad. En la página web <<http://www.tuparada.com/>> (acceso el 30 de abril de 2013) se puede escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).

ANEXO 11: Proposta de escrita da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2013)

ANÁLISIS DE GÉNERO

En otras palabras...

1. La **nota** es un tipo de texto que se caracteriza por su brevedad y, generalmente, por un lenguaje menos formal, siempre que la situación y/o el interlocutor lo permitan. Se escribe en papel, pero la tecnología posibilitó la aparición de otros géneros que guardan semejanzas con la nota, como los *e-mails* o los SMS. Fíjate en la nota que le escribe Susana a su madre.

Hola, mami:

Te dejo esta nota para decirte qué hacer con la ropa, zapatos y cosas que separé después de haber ordenado el armario y los cajones del escritorio.

El pantalón vaquero ya no lo necesito, además no me entra; esas sandalias tampoco las quiero, pero están perfectas; si te quedan bien, te las dejo. Los artículos de los periódicos y las revistas ya no los necesito, mejor llevarlos al centro de reciclaje más próximo.

Un beso,
Susana

Uso de saludo informal y forma cariñosa de referirse a la madre: mami.

Introducción que aclara el objetivo de la nota.

Cierre con despedida y firma.

2. Subraya los pronombres de complemento directo en la nota de la actividad anterior y luego identifica qué retoman en cada caso.

"Lo" retoma "el pantalón vaquero"; "las" retoma "esas sandalias" y "los" retoma "artículos de los periódicos y las revistas".

3. En la sección "Como te decía..." vas a preparar un desfile de moda. Pero antes decide con el grupo la lista de prendas necesarias para ello. Luego imagina que todavía no sabes a quién le ha tocado llevar cada cosa y que, de repente, te surge una idea. Para no olvidarte, redactas una nota, que les enviarás por correo a tus compañeros cuando llegues a casa. Para redactarla, vas a tener que:

- Decir por lo menos tres cosas que puedes llevar.
- Explicar por qué no puedes llevar una cosa que está en la lista.
- Ser breve.
- Usar el tratamiento informal para saludar y despedirte, y en los pronombres y los verbos.
- Usar los pronombres de objeto directo: lo, la, los, las.

4. Intercambia tu nota con un/a compañero/a, que te dirá si quedó claro tu mensaje, observando si están las informaciones de las orientaciones a y b.

107

ANEXO 12: Ampliación de la propuesta de escritura de la colección *Enlaces – Español para jóvenes brasileños (2010)* en el manual del profesor

EN OTRAS PALABRAS...

Sugerencias prácticas

Esta unidad trabaja el género discursivo *nota*. Antes de abrir el libro, muéstrelas a los alumnos esta nota:

Campinas, 26 de abril de 2014

Estimado Sr. Fabio Silva:

Permitame extenderle mi cordial saludo.

Supé que usted se encuentra con problemas de salud y por eso debió ausentarse de nuestra clase de hoy.

En vista de ello, quiero poner en su conocimiento que abordamos el tema de la colonización portuguesa en la clase de Estudios Sociales (páginas 35 y 46 del libro), la raíz cuadrada en la clase de Matemáticas (ejercicios impresos que anexo) y el aparato respiratorio (páginas 39, 40 y 41 del libro de Ciencias).

Le deseo una pronta recuperación y le ofrezco mi material académico para aclarar sus dudas.

Cordialmente,

Pedro Meinelles

Compañero de clase

Según las características de la nota vistas al inicio de la sección "¡Manos a la obra!", pida que los alumnos analicen el texto anterior y señalen los elementos que no coinciden: tamaño, mención a documentos anexos, formalidad del tono y del lenguaje empleado según la relación del remitente y el destinatario, lugar y fecha, encabezado con el nombre completo del destinatario, saludo y despedida con el nombre completo del remitente.

Comenten también la variación que representan para las notas tradicionales los mensajes de SMS, las redes sociales y el correo electrónico. *¿Qué características adicionales agregan al formato de la nota?* (uso de emoticones y abreviaciones, inclusión de enlaces a otros sitios web). Forme grupos y proponga que reescriban la nota según lo aprendido. Compartan las propuestas, que deben ser algo similar a:

¡Hola Fabio!

¡Qué pena que estés enfermo! Hoy en clase vimos la colonización portuguesa, la raíz cuadrada y el aparato respiratorio. Después te presto los libros y el material extra para que te pongas al día.

¡Que te mejores rápido!

Pedro

ANEXO 13: Otros ejemplos do gênero bilhete na seção *Manos a la obra*, da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2013)

¡Manos a la obra!

PRONOMBRES DE COMPLEMENTO DIRECTO

1. Lee las notas que estos jóvenes dejaron a diferentes personas y fíjate en las palabras destacadas.

Hola, Gabi:
Hoy salgo con mis amigas y vuelvo a las seis de la tarde. Los pantalones que necesitas, los compro yo.
Un beso,
Mamá

Querida Marta:
Te dejo mi abrigo para que te lo pongas en tu paseo. También te dejo las botas, por si las tienes que llevar. ¿Me invitas a cenar mañana?
Cuidate,
Ana

Papá:
Lo siento, pero la computadora sigue con problemas. Hoy vuelvo más temprano y la arreglo. Te veo por la noche.
Besos,
Rea

2. ¿A qué se refieren los pronombres señalados en las notas?

a Los: pantalones c Lo: abrigo e Tc: Papá
b Las: botas d La: computadora f Me: Ana