UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO PROFISSIONAL

A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD 2015

MESTRANDA: MARIA ELIA DOS SANTOS TEIXEIRA DE CARVALHO

ORIENTADORA PROFª DRª LÚCIA FERNANDA PINHEIRO COIMBRA BARROS

LINHA DE PESQUISA 1: ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ILHÉUS – BAHIA
2016

MARIA ELIA DOS SANTOS TEIXEIRA DE CARVALHO

A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD 2015

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre do Mestrado Profissional: Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de santa Cruz - UESC

Linha de pesquisa 1: Alfabetização e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof.ª Drª. Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros

ILHÉUS – BAHIA
2016

C331 Carvalho, Maria Elia dos Santos Teixeira de.
A produção escrita nos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD 2015 / Maria Elia dos Santos Teixeira de Carvalho. – Ilhéus, BA: UESC, 2016.
103 f.: il.; anexos.

Orientadora: Lúcia Fernanda P. Coimbra Barros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica.
Inclui referências.

1. Língua espanhola (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Livro didático. 3. Prática de ensino. 4. Ensino médio – Brasil – Currículos. I. Título.

CDD 468.07

MARIA ELIA DOS SANTOS TEIXEIRA DE CARVALHO

A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD 2015

BANCA EXAMINADORA:

_____

Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros
Orientadora – UESC

_____

Arlete Vieira da Silva
UESC

_____

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG

Defesa em 12 de agosto de 2016

Esse trabalho é dedicado a todos os colegas, professores de Língua Espanhola, pelos desafios enfrentados diariamente para se manterem no ofício. Dedico também aos meus alunos, pela inspiração que me dão, por me motivarem a querer aprender mais, buscar novos meios de socializar o meu conhecimento, sobretudo, por contribuírem para o constante desafio que é o ato de ensinar.

AGRADECIMENTOS

O percurso que fiz para chegar até aqui não o fiz sozinha! Várias pessoas contribuíram para esse momento tão importante de minha vida. Portanto, a seguir vai uma “listinha” dessas pessoas especiais:

Maria: minha mãe, amiga, entusiasta, companheira das horas mais precisas – valeu, mainha!

Nelson: meu pai (*in memoriam*) – seus ensinamentos foram valiosíssimos!

Jorge: acompanhou toda a minha odisseia para fazer o mestrado; torceu, entristeceu-se e por fim comemorou!!! – te amo, meu amor!

Jodinho: sempre que me inscrevia no mestrado, ele perguntava: passou na prova, mãe? – te amo filho!

Manuela: veio ao mundo quatro dias após minha qualificação, é muito fofa, um presente de DEUS!! – te amo, filha!!

Ângela, Cássia, Fran, Juninho e Nei: meus irmãos, que oraram, torceram, sempre presentes em minha vida – amo vocês!!!

Renata, Vel, Joana, Luciana: amigas que sempre vibraram com as minhas conquistas – beijos amigas, obrigada por tudo!! Druy, Sil e Mari: colegas que no percurso se tornaram amigas, obrigada por tudo!!!

Tiinha e Railda: obrigada pelas orações – anjos em minha vida!

Profª Fernanda: minha orientadora – pela coragem que teve em orientar a minha proposta (ela é professora de Língua portuguesa), pela disponibilidade (sempre dispôs do seu precioso tempo para me atender), pela confiança (acreditou que a nossa parceria daria certo), pelo respeito (sempre respeitou a minha crença religiosa), pelas broncas (através delas fui amadurecendo), a tudo isso e um pouco mais sou grata a ti, pró, muito obrigada!!!

Prof.ª Elzimar: mesmo em meio a sua agenda tão ocupada, se dispôs a contribuir significativamente com a minha pesquisa – muitíssimo obrigada, professora!

Prof.ª Arlete: membro da banca, de quem aguardo, ansiosa, as observações.

Beta, Jeanes, Viviane, Magina, Rose, Ana Maria e Adriane: professoras do Mestrado que contribuíram muito para o meu amadurecimento intelectual e profissional, muito obrigada!!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Não poderia deixar de agradecer de maneira muito especial a uma pessoa que esteve e está comigo em todos os momentos da minha vida e no Mestrado não foi diferente. Para cursar esse Mestrado, precisei superar muitas barreiras e uma das mais difíceis foi conciliar o estudo com o trabalho, a pressão foi tamanha que pensei em trancar e até mesmo desistir, no entanto, você estava sempre lá me apoiando, aconselhando, me ouvindo e acima de tudo me incentivando a continuar. Não há palavras que materializem a minha gratidão, respeito aqueles que não gostam de você, mas para mim você é meu amigo, pai, companheiro, conselheiro, enfim você é DEUS.

Esses manuais às vezes adquirem tanta importância que acabam sendo a única referência para a elaboração do planejamento de curso e, nesses casos, o professor normalmente apenas transpõe para o plano os conteúdos apresentados no índice do livro. (Barros e Costa. Coleção explorando o ensino Espanhol, vol 16, 2010, 85)

Analisar etapas da execução do PNLD é tarefa fundamental numa sociedade democrática. Cabe a todos nós, envolvidos no processo, participar, seja como integrantes da equipe de avaliação, como professores que escolhem o livro didático que desejam usar, como pesquisadores de programas de pesquisa e pós-graduação das instituições de ensino superior, como deputados e senadores da República (Daher e Sant' Anna, Dez anos da "lei do espanhol" (2005 – 2015), 2015, 60)

¿Qué se espera alcanzar con la escritura en español en las escuelas brasileñas? ¿Qué lugar ocupa la escritura en lo que se propone para las lenguas adicionales en la educación de Brasil? (Freitas e Vargens .Lengua y discurso en la construcción d la ciudadanía, 2016, 42)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD – Compacto Disco
ELE – Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
LA – Livro do Aluno
LE – Língua Espanhola
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LP – Língua Portuguesa
MA – Manual do Aluno
MP – Manual do Professor
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MD – Manual Didático
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN /EF – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD/EM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais + Orientações Educacionais Complementares

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – OCEM - Sugestão de planejamento para desenvolver a prática da escrita
FIGURA 02 – Figura 2: PNLD – coleções de Espanhol selecionadas e excluídas
FIGURA 03 – Ficha de Avaliação Pedagógica do PNLD 2015 (bloco IV)
FIGURA 04 – Produção escrita, segundo resenha do Guia do PNLD 2015
FIGURA 05 – Produção escrita, segundo resenha do Guia do PNLD 2015
FIGURA 06 – Elementos do projeto de comunicação (Cercanía Joven)
FIGURA 07 – Propostas de produção escrita
FIGURA 08 – Quadro Esquemático da avaliação de Cercanía Joven no PNLD 2015
FIGURA 09 – Exemplo de representatividade de diversas comunidades de falantes de espanhol
FIGURA 10 – Exemplo de representatividade de diversas comunidades de falantes de espanhol
FIGURA 11 – Exemplo de subseção “Re(escritura)”: sinopse
FIGURA 12 – Exemplo de sugestão de reescrita com indicação de critérios: guia de saúde
FIGURA 13 – Exemplo de sugestão de reescrita sem indicação de critérios: fórum
FIGURA 14 – Exemplo de exploração do conteúdo temático
FIGURA 15 – Exemplo de exploração do conteúdo temático
FIGURA 16 – Exemplo de materialidade linguística
FIGURA 17 – Exemplo de materialidade linguística
FIGURA 18 – Exemplo de materialidade linguística
FIGURA 19 – Exemplo de exploração da forma composicional
FIGURA 20 – Exemplo de exploração da forma composicional
FIGURA 21 – Exemplo de orientações para desenvolver a escrita
FIGURA 22 – Exemplo de orientações para desenvolver a escrita
FIGURA 23 – Esquema da Sequência Didática
FIGURA 24 – Folheto da cidade de Prados
FIGURA 25 – A estrutura do folheto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

CAPÍTULO 1 O lugar da Língua Espanhola no currículo e o lugar da escrita no currículo de LE..... 18

1.1 O lugar da LE no currículo brasileiro: “pra não dizer que não falei das flores”..... 18

1.2 O lugar da escrita no currículo de LE: o que (não) dizem os documentos oficiais..... 21

1.2.1 O lugar da produção escrita nos PCN..... 22

1.2.2 O lugar da produção escrita nos PCN+ Ensino Médio..... 27

1.2.3 O lugar da produção escrita nas OCEM..... 28

CAPÍTULO 2 Concepções teóricas que orientam as abordagens metodológicas no ensino da escrita..... 32

2.1 Concepção de língua, de texto, de gênero, de escrita... 32

2.1.1 Concepção de língua..... 32

2.1.2 Concepção de texto..... 34

2.1.3 Concepção de gênero..... 35

2.1.4 Concepções de escrita e sua relação com as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem da língua..... 37

CAPÍTULO 3 A produção escrita no livro didático de Língua Espanhola no contexto do PNLD..... 46

3.1 Concepções de língua, texto, gênero e escrita nas coleções aprovadas no PNLD 2015..... 51

3.1.1 Coleção *Cercanía Joven*..... 52

3.1.2 Coleção *Enlaces*..... 53

3.2 Como as coleções trabalham com os tópicos de escrita avaliados pelo PNLD..... 54
3.3 Como as coleções trabalham com os tópicos de escrita não avaliados pelo PNLD..... 64
3.3.1 O trabalho com o conteúdo temático..... 64
3.3.2 O trabalho com a materialidade linguística..... 67
3.3.3 O trabalho com a forma composicional..... 71
3.3.4 O trabalho com a adequação às convenções da escrita..... 74
3.4 Sugestões de adaptação às propostas de escrita das coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces*..... 77
3.4.1 Sugestões de adaptação a uma proposta de escrita de *Cercanía Joven*..... 79
3.4.2 Sugestões de adaptação a uma proposta de escrita de *Enlaces*..... 80
CONSIDERAÇÕES FINAIS **86**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **89**
ANEXOS **94**

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações como professora de espanhol: é possível promover o desenvolvimento da produção escrita nas aulas de Língua Estrangeira? Como são as propostas de escrita dos Livros Didáticos (LD) de Língua Espanhola aprovados no PNLD 2015? O objetivo geral é analisar as atividades de escrita nas coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces*: elas tratam a escrita como processo ou como produto? Nossas análises e reflexões estão ancoradas nas avaliações dos LDs de Língua Espanhola/2015, nos documentos oficiais que parametrizam as diretrizes para o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola (OCEM, PCN, PNLD), assim como pelos estudos acadêmicos que investigam a produção escrita. Neste trabalho, adotamos uma metodologia que associa ações da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica. Nosso estudo se dá à luz da teoria dos gêneros de Bakhtin, as abordagens de escrita apresentadas por Beato-Canato e Cristóvão, bem como a didatização do gênero escrito, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly.. Nossa conclusão nos permite dizer que a coleção *Cercanía Joven* trabalha com a escrita na perspectiva processual e a coleção *Enlaces* aborda a escrita numa perspectiva de transição do produto para o processo.

RESUMEN

Esta investigación ha surgido a partir de mis inquietudes como profesora de español: es posible desarrollar la producción escrita en las clases de Lengua Estrajera? Cómo están las propuestas de escritura de los Libros Didácticos (LD) de Lengua Española aprobados en el PNLD 2015? El objetivo general es hacer un análisis de las actividades de escritura en las colecciones Cercanía Joven y Enlaces: se trata la escritura como proceso o cómo producto? Nuetros análisis y reflexioness tienen como soporte las evaluaciones de los LDs de Lengua Española del PNLD/2015, los documentos oficiales que parametrizan las directrices para la enseñanza/aprendizaje da Lengua Española (OCEM, PCN, PNLD) así como, los estudios académicos que investigan la producción escrita. En este trabajo la metodolología adoptada asocia acciones de investigación documental y bibliográfica. Nuestro estudio será a la luz de la teoria del género de Bajtín, así como los abordajes de escritura presentado por Beato-Canato y Cristóvão y la didactización del género escrito, propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly. Concluímos que la colección *Cercanía Joven* trabaja con la escritura a partir de la perspectiva procesual, mientras la colección *Enlaces* hace un abordaje de la escritura en la perspectiva de transición del producto al proceso.

INTRODUÇÃO

É inegável que somos da cultura da oralidade, a todo instante, comunicamo-nos oralmente. No entanto, não se pode negar que o acesso às tecnologias tem modificado essa realidade, visto que, também a todo instante, estamos produzindo textos nos vários aplicativos para celulares e outras tecnologias móveis. Segundo Silva e Pessanha (2012), “Com o advento da internet, [...] novas formas e práticas de escrita vêm sendo desenvolvidas com características próprias e específicas. A escrita está sendo cada vez mais utilizada e as formas de se comunicar, ampliadas” (SILVA; PESSANHA, 2012, p. 5).

Hoje em dia, uma pessoa pode, com alguma facilidade, escrever, editar e publicar seus próprios textos. Como bem afirma Murano (2011), “com os recursos de interação cada vez mais expandidos, qualquer site é um convite a comentários, críticas e observações, obrigando os internautas a desenvolverem discursos de improviso e a defender seus pontos de vista” (MURANO, 2011, p. 33). Se a internet fomentou a criação de novos usos da linguagem – no nosso entendimento, a linguagem é o que há de mais instável na rede – as aulas de língua precisam, a despeito da resistência a quase tudo que é instável, criar condições para discutir esses novos usos. O que importa, de fato, é que adolescentes e jovens (re)descobriram a escrita. Portanto, defendemos que, nesse ambiente de rápidas alterações de paradigmas, a escola perca o medo e aproveite, em seu favor, esse (re)descobrimento. Em outras palavras, acreditamos estar diante da oportunidade de aprofundar a discussão sobre as teorias que subsidiam o trabalho com a produção escrita no contexto de sala de aula de Língua Estrangeira.

Defendemos que as aulas de espanhol podem se assumir como um lugar legítimo de ensino da produção escrita, embora seja recorrente professores de espanhol dizerem que a escrita é um processo complexo (e é mesmo!). Essa complexidade alimenta o imaginário e a prática do professor de língua estrangeira no que se refere ao ensino da escrita: “se o aluno não sabe escrever em português, imagine em língua estrangeira”.

Não vemos essa crença dos professores como um despropósito: o lugar da língua estrangeira no currículo da escola pública colabora para alimentá-la, e,

consequentemente, desmotivá-los. Costa (2014) traça, em breves palavras, um panorama do ensino de Língua Espanhola (LE) no Brasil:

> "[...] o professor não tem tempo para elaborar outros materiais; tem muitas turmas, de diferentes níveis, e seria inviável preparar atividades complementares diversificadas; a disciplina tem apenas uma aula semanal, tornando-se difícil inclusive dar conta de todas as unidades do livro e, consequentemente, parece até contraditório elaborar materiais extras; ou, ainda, o professor não gosta ou tem dificuldade de criar alternativas para o LD. (COSTA, 2014, p. 44-45)

O contexto descrito acima corresponde à realidade com a qual me deparei em 2000, ano em que comecei a lecionar a disciplina de espanhol: eram dez turmas, cada turma com uma aula por semana. Durante muito tempo, negligenciei o ensino da produção escrita, partilhando da crença de meus colegas: "é impossível ensinar a escrever em espanhol nessa situação". No entanto, o amadurecimento profissional me desafiou a procurar meios para transformar a escrita em objeto de ensino-aprendizagem em minhas aulas. Confesso que não foi fácil romper com as velhas crenças, já que, além de assumir a escrita como objeto de ensino, era necessário pensar como fazê-lo. Como fazer para que o ensino da escrita não recaísse no vazio epistemológico, baseado em atividades de tradução, memorização de regras gramaticais e aquisição de vocabulário? Em síntese, como passar de um trabalho que trata a escrita como produto para um trabalho que a vislumbre como processo?

Por entender que o Livro Didático (LD), geralmente, é a principal fonte de acesso ao conhecimento, em língua estrangeira, para o aluno e para o professor, a questão de pesquisa deste trabalho é: de que forma os Livros Didáticos de espanhol aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias à escrita em língua estrangeira? A pergunta autoriza uma interpretação: a de que a pesquisadora considera, antes da realização do trabalho, que os livros aprovados contribuem para o ensino da escrita. No nosso entendimento, se a obra foi aprovada no programa é porque ela contribui, de alguma maneira, com o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

O objeto de estudo serão as propostas de escrita das coleções de Espanhol aprovadas – *Enlaces* e *Cercanía Joven*. Ao definir os objetivos deste trabalho, é muito relevante considerar que ele foi desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional. Isso nos encaminhou para a eleição de dois objetivos gerais: investigar se o ensino da produção escrita nas coleções *Enlaces* e *Cercanía Joven* acontece

na perspectiva do produto ou na perspectiva do processo e promover o ensino da produção escrita nas aulas de língua espanhola. O primeiro está relacionado à pesquisa propriamente dita e se desdobra nos objetivos específicos 1, e 3; o segundo está relacionado à construção de um produto que possa colaborar, de alguma maneira para a melhoria da educação básica (no nosso caso específico, para a melhoria do ensino de espanhol), que se concretiza no objetivo específico 4.

1. Identificar as concepções de língua e as abordagens teórico-metodológicas que orientam o ensino da produção escrita nas coleções.
2. Verificar se há coerência entre o que as duas coleções anunciam que vão fazer quanto à produção escrita no Manual do Professor (MP) e o que elas realizam no Livro do Aluno (LA).
3. Verificar como a produção textual é abordada nos documentos que parametrizam o ensino de língua estrangeira.
4. Promover o ensino da produção textual escrita com base em gêneros na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, a partir da adaptação de atividades de ensino da escrita presentes nos livros analisados ao modelo de sequência didática criado pelo Círculo de Genebra.

O quarto objetivo, como destacamos, está relacionado à natureza do nosso mestrado, profissional, e sinaliza que consideramos o livro didático um importante instrumento de trabalho e de formação dos professores. A intenção não é apresentar atividades que substituam as propostas das coleções, mas demonstrar que é possível adaptá-las ao modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este trabalho apresenta a seguinte organização: o capítulo 1 fará uma breve descrição analítica do lugar da língua espanhola no currículo das escolas básicas brasileiras e do lugar da produção escrita no currículo de LE; o capítulo 2 discutirá concepções de língua, de texto, de gênero e de escrita, além de diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (da gramática e da tradução, direta, para a leitura, audiolingual, comunicativa, com base em gêneros) e as diferentes concepções teóricas de escrita e de ensino da escrita que acabaram por se configurar no bojo de cada uma dessas abordagens; o capítulo 3, trará reflexões sobre o uso do LD de LE, as Concepções de língua, texto, gênero e escrita nas coleções aprovadas, além de discutir como essas coleções trabalham com os tópicos de escrita avaliados no PNLD 2015.

CAPÍTULO 1

O lugar da Língua Espanhola no currículo e o lugar da escrita no currículo de LE

Qual o lugar da LE no currículo brasileiro? Qual o lugar da escrita no currículo de LE? Consideramos que refletir sobre essas questões é o primeiro passo para discutirmos o trabalho proposto pelos livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD 2015 no que se refere ao ensino-aprendizagem da produção textual.

1.1 O lugar da LE no currículo brasileiro: “pra não dizer que não falei das flores”

As dificuldades apresentadas em torno de ensinar e aprender espanhol foram vivenciadas por mim desde a minha graduação. Considero importante, para este trabalho, partilhá-las.

Ao ingressar na Universidade, optei pelo espanhol como língua estrangeira e, de início, fui advertida pelos colegas: “não existe mercado de trabalho, tampouco professor para ensinar na academia”.

No decurso da minha caminhada discente, percebi a triste realidade daquele alerta, sem, no entanto, desistir da minha opção. Devido à falta de professores na licenciatura em Língua Espanhola (LE) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), só tive contato com o idioma no penúltimo ano do Curso com professores contratados, dentre eles um engenheiro hondurenho; só no último ano, foi contratada uma professora efetiva. Sentimos o quanto perdemos anteriormente pelo despreparo de muitos professores.

Concluído o curso, passei um ano sem conseguir trabalho, os cursinhos preferiam contratar “professores nativos”, mesmo que eles não tivessem uma licenciatura, pois, segundo os proprietários dos cursinhos, isso tornava suas empresas mais atrativas para os alunos. Em 1999, dois anos após concluir a graduação, procurei um cursinho pré-vestibular e me ofereci para dar aulas, sem remuneração: era a maneira de tornar meu trabalho conhecido e me sentir útil profissionalmente. A estratégia deu certo e, em 2000, comecei a trabalhar com remuneração e a enfrentar outros desafios: carga horária mínima, desrespeito da

coordenação pela disciplina, número excessivo de turmas (para poder ter um salário melhor), inadmissão de alunos e pais em fazer recuperação em língua espanhola, só para citar alguns.

Depois de 16 anos de profissão, alguns desafios permanecem e outros foram acrescidos, no entanto, tenho a convicção de que fiz a opção certa ao acreditar no meu oficio – professora de língua espanhola.

A vivência relatada é resultado de uma série de fatores e para entendê-los é necessário conhecer o contexto da inserção da Língua Espanhola no currículo brasileiro.

A LE foi inserida há quase um século no ensino brasileiro e, desse período até a contemporaneidade, foram muitas mudanças, discussões, polêmicas em torno da manutenção do idioma na escola brasileira. A seguir, apresentamos um breve recorte de momentos que marcaram a história da inserção da Língua Espanhola no currículo brasileiro, visto que, no nosso entendimento, conhecer esse contexto pode facilitar a compreensão do que acontece hoje:

- 1919 - Inserção da LE no currículo brasileiro no Colégio de Pedro II;
- 1925 - Através do Decreto 16.782-A, o ensino da LE passou a ser facultativo, podendo ser extinto a qualquer momento, e foi o que ocorreu;
- 1929 - Por meio do Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, foi inserido no currículo o ensino da literatura espanhola, que promoveu a desvinculação do ensino de literatura do ensino de língua;
- 1931 – Através do Decreto 19.890 de 18 de abril, com a extinção de cargos de Livres Docentes do Colégio Pedro II, o ensino da LE sai de cena, ficando apenas o ensino da sua literatura;
- 1942 - Foi decretada a Lei orgânica do ensino secundário, mediante o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril. Esse decreto, em seu artigo 14, instituía a inclusão da LE no 2º Ciclo do Secundário, tanto no Clássico quanto no Científico;
- 1961 - Foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LE é ensinada apenas nas escolas que ficam em regiões de fronteira com os países hispanos. As línguas inglesas e

francesas, por questões políticas, passam a ser os idiomas ensinados nas escolas;

- 1991 - Foi assinado o Tratado de Assunção, que cria o MERCOSUL, com Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nesse ano, criou-se o Instituto Cervantes da Espanha, que promoveu o crescimento de investimentos dos espanhóis no Brasil;
- 1996 - A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 dispõe sobre a oferta de uma segunda Língua Estrangeira Moderna no Currículo do Ensino Médio: uma língua estrangeira moderna deve ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo;
- 2005 – Com a promulgação da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, o ensino da LE no ensino médio é de oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos.

Como se pode observar, a inserção da língua espanhola no currículo brasileiro, ao longo dos anos, foi marcada por muitas oscilações, motivadas por questões políticas, geográficas, pedagógicas, dentre outras. Sobre a Lei 11.161, consideramos importante destacar as observações de Oliveira (2013):

> (...) ainda que a lei 11.161 seja nacional, sua implementação depende dos estados da federação, que devem criar suas próprias resoluções. Conforme estabelece a lei, os estados devem criar suas normas para fazer-se cumprir a lei nacional, sempre considerando suas condições e particularidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 2)

O fato é que, em nossa opinião, muito em função dessas “condições” e “particularidades”, a lei 11.161 não alcançou os efeitos pretendidos: a língua espanhola ainda ocupa um lugar menor no currículo brasileiro. Ela parece constar no currículo para cumprir um efeito “pra não dizer que não falei das flores”. Pelas experiências que tenho vivenciado, à comunidade escolar não é dado, de fato, o direito de optar pela língua estrangeira obrigatória. Pela “tradição hegemônica”, a língua inglesa é a obrigatória e a língua espanhola é a facultativa. Aos principais atores sociais do processo, os alunos, é negada a liberdade de escolha: na verdade, a maioria desconhece a existência dessa lei e os gestores das escolas não parecem muito interessados em apresentá-la aos alunos.

Outra prática comum nas Escolas é o que decidimos chamar de uma espécie de “boicote” ao espanhol, com o reaproveitamento da carga horária dos professores da disciplina para ensinar, principalmente, português, artes, religião. Os professores de espanhol precisam lutar, diariamente, pela manutenção da língua no currículo. Ainda há um agravante, como a LE pertence à parte diversificada do currículo, a direção da escola se acha no direito de colocar apenas uma aula por turma, geralmente, nos últimos horários, como se a disciplina não passasse de um apêndice do currículo. Oliveira (2013) assinala que:

> É importante que todos (professores, professores em formação e pesquisadores) entendamos que a presença do espanhol no sistema educativo brasileiro, assim como as ações realizadas pelo Estado para sua implementação no currículo estão carregadas de interesses, sejam eles linguísticos, econômicos, culturais e/ou políticos. (OLIVEIRA, 2013, p. 10)

Acreditamos que, para além dessa compreensão conjuntural em torno da LE no currículo brasileiro, faz-se necessário, na condição de docentes: filiarmo-nos às associações de professores, engajadas nos movimentos de políticas públicas voltadas para as discussões da LE; acompanharmos as mudanças propostas pelos documentos oficiais; e, principalmente, atentarmo-nos ao que acontece em sala de aula, ouvindo nossos alunos, visto que, juntamente com os professores, são eles os principais sujeitos interessados em mudanças no ensino-aprendizagem dessa língua.

1.2 O lugar da escrita no currículo de LE: o que (não) dizem os documentos oficiais

Como os documentos oficiais são importantes parâmetros que orientam o ensino e a prática docente, decidimos fazer uma descrição crítica dos modos como eles abordam o eixo da produção escrita. Os documentos abordados são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por uma opção metodológica, não será discutido nesse momento, mas no capítulo três deste trabalho.

1.2.1 O lugar da produção escrita nos PCN

Embora nossa discussão seja sobre o LD do Ensino Médio e os documentos parametrizadores que orientam o ensino da escrita nesse ciclo, acreditamos ser pertinente discutir o que o PCN do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira apresenta sobre a produção escrita, uma vez que ele é o primeiro documento oficial que apresenta parâmetros para o ensino da Língua Estrangeira nas escolas brasileiras.

Em suas considerações iniciais, os PCN (EF) fazem algumas ressalvas, como por exemplo, que não têm a pretensão de apresentar “caráter dogmático” ao ensino da língua, sua intenção é sobretudo “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional”. Ainda de acordo com o documento, é papel da escola o ensino das línguas estrangeiras, destacando que, mesmo com a proliferação dos cursos de idiomas, o ensino das línguas não pode ser deslocado das escolas para esses espaços, pelo contrário deve ser fortalecido no currículo. Essa consideração é importante, já que parte significativa dos alunos e familiares acredita que só é possível aprender uma língua estrangeira nesses “cursos”, o que torna seu estudo menos importante na escola regular.

Na justificativa para a inclusão da Língua Estrangeira no ensino fundamental, os PCN chamam a atenção para a função que a língua desempenha na sociedade e destaca, sobretudo, o desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo esse documento, esse destaque se justifica já que a leitura ajuda especialmente no desenvolvimento do letramento do aluno. Essa declaração ratifica o lugar menor da escrita nas salas de aula de língua estrangeira: se o documento que orienta o ensino defende essa visão, como contestar as crenças dos docentes? Para os PCN, as condições de precariedade das escolas brasileiras comprometem o ensino das demais habilidades linguísticas. Embora esse documento seja de 1998 e o cenário educacional tenha alcançado alguns avanços no que diz respeito ao acesso a recursos didáticos para o desenvolvimento das demais habilidades, é notório que a produção escrita ainda é um apêndice na sala de aula de LE.

Com relação a inserção de uma segunda língua estrangeira no currículo, os PCN apontam três fatores que devem ser considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais, fatores relativos à tradição. No que diz respeito aos

fatores históricos, destacou-se a importância do Espanhol, dado o contexto nacional, uma vez que o Brasil é um país integrante do Mercado das Nações do Cone Sul – Mercosul. O documento destaca também a importância da aprendizagem da língua na construção da cidadania, a sua relação com os temas transversais, os objetivos de se aprender uma língua estrangeira no ensino fundamental.

Como nosso foco é a escrita, discutiremos as orientações didáticas contidas no documento no que diz respeito ao trabalho com o ensino da produção textual. A escrita e a oralidade são abordadas, pelos PCN, no item “Habilidades Comunicativas”, no eixo comunicação e produção.

Logo no início, o documento, ao discutir a produção escrita, aponta a ausência do interlocutor como um dos entraves à construção, pelos alunos, de uma maior competência na produção textual. No nosso entendimento, é importante que os PCN tenham apontado esse elemento, tendo em vista que, como veremos no capítulo de análise, os livros didáticos analisados tendem a escolarizar excessivamente o interlocutor: quase sempre os leitores sugeridos são o colega de classe ou o próprio aluno.

Segundo o documento, os alunos do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental não têm muitas oportunidades de perceberem a importância e o papel social da escrita como forma de manifestação discursiva. Isso ocorreria não por desconhecimento da modalidade escrita, mas devido ao pouco acesso aos espaços sociais nos quais esses textos circulam.

Ainda de acordo com os Parâmetros, uma maneira de superar os problemas com a escrita seria proporcionar ao aluno lançar mão dos conhecimentos de mundo, organizando-os no texto escrito. Entretanto, para que isso acontecesse, seria necessário que o aprendiz compreendesse como se dá o processo da escrita, prestando especial atenção ao objetivo (para que se escreve). A escola, tradicionalmente, ignora o processo, abordando a escrita na perspectiva do produto.

Os PCN também destacam que:

> As diferenças na organização textual têm papel fundamental em relação à produção de textos em Língua Estrangeira, além das diferenças no nível sistêmico entre as línguas. As pesquisas no campo de estudos contrastivos em relação aos sistemas e à organização textual de línguas diferentes têm chamado a atenção para a importância de que o professor tenha acesso a esses contrastes para colaborar na aprendizagem das habilidades comunicativas de produção. Muitas dificuldades na produção de textos orais e escritos são causadas pelas diferenças entre os sistemas fonológicos e

> sintáticos, e em relação a como as línguas organizam a informação em textos. (BRASIL, 1998, p. 97-98)

Consideramos essa parte especialmente importante no caso do ensino-aprendizagem de língua espanhola, pois muitos alunos e até professores interpretam a indiscutível semelhança entre o português e o espanhol como razão pela qual o espanhol seria uma língua fácil para os brasileiros, o que não a faria merecedora de muito esforço para estudá-la.

Outro aspecto apontado pelo documento é a necessidade de se apresentarem ao aluno metas realistas de produção. Isso envolveria, entre outras coisas, a definição das etapas didáticas que podem ser caracterizadas na produção textual como o planejamento, a produção e a revisão; os PCN destacam especialmente o papel da revisão, sugerindo que ela pode ser realizada com a cooperação de um colega de modo a colaborar 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). Concordamos com a importância da revisão no processo. O documento, entretanto, não orienta como ela deve ser encaminhada durante o processo. Isso pode encaminhar para uma prática de revisão do produto, que pouco colabora para a reescrita; o colega se transforma em mero "avaliador", cumpridor de uma tarefa, agindo pouco como interlocutor interessado em contribuir para a melhoria do texto.

Os PCN também enumeram materiais de apoio que devem estar disponíveis para a consulta do aluno durante a produção: dicionário, mono ou bilíngue; glossário elaborado em sala de aula, à medida que se discutem os temas. Além disso, podem ser úteis guias de apoio, que contenham: conjugações em que constem não só paradigmas, mas também explicações sobre o uso de modos e tempos verbais predominantes nos tipos de textos em estudo e os efeitos de sentido que criam esses usos; e elementos gramaticais, considerados fundamentais para a compreensão dos tipos de textos que estejam sendo produzidos. Observe-se que o documento fala em tipo e não em gênero textual ou discursivo.

Não há dúvida de que os PCN contribuíram para o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras e as lacunas apresentadas por ele não diminuem a sua importância. No entanto, como bem assinalam Freitas e Vargens, 2015:

> Aunque no se excluye la producción escrita de los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, ella ocupa, en el principal documento orientador de la enseñanza de lenguas adicionales, un lugar que no es central y esto ha dejado marcas en la enseñanza de español en Brasil, como se verá en el análisis de los libros de texto. (FREITAS e VARGENS, 2015, p. 44)

Depois dessa breve descrição sobre a abordagem da produção escrita nos PCN do Ensino Fundamental, passemos à leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio (PCN-EM). Esse documento, publicado em 2000, afirma que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram espaço nas escolas básicas brasileiras. Segundo os PCN-EM as línguas estrangeiras alcançaram, no currículo, importância equivalente à das outras disciplinas. Entretanto, como sinalizamos, a realidade não é essa na prática, sobretudo, no caso de língua espanhola. Precisamos lutar para garantir a oferta da disciplina nas escolas: não há casos de professores de língua portuguesa ou matemática lutando pela oferta de suas respectivas disciplinas. Rodrigues (2010) nos adverte sobre o quanto a língua estrangeira ainda é posta à margem nas escolas públicas brasileiras:

> O reconhecimento dos processos pelos quais o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil tem passado desde a primeira LDB, de 1961, nos ajuda a perceber como, de um modo geral, essa disciplina aparece, num certo imaginário, desvinculada do estabelecimento escolar, o que explica as numerosas tentativas de produzir sua efetiva separação com relação às demais disciplinas oferecidas pela escola em suas estruturas curriculares. (RODRIGUES, 2010, p. 23)

A nosso ver, a distribuição da carga horaria (uma ou, no máximo, duas horas semanais) e os horários reservados às aulas de língua estrangeira (em geral, último horário ou no contra-turno) são evidências do desprestígio das línguas estrangeiras apontado por Rodrigues.

Se, por um lado, esse desprestígio persiste, por outro lado, faz-se necessário reconhecer que, como afirmam os PCN-EM o fato de as Línguas Estrangeiras Modernas estarem inseridas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é um aspecto valorativo importante, pois sinaliza, ainda que timidamente, que estudar línguas estrangeiras pode propiciar aos sujeitos uma formação mais sólida e abrangente.

Ao defender as línguas estrangeiras como um espaço que pode possibilitar uma formação mais sólida e mais abrangente, os PCN-EM defendem que as aulas de Línguas Estrangeiras não devem ser compreendidas apenas como um espaço de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e audição. Para além dessas habilidades, é necessário que se "(...) propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão" BRASIL (2000, p. 26).

Os PCN-EM chamam a atenção para a hegemonia linguística da Língua Inglesa no currículo da escola pública, orientando que a escolha da língua estrangeira a ser ensinada não pode desconsiderar as questões sociais, históricas e culturais da região onde se está estudando a língua.

O documento destaca competências que devem ser dominadas pelo estudante de uma Língua Estrangeira:

> - Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
> - Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
> - Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
> - Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
> - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir, e sentir de quem os produz.
> - Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).
> - Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). BRASIL (2000, p. 28-29)

A segunda, a terceira e a sexta competência estão, de alguma maneira, relacionadas à aprendizagem da escrita, pois escolher o registro adequado, escolher o melhor vocábulo e utilizar mecanismos de coerência e coesão estão implicados na tarefa de escrita na perspectiva processual.

1.2.2 O lugar da produção escrita nos PCN+ Ensino Médio

Os PCN+ são orientações educacionais complementares aos PCN. Já de início, os PCN+ destacam aquele que seria o objetivo principal do ensino de uma Língua Estrangeira: “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (BRASIL, 2002, p. 90).

Esse “atribuir e produzir significados” pode levar a um engano, pois, a nosso ver, ele não se desdobra, no documento, em uma atenção especial à produção escrita em língua estrangeira, uma vez que os PCN + falam, algumas vezes, sobre a importância da produção de texto, mas não destacam como esse eixo deve ser explorado. O documento declara também que o aprendizado da Língua Estrangeira deve centrar-se na função comunicativa, com ênfase na leitura de textos verbais e escritos.

De acordo com os PCN+, devem ser trabalhadas três competências da linguagem:

> - competência interativa, que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas;
> - conhecimento das regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Por exemplo, no Inglês, dá-se a anteposição de adjetivos a substantivos; no Espanhol, os pronomes reflexivos não são separados do verbo por hífen quando ocorre a ênclise, diferentemente do Português;
> - competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais.
>
> (BRASIL, 2002, p. 93-94)

Ainda segundo o documento, o professor de ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que “o objetivo final do curso não é o ensino de gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos” (BRASIL, 2002, p. 104).

As indicações de trabalho nos PCNs +, no que dizem respeito à escrita, não oferecem aos professores subsídios para o ensino da habilidade escrita em sala de aula. Na condição de documento importante na formação de professores e em cenário de flagrante despreparo desses professores, avaliamos que os PCN+ deveriam orientar o "como fazer".

1.2.3 O lugar da produção escrita nas OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio no volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias trazem dois capítulos que discutem o ensino da Língua Estrangeira: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimento de Espanhol. Esse documento apresenta como objetivo do ensino de Língua Estrangeira levantar uma reflexão acerca do papel das línguas no ensino médio, ressaltando a sua importância especialmente na constituição da cidadania do aprendiz. O capítulo "Conhecimentos de Línguas Estrangeiras" apresenta alguns objetivos curriculares para o ensino das Línguas Estrangeiras, dentre os quais destacamos: a retomada da reflexão sobre a função do ensino das Línguas Estrangeiras, assim como a apresentação das teorias sobre a linguagem, como o letramento, e as novas tecnologias. O documento destaca que as habilidades a serem desenvolvidas são a leitura, a prática escrita e a comunicação oral. Adverte-se que o intuito não é apresentar soluções prontas para as questões concernentes ao ensino, pelo contrário o objetivo é:

> (...) trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo. (BRASIL, p. 2006, 87-88)

De acordo com as OCEM, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira proporciona uma importante contribuição na formação do aprendiz, no sentido de capacitá-lo a "... vivenciar e a lidar com áreas de experiência humana nas quais atuam dinâmicas semelhantes entre uma sistematicidade parcial e uma mutabilidade social e historicamente determinada" (OCEM / 2008, p. 111). O documento traz ainda reflexões acerca do papel das Línguas Estrangeiras no currículo e destaca que o ensino de línguas não pode estar dissociado da formação cidadã, ou seja, o

aprendiz precisa ter ciência do lugar que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, aprender uma língua vai para além dos aspectos linguísticos, devendo proporcionar ao aprendiz a ampliação da sua vivência educacional e cultural, assim como uma reflexão acerca da sua própria língua/cultura.

Ainda de acordo com o documento, a produção escrita precisa ser trabalhada na perspectiva do letramento, ou seja, o desenvolvimento da escrita deve acontecer de maneira contextualizada, respeitando os usos rotineiros do aluno, de modo a representar uma “conversa escrita”. É importante dizer que o documento discute o impacto das atividades de ensino desenvolvidas na perspectiva do letramento crítico, que, por sua vez, entende a linguagem como prática sociointeracional. O letramento crítico promove o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito aprendiz, que passa a perceber a linguagem como uma forma de transformação social. Ao propor a prática da escrita na perspectiva do letramento crítico, as OCEM destacam que a produção escrita na escola não pode mais estar associada apenas a realização de atividades com as formas da língua, devendo contemplar principalmente atividades de usos da língua.

Na perspectiva do letramento crítico, a produção escrita é concebida como uma construção social, na qual o sujeito, através da linguagem, manifesta sua criticidade, seu senso de cidadania, assumindo uma postura crítica mediante a aprendizagem, compreendendo que o conhecimento é ideológico. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como um produtor da linguagem, que, ao escrever seu texto, não mais escreve para praticar as regras gramaticais, mas sim para manifestar seu ponto de vista e fazer da escrita uma prática social.

No capítulo “Conhecimentos de Língua Espanhola”, o documento chama a atenção para o espaço da Língua Espanhola no currículo brasileiro, destacando que esse espaço nunca esteve tão orientado “(...) de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico (...). ” Destaca-se ainda que é necessário refletir acerca do lugar da Língua Espanhola no processo educativo, e refletir, sobretudo sobre o reducionismo que essa língua vem sofrendo ao longo dos anos no contexto escolar brasileiro.

Especificamente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da Língua Espanhola, as OCEM defendem que o elo entre a cultura e a escrita se torna mais evidente quando se leva em consideração os gêneros da escrita em sua variação de uma cultura para outra. Cada língua e cultura utilizam a escrita em contextos e com

finalidades diferentes. O documento critica as práticas de ensino da escrita que resumem a produção textual a atividades gramaticais, propondo que se considerem os aspectos socioculturais de cada região, salientando que o desenvolvimento da produção escrita deve acontecer:

> "... de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor 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. " (OCEM, p. 152)

Nas OCEM, a produção escrita recebe mais ênfase do que nos PCN do Ensino Fundamental e Médio e PCN +. No trecho a seguir, o documento sugere como a escrita pode ser tratada de forma significativa e interligada com outras habilidades:

> (...) em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como 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)

O documento apresenta a seguinte sugestão de planejamento para o desenvolvimento da prática escrita (BRASIL, 2006, p. 122):

Tema	Diversidade
Tipo de texto	Mensagens da Internet
Contextos de uso	Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam lingüisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?
Habilidades comunicativas	Troca de informação
Aspectos lingüísticos	Perguntas e respostas, nível de formalidade

Figura 1: OCEM – sugestão de planejamento para desenvolver a prática da escrita

A nosso ver, embora avance no tratamento dispensado ao ensino da produção escrita, as OCEM ainda dão destaque bem mais significativo aos eixos da oralidade

e da leitura – isso é marcado, inclusive, na estrutura física do documento. Na parte 4, intitulada “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e de prática escrita, segundo as teorias do letramento”, o tópico dedicado à leitura ocupa sete páginas, da 112 a 118; o tópico dedicado à oralidade ocupa quatro páginas, da 118 a 121; já o tópico dedicado à prática escrita ocupa apenas duas páginas, 121 e 122. Outro ponto a ser observado é que, como ilustra a figura 1, fala-se em tipo de texto e não em gênero.

Como já assinalamos, no nosso entendimento, esse pouco destaque que a produção textual escrita tem recebido nos documentos oficiais reforça o pouco destaque que esse eixo recebe nas salas de aula de língua estrangeira das escolas básicas brasileiras.

CAPÍTULO 2

Concepções teóricas que orientam as abordagens metodológicas no ensino da escrita

Escrever é um processo complexo, multifacetado, pois envolve diversos aspectos: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais. Já assinalamos que o ensino da escrita não costuma ultrapassar a condição de apêndice nas aulas de língua estrangeira: o mais comum é que os alunos só escrevam para responder a perguntas da compreensão textual. Pensamos que, além de buscar justificativas nos níveis organizacional e estrutural para explicar esse contexto, seja importante averiguar também seus aspectos teóricos.

2.1 Concepção de língua, de texto, de gênero, de escrita

Como os professores definem o que é língua, o que é texto, o que é gênero, o que é escrever? Para responder a essas perguntas, lançamos mão da pesquisa de Barros (2012); e como nosso trabalho entende cada um desses elementos? Nossas respostas a essa pergunta buscam apoio nos trabalhos de Bagno (2014), Mendonça (2014), Marcuschi (2011), Bakhtin (1997), Koch e Elias (2010), Beato-Canato e Cristóvão (2014), Costa Val e Fiad (2014).

Para facilitar o trabalho de leitura, na apresentação de cada um desses elementos, trazemos, primeiro, as perspectivas dos professores, para, depois, trazermos a perspectiva que defendemos neste trabalho.

2.1.1 Concepção de língua

O que é língua? Há variadas respostas para essa pergunta. Barros (2012) entrevistou cem professores dos anos finais do ensino fundamental que faziam um curso de formação continuada[1]: 6% responderam que a língua é “conjunto de

[1] Embora os entrevistados fossem professores de português que faziam um curso de formação continuada promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da

signos/conjunto ou sistema de regras”; 13% responderam que a língua é “idioma falado por um povo, importante na construção de sua identidade”; 81% responderam que a língua é “instrumento de comunicação/instrumento para expressar sentimentos, ideias”. A pesquisadora interpreta do seguinte modo as respostas dos professores:

> De certa maneira, as três definições de língua apontadas pelos professores são muito próximas dos modos como os leigos costumam defini-la. Isso pode sinalizar falhas na formação desses professores, já que, no contexto do curso, são pressupostos interlocutores especialistas e, por isso, pressupõe-se também o uso de terminologias próprias da área de conhecimento. (BARROS, 2012, p. 243-244)

A concepção de língua como instrumento, ou de comunicação ou de expressão de sentimentos e de ideias sugere a língua como algo acabado, pronto para ser usado, que não sofre alterações ao longo de seu uso, contemplando apenas o caráter comunicativo da língua. A concepção de língua como idioma falado por um povo, importante na construção de sua identidade privilegia a dimensão cultural da língua. Já a concepção de língua como um conjunto de signos ou sistema de regras privilegia os aspectos estritamente linguísticos, muito provavelmente, uma herança do ensino focado no estudo descontextualizado da gramática. A tendência é que os professores definam seu trabalho com o ensino da escrita mediado pela concepção teórica de língua que conhecem. Na nossa interpretação, os cerca de 80% de professores que definem língua como “instrumento para expressar sentimentos, ideias” acreditam que, se o aluno estiver bem informado sobre um determinado assunto, ele será capaz de escrever sobre ele. Essa crença sugere um professor que, ao trabalhar com o eixo da escrita, promova discussões e leituras do tema sobre o qual o aluno irá escrever, apostando que isso será suficiente para a escrita – é condição essencial, mas não suficiente, dada a complexidade do processo de escrever.

Qual a concepção de língua para este trabalho? Este estudo está alinhado à concepção de língua defendida por Bagno (2014), segundo a qual a língua não pode ser vista apenas como estrutura fonomorfossintática, mas também considera seus aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos.

Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FAE/UFMG), acreditamos que os resultados não seriam diferentes caso fossem professores de uma língua estrangeira, já que todos passam pela licenciatura em Letras.

> [...] só existe língua em interação social, de modo que é preciso examinar e compreender os processos envolvidos na produção de sentido que se dá toda vez que falamos e/ou escrevemos. Aqui a língua não é uma entidade abstrata: ao contrário, ela é vista como uso concreto, uso que se faz sempre e inevitavelmente na forma de um discurso que se molda segundo as convenções dos múltiplos gêneros que circulam numa sociedade-cultura. (BAGNO, 2014, p. 191)

Ainda que indiretamente, as considerações de Bagno sintetizam a discussão sobre o conceito de língua sustentada na seguinte oposição: língua como sistema (estrutura) X língua como atividade.

Embora a abordagem da língua como atividade tenha conquistado ampla repercussão entre aqueles que defendem a necessidade do trabalho, em sala de aula, com textos autênticos, a concepção de língua como estrutura, como uma entidade que pode ser estudada em si mesma, sem referências a fatores externos, ainda é hegemônica nas práticas docentes.

2.1.2 Concepção de texto

O que é texto? Os Professores entrevistados por Barros (2012) apresentaram as seguintes respostas a essa pergunta: 9% responderam que texto é “aquilo que fala só de um assunto”; 20% responderam que texto é “algo que pode ser falado ou escrito e tem de ter coerência e coesão”; 28% responderam que texto é um “conjunto de palavras/conjunto de frases”; 43% responderam que texto é “Aquilo que se escreve para veicular mensagens, para se comunicar”.

Para 43% dos professores, só texto escrito é texto; além disso, o texto é portador do sentido (texto-produto). Os 9% que responderam que texto é “aquilo que fala só de um assunto” estariam, segundo a pesquisadora, um passo à frente dos outros 43%, pois a resposta destaca um dos aspectos importantes na definição de texto, a unidade de sentido, que se refere à unidade temática do texto ou ao que o senso comum chama de fio da meada. A concepção apresentada por 28% dos professores sinaliza que o texto é ignorado como unidade de sentido, considerando-se apenas a palavra e a frase como unidades linguísticas. Os 20% que definem texto como “algo que pode ser falado ou escrito e tem de ter coerência e coesão” considera tanto aspectos semântico-cognitivos (coerência) quanto gramaticais (coesão). É preciso observar, entretanto que, segundo essa definição, a coerência e

a coesão são propriedades do texto e não princípios a serem processados pelos interlocutores.

Qual a concepção de texto para este trabalho? Este estudo está alinhado à concepção de texto defendida por Mendonça (2014), segundo a qual o texto não se define pela soma de suas partes. Segundo Mendonça,

> Texto é uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte. Um texto pode ter extensões muito variadas, constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim. Embora seja composto de palavras, frases, períodos, ou mesmo unidades maiores, o texto não se define pela soma de suas partes. O que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de se (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas. As pistas podem ser linguísticas – os recursos coesivos, construções sintáticas, vocabulário etc. – ou podem ser inferidas da situação de produção desse texto – propósitos comunicativos, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, suporte etc. (MENDONÇA, 2014, p. 318)

A definição de texto proposta por Mendonça sugere o confronto de duas perspectivas dos estudos textuais: o texto como produto X o texto como processo. Nosso estudo defende a segunda perspectiva.

A opção pela concepção de texto como produto encaminha para um trabalho com a escrita em sala de aula que privilegia os aspectos estruturais em detrimento dos aspectos sócio-discursivos. A nossa experiência como professora de espanhol nos permite sugerir que, mais do que nas aulas de língua materna, nas aulas de língua estrangeira, essa é a concepção que prevalece.

2.1.3 Concepção de gênero

O que é gênero? Segundo Barros (2012), entre os professores entrevistados a noção de gênero é muito confundida com a de tipo: “Na verdade, nenhum dos cem professores formulou propriamente uma definição para gênero – até porque essa não é uma tarefa fácil” (p. 248). Ao definir gênero, 76% dos professores deram exemplos de tipos, enquanto 24% deram exemplos de gêneros.

De acordo com os dados da pesquisa, oito dos gêneros mais citados pelos professores – poema, conto, notícia, reportagem, história em quadrinhos, crônica, reportagem e entrevista – estão também na lista dos mais recorrentes em livros

didáticos de língua portuguesa. No nosso entendimento, essa “coincidência” pode sugerir que um percentual significativo de professores utiliza o livro didático como instrumento de formação. Fernández (2012) propõe uma interessante reflexão sobre essa questão do uso do LD:

> No podemos ignorar el hecho de que muchos profesores actúan en más de un establecimiento escolar, tienen una cantidad excessiva de clases semanales y poco tiempo disponible para dedicarse a la planifiación independiente y específia para los cursos en cada contexto de enseñanza. De ahí que para algunos docentes la mejor solución – cuando no la única – sea la de optar exclusivamente por el seguimiento del libro de texto – y si es el mismo para todas las instituciones en que trabaja, mejor aún – sin (pre)ocuparse en compaginar las concepciones educativas de la institución a las suyas, a las del curso de ELE y al material didáctico elegido. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 76)

A nosso ver, a relevância do LD na sala de aula de língua espanhola amplia a necessidade de que as avaliações do PNLD sejam rigorosas.

Qual a concepção de gênero para este trabalho? Este estudo entende gênero como proposto por Bakhtin (2006):

> [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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 indissoluvelmente 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* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 261-262)

Ao discutir a noção de gênero, Marcuschi (2011) reclama que, enquanto para Bakhtin parecia mais importante destacar o “relativamente” do que o “estável”, para muitos de seus leitores, o ponto mais relevante foi a estabilidade. Em síntese, a crítica de Marcuschi evidencia que não podemos conceber os gêneros “como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]” (p. 18).

A proposta bakhtiniana evidencia que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. A partir dos postulados de Bakhtin, pode-se inferir que a língua é um dinamismo vivo, dialógico, heterogêneo e é nessa diversidade que se encontra a produção dos gêneros do discurso, quer sejam orais ou escritos.

Rojo (2014), com quem concordamos, destaca que um dos problemas do ensino de gêneros na escola é que ele é herdeiro das práticas cristalizadas de trabalho com os tipos textuais. Essa herança encaminha o foco do trabalho nas estruturas linguísticas, deixando praticamente esquecidos ideologias, valores, entonação e refrações de sentidos dos textos. A questão é que esse foco forma mais analistas textuais do que propriamente leitores e produtores de texto, objetivo primeiro do ensino de línguas na escola. Aqui, convém relembrar que as próprias OCEM falam em tipo e não em gênero.

2.1.4 Concepções de escrita e sua relação com as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas

O que é escrever? Os professores entrevistados por Barros (2012) apresentaram as seguintes respostas para essa pergunta: 19% disseram que escrever é “colocar as ideias no papel”; 34% disseram que escrever é saber respeitar as regras da gramática, saber pontuar e fazer parágrafo”; 47% não formularam uma resposta.

As respostas de 34% dos professores evidenciam uma compreensão da escrita como produto, privilegiando as regras da variedade urbana de prestígio e as convenções da modalidade, como a pontuação e a paragrafação, ignoradas como recursos sintático-semântico-discursivos. O trabalho de Barros vai ao encontro do de Koch e Elias (2010), que afirma que se perguntássemos, aos alunos em uma sala de aula, o que pensam sobre a escrita, ouviríamos “[...] que, para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 32). Em síntese, podemos dizer que, para esses

professores e alunos, a compreensão de escrita mantém o foco na língua como estrutura.

Já os 19% dos professores que responderam que escrever “é colocar as ideias no papel” sugerem a escrita como representação do pensamento. Como bem afirmam Koch e Elias, essa concepção é “tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 33). Em síntese, podemos dizer que é a escrita com o foco em quem escreve.

As discussões sobre as diferentes abordagens em torno do ensino/aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira ocuparam, historicamente, pouco espaço. Até, aproximadamente, as décadas de 70 e 80, o ensino de línguas estrangeiras foi marcado pela presença de abordagens (direta, audiolingual, comunicativa) que privilegiavam o desenvolvimento de competências orais, ou que privilegiavam o desenvolvimento das competências leitoras (abordagens da gramática e da tradução e para a leitura).

Segundo Freitas e Vargens (2010), “[...] a ilusão da transparência entre espanhol e português fazia – e talvez ainda faça – com que as competências escritas fossem pouco trabalhadas em aula” (p. 200). Só a partir sobretudo da década de 90, buscaram-se valorizar um pouco mais as competências relacionadas à escrita, com um trabalho baseado em gêneros. Embora Freitas e Vargens apenas desconfiem de que, na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), haja uma carência no espaço dedicado à reflexão sobre a produção textual, já que não há estudos que comprovem isso, é bem provável que elas estejam corretas em sua desconfiança, pois o mesmo acontece, comprovadamente, na formação de professores de língua materna. Segundo Freitas e Vargens (2010):

> Entre línguas estrangeiras e língua materna parece haver-se criado um hiato que isolava as competências orais como responsabilidade das primeiras e, as escritas, como pertencentes à seara da segunda. Subjaz a tal separação a expectativa de que houvesse, portanto, uma transferência automática dos conhecimentos do aluno sobre leitura e escrita em língua materna para as estrangeiras. (FREITAS; VARGENS, 2010, p. 200)

Uma evidência que nos faz concordar com as pesquisadoras é que é ainda muito difícil, para professores de português, assumir a oralidade como um eixo de ensino que precisa ser trabalhado em sala de aula, sob o argumento de que “os

alunos já chegam à escola sabendo falar"; eles precisariam, então aprender a falar em outra língua. O inverso se dá com o eixo da escrita: se os alunos já aprendem a produzir textos nas aulas de língua materna, não há por que trabalhar com isso nas aulas de língua estrangeira. Nesse ponto das discussões, a pergunta que se impõe é: não há especificidades a serem trabalhadas no ensino da produção escrita em língua estrangeira? Do nosso ponto de vista, sim, há especificidades, que abordaremos mais à frente.

Desde os anos 60, concepções teóricas diversas alteraram o panorama dos estudos linguísticos e influenciaram as abordagens metodológicas de ensino de língua materna e de língua estrangeira. Segundo Bonini (2002), três concepções se destacaram: a normativista, a texto-instrumental e a interacional. Ainda, segundo Bonini:

> (...) uma tentativa de se datarem as práticas efetivas em sala de aula, muito provavelmente, mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90. Há que se acrescentar ainda que, pela maior parte dos que tiveram acesso à teoria do texto, houve a assimilação dentro de uma moldura normativo-prescritivista. (BONINI, 2002, p. 28).

Como se deram esses primeiros contatos dos professores das escolas básicas com a teoria do texto e a concepção interacionista? Barros (2012) sugere, a partir de relatos de professores que já davam aula nas décadas de oitenta e noventa, que esse primeiro contato se deu de modo equivocado e traumático. Tomemos como exemplo o relato de uma professora de Belo Horizonte:

> "[...] nem se a gente fosse gênio conseguiria entender, pra depois aplicar em sala. Foi uma revolta no curso, porque a gente saiu de lá certo de que fazia tudo errado, mas ninguém aparecia pra falar como era o certo. Uma coisa era eles falarem de coerência, coesão e que tinha que trabalhar com o texto, outra coisa era ensinar a gente a trabalhar com essas coisas com os meninos [...]. Isso eu posso garantir que ninguém falou. Eu só sei que muito professor que fazia o arroz com feijão direitinho e deixou de fazer pra experimentar essas outras coisas aí, não demorou um semestre já tinha voltado pro básico". (BARROS, 2012, p. 48-49)

Ainda que o panorama acadêmico não seja claro quanto às diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas – não o é mesmo no caso de língua materna –, há quase duas décadas construiu-se o consenso de que é preciso

superar as concepções e práticas meramente prescritivo-normativistas. Por que, apesar dos esforços empreendidos pelos estudos acadêmicos e pelas publicações e ações dos órgãos que trabalham com educação, o contexto não se altera significativamente? Antunes (2003) propõe uma interpretação que nos parece bastante pertinente.

> Tenho presenciado, por vezes, uma certa desconfiança ou uma certa restrição dos professores quando se trata de lhes oferecer mais referenciais teóricos. Parece que são meio descrentes da teoria. “Queremos prática”, costumam dizer: esta afirmação pode significar um certo ceticismo ou um descontentamento com explicações teóricas que lhes chegam nos eventuais encontros ou “treinamentos”. Nesse caso, os professores podem ter razão, principalmente, se a teoria que estudaram não ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa. Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 39-40)

Nesse ponto das reflexões, consideramos importante falar sobre as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (da gramática e da tradução, direta, para a leitura, audiolingual, comunicativa, com base em gêneros) e as diferentes concepções teóricas de escrita e de ensino da escrita que acabaram por se configurar no bojo de cada uma dessas abordagens.

A principal característica da abordagem da gramática e da tradução é que “o trabalho é realizado em língua materna, com o objetivo de levar o aprendiz a compreender as estruturas linguísticas de forma dedutiva, e ser capaz de ler na LE” (BEATO-CANATO E CRISTÓVÃO, 2014, p. 57). Nessa abordagem, a escrita é concebida como um conjunto de regras de uma língua e, por consequência, saber escrever implica dominar as regras necessárias para compor os enunciados.

Diferentemente do que acontece na anterior, na abordagem direta, o princípio fundamental é que uma língua estrangeira se aprende por meio da própria língua estrangeira, o trabalho é indutivo e há um certo privilégio da oralidade. Aqui, o trabalho com a escrita é organizado, principalmente, em torno da prática de exercícios de substituição de palavras em sentenças ou da prática de estruturas da

língua a partir de uma imagem, o que pressupõe que a aprendizagem se dá de forma mecânica.

A abordagem para a leitura, como o próprio nome sugere, privilegia a leitura: estudo de vocabulário e de aspectos gramaticais necessários à compreensão dos textos lidos. Nessa abordagem, a prática de escrita se limita a responder questionários baseados em textos.

Já a abordagem audiolingual privilegia a expressão oral. De orientação behaviorista, essa abordagem vê a aprendizagem como um processo mecânico de formação de hábitos. A escrita é abordada tão somente como consequência direta de um estímulo oral, como mera atividade de codificação.

A análise dessas quatro abordagens – da gramática e da tradução, direta, para a leitura, audiolingual – autoriza-nos a dizer que elas são difundidas em um cenário marcado pela reprodução e pela descontextualização, em que predominam procedimentos regulados pela gramática da chamada língua padrão, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto, como: escrever enunciados a partir de figuras; escrever parágrafos a partir de um esquema de itens e/ou de perguntas; imitar a escrita de autores canônicos da literatura; exercitar mecanismos de articulação dos vocábulos na oração; exercitar mecanismos de articulação das orações no período, ler textos para aprender vocábulos novos. Essas abordagens estão associadas à concepção de língua como sistema imanente e abstrato, e à concepção de texto, como expressão do pensamento lógico e portador de uma mensagem que precisa ser decodificada pelo receptor. A ideia central dessas abordagens poderia ser assim sintetizada: a finalidade única da escrita é o treinamento de estruturas.

Embora tenhamos apresentado críticas a essas abordagens, é preciso considerar que não há enunciação e sujeito-enunciador, sem enunciado. Defendemos que o ensino da produção de textos deve incluir, em uma de suas etapas, o trabalho com a produção de enunciados. Não basta ao sujeito querer assumir o papel de enunciador em uma determinada situação, também é necessário que ele reúna as condições linguísticas para produzir o texto (em sua materialidade) – não podemos nos esquecer de que um dos componentes de toda língua natural é a gramática.

Isso pode ser principalmente importante se se trata do ensino-aprendizagem da escrita em uma língua estrangeira: faz-se necessário pensar nas especificidades

desse ensino. Ao defenderem o uso de sequências didáticas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da produção escrita em língua materna como uma proposta metodológica que também pode ser eficaz no ensino da produção escrita em língua estrangeira, Freitas e Vargens (2010) destacam: “[...] como estamos tratando de construção de textos em língua estrangeira, atividades de precisão podem vir a ser necessárias, desde que seu objetivo esteja voltado para a produção do texto em questão” (p. 210). Ao defender o uso do modelo de sequência didática proposto pelos pesquisadores do círculo de Genebra, vamos defender o uso de atividades vinculadas a abordagens que concebem a língua como estrutura, no nosso entendimento, sem prejuízo para a coerência do trabalho.

Influenciada pelo cognitivismo, a abordagem comunicativa é a primeira a vislumbrar a escrita como processo: pré-escrita, escrita e reescrita. Os alunos são convidados a produzir textos a partir de um contexto estabelecido, mas com “liberdade”: “a produção deve ser pouco guiada e o ensino se restringir ao momento de revisão final para que o aluno não fique preocupado com a precisão linguística” (BEATO-CANATO E CRISTÓVÃO, 2014, p. 60). Não negamos que essa “liberdade” pode ser encorajadora, entretanto, desconfiamos que essa prática pode levar “ao mandar fazer” no lugar de “ensinar a fazer”: como definir os pontos que serão ensinados apenas na revisão final? Precisamos considerar que, em situações sociais de uso da escrita, um texto quase sempre passa por mais de uma reescrita.

É fato que, na perspectiva da abordagem comunicativa, o ensino da produção textual vai além do trabalho com os recursos lexicais e sintáticos das abordagens anteriores; o foco começa a se deslocar do produto para o processo. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que, em razão da influência do cognitivismo, a preocupação com a produção enquanto processo psicológico predomina sobre a preocupação com a produção enquanto processo social, vista ainda como pouco relevante. Retomando Koch e Elias (2010), poderíamos dizer que, enquanto nas abordagens cujo foco é no produto, a concepção de escrita coloca o foco na língua, no texto como materialidade linguística, na abordagem comunicativa, o foco está em quem escreve o texto.

Qual a concepção de escrita para este trabalho? Este estudo se fundamenta na proposta do interacionismo sociodiscursivo, que compreende a escrita como interação, como propõem Costa Val e Fiad (2014):

> [...] produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem. Nessas interações, os sujeitos compreendem, concordam, discordam, interrogam seus interlocutores. (...) é possível planejar conscientemente cada etapa do processo de produção. Pode-se conceber previamente a situação de comunicação: que lugar, que papel quero assumir como autor do texto? Quais são meus objetivos? Quem é meu leitor? Em que ambiente e em que suporte meu texto vai circular? Em que circunstância será lido? As respostas a essas questões são a base do processo de produção e a partir delas é que se constroem as respostas para *o que escrever* e *como escrever*. Durante a escrita, pode-se mudar de ideia e voltar atrás, desmanchar, corrigir, deslocar trechos, cortar ou acrescentar informações. Depois da escrita, ainda é possível retomar o texto, com o objetivo de analisar sua adequação às condições de produção. Essa retomada leva o escritor a rever e a reescrever o texto antes de apresentá-lo a seu leitor (COSTA VAL; FIAD, 2014, p. 264-265).

O que Costa Val e Fiad descrevem e defendem é a compreensão da escrita como processo e o gênero é assumido como objeto de ensino-aprendizagem. Embora, hoje, essa ainda não seja a concepção de escrita hegemônica na escola, ela já é defendida desde a década de 1980, sobretudo por João Wanderley Geraldi, em “O texto na sala de aula”, livro publicado em 1984.

A abordagem interacionista toma os gêneros como base para o trabalho com a produção escrita em sala de aula, propondo os seguintes procedimentos: desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; desenvolvimento de procedimentos de pesquisa; desenvolvimento da análise linguística a partir da produção do aluno; realização revisão, com critérios estabelecidos a partir do que foi ensinado. Barros (2012) sintetiza da seguinte maneira as tarefas centrais dessa abordagem:

> Ao professor caberia: apresentar a situação, o que envolve duas dimensões – a primeira, em que se define um projeto de comunicação, a partir do estabelecimento de uma situação autêntica de interação (escrever um livro que será lido pela turma ou posto na biblioteca, produzir um jornal na escola, realizar uma apresentação teatral, dentre outras), e a segunda, em que se trabalha com a preparação dos conteúdos; a realização de uma avaliação diagnóstica a partir da produção do aluno, a fim de se definirem os conteúdos que ele precisa ensinar; a preparação de atividades (módulos de ensino) que favoreçam aos alunos a superação dos problemas de linguagem diagnosticados; e, caso queira, a realização de avaliação que atribui uma nota a partir da indicação clara, para os alunos, dos critérios dessa avaliação – que devem se restringir aos conteúdos trabalhados nos módulos de ensino a partir do diagnóstico realizado. Ao aluno caberia: a execução da ação de linguagem determinada (escrita da produção inicial) e, a partir da avaliação dos *feedbacks* do interlocutor direto do texto e/ou do professor (que assume uma posição de auxiliador) e do que foi trabalhado nos módulos, escrever a produção final, que poderá ser avaliada pelo professor. (BARROS, 2012, p. 90-91)

Essas tarefas são, cuidadosamente, descritas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), configurando um modelo de sequência didática para o ensino da produção de textos orais e escritos. Nessa proposta, a produção textual é assumida como processo, com destaque para os aspectos sociais desse processo, como defendem os documentos oficiais.

Sabendo-se que o círculo de Genebra pensou nessa sequência para o ensino da produção textual em língua materna, perguntamo-nos: há diferença no uso dessa sequência no ensino da produção textual em língua espanhola? Para responder a essa pergunta, trazemos a reflexão de Freitas e Vargens (2010):

> Entendemos que a principal distinção ente o emprego desta sequência em aulas de língua materna e em aulas de língua estrangeira se dê exatamente nas atividades desenvolvidas nos módulos, tendo em vista que alguns problemas encontrados na produção inicial em LE são de outra natureza. (FREITAS, VARGENS, 2010, p. 210)

A quais problemas de “outra natureza” as pesquisadoras se referem? Embora as autoras não explicitem esses problemas, é possível inferi-los a partir de uma sequência didática apresentada em seu texto. São os problemas relacionados à falta de precisão linguística na prática de uma língua estrangeira. Por isso, nessa sequência didática, na qual é trabalhado o gênero entrevista, Freitas e Vargens falam da necessidade de elaboração de módulos de ensino que buscassem a criação de soluções para os seguintes problemas: i) uso dos verbos no passado, ii) uso das formas de tratamento, iii) uso dos interrogativos; iv) adequação do número de perguntas ao tempo da entrevista. No nosso entendimento, os três primeiros problemas estão relacionados à prática da precisão linguística.

Em minha experiência como professora de espanhol no ensino médio, identifiquei outros problemas relacionados à prática da precisão linguística, como os erros de transferência, fenômeno que leva o aprendiz a transformar estruturas da língua materna para a língua estrangeira (Durão, 2007). Vamos dar alguns exemplos desses erros que consideramos mais recorrentes: na conjugação de alguns verbos irregulares, como “decir” e “hacer”, os aprendizes tendem a escrever “él dije” e “él hice” no lugar de “él dijo” e “él hizo”; uso do artigo neutro “lo” no lugar do artigo definido masculino “el”; o aprendiz brasileiro de espanhol tende a usar a preposição

“de” com o verbo “gustar” em construções do tipo “Yo gusto de chocolates” no lugar de “Me gustan los chocolates”.

Fanjul e González (2014) comentam um exemplo de erro de transferência. Uma rede de supermercados lançou o slogan “O que faz você feliz? ”. Essa mesma rede fez uma campanha para vender produtos da gastronomia espanhola e criou o seguinte slogan: “¿Que hace usted feliz? ”. Fanjul e González assinalam:

> Constata-se que na versão do slogan proposta como “equivalente” na propaganda, nessa versão “calcada” termo a termo, “*¿Que hace usted feliz?*”, houve uma mudança crucial da função sintático-semântica de você/usted, mudança essa que traz como consequência um possível sério problema de interpretação. Esse *usted* passou a ser sujeito, com características estativas (por que você **está** feliz?) e até, quiçá, certo grau de agentividade, no enunciado em espanhol, quando, no português, esse “você” representa alguém afetado, neste caso positivamente, por alguma coisa que lhe traz felicidade, e sintaticamente se trata de um objeto direto do verbo causativo “fazer”. (FANJUL, GONZÁLEZ, 2014, p. 10-11)

Os autores sugerem traduções mais adequadas para o slogan: *¿Que te hace feliz?*, *¿Que le/lo/la hace feliz?*, *¿Que te/le trae felicidad?*. Um exemplo de que nem sempre nós brasileiros somos felizes quando traduzimos ao pé da letra e de quantos problemas podemos criar ao apostarmos, ingenuamente, na semelhança entre o português e o espanhol.

Não defendemos, aqui, que os módulos de ensino devam se restringir ao trabalho com erros dessa natureza apenas, mas defendemos que é preciso cuidar dessas inadequações no trabalho com a produção escrita em língua estrangeira, a partir da didatização dos gêneros, através da sequência didática, proposto pelo círculo de Genebra.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática “é um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, as sequências didáticas têm o objetivo de promover a aprendizagem dos gêneros na sala de aula, sem considerá-los como objetos sistemáticos, bem como de suas situações de comunicação. O trabalho da escrita a partir dos gêneros parte do princípio de que a produção de uma sequência didática se desenvolve a partir das seguintes etapas: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos, e a produção final. No capítulo três discutimos estas etapas.

CAPÍTULO 3

A produção escrita no livro didático de Língua Espanhola no contexto do PNLD

Neste trabalho, adotamos uma metodologia que associa ações da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica. Segundo Pimentel (2001), a pesquisa documental se diferencia da bibliográfica, pois enquanto a primeira usa como fonte de investigação materiais que ainda não sofreram nenhum tipo de análise, a segunda baseia-se, sobretudo, em contribuições de autores que já estudaram uma dada questão.

Para este estudo, analisamos duas coleções didáticas (as propostas de escrita) e documentos oficiais (PCN, OCEM, PNLD) que, uns mais, outros menos, parametrizam o ensino da língua espanhola no Brasil. O levantamento bibliográfico (lemos referências importantes no que se refere ao ensino da produção escrita em língua materna e em língua estrangeira) nos permitiu olhar para os documentos com o rigor necessário para a realização da pesquisa.

O PNLD é um programa do Governo Federal destinado à avaliação, compra e distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino. Ao longo de sua história, o programa passou por muitas alterações. Inicialmente foi denominado Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo era legislar sobre as políticas públicas do livro didático, bem como aumentar o seu consumo.

O programa passou por um avanço importante em 1995, com a universalização da distribuição do livro didático para os oito anos do ensino fundamental. Já em 1996, o Ministério da Educação autorizou uma avaliação pedagógica das obras didáticas. Desde então, é publicado o Guia do Livro Didático, que apresenta os critérios usados na seleção das obras submetidas ao programa e resenhas das obras aprovadas, a fim de orientar a escolha dos professores.

A partir de 2002, o programa amplia sua abrangência e distribuição, além de atender ao Ensino Fundamental em 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, passando assim a contemplar a última etapa da escola básica.

Nos anos de 2011 e 2012, o PNLD passou a avaliar, comprar e distribuir também obras didáticas em espanhol e inglês para atender alunos e professores do ensino fundamental e do ensino médio.

O crescimento do PNLD promoveu uma ampliação das discussões acerca do livro didático. No nosso entendimento, essa ampliação se justifica, tendo em vista que o governo brasileiro avalia, compra e distribui, gratuitamente, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas. Assim, quanto mais pesquisas, mais chances de produzirmos livros que atendam às demandas de professores e alunos.

O LD propicia aos principais sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem - o professor e o aluno – uma comodidade, especialmente, por apresentar uma formatação já pensada em um modelo de ensino, dividida em conteúdos que se distribuem por unidades. É importante dizer que, por vezes, essa formatação mostra-se inadequada à realidade do aluno. Segundo Batista (2008), os projetos gráficos dos manuais didáticos costumam ser pouco inovadores, formatando o LD como uma "caixinha pronta". Embora as considerações de Batista sejam sobre o LD de língua portuguesa, avaliamos que elas também podem ser aplicadas ao contexto do LD de língua espanhola:

> "(...) os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, em suma uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra". (BATISTA, 2008, p. 47)

Em salas de aula de espanhol, o LD assume um papel ainda mais importante do que em salas de aula de língua materna, em função da dificuldade de acesso a outras fontes de recursos didáticos em Língua Espanhola. No entanto, é preciso admitir que, na última década, o acesso a textos variados tem sido facilitado pelas novas mídias.

Neste trabalho, não defendemos que o professor se torne um refém do LD, ou como diz Gimenez (2009), não defendemos que o professor se transforme em um "fiel seguidor" do livro escolhido (p. 8), visto como portador de conhecimentos inquestionáveis. Tampouco defendemos que se promova uma verdadeira "caça às bruxas" ao LD e que ele seja abolido das aulas de LE. Defendemos seu uso de

forma crítica, o que, para nós, significa que o professor deve usar o livro didático sem perder de vista o contexto de sua sala de aula. Os LDs não podem ser confundidos com a própria aula; eles são recursos didáticos e o professor precisa de autonomia e conhecimento suficientes para adaptá-los.

Essa autonomia, entretanto, não pode ser vista como o poder de fazer o que quiser, quando quiser e como quiser. Essa autonomia deve colaborar para que o aluno seja capaz de construir sua própria autonomia. Leffa (2002) tece algumas reflexões sobre procedimentos que promovem o desenvolvimento da autonomia:

> Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor. (LEFFA, 2002, p. 10-11)

Se nos fosse perguntado qual seria o livro didático ideal, provavelmente responderíamos que é aquele que abre lugar para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os professores e os alunos. Essa resposta faz da tarefa de elaborar materiais didáticos um conjunto de decisões bastante complexo: quais textos selecionar? Como construir e dispor os enunciados? Como elaborar um projeto gráfico afinado com as concepções teórico-metodológicas da obra? Como organizar os conteúdos? Quais concepções teóricas utilizar? Barros e Costa (2010) evidenciam essa complexidade:

> Os materiais didáticos são construídos a partir de concepções metodológicas e, embora nem sempre estas sejam explicitadas, acabam transparecendo de alguma forma, tornando evidentes os conceitos que estão em sua base: o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos. Essas concepções se revelam no fio condutor das unidades (temas, conteúdos gramaticais, funções, tarefas), na organização dos conteúdos, nos textos usados como amostras de uso e funcionamento da língua, no tipo de exercícios propostos etc., e, via de regra, determinam e condiciona o processo de ensino/aprendizagem que será posto em prática na sala de aula. (BARROS; COSTA, 2010, p. 89)

As considerações feitas até aqui nos fazem refletir sobre a importância da escolha e do uso do livro didático pelos professores. A escolha não pode se dar tão somente pelo quão atrativo é o projeto gráfico ou pelos tópicos gramaticais; a escolha deve observar, a nosso ver, três pontos: os critérios que conduziram a análise da obra pelo PNLD, a adequação da proposta implementada na obra às suas concepções de ensino-aprendizagem, a realidade de sua sala de aula. Tampouco o uso pode se dar de forma aleatória, como se o livro não passasse de um amontoado de papeis impressos. O uso precisa considerar o trabalho realizado pelos autores; o que não significa que o professor não possa e não deva “pular” atividades, adaptar e até elaborar outras – isso, no entanto, não pode acontecer sem que o professor tenha a clareza sobre os princípios teórico-metodológicos que sustentam seu trabalho.

O PNLD, através do Guia de Livro Didático, disponibiliza para os professores as resenhas dos LDs aprovados. Esse é um dos instrumentos que o professor tem à sua disposição para ajudá-lo na escolha do manual que melhor representa a sua concepção de ensino. Sem dúvida, a escolha é um passo de fundamental importância, já que, por três anos, o professor fará uso da coleção escolhida. A importância também se deve ao fato de o livro didático representar algo mais do que um conjunto de orientações pedagógicas, como assinalam Daher, Freitas e Sant'Anna (2013):

> O livro didático, então, longe de ser um mero material de apoio, é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia. Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. (DAHER, FREITAS e SANTANA, 2013, p. 408)

De acordo com o PNLD/2015, o livro didático de Língua Estrangeira deve proporcionar o “engajamento discursivo” do aprendiz e, ao mesmo tempo, também contribuir para sua formação intelectual e cidadã. O Guia destaca que as coleções aprovadas passam por um “longo e criterioso processo de trabalho”, realizado por profissionais que trabalham do Ensino Médio ao Superior, com atuação na rede pública de ensino, nos diversos estados do país.

Conforme Daher e Sant'Anna (2015), quando, em 2005, o governo publicou um edital de convocação de editoras interessadas em participar de um processo de seleção de material didático de Língua Espanhola, destinado aos professores de escolas públicas de ensino médio, houve um flagrante descompasso entre as expectativas do governo e a qualidade do material avaliado:

> Foram avaliadas diferentes categorias de obras: gramáticas impressas de Língua Espanhola; dicionários monolíngues espanhol/espanhol; dicionários bilíngues espanhol/português e português/espanhol; e livros impressos para professor de Língua Espanhola. O resultado da avaliação comprovou um forte descompasso entre as expectativas do MEC e o que o mercado editorial ofereceu. Das 13 gramáticas inscritas, apenas duas foram aprovadas; dos 14 dicionários monolíngues, cinco foram selecionados; dos 14 dicionários bilíngues, só dois foram recomendados; e no que se refere a livros para o professor, entre as 21 coleções inscritas somente quatro foram indicadas para a compra. (DAHER e SANTANA, 2015, p. 98)

Esse descompasso, pelo visto, persiste, tendo em vista que, das coleções de Língua Espanhola submetidas ao PNLD 2015, apenas um número pequeno foi aprovado, conforme indicam os dados do gráfico.

Figura 2: PNLD – coleções de Espanhol selecionadas e excluídas

3.1 Concepções de língua, texto, gênero e escrita nas coleções aprovadas no PNLD 2015

Nesta seção, buscamos identificar as concepções de língua, de texto, de gênero e de escrita apresentadas pelas coleções no Manual do Professor (MP). Isso é importante, especialmente, para verificar se há coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos declarados e a proposta desenvolvida no Livro do Aluno (LA). Em outras palavras, o que elas anunciam que vão fazer é o que realmente fazem?

Achamos importante registrar que as coleções aprovadas no PNLD foram submetidas ao Edital de convocação, para tanto é importante também conhecer a concepção de escrita e gênero, bem como os critérios de avaliação da produção escrita nos livros.

De acordo com o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015 a visão de ensino médio do edital coaduna com a proposta pelos documentos oficiais que parametrizam a educação nacional. O documento chama a atenção que o principal objetivo da Língua Estrangeira “é o de contribuir para a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. ”

Para o Edital as coleções aprovadas devem viabilizar o acesso aos gêneros do discurso, assim como prover “... 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. ”

Com relação aos critérios de exclusão relacionados à produção escrita o edital chama a atenção que os manuais devem promover atividades de escrita, que a consideram como processo interacional, destacando a definição de projeto de comunicação (quem, para quem, com que objetivos), bem como entender que “a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto. ” Para o documento a leitura e a escrita deve ocupar um lugar central na aprendizagem da língua estrangeira. Para tanto, os manuais devem desenvolver atividades de leitura, escrita e oralidade, que integrem propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira.

3.1.1 Coleção *Cercanía Joven*

Cercanía Joven, de Ludmila Coimbra, Luíza Chaves e Pedro Barcia, é uma coleção composta por três volumes e por um CD de áudio, destinada ao Ensino Médio. Cada volume se organiza em três unidades, que se distribuem em seis capítulos. No manual do professor, a coleção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que, segundo os autores, orientaram a escrita da obra. De acordo com os autores, a coleção *Cercanía Joven* se propõe a:

> - elegir temas de mediación entre el mundo escolar y el mundo extraescolar;
> - abordar assuntos relevantes para la franja etaria meta;
> - presentar atividades desafiadoras, motivadoras, interesantes y lúdicas;
> - trabajar la lengua en uso y el vocabulario em contexto, insertados em los géneros textuales y en los actos de habla;
> - utilizar uma gran variedad de géneros discursivos presentes en diversas esferas de circulación (periodística, literaria, publicitaria, cotidiana, jurídica etc.);
> - enseñar la lengua extranjera em articulación con otros saberes, como una fuente más de investigación y de construcción de conocimientos, bajo un enfoque interdisciplinario y transversal. (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 208)

Os autores dizem assumir uma visão de língua como “un sistema organizado en tres subsistemas que se imbrican: el lingüístico, el semántico y el discursivo” (p. 210). No MP, os autores afirmam que é importante compreender os vínculos da língua com a cultura, uma vez que os hábitos diários, as manifestações religiosas, as festividades, as características ambientais, as tradições, os mitos, dentre outros, se dão pela e na linguagem. Eles também defendem que é importante que a aprendizagem da língua estrangeira aconteça numa perspectiva intercultural, pois, no processo de ensino-aprendizagem, seria necessário que, em sala de aula, o aluno pudesse “reconocer al outro y estar disponible para actuar de forma mediadora haciendo que haya valoración de los conocimientos previos e actaualización de otros saberes es hacer que el outro se reconozca a partir de otras visiones y se perfecione em su propio medio” (p. 211). Ainda no que se refere à concepção de língua, a coleção defende o respeito à variedade linguística, em dois tópicos: “Enseñar el español pensinsular o latinoamericano? ” e “Enseñar el español de um grupo social o um español estándar?”, concluindo que todas as variedades devem ser contempladas.

O conceito de gênero apresentado no MP é o de Bakhtin, embora o estudioso russo fale em gêneros discursivos e a obra fale em gêneros textuais: “Los géneros textuales son tipos relativamente estables de enunciados” (p. 209). Os autores declaram que a coleção se propõe a trabalhar com a diversidade de gêneros, de esferas e com as condições de produção, o que justificaria, segundo os mesmos, a presença, no livro do aluno, de um quadro que explicita o gênero, os prováveis leitores, o tema e o tipo de produção (se individual, em dupla, em grupo). O MP não apresenta a concepção de texto da obra.

O manual fala em três modelos de concepção de escrita: a primeira, cujo foco é a própria língua; a segunda, cujo foco é o autor do texto; e a terceira, cujo foco é a interação – como já nos referimos a esses modelos no capítulo 2, optamos por apenas citá-los. Embora não declare explicitamente, subentende-se que a obra defende a terceira concepção. Segundo os autores, “Mediante ese enfoque en los géneros textuales, um modelo de enseñanza de la producción escrita es la secuencia didáctica propuesta por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004)” (p. 209).

3.1.2 Coleção *Enlaces*

Enlaces, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, é uma coleção para o ensino médio, composta por três volumes e por um CD de áudio, por um livro digital e por objetos educacionais digitais (OED). Cada volume se organiza em oito unidades. No manual do professor, a coleção apresenta suas concepções teórico-metodológicas.

Segundo as autoras da coleção, a proposta didática do *Enlaces* segue os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e da matriz de referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda de acordo com as autoras, a coleção apresenta:

> - temas que permiten desarrollar el sentido crítico y el respeto a los diferentes valores culturales y sociales;
> - desarrollo de las competencias y habilidades linguísticas, procedimentales y de actitud;
> - muestras auténticas de lengua;

- análisis sistematizado y producción de géneros discursivos orientados;
- enfoque intercultural;
- aprendizage significativo;
- autoevaluación como una actividad metacognitivo y propuesta de autorregulación del aprenizaje. (Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde, p. 211)

Para as autoras, é imprescindível, na produção do material didático de língua estrangeira, ter clareza do conceito de língua subjacente ao material. Ancorando-se em Rajagopalan, as autoras propõem a língua como uma entidade essencialmente geopolítica, isto é, ao se conhecer uma língua não se podem descartar as construções político-linguísticas que resultam do padrão e da relativa fixação na gramática e dicionários "y que alcanzan uma denominación mundial" (p. 213). A coleção *Enlaces* também anuncia que uma de suas preocupações é a variação linguística e "el funcionamento de la lengua privilegiando la producción de sentido, pero sin eludir los niveles de esse funcionamento que muestran um grado de sistematicidade necessário" (p. 213). Elas afirmam, ainda, que a coleção não privilegia os usos da língua de determinado país ou região.

A concepção de gênero apresentada no MP, como na coleção *Cercanía Joven*, é a bakhtiniana. O texto é definido como "una unidad de comunicación, o sea, no lo podemos entender como um conjunto de frases, sino a partir de las relaciones entre vários de sus componentes" (p. 218). O manual do professor não apresenta a concepção de escrita da obra, anunciando que os elementos para-textuais (título, subtítulo, o desenho e o tamanho das letras, a pontuação, dentre outros) receberão atenção especial, pois "siendo el paratexto un expediente própio del texto escrito y que nace com el advenimiento de la escritura para orientar la lectura, la explicación sistemática de sus componentes se muestra útil en las atividades de escritura" (p. 220).

3.2 Como as coleções trabalham com os tópicos de escrita avaliados pelo PNLD

Entre os livros didáticos aprovados no PNLD 2015, uma coleção dá mais destaque à escrita do que a outra. Iremos agora apresentar a organização das duas coleções aprovadas.

Cada livro da coleção *Cercanía Joven* possui em sua estrutura três unidades que se dividem em seis capítulos, cada capítulo se subdivide nas Seções: *Lectura,*

Habla, Escucha e Escritura. O gênero a ser trabalhado aparece em todas as seções. Geralmente é destinado uma média de sete páginas para o trabalho com a produção escrita na seção escritura, a qual apresenta um *box* informando para o aluno o projeto de comunicação a ser desenvolvido. Ainda nesta seção há as seguintes subseções: *conociendo el género, planeando las ideas, vocabulário em contexto, gramática en uso, taller de escritura* e *(re)escritura.*

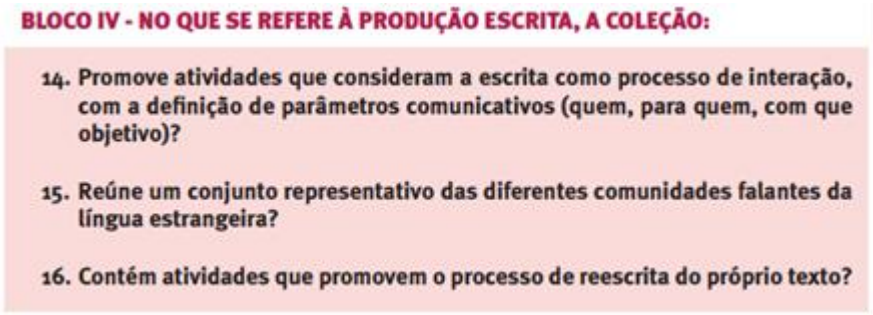
Os manuais da coleção *Enlaces* apresentam a seguinte estrutura: Cada manual possui oito unidades, cada unidade se inicia com os objetivos a serem alcançados pelo aluno. As unidades apresentam as seguintes subseções*: Hablemos de..., Y no solo esto!, Manos a la obra!, Espanhol vs. Portugues, En otras palavras..., Como te decía..., Nos...otros* e *Así me veo .* A produção escrita é trabalhada na subseção *En otras palavras,* uma página é destinada para o trabalho com a produção escrita.

A seguir iremos conhecer como as duas coleções aprovadas trabalham a produção escrita de acordo os avaliadores do programa.

É importante lembrar que a primeira vez que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna fez parte do PNLD foi em 2011, para atender à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Portanto, em 2015, registramos a segunda edição do PNLD de línguas estrangeiras. Nesta parte do trabalho, veremos os critérios de análise do eixo da produção escrita e como o PNLD/2015 avaliou as duas coleções aprovadas em Língua Espanhola.

A avaliação do PNLD é realizada a partir de uma ficha, que traz os critérios gerais e específicos que devem ser seguidos pelos avaliadores das coleções. A ficha do PNLD 2015 de língua estrangeira foi organizada em duas partes: Parte A (critérios teórico-metodológicos comuns e específicos de Língua Estrangeira Moderna) e a Parte B (critérios comuns relativos ao respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino médio e à observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano). Cada parte está organizada em blocos, que trazem os itens de avaliação. Os itens da ficha parecem ter sido inspirados no edital do programa, que afirma que as coleções devem promover 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" (Edital PNLD 2015, p. 47). Apresentamos a seguir o Bloco IV (p. 17), que se refere especificamente à produção escrita.



BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:

14. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação, com a definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivo)?

15. Reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?

16. Contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?

Figura 3 - Ficha de Avaliação Pedagógica do PNLD 2015 (bloco IV)

No nosso entendimento, embora assuma a escrita como processo – item 14 – , aponte para a necessidade de se representarem as diferentes comunidades falantes do espanhol – item 15 – e destaque a importância da etapa de reescrita no processo – item 16 –, o Guia não traz critérios que avaliam se o LD colabora, com o aluno, na construção: i) do conteúdo temático do texto, ii) da materialidade linguística do texto, iii) da forma composicional, iv) de um texto adequado às convenções da escrita. Considerando-se que a ficha sofre a influência da definição de gênero proposta pelo Círculo de Bakhtin, cria-se a expectativa de que, em seus critérios de análise, apareçam elementos que apontem para a concepção de gênero defendida pelos estudiosos russos.

Os poucos critérios para avaliação da produção escrita resultam, a nosso ver, em dificuldades para distinguir o trabalho proposto pelas coleções nas resenhas do guia, embora *Enlaces* e *Cercanía Joven* sejam significativamente diferentes no que se refere ao ensino da escrita – essas diferenças se evidenciam, inclusive, pelo espaço físico dedicado à escrita em cada coleção: uma página, no *Enlaces*; e cinco páginas, em média, no *Cercanía Joven*. A seguir, a parte das resenhas que fala sobre a produção escrita em cada uma das coleções:

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.

Figura 4 – Produção escrita, segundo resenha do Guia do PNLD 2015 (*Cercanía Joven*)

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.

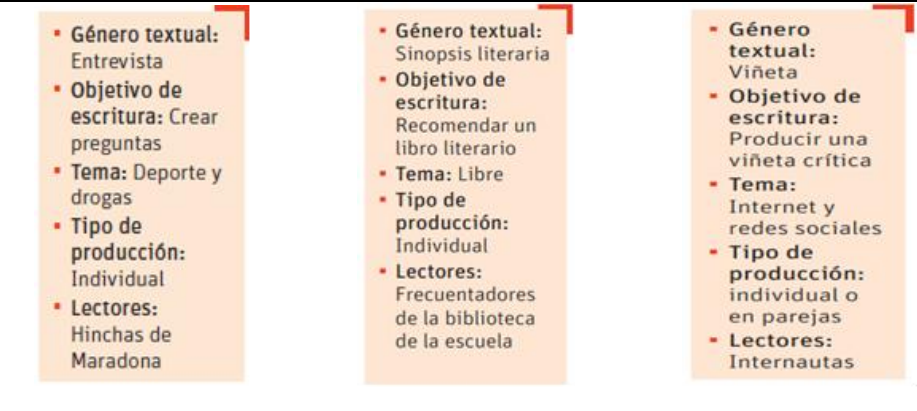
Figura 5 – Produção escrita, segundo resenha do Guia do PNLD 2015 (*Enlaces*)

É importante dizer que, na seção "Em sala de aula" da resenha do guia, não se faz qualquer observação quanto ao eixo da produção textual escrita. Dizemos isso porque, tradicionalmente, essa seção aponta aquilo que o professor precisa fazer para complementar o trabalho da coleção. Feitas essas considerações sobre as partes da ficha da resenha do PNLD 2015 que remetem à produção escrita, passamos à análise das coleções.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam a atenção para a importância de se definir, com clareza, o projeto de comunicação:

> (...) se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada (...) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Cercanía Joven propõe três produções escritas por ano, uma por unidade. Todas elas são acompanhadas por um quadro que sintetiza os elementos do projeto de comunicação que deve ser desenvolvido pelos alunos, como mostra o quadro 1:



livro 1, unidade 2, p. 73 livro 2, unidade 1, p.40 livro 3, unidade 1, p. 20

Figura 6 – Elementos do projeto de comunicação (*Cercanía Joven*)

Embora o quadro apresente o gênero, o objetivo, o tema, o tipo de produção e leitores, fazemos duas ressalvas: “crear preguntas” e “producir una viñeta crítica” são objetivos didático-pedagógicos das atividades (valem para o professor) e não objetivos de produção para quem escreve o texto (valem para o aprendiz) – como no caso da produção da sinopse literária, cujo objetivo, “recomendar un libro literario”, é, a nosso ver, adequado –; em nenhuma das três propostas, o LD indica ao aluno que simule um outro lugar social – é sempre o aluno, e não um jornalista, um editor de livros, um chargista. Simular o lugar social de “quem” escreve pode ser fundamental para extrapolar a escolarização excessiva das atividades de produção textual.

Agora, vamos a alguns exemplos extraídos da coleção *Enlaces*.

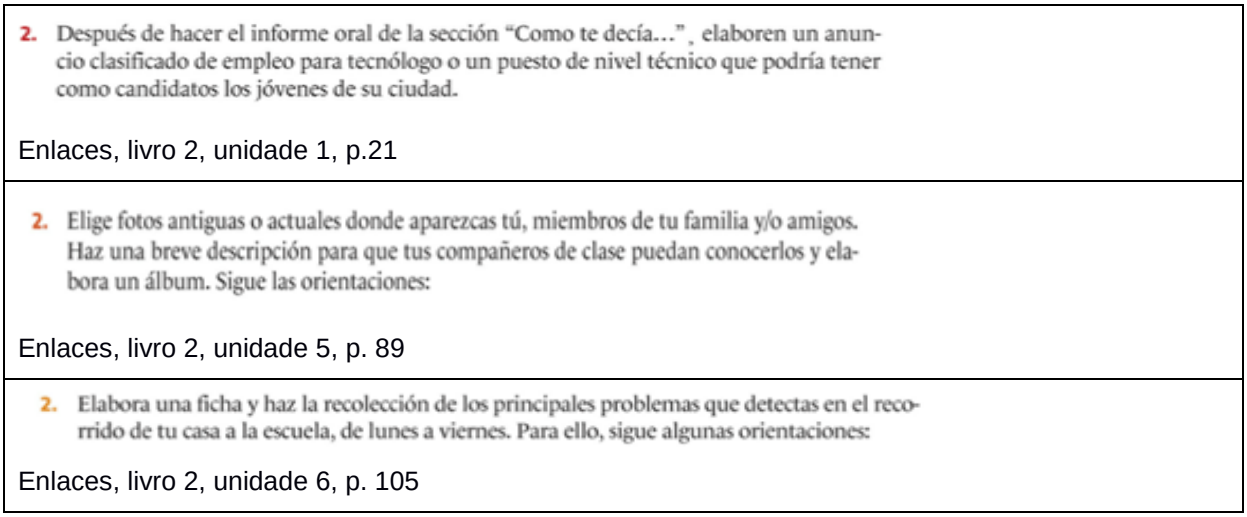


Figura 7 – Propostas de produção escrita

Enlaces propõe oito produções escritas por ano, uma por unidade. Embora não esteja explicitado, quase sempre é possível inferir o objetivo e os possíveis leitores das propostas de escrita da coleção. Entretanto, é preciso considerar que: muitas vezes, o leitor indicado é o colega de classe, conforme os exemplos acima; nos casos em que não é possível inferir o objetivo, o aluno pode não se sentir motivado a escrever: para que vai elaborar uma ficha, relacionando os principais problemas observados no trajeto entre sua casa e a escola? Parece-nos que o objetivo, dessa proposta, de fato, é o exercício da língua.

Nossa análise, até aqui, nos permite dizer que, embora as duas coleções se declarem sociointeracionistas, a abordagem da escrita como processo é melhor delineada na coleção *Cercanía Joven*. Quanto a isso, a análise que fizemos vai ao encontro da análise da coleção apresentada no Guia do PNLD 2015, que apontou o trabalho processual como o destaque da coleção:

Figura 8 – Quadro Esquemático da avaliação de *Cercanía Joven* no PNLD 2015

Já a coleção *Enlaces*, de acordo com nossas observações, ainda não consolidou essa mudança de paradigma no tratamento da produção textual escrita: atravessa um entre-lugar – entre o produto e o processo.

Com relação à representatividade das diversas comunidades de falantes da língua, defendida pelo Guia, pode-se dizer que as duas coleções atendem a essa exigência, embora a coleção *Cercanía Joven* (Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Honduras, México, Peru) apresente uma diversidade maior de textos de países que falam o espanhol em sua seção de escrita do que a coleção *Enlaces* (Argentina, Chile, Espanha, México).

Cercanía Joven, vo 1, p. 20

Figura 9 – Exemplo de representatividade de diversas comunidades de falantes de espanhol

Enlaces, vol 2, p.139

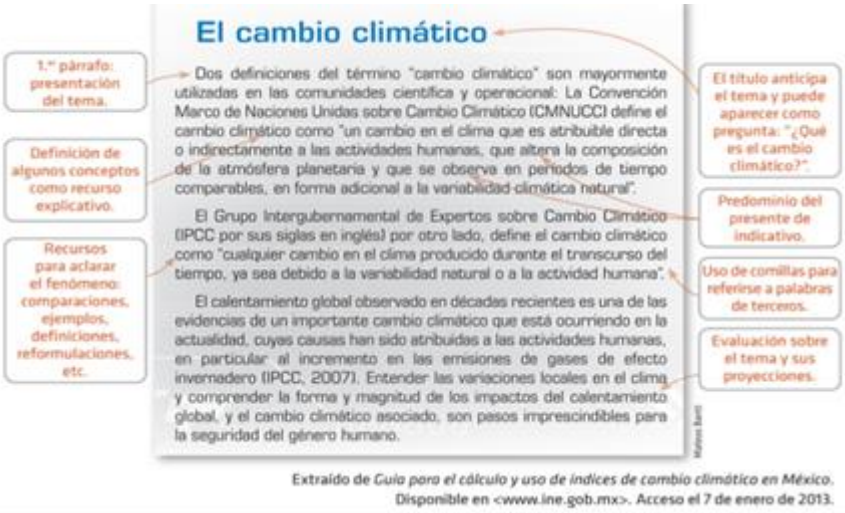


Figura 10 – Exemplo de representatividade de diversas comunidades de falantes de espanhol

Na coleção *Enlaces*, na seção de produção textual, há um número significativo de textos não autênticos e de textos adaptados. No nosso entendimento, seria importante que esse critério apresentasse pelo menos um desdobramento: considerando-se que há variações significativas do espanhol falado

em várias partes do mundo, em suas seções de escrita, os LDs poderiam solicitar ao menos uma produção situada, isto é, que levasse em conta as variedades da língua de um país para outro.

No que diz respeito à reescrita, as coleções aprovadas apresentam diferenças significativas, sobretudo se prestarmos especial atenção à ficha do PNLD 2015, que pergunta se a coleção “contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto”. Entretanto, a resenha do guia do PNLD 2015, surpreendentemente, não destaca o processo de reescrita, que é um dos critérios da ficha: com relação à coleção *Enlaces*, não se faz qualquer comentário; com relação à coleção *Cercanía Joven*, diz “ao final, é incentivada a reescrita do texto”. A resenha faz supor que a primeira não menciona o processo de reescrita e que a segunda trata disso timidamente – a nosso ver, nenhuma das duas suposições é verdadeira.

Cercanía Joven traz uma subseção intitulada “Re(escritura)” ao final de todas as propostas de escrita:

Cercanía Joven, vol 2, p. 47

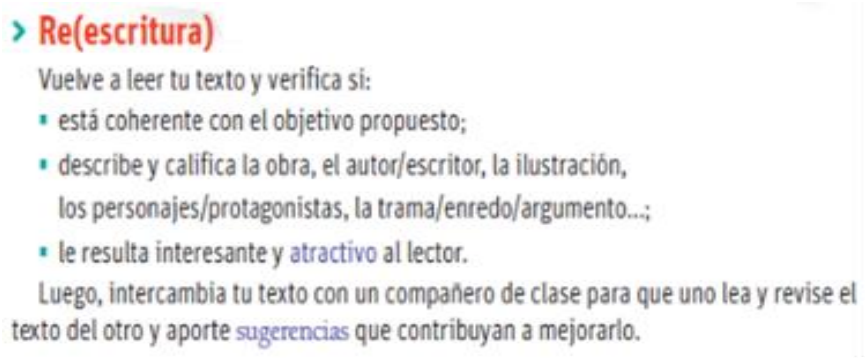


Figura 11 – Exemplo de subseção “Re(escritura)”: sinopse

A reescrita (ou produção final) é a última etapa da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da produção textual. Os pesquisadores assinalam que a produção final é o momento em que professor e alunos poderão avaliar o que estes aprenderam nos módulos de ensino. Em outras palavras, só se avalia o que se ensinou e a avaliação deve acontecer com base em critérios explicitamente definidos.

Na seção de reescrita da coleção *Cercanía Joven*, solicita-se ao aluno que verifique se sua sinopse: está coerente com o objetivo proposto; descreve e qualifica a obra, o autor, a ilustração, os personagens, o enredo; é interessante e atrativa para o leitor. Espera-se, dessa maneira, que a coleção tenha apresentado atividades que tenham instrumentalizado os alunos para a revisão e a reescrita a partir dos critérios de avaliação explicitados.

Como o objetivo foi definido na subseção "Conociendo el género" – recomendar um livro literário –, o aluno tem como avaliar se sua sinopse cumpre esse objetivo.

Na mesma subseção, há atividades que fazem o aluno concluir que umas das características linguísticas do gênero sinopse é a descrição elogiosa de elementos do livro. Entretanto, não basta ter esse conhecimento metalinguístico sobre o gênero, é preciso, ao escrever, saber selecionar recursos linguísticos que sinalizem os elogios para o leitor. A nossa análise entende que isso é trabalhado na subseção "Gramática en uso", que focaliza o uso de adjetivos para qualificar.

Entendemos que a proposta não prepara os alunos para avaliar se o texto é interessante e atrativo para o leitor, e reescrevê-lo caso não o seja. Um boxe, intitulado "Ojo" diz "Fíjate que el estilo de cada sinopsis varía. Algunas son cortas y solamente describen la historia, otras son muy adjetivadas, incluyendo estratégias linguísticas que despiertan em el lector el deseo de lectura". Esse alerta é insuficiente. Os alunos não fizeram qualquer atividade que mostrasse a eles como construir um texto interessante e atrativo para o leitor – e, ao contrário do que muitos acreditam, essa não é uma questão de dom.

Na verdade, nossa análise sugere que a subseção "Re(escritura)" da sinopse está a quem do que o livro realiza, pois não faz qualquer menção à subseção "Vocabulario en contexto", por exemplo, que trabalha com substantivos recorrentes nesse gênero. Isso, a nosso ver, pode trazer prejuízo para os alunos: alguns podem não recuperar o que foi estudado no momento de revisar e reescrever seu texto.

A coleção *Enlaces* não tem uma subseção de reescrita nem atividades que auxiliem o aluno nessa tarefa, embora, em algumas propostas, sugira, ainda que timidamente, alguns critérios a partir dos quais o aluno deve avaliar se o texto precisa ser reescrito, como no exemplo a seguir.

Enlaces, vol 2, p.123

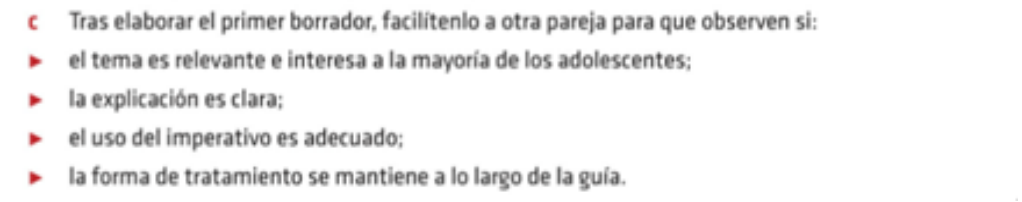

c Tras elaborar el primer borrador, facilítenlo a otra pareja para que observen si:
- el tema es relevante e interesa a la mayoría de los adolescentes;
- la explicación es clara;
- el uso del imperativo es adecuado;
- la forma de tratamiento se mantiene a lo largo de la guía.

Figura 12 – Exemplo de sugestão de reescrita com indicação de critérios: guia de saúde

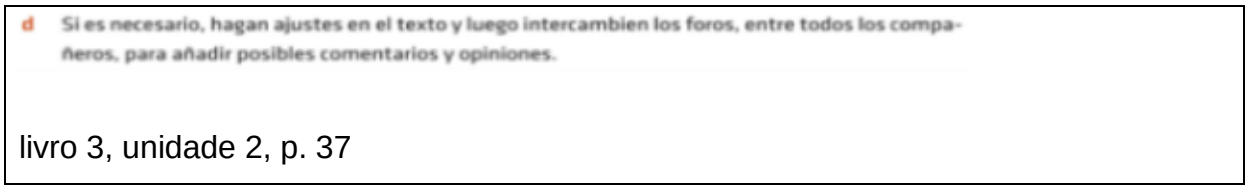
Nessa atividade, a coleção *Enlaces* pede ao aluno que verifique se a primeira versão de um guia de saúde que produziu: apresenta um tema capaz de interessar aos adolescentes, traz explicações claras, usa adequadamente o imperativo e os pronomes com imperativo.

Com base em que elementos o aluno poderá concluir se o tema é capaz de interessar a maioria dos adolescentes? Acreditamos que ele poderia se tornar realmente um critério de avaliação se o aluno tivesse sido orientado a fazer uma enquete junto aos colegas ou pelas redes sociais, a partir da qual poderia responder ao item com alguma convicção.

Outro ponto recorrente em propostas de revisão da escrita em livros didáticos é solicitar ao aluno que verifique se o texto escreveu “está claro”. Considerando-se que o jovem aprendiz da escrita é também um leitor em formação, ele reuniria as condições, sem alguma orientação, para avaliar se o texto que escreve está claro? Sobretudo, em uma língua estrangeira? Não haveria o risco de o aluno operar com uma mera transferência da sintaxe da língua materna para a língua espanhola?

Embora o LD tenha proposto atividades fora da seção de escrita sobre o imperativo e o uso de pronomes com imperativo, é improvável que a maioria dos alunos faça, com autonomia, a transposição do que estudaram quando vão escrever o texto. Por isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que aquilo que o professor considera importante para a produção escrita precisa ser estudado, explicitamente, no contexto da produção escrita.

A maior parte das atividades de escrita da coleção *Enlaces* não sugere reescrita. Quando sugere, não há estabelecimento de critérios a partir dos quais o aluno deveria fazer a revisão e a reescrita de seu texto, como a proposta do exemplo da figura 13.


d Si es necesario, hagan ajustes en el texto y luego intercambien los foros, entre todos los compañeros, para añadir posibles comentarios y opiniones.

livro 3, unidade 2, p. 37

Figura 13 – Exemplo de sugestão de reescrita sem indicação de critérios: fórum

Esse item é apresentado em uma proposta de escrita de um texto para participar de um fórum na internet. Chama a atenção a parte “Si es necessário, hagan ajustes en el texto (...)”: sem qualquer orientação, o jovem aprendiz da escrita em uma língua estrangeira será capaz de identificar a necessidade ou não de ajustes em seu texto, sobretudo, se consideramos que, na escola, em geral, o texto é revisado logo após a escrita?

3.3 Como as coleções trabalham com os tópicos de escrita não avaliados pelo PNLD

Ao apresentarmos os tópicos de escrita avaliados pelo PNLD 2015, enumeramos alguns que consideramos essenciais e que foram desprezados pelo programa. Nesta seção, vamos analisar como as duas coleções aprovadas ajudam os alunos na elaboração: do conteúdo temático, da materialidade linguística, da forma composicional, de um texto adequado às convenções da escrita.

3.3.1 O trabalho com o conteúdo temático

Como dissemos anteriormente, embora ter conhecimento sobre um determinado tema não seja condição suficiente para se escrever um texto, também é preciso admitir que não se escreve sobre um tema sobre o qual se conhece muito pouco. Por isso, criar condições para que o jovem aprendiz da escrita esteja razoavelmente informado sobre o quê vai escrever é, a nosso ver, uma das tarefas de qualquer obra didática que eleja a escrita como objeto de ensino-aprendizagem.

Na coleção *Cercanía Joven*, a orientação temática acontece, prioritariamente, na subseção “Planeando las ideas”, como o exemplo da figura 14.

Cercanía Joven, vol 1, p. 74

> **Planeando las ideas**

Vamos a producir una entrevista, pero antes ¡a planear las ideas! Fíjate en las campañas a continuación.

a) ¿Cómo interpretas el eslogan "Por un deporte limpio"?

La campaña hace referencia al *doping*, esto es, al uso de drogas en la práctica deportiva y defiende el "deporte limpio", esto es, sin drogas.

b) ¿Qué es *doping*? ¿Por qué existe esa práctica? ¿Qué piensas sobre eso?

La palabra *doping* está en inglés y significa en español "dopaje". **Dopar** es administrar sustancias estimulantes para potenciar artificialmente la condición física o mental de los atletas. Las campañas antidopaje tienen dos objetivos fundamentales: preservar la salud de los deportistas, para que no se vuelvan adictos, y garantizar la igualdad de condiciones de los participantes de distintas competiciones.

Figura 14– Exemplo de exploração do conteúdo temático

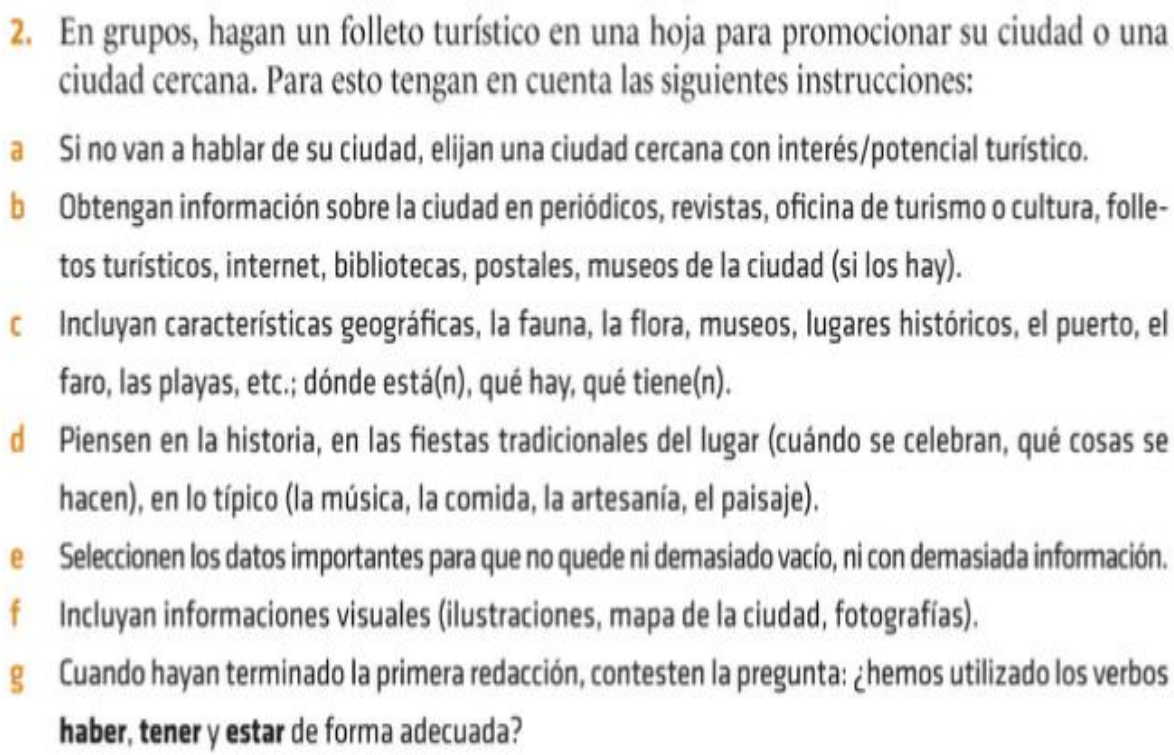
Para realizar uma atividade de retextualização, na qual elaborarão uma entrevista sobre o tema "esporte e drogas" a partir de uma notícia, o aluno é convidado a analisar duas campanhas que falam sobre o uso de doping na prática esportiva e a responder perguntas que o levam a refletir sobre o que é a prática do esporte limpo, o que é doping, por que existe o uso de doping, o que ele pensa sobre o assunto.

A discussão disparada pelas perguntas feitas a partir das campanhas é essencial para que o aluno construa e/ou ative conhecimentos sobre o assunto, transformando a retextualização em uma atividade que vai além da mera recriação da materialidade linguística em um outro gênero.

Entretanto, a coleção *Cercanía Joven*, no nosso entendimento, colabora, apenas na seção "(Re)escritura", para que o aluno reconheça a maneira mais corriqueira de escolha, ordenação e articulação dos tópicos de que trata o gênero e a elaborar o texto segundo esses padrões, ao sugerir que o aluno observe se em sua entrevista: "las preguntas tienen una secuencia logica y pertinente a la organización del texto" (p. 77).

Na coleção *Enlaces*, a orientação temática vem após a apresentação da estrutura do gênero, como o exemplo da figura 15.

Enlaces, vol 1, p.57



2. En grupos, hagan un folleto turístico en una hoja para promocionar su ciudad o una ciudad cercana. Para esto tengan en cuenta las siguientes instrucciones:

a Si no van a hablar de su ciudad, elijan una ciudad cercana con interés/potencial turístico.

b Obtengan información sobre la ciudad en periódicos, revistas, oficina de turismo o cultura, folletos turísticos, internet, bibliotecas, postales, museos de la ciudad (si los hay).

c Incluyan características geográficas, la fauna, la flora, museos, lugares históricos, el puerto, el faro, las playas, etc.; dónde está(n), qué hay, qué tiene(n).

d Piensen en la historia, en las fiestas tradicionales del lugar (cuándo se celebran, qué cosas se hacen), en lo típico (la música, la comida, la artesanía, el paisaje).

e Seleccionen los datos importantes para que no quede ni demasiado vacío, ni con demasiada información.

f Incluyan informaciones visuales (ilustraciones, mapa de la ciudad, fotografías).

g Cuando hayan terminado la primera redacción, contesten la pregunta: ¿hemos utilizado los verbos **haber**, **tener** y **estar** de forma adecuada?

Figura 15– Exemplo de exploração do conteúdo temático

Antes de escrever um folheto para divulgar sua cidade ou uma cidade vizinha da sua que tenha potencial turístico, a coleção instrui o aluno a: obter informações sobre a cidade em revistas, jornais etc.; incluir informações sobre a geografia, a fauna, a flora, os museus, as festas tradicionais.

As orientações sobre a natureza das informações muito provavelmente ajudarão o aluno na escrita do folheto. Entretanto, defendemos que, além de sugerir pesquisa em revistas, internet e bibliotecas, seria importante a coleção dar pistas de como se pode otimizar uma pesquisa em cada um desses espaços: pesquisar na internet é muito diferente de fazer uma pesquisa em uma biblioteca, por exemplo. Quanto à ordenação e à articulação dos tópicos do conteúdo, não localizamos qualquer instrução.

3.3.2 O trabalho com a materialidade linguística

Se os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero, a construção da materialidade linguística precisa ser tomada como conteúdo de ensino nas aulas de língua estrangeira.

No manual do professor do volume 1, os autores do *Cercania Joven* admitem a importância de se trabalhar aspectos relacionados à construção da materialidade linguística: “qué problemas gramaticales fueron más frecuentes?, es necessário algo más acerca de la puntuación o del léxico? (...)” (p. 217).

Na seção “Escritura”, a coleção *Cercania Joven* traz duas subseções que podem colaborar com a construção da materialidade linguística pelo aluno: “Vocabulario en contexto” e “Gramatica en uso”. A figura 15 é um exemplo da subseção “Vocabulário en contexto”, da seção de “Escritura” que se propõe a ensinar a escrita de sinopse literária, gênero que tem como objetivo indicar a leitura de uma obra literária a um determinado público (no exemplo em questão, frequentadores da biblioteca da escola). Além de propor, no livro do aluno, uma atividade que trabalha com palavras que compõem o campo semântico de elementos que, em geral, são comentados em sinopses literárias, como “trama, técnica narrativa, argumento, novela, escritor, historia, versión”, os autores do LD sugerem, no MP, que o professor também trabalhe com outras palavras do mesmo campo: “escenario, ilustraciones, ilustrador, protagonista, paisaje, traductor, traducción”.

Cercanía Joven, vol 2, p.45

Algunos huecos se pueden completar con más de una posibilidad. En "El autor ofrece una **trama** por demás interesante y revela una consistente denuncia social.", se puede aceptar también **historia**. Igual en "¿O el *Memorial de Aires* esconde una **historia** secreta, de desamparo y angustia?", en que se puede escribir **trama**. Lo importante es que los alumnos conozcan ese vocabulario para usarlo para escribir la sinopsis literaria. Hay otras palabras que son frecuentes en sinopsis literarias, tales como **escenario, ilustraciones, ilustrador, protagonista, paisaje, traductor, traducción**. Es importante ampliar el léxico de los alumnos. Otro campo semántico que se puede trabajar es el de los géneros literarios: **cuento, poema,ensayo, novela, crónica, microcuento o minicuento.**

Vocabulario en contexto

En las sinopsis literarias es común que estén caracterizados algunos elementos que componen el libro. Lee las sinopsis a continuación y complétalas con estas palabras. Fíjate en el género y en el número de los sustantivos.

versión – personajes – trama – argumento – ficción – novela
escritor – universo – historia – técnica narrativa – autores

De una ciudad y otros asuntos – crónica fidedigna
de Manuel José Arce

La única novela escrita por Arce, nos transporta a la Capitanía General del Reino y a los conflictos propios de la época colonial. El autor ofrece una ___trama___ por demás interesante y revela una consistente denuncia social. El particular uso del lenguaje y de la ___técnica narrativa___ sigue revelando su inagotable talento.

Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

El hombre que lo tenía todo todo todo (novela)
de Miguel Ángel Asturias

Alucinante, imaginativa y profunda. Su fantástico ___argumento___ narra lo que acontece al hombre "que lo tenía todo todo todo", precisamente a él que respiraba con dos grandes imanes escondidos en su espalda y que era capaz de atraer todo el oro del mundo. Es también una ___novela___ filosófica que facilita reflexiones sobre la riqueza, el poder, la muerte y el amor.

Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Memorial de Aires
de Machado de Assis

Machado de Assis nació el 21 de junio de 1839 en la ciudad de Río de Janeiro y murió en la misma ciudad el 29 de septiembre de 1908. Ya antes de su muerte era reconocido como el ___escritor___ brasileño más importante. Todavía hoy, Machado ocupa esa posición preeminente en la literatura brasileña. Sus novelas, sus cuentos, sus ensayos críticos son clásicos de la literatura universal. *Memorial de Aires*, la última novela, es una de las más enigmáticas: ¿por qué el escritor de obras tan irónicas y mordaces escribe, hacia el final de su vida, una novela en apariencia sosegada y casi optimista? ¿O el *Memorial de Aires* esconde una ___historia___ secreta, de desamparo y angustia?

Disponible en: <http://www.canoalibros.com/descarrega/Corregidor%20-%20Cat%C3%A1logo%20Literatura%20Brasile%C3%B1a.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

La chica de la capa roja
de Sarah Blakey-Cartwright

En una época en que las aldeas son tan pequeñas que todo el mundo se conoce, Valerie intenta abrirse camino en la vida sin ser precisamente una "buena chica". Cuando el hombre lobo la elige, debe tomar una decisión imposible, pero no tiene a quién recurrir. Su padre está borracho en el pueblo, su madre desea controlarla y las demás chicas se apresuran a acusarla de brujería. En esta nueva, peligrosa y absorbente ___versión___ del cuento clásico, quizás resulte complicado dar con un final feliz...

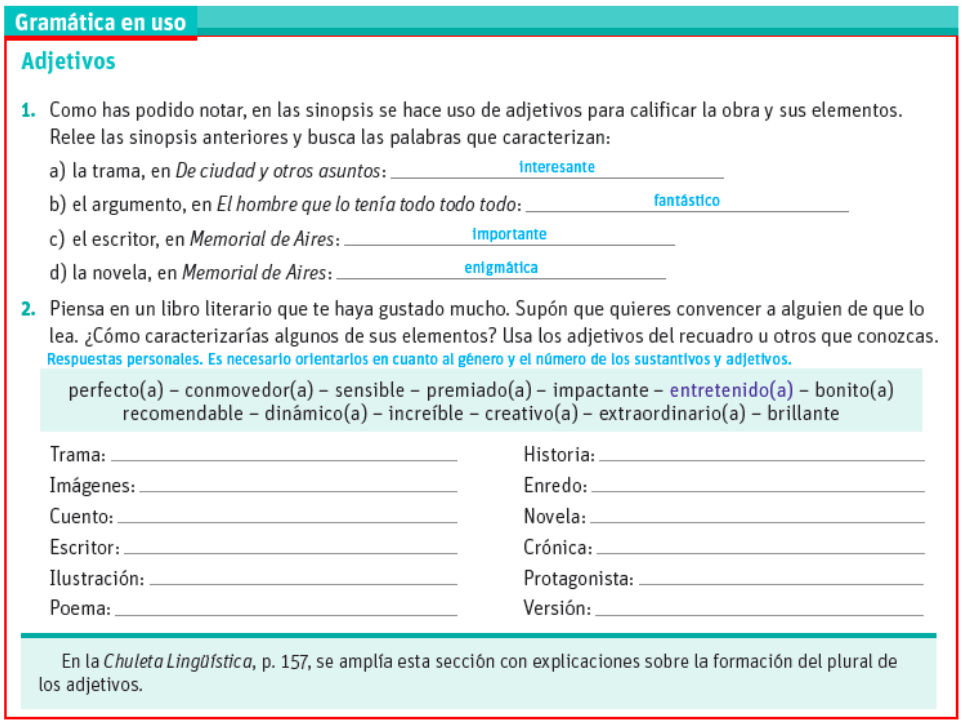
Disponible en: <http://www.librosalfaguarajuvenil.com/cl/libro/la-chica-de-la-capa-roja/>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Figura 16 – Exemplo de materialidade linguística

Já a figura 17 é um exemplo da subseção "Gramatica en uso", na qual se trabalha com a importância dos adjetivos na construção da sinopse literária. É importante destacar que o trabalho se dá na perspectiva da epilinguagem, a partir da

leitura de sinopses – identificação de adjetivos utilizados para qualificar elementos de uma obra literária – e escrita de sinopses – escolha de adjetivos adequados para qualificar elementos da obra literária que o aluno vai indicar para os colegas.

Cercanía Joven, vol 2, p.46



Gramática en uso

Adjetivos

1. Como has podido notar, en las sinopsis se hace uso de adjetivos para calificar la obra y sus elementos. Relee las sinopsis anteriores y busca las palabras que caracterizan:
   a) la trama, en *De ciudad y otros asuntos*: interesante
   b) el argumento, en *El hombre que lo tenía todo todo todo*: fantástico
   c) el escritor, en *Memorial de Aires*: importante
   d) la novela, en *Memorial de Aires*: enigmática
2. Piensa en un libro literario que te haya gustado mucho. Supón que quieres convencer a alguien de que lo lea. ¿Cómo caracterizarías algunos de sus elementos? Usa los adjetivos del recuadro u otros que conozcas.
   Respuestas personales. Es necesario orientarlos en cuanto al género y el número de los sustantivos y adjetivos.

perfecto(a) – conmovedor(a) – sensible – premiado(a) – impactante – entretenido(a) – bonito(a) recomendable – dinámico(a) – increíble – creativo(a) – extraordinario(a) – brillante

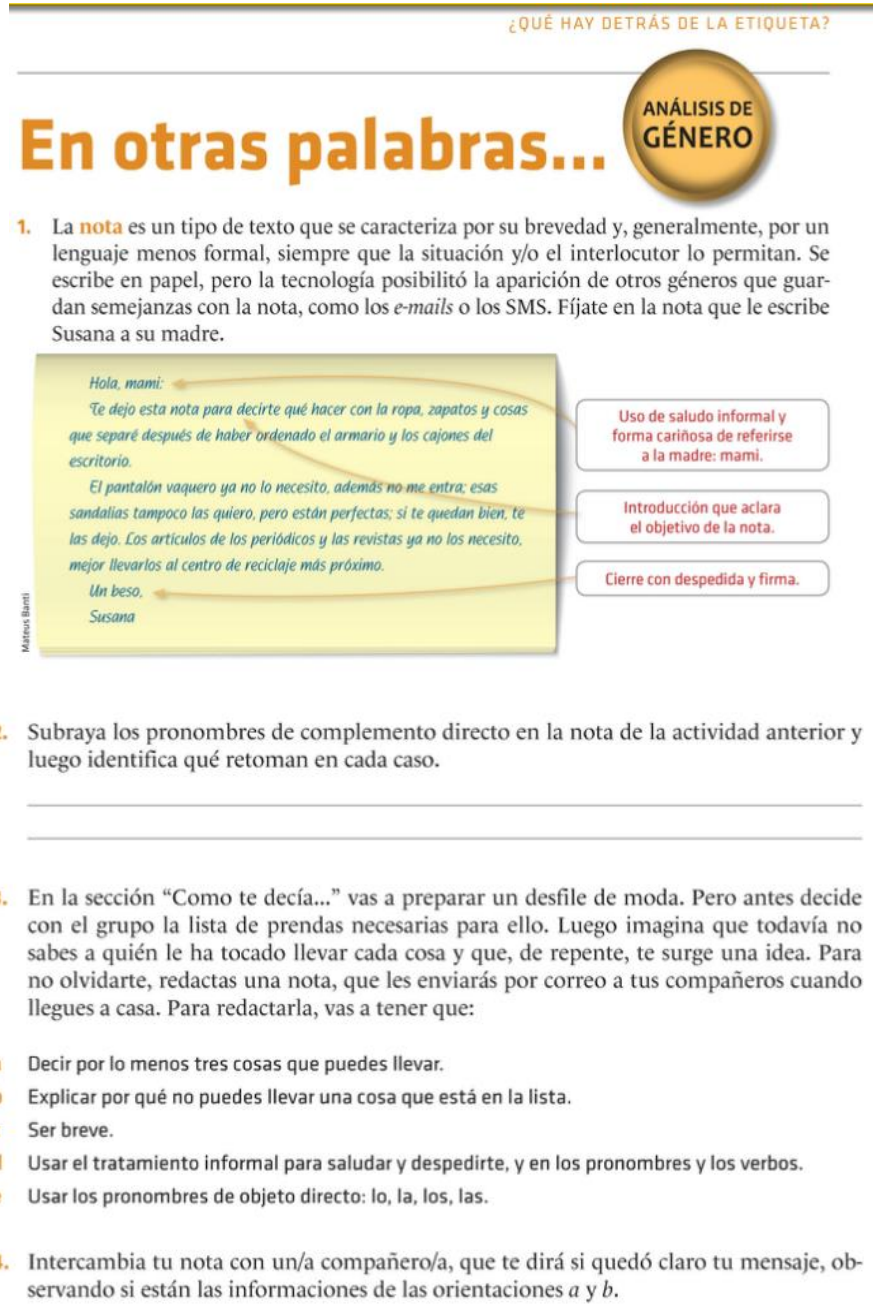
Trama: _____ Historia: _____
Imágenes: _____ Enredo: _____
Cuento: _____ Novela: _____
Escritor: _____ Crónica: _____
Ilustración: _____ Protagonista: _____
Poema: _____ Versión: _____

En la *Chuleta Lingüística*, p. 157, se amplía esta sección con explicaciones sobre la formación del plural de los adjetivos.

Figura 17 – Exemplo de materialidade linguística

Na coleção *Enlaces*, a seção de escrita, "En otras palabras...", não apresenta subseção destinada ao trabalho com a orientação para a construção da materialidade linguística. No volume 1, por exemplo, os alunos são solicitados a escrever uma nota, como mostra a figura 18.

Enlaces, vol 1, p.107



¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA ETIQUETA?

En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

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.

Mateus Banti

2. Subraya los pronombres de complemento directo en la nota de la actividad anterior y luego identifica qué retoman en cada caso.

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:

a Decir por lo menos tres cosas que puedes llevar.
b Explicar por qué no puedes llevar una cosa que está en la lista.
c Ser breve.
d Usar el tratamiento informal para saludar y despedirte, y en los pronombres y los verbos.
e 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*.

Figura 18 – Exemplo de materialidade linguística

A atividade 2 solicita que os alunos sublinhem os pronomes de complemento direto em uma nota e identifique o termo que cada um desses pronomes retoma. Na atividade 3, a materialidade linguística é marcada nas letras "d" e "e": a nosso ver, principalmente, a instrução da letra "e", "Usar los pronombres de objeto directo: lo, la, los, las" se aproxima mais de uma atividade metalinguística de aplicação dos pronomes de complemento direto; em outras palavras, a escrita da nota estaria

sendo usada como pretexto para fixar esse conteúdo gramatical. Nossa análise se reforça com a atividade 4, a qual recomenda que o aluno troque seu texto com um colega de classe a fim de que o companheiro avalie se a nota está clara, observando se estão as informações dos itens “a” e “b” – a presença ou não das orientações desses dois itens definiria mais o grau de informatividade do texto do que propriamente a sua clareza, fruto, dentre outras coisas, de um trabalho adequado com os pronomes de complemento. Entretanto, o LD nem menciona a necessidade de revisar a adequação desses pronomes, embora tenha indicado seu uso.

3.3.3 O trabalho com a forma composicional

A forma composicional corresponde às partes nas quais um determinado gênero se estrutura. Uma receita de bolo, por exemplo, vai ter obrigatoriamente duas partes, os ingredientes e o modo de fazer. Admitindo-se que o gênero goza de uma relativa estabilidade, como afirma Bakhtin, há receitas de bolo que podem trazer uma parte dedicada ao rendimento da receita e aos acompanhamentos, sem que haja uma descaracterização do gênero.

Como as coleções aprovadas orientam a construção da forma composicional do gênero estudado? Na coleção *Cercanía Joven*, a orientação para desenvolver a forma composicional do texto está na subseção *“*Conociendo el género*”*, conforme pode ser observado na figura 19.

Cercanía Joven, vol,2 p.124

> **Conociendo el género**

Lee el siguiente artículo de opinión y observa las características de este género discursivo:

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Transgénicos en el plato

17.01.11 – 02:00

JUAN QUINTANA CAVANILLAS I DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN ANTANA.
DR. INGENIERO AGRÓNOMO

Somos de una época del año donde la alimentación ha jugado un papel importante en nuestros hogares. En este singular momento el debate alimentario suele tomar fuerza y, en este contexto, los alimentos transgénicos y su presencia en la cesta de la compra no pasan desapercibidos.

El consumidor se suele plantear dos cuestiones sobre este asunto: qué cantidad de alimentos transgénicos están en el mercado y si es posible diferenciarlos para poder decidir si comprarlos o no. La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, de acuerdo con los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003. En Estados Unidos el caso es diferente, ya que hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales, por lo que no existe obligación de informar en el etiquetado sobre la composición transgénica parcial o total.

Por otro lado, también se cuestiona si la experimentación en este tipo de alimentos es suficiente para el tiempo que llevan en el mercado. En este sentido se podría contribuir a la reflexión con un ejemplo. ¿Qué habría pasado si para aprobar el uso de la penicilina se hubieran requerido, por ejemplo, 75 años? Pues que solo hace 7 años que la utilizaríamos, y que decenas de millones de personas de todo el mundo habrían fallecido por infecciones en los tres cuartos de siglo precedentes.

Los alimentos transgénicos llevan en el mercado más de quince años, a lo que hay que añadir todos los años previos de experimentación y validación. En todo este periodo no se ha detectado ningún efecto negativo para la salud humana, tal como en cada caso garantizó la ciencia antes de ser aprobados. Pero no nos olvidemos que son necesarios muchos años de investigación, experimentación y evaluación para que uno de estos productos entre en el mercado. Unas garantías que en la Unión Europea nos proporciona la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), una organización científica independiente que se encarga de que todo lo que consumimos, transgénico o no, tenga los máximos niveles de seguridad y en la que, según los últimos datos del Eurobarómetro 2010, confía más de las tres cuartas partes de la población europea.

Para finalizar, una respuesta personal a una pregunta también frecuente en este debate: ¿comería alimentos transgénicos? La respuesta para mí es sencilla. Sí, si me gusta su relación calidad/precio, como con cualquier otro alimento. En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlos, ya que el etiquetado existe, está regulado y se aplica.

Disponible en: <http://www.diariovasco.com/v/20110117/opinion/articulos-opinion/transgenicos-plato-20110117.html>. Acceso el 10 de diciembre de 2012.

3. Colorea las tres partes principales del texto argumentativo: **introducción**, **desarrollo o cuerpo argumentativo**, y **conclusión**.

Figura 19 – Exemplo de exploração da forma composicional

A abordagem da forma composicional na coleção se aproxima mais de uma abordagem metalinguística do que epilinguística, pois o LD pede ao aluno para identificar as partes principais do texto argumentativo – introdução, desenvolvimento e conclusão –, mas não propõe uma discussão capaz de orientá-lo na tarefa. No nosso entendimento, seria necessário que, antes, o aluno pudesse ter discutido quais são as ações discursivas realizadas em cada uma dessas partes: o que se espera em uma introdução de um artigo de opinião? Ou o que se espera no desenvolvimento e na conclusão de um texto pertencente a esse gênero?

Na coleção *Enlaces*, a forma composicional do gênero é apresentada ao aluno logo na abertura das seções de escrita, como no caso da proposta da figura 20, que solicita a produção de uma biografia.

Enlaces, vol 2, p.37

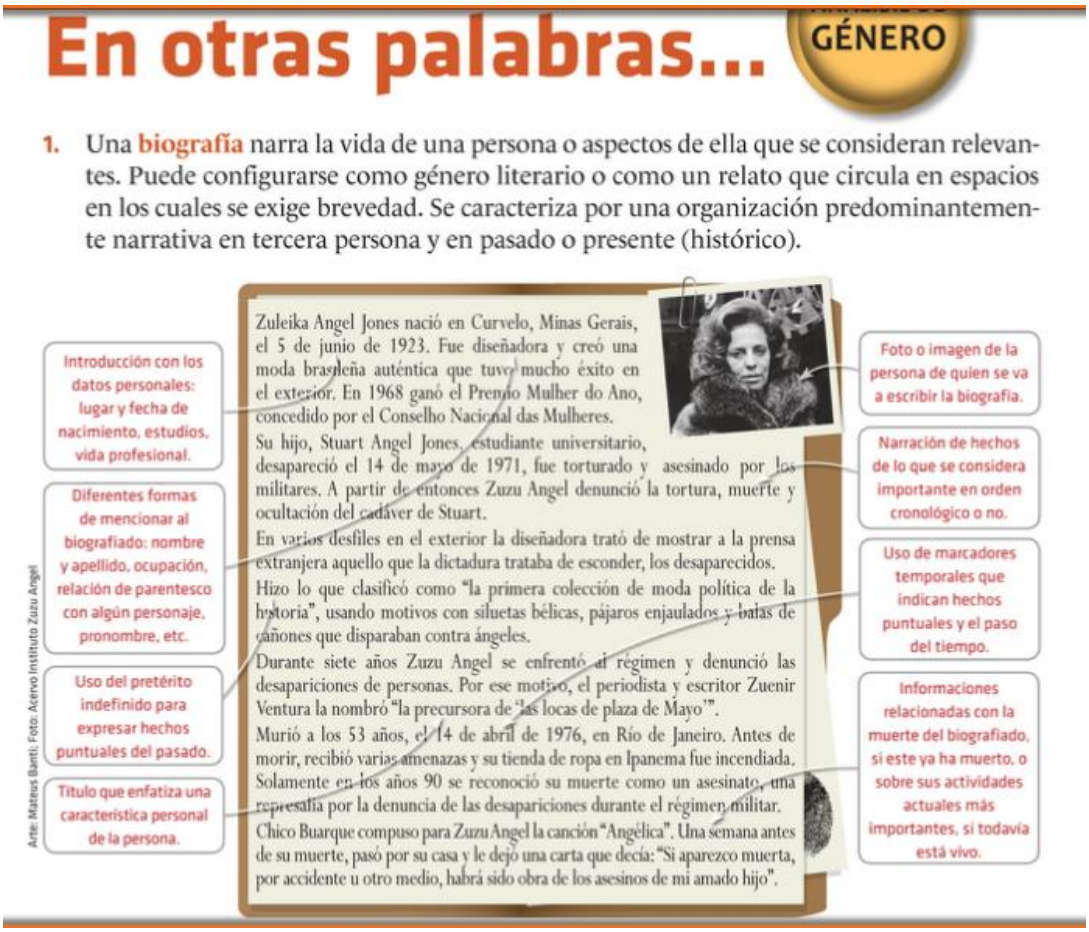


Figura 20 – Exemplo de exploração da forma composicional

A primeira caixa de texto à esquerda e a primeira, a segunda e a quarta caixa à direita trazem informações sobre a forma composicional. A nosso ver, o trabalho com a forma composicional na coleção *Enlaces* traz orientações mais consistentes do que na coleção *Cercanía Joven*, pois: informa que a biografia, em geral, uma fotografia da pessoa sobre a qual se escreve; esclarece o que a introdução deve conter (dados pessoais do biografado, como lugar e data de nascimento, os estudos, a profissão); indica que o desenvolvimento deve trazer um relato dos fatos que considera importantes da vida do biografado, em ordem cronológica ou não; sugere que a conclusão deve informar se a pessoa sobre a qual se escreve está viva ou morta (se morta, deve esclarecer informações relacionadas com a sua morte; se viva, deve falar sobre suas atividades atuais mais importantes).

No nosso ponto de vista, embora a coleção apresente de maneira satisfatória a forma composicional do gênero estudado, essas instruções não são retomadas posteriormente no processo.

3.3.4 O trabalho com a adequação às convenções da escrita.

Atualmente, estamos interconectados nas redes sociais e especialmente os jovens já não se veem sem essa conexão. Conforme já discutimos nesta pesquisa, esse fácil acesso às redes (re)conduz os adolescentes ao mundo da escrita. Também é fato que, por uma questão de agilidade que essa interconexão impõe, cada vez mais as palavras são abreviadas, não se usam os sinais de pontuação, a ortografia é pouco considerada, inclusive a acentuação. No entanto, não podemos negligenciar o ensino das convenções que regulamentam o uso da escrita aos nossos alunos, afinal eles precisam desse conhecimento para produzir textos escritos fora do mundo das redes sociais.

Os elementos relacionados às convenções da língua escrita são raramente trabalhados nas coleções analisadas. Observe-se a figura 20, da seção “Taller de escritura”, que propõe a produção de uma charge, na coleção *Cercanía Joven.* Embora apresentem uma lista de orientações para os alunos produzirem a charge, chamando a atenção para a temática, as características físicas das personagens, alguns aspectos linguísticos, modelos de balões mais usados, os autores do LD não mencionam, por exemplo, que na charge: é permitido o uso, aparentemente excessivo, de alguns sinais de pontuação, como a interrogação e a exclamação, para gerar determinados efeitos de sentido; as falas das personagens podem ser escritas em letra maiúscula para sugerir um tom mais enfático. A abordagem desses aspectos seria importante para que o aluno percebesse as convenções da escrita no gênero charge.

Cercanía Joven, vol 3, p. 25

Taller de escritura

Ahora vas a crear una viñeta en la que se presente una reflexión sobre el posible papel de las redes sociales en la educación. El tema de tu viñeta debe considerar la pregunta "¿Cómo las redes sociales pueden interferir (de forma positiva y/o negativa) en la educación de los jóvenes?".

¡A crear la viñeta! Sigue estas instrucciones:

1. Define la temática principal de tu viñeta. Reflexiona sobre la crítica que quieres hacer y la forma en que el humor aparecerá en la trama.
2. Piensa en los personajes y en los ambientes en los que transcurrirán los hechos.
3. Define las características físicas y comportamentales de los personajes y dibuja sus rostros con diferentes expresiones faciales. Mientras más sencillos los rasgos de tus personajes, más fácil será repetirlos en cada viñeta. Consejo: a través del lenguaje utilizado por los personajes (visual o escrito) se da a conocer la manera de ser, de pensar y de hablar de cada uno.
4. Elige si harás una sola viñeta o una historieta completa, con varios cuadros. Si optas por más de uno, divide el argumento en pequeñas unidades que correspondan al número de recuadros a dibujar. Recuerda que una viñeta crítica (o *charge* en portugués) generalmente tiene un solo cuadro. Cuando tiene más de uno, no se suele superar el máximo de tres cuadros (que es el formato conocido como tira).
5. Dibuja los recuadros pensando en la armonía y en los tamaños de las escenas. Fíjate que no es necesario enmarcar todas las viñetas y es aconsejable variar el tamaño y la posición de los recuadros. Esos recursos visuales dinamizan los dibujos.
6. Decide si harás tu viñeta en papel o por computadora. Se pueden utilizar páginas *web* gratuitas para creación de narrativas dibujadas. Un sitio muy bueno, disponible en español es <http://www.pixton.com/es/> (acceso el 13 de febrero de 2013).
7. Emplea en los diálogos de los personajes uno o más de los neologismos que forman parte del campo semántico de las tecnologías. Usa también la expresión "yo que tú" y los verbos en el condicional simple para aconsejar.

¡Ojo!

No te olvides: en la escritura de viñetas, existen diversos tipos de bocadillo. Algunos de los más usados:

Shutterstock.com/IDBR

Re(escritura)

Vuelve a tu viñeta y verifica:

- la calidad y la riqueza de los dibujos, de los recursos visuales y lingüísticos;
- la cohesión y la coherencia entre imágenes y texto verbal;
- el uso adecuado de los globos;
- si la temática está adecuada a la propuesta: "¿Cómo las redes sociales pueden interferir (de forma positiva y/o negativa) en la educación de los jóvenes?"

Figura 21 – Exemplo de orientações para desenvolver a escrita

No que se refere às convenções da língua, o LD restringe-se a apontar os tipos de balões mais usados em charges e para que eles são apropriados: voz baixa, voz alta, fala normal, pensamento e voz trêmula.

Observe-se, agora, a figura 22, da seção de escrita da coleção *Enlaces*, que solicita a escrita de um infográfico.

Enlaces, vol 3, p.123

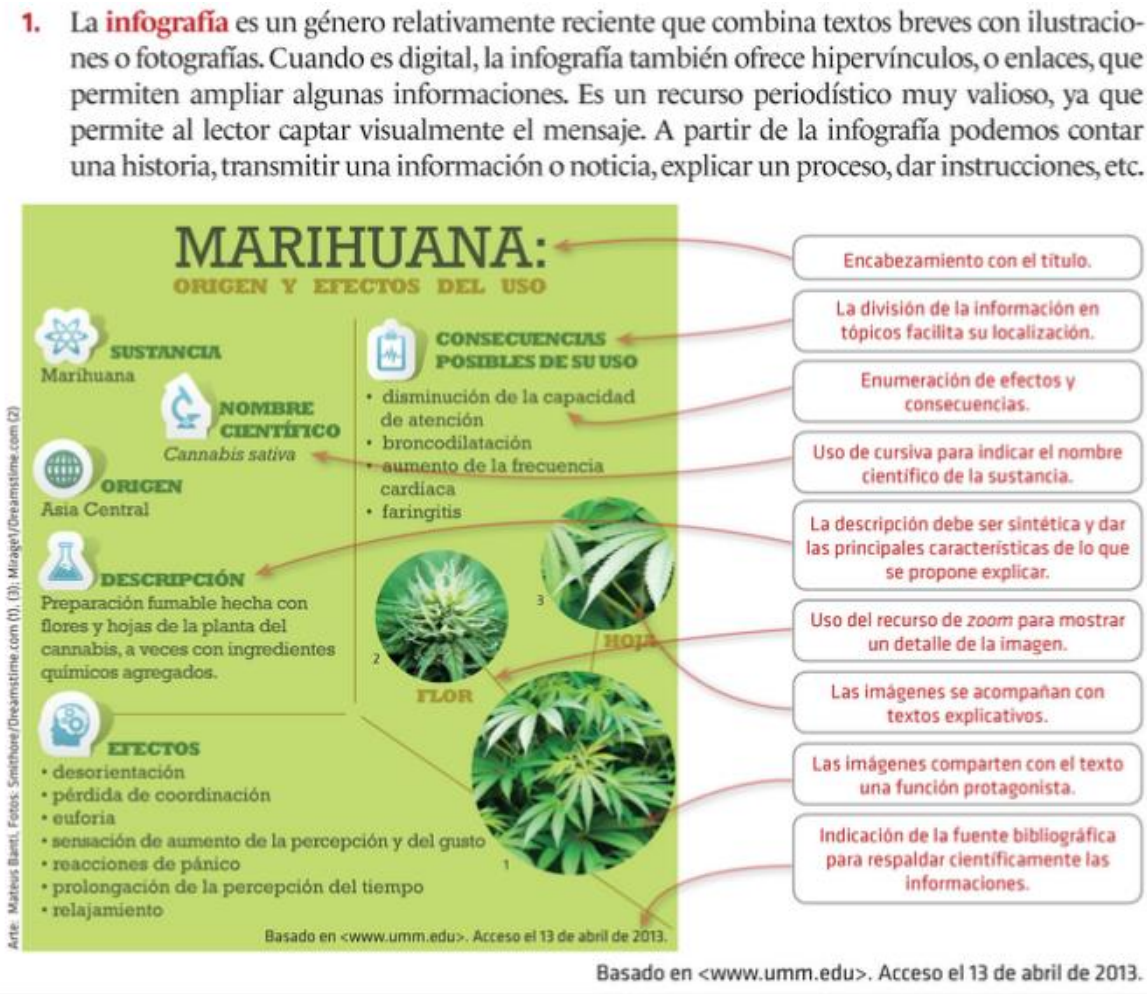


Figura 22 – Exemplo de orientações para desenvolver a escrita

Apenas a caixa de texto 4 faz referência a um elemento das convenções da escrita: o uso de letra cursiva para indicar o nome científico de uma determinada substância. Seria importante que as autoras tivessem se referido à necessidade de usar letras em tamanhos maiores no título do infográfico e marcar os tópicos em negrito para dar a eles o realce desejado, por exemplo.

Em outras propostas de escrita de gêneros em que o trabalho com os elementos das convenções da língua escrita é importante, tanto *Enlaces* como *Cercanía Joven*, no nosso entendimento, deixam a desejar. A ortografia, um dos aspectos fundamentais da escrita, também não é trabalhada sistematicamente em nenhuma das coleções.

3.4 Sugestões de adaptação às propostas de escrita das *coleções Cercanía Joven* e *Enlaces*

Assim como Freitas e Vargens, defendemos o uso de sequências didáticas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da produção escrita também em língua estrangeira. Buscaremos justificar nossa defesa.

Ao proporem a didatização dos gêneros, os pesquisadores do Círculo de Genebra elaboraram um modelo de sequência didática organizada nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino e produção final, conforme a figura 23.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 83)

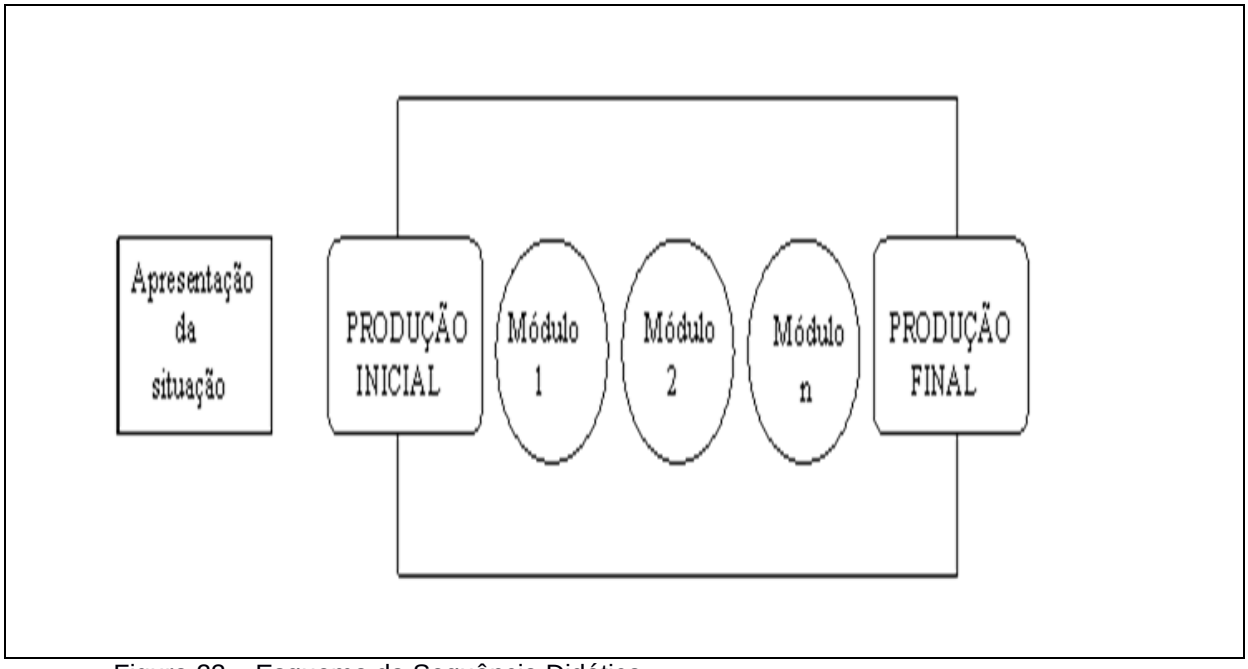


Figura 23 – Esquema da Sequência Didática

Na primeira etapa da sequência, *Apresentação da situação*, define-se o projeto de comunicação (o gênero, o objetivo, o tema, os leitores) e ajuda-se o aluno na

preparação dos conteúdos. Metaforicamente, pode-se dizer que, na definição do projeto de comunicação, definem-se as regras do jogo. Esse momento é essencial no processo, pois não é possível ser bem-sucedido em um jogo sem que se saibam suas regras. A preparação dos conteúdos também é fundamental no processo, já que não se escreve sobre um assunto desconhecido, embora conhecer o assunto não seja condição suficiente para se escrever um bom texto.

Na segunda etapa, o aluno escreve o texto, segundo as regras definidas na apresentação da situação. Mesmo que alguns alunos digam que não sabem fazê-lo, é importante que todos realizem a primeira produção, por duas razões: a primeira é que essa primeira produção explicitará para o aluno o que ele já domina e o que ele ainda não domina sobre o gênero que terá de produzir; a segunda é que ela servirá como diagnóstico para o professor, revelando o que a turma já sabe e o que ainda não saber e que, por isso mesmo, ele precisará ensinar.

Na terceira etapa, a dos módulos, são desenvolvidas as atividades de ensino, organizadas a partir do diagnóstico realizado na etapa anterior. Segundo os pesquisadores genebrinos, devem ser preparados entre três e seis módulos por sequência. No caso de uma sequência elaborada para um livro didático, é impossível a elaboração de módulos com base em um diagnóstico específico. O autor elabora os módulos tendo em vista um levantamento dos problemas mais recorrentes na produção do gênero que está sendo ensinado. Ao contrário do que sustentam alguns professores e pesquisadores, a nosso ver, isso não interfere na autonomia do professor, que se veria obrigado a aplicar os módulos do livro. Para nós, os módulos estimulam a autonomia, pois o professor, com base no diagnóstico elaborado a partir da primeira produção de seus alunos, é quem decide quais módulos irá aplicar, com ou sem adaptações. Além disso, com base nesse diagnóstico, o professor tem, com o uso da sequência, a liberdade de elaborar módulos de ensino para resolver outros problemas que não os previstos pelo LD.

Na quarta etapa, o aluno é convidado a reescrever seu texto, a partir do que foi ensinado nos módulos. Nesse momento, caso queira, o professor pode atribuir uma nota ao texto, desde que os critérios de avaliação tenham como base o que foi ensinado nos módulos.

3.4.1 Sugestões de adaptação a uma proposta do *Cercanía Joven*

Como já assinalamos, na coleção *Cercanía Joven*, o ensino da produção textual se dá na perspectiva do processo. Como declaram seus autores, o trabalho busca referência nos estudos do Círculo de Genebra.

Embora a seção de escrita da coleção cumpra com todas as etapas da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, a disposição das etapas é diferente, o que, no nosso entendimento, compromete o processo. A primeira produção na coleção *Cercanía Joven* só acontece depois da realização dos módulos de ensino: “Conociendo el género”, “Planeando las ideas”, “Vocabulario em contexto”, “Gramática en uso”. Isso, para nós, afeta a autonomia do professor, pois ele aplicará as atividades dos módulos sem ter realizado um diagnóstico do que os alunos já sabem e do que eles ainda não sabem, assim como afeta as condições de o aluno avaliar seu texto no transcorrer do processo.

Em função do que apontamos, tomaremos como exemplo a proposta de escrita de uma sinopse literária, para sugerir ao professor adotante da coleção algumas adaptações.

Ele deve começar definindo o projeto de comunicação para os alunos, apresentando o box que explicita o gênero (sinopse literária), o objetivo (recomendar um livro literário), o tema (livre), o tipo de produção (individual) e os leitores (frequentadores da biblioteca da escola); e trabalhando com a subseção “Planeando las ideas”, a fim de preparar o aluno para a primeira produção (no exemplo em questão, serão discutidos, a partir da leitura de um texto, os conceitos de literatura indígena, literatura indianista e literatura indigenista) – entretanto como o tema é livre, avaliamos que essa discussão, nesse contexto, é desnecessária; por isso, sugerimos ao professor que, na definição do projeto de comunicação, indique como tema uma obra literária indígena, indianista ou indigenista).

Em seguida, o professor deve solicitar aos alunos que façam a primeira produção, chamada no LD de “Taller de escritura”, que ele, professor, usará para fazer um diagnóstico dos problemas encontrados no texto nos níveis da materialidade linguística, do conteúdo temático, da forma composicional, dentre outros. Assim, os alunos irão avaliar o que sabem e o que ainda não sabem sobre o gênero.

Depois da primeira produção, o professor deve realizar, com os alunos, os módulos de ensino (“Conociendo el género”, que vai trabalhar com as características de uma sinopse literária; “Vocabulario en contexto”, que vai trabalhar com palavras e expressões recorrentes no gênero em estudo; e “Gramática en uso”, que vai trabalhar com os adjetivos, marca linguística fundamental na elaboração de uma sinpose). Como o gênero estudado é uma sinopse literária e uma das marcas desse gênero é a presença de perguntas, sugerimos ao professor que, caso tenha diagnosticado, nas primeiras produções dos alunos, problemas de transferência, aos quais se referem Fanjul e González (2014), na elaboração dessas perguntas, construa um módulo para trabalhar questões dessa natureza.

Depois de realizados os módulos, o professor deve, então, propor ao aluno que reescreva seu texto, considerando as orientações da subseção “Reescritura”, acrescentando critérios de avaliação como o conteúdo temático, a composição e o estilo com base no que foi ensinado nos módulos.

3.4.2 Sugestões de adaptação a uma proposta do *Enlaces*

Como já assinalamos, na coleção *Enlaces*, o ensino da produção textual está no meio do caminho entre uma abordagem que privilegia o produto e uma abordagem que privilegia o processo.

A proposta de produção escrita da coleção segue sempre o mesmo roteiro: a seção “En otras palavras” se inicia com a apresentação das características do gênero a ser estudado, em caixas de texto – a forma composicional e elementos linguísticos recorrentes do gênero –; em seguida, manda escrever o texto, indicando o gênero e o tema; por último, traz uma ou outra pergunta para orientar a reescrita. Essa abordagem no trabalho com a escrita, no nosso entendimento, configura-se como um “mandar fazer”, embora as autoras “transmitam” aos alunos características do gênero: isso, entretanto, não é, a nosso ver, suficiente para que o aluno desenvolva a proficiência na escrita.

A partir das observações feitas, tomaremos como exemplo a proposta de escrita de um folheto turístico, para, em seguida, sugerir algumas adaptações. A proposta segue o modelo descrito acima (ver anexo).

Para começar, destacamos a necessidade de a coleção destinar um espaço mais significativo para o ensino da produção escrita: a proposta se resume a uma

folha, não assumindo a escrita como processo –a impressão é de que a abordagem da escrita é um “pra não dizer que não falei das flores”. Reconhecemos que os gêneros indicados para a produção são de circulação social, que a forma composicional é destacada, mas é necessário sair do trânsito “produto para o processo”, e desenvolver um trabalho mais consistente.

A seguir, a nossa sugestão de adaptação. Inicialmente, vamos propor a apresentação da situação, composta por duas etapas: a definição do projeto de comunicação e o trabalho com o tema / conteúdo.

Proposta do livro Enlaces adaptada ao modelo de sequência didática do Círculo de Genebra.

Projeto de comunicação	
Qual gênero vou escrever?	**Folheto**
Qual o objetivo do meu texto?	**Atrair turistas para conhecer a minha cidade/região**
Quem vai ler o meu texto?	**Visitantes / turistas**
Qual o tipo da minha produção?	**Em grupo**
Onde vai circular o meu texto?	**O texto será distribuído na rodoviária e no aeroporto da cidade**
Qual o tema da minha produção?	**Um lugar para ir...**

Orientação para a elaboração do conteúdo: Provavelmente você conhece um lugar que considera inesquecível – uma praia, uma fazenda, uma cidade, um museu... Você vai ler um folheto que fala sobre a cidade de Prados/MG: localização, cultura, história, bem como os lugares para visitar.

Enlaces, vol 1, p.57

Figura 24 – Folheto da cidade de Prados

Então, sentiu vontade de ir a Prados?

- O que mais lhe chamou a atenção nessa cidade?
- Existe alguma semelhança entre Prados e sua cidade/região?
- Você indicaria Prados para algum/a amigo/a?
- Você achou o folheto atrativo, por quê?

Primeira produção: Agora, você terá a oportunidade de convencer alguém a conhecer a sua cidade/região. Pense: o que há de interessante nela? Todo lugar possui uma história, possui suas atrações (características geográficas, fauna, flora, museus, lugares históricos, porto, praia, comida típica, artesanato, paisagem, festas tradicionais...). Pesquise, entreviste moradores, enfim faça um resgate da histórico-cultural da sua cidade/região. Apresente para o grupo as informações que você recolheu nas pesquisas e entrevistas. Organize as informações e escreva a primeira

versão de seu folheto sobre os potenciais pontos turísticos de sua cidade/região. É importante que todos participem, expondo suas opiniões e impressões; ninguém deve ter medo de expor suas ideias. Ah, e não se esqueça de selecionar imagens para ilustrar o seu folheto.

Módulos de ensino

Como ficou seu folheto? Calma, essa foi só a primeira versão! Você e o grupo terão oportunidade de melhorá-lo, realizando as atividades a seguir.

<u>Módulo 1: a estrutura e as marcas linguísticas do folheto</u>

Enlaces, vol 1, p.57

Figura 25 – A estrutura do folheto

1. Retome a primeira versão de seu folheto:

- Você colocou o nome da cidade ou da região no alto do folheto?
- Você usou subtítulos para organizar as informações e facilitar a

localização do lugar?

- Você usou letras de tamanhos e tipos variados para títulos, subtítulos e legendas (textos que descrevem o lugar)?
- Você selecionou as fotografias adequadas para atrair o turista / visitante?
- Você usou verbos no presente do indicativo para descrever o lugar (estar, haber y tener)?

2. Retomem a primeira versão de seu folheto e reescrevam-no caso você e o grupo tenham deixado de fazer algumas das coisas mencionadas no item 2. Então, mãos à obra...

Módulo 2: haber, tener o estar?

1. Uma das sugestões do módulo 1 foi que você usasse os verbos “haber, tener y estar”. Observe os exemplos:

   a) Prados **está** situada em Minas Gerais (...)
   b) (...) **Tiene** una población de 7948 habitantes (...)
   c) En julio **hay** um festival de música erudita.

   Pense um pouco... E relacione:

   ( ) O verbo foi usado para indicar a população de Prados.
   ( ) O verbo foi usado para indicar a localização de Prados.
   ( ) O verbo foi usado para indicar um acontecimento em Prados.

Em espanhol, nunca usamos o verbo “tener” no sentido de existir, como acontece em português.

2. Retomem, mais uma vez, o folheto e observem o uso dos verbos que estudamos. Caso apareça alguma situação de uso que vocês desconheçam, conversem com os colegas e o professor, para que, juntos, vocês avaliem se o uso foi adequado. Se necessário, reescrevam!

Produção final: Muita coisa mudou na primeira versão de seu folheto? Esse é mais um momento de reflexão: o que aprendemos? O que precisamos ainda fazer? Alcançamos nosso objetivo? A partir de agora, está pronta a sua versão quase final... Quase, porque vocês têm a autonomia de ainda “futucar” o folheto e fazer as mudanças que acharem necessárias antes de divulgá-lo na rodoviária e no aeroporto e em outros espaços nos quais circulam visitantes / turistas. Por exemplo, as imagens são mesmo atraentes? Feitas as últimas mudanças, divulguem o folheto!

Quadro 1 – Adaptação da proposta da coleção *Enlaces*

As nossas tentativas de adaptar as propostas das coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces* reforçam a nossa compreensão de que o melhor caminho para o professor não é abandonar o livro didático, mas buscar adaptá-lo aos modelos teórico-metodológicos que julgamos mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem da escrita. Acreditamos que esse movimento é importante na formação continuada e permanente do professor, pois faz parte, como já salientamos, do processo de construção de sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que, fazendo um recorte dos últimos cinco anos, houve um avanço considerável na qualidade de produção dos LDs de Língua Espanhola. Os autores e editoras de livros didáticos têm procurado atender às demandas e orientações dos documentos oficiais no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.

No entanto, isso não nos impede de, na condição de professora / pesquisadora, contribuir com análises, questionamentos, inquietações, enfim, provocações que, tomara, se somem às pesquisas desenvolvidas na área. É provável que nossas conclusões carreguem equívocos, entretanto, ratificamos que nosso objetivo é acrescer às pesquisas que investigam a produção escrita nos livros didáticos de espanhol.

Na introdução deste trabalho, propusemos dois objetivos gerais – investigar se o ensino da produção escrita nas coleções *Enlaces* e *Cercanía Joven* acontece na perspectiva do produto ou na perspectiva do processo e promover o ensino da produção escrita nas aulas de língua espanhola – e quatro específicos para esta pesquisa. Consideramos pertinente retomá-los, nesse momento, no intuito de verificar até que ponto os mesmos foram alcançados.

Quanto ao primeiro objetivo geral, nossa análise nos autoriza a dizer que a coleção *Cercanía Joven* aborda a escrita na perspectiva do processo e a coleção *Enlaces* aborda a escrita numa perspectiva em transição do produto para o processo.

No manual do professor, a coleção *Cercanía Joven* anuncia uma concepção de língua como um sistema organizado em três subsistemas: o linguístico, o semântico e o discursivo. Os autores da coleção também anunciam um ensino de língua a partir dos gêneros, com base teórica no interacionismo sócio-discursivo, e com abordagem metodológica baseada na sequência didática desenvolvida pelo Círculo de Genebra.

Nossa análise nos permite dizer que o projeto de ensino da produção escrita desenvolvido no livro do aluno da coleção *Cercanía Joven* é coerente com o que foi anunciado no manual do professor, a ponto de a resenha do guia do PNLD apontá-lo como o destaque da coleção: nas oficinas de produção, há atividades que orientam os alunos na construção de textos, considerando tanto o subsistema discursivo,

como o semântico e o gramatical; nessas atividades, reconhecem-se tanto a teoria sócio-interacionista como uma organização que toma como referência as partes da sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz; a cada capítulo, um gênero é tomado como objeto de ensino-aprendizagem. Entretanto, como já ressalvamos, a ordenação das partes da sequência, no nosso entendimento, pode prejudicar o trabalho, pois anula a função diagnóstica que a primeira produção tem tanto para o professor como para o aluno. Isso, porém, não tira o mérito do trabalho que a coleção investe para criar, de fato, um projeto de comunicação para o aluno desenvolver.

No manual do professor, a coleção *Enlaces* define língua como uma entidade geopolítica associada às construções político-linguísticas que resultam do padrão e da relativa fixação na gramática e nos dicionários. A nosso ver, há uma lacuna com relação às concepções teórico-metodológicas que sustentam o trabalho com a escrita na obra. Embora, no MP, ao destacar o trabalho com os gêneros, as autoras falem sobre a importância de se reconhecerem suas regularidades e os elementos indicativos de coesão, nas atividades de produção escrita, esses aspectos não são retomados reflexivamente.

A coleção *Enlaces* faz a opção por uma abordagem mais transmissiva no trabalho com a produção textual: o foco está na forma composicional e em alguns recursos estilísticos recorrentes no gênero apresentado. A nosso ver, a obra pratica muito mais uma metalinguagem do gênero em detrimento do uso do mesmo, o que caracterizaria uma prática epilinguística. Embora, no manual do professor, os autores mencionem a importância dos elementos paratextuais na escrita, as atividades propostas no livro do aluno nem sempre exploram esses recursos.

A nosso ver, a coleção privilegia o “mandar escrever”, o que fica evidenciado no número de propostas de produção por volume: oito. Se considerarmos que, em geral, uma turma tem uma ou duas aulas de espanhol por semana, torna-se muito difícil que sejam trabalhados na perspectiva do “ensinar a fazer” oito gêneros por ano.

No que diz respeito a abordagem dada à produção textual nos documentos que parametrizam o ensino de língua estrangeira, constatamos que quer sejam nos PCN, nas OCEM ou no PNLD o espaço destinado à escrita ainda é tímido. As OCEM avançam em comparação com os PCN, destinando um espaço mais significativo à escrita. O PNLD traz em sua ficha de avaliação os critérios que devem

ser seguidos pelos pareceristas do programa: apenas três itens estão relacionados à produção escrita e a nosso ver o item 15, “reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira”, não se relaciona com a produção escrita. Podemos afirmar que esses documentos assumem a escrita como processo, o que já é um bom começo, mas isso não é suficiente para mudar as práticas dos professores, é preciso que esses documentos assumam a escrita como uma competência tão importante quanto às demais, que apontem caminhos de como trabalhar com ela em sala de aula.

Queremos chamar atenção especial para o papel do PNLD na configuração e no lugar da produção textual no livro didático de língua estrangeira: parece-nos que o eixo da produção escrita não tem “peso” para levar à exclusão de uma coleção. Aspectos importantes na produção escrita, como conteúdo temático, materialidade linguística, forma composicional, adequação às convenções da escrita, são ignorados, já que não se transformaram em critérios a serem avaliados. Outro ponto importante que não é abordado no Guia, tampouco nas coleções analisadas, diz respeito ao erro de transferência, comum no aprendizado de uma língua estrangeira. Defendemos que as propostas de escrita são um momento privilegiados para se trabalharem erros dessa categoria.

Quanto ao segundo objetivo geral, promover o ensino da escrita em aulas de língua espanhola, reforçamos que a melhor saída é lançar mão do que o livro didático já faz, propondo adaptações de suas propostas. Acreditamos que o livro didático cumpre um importante papel, sobretudo, em salas de aula de língua estrangeira.

As questões até aqui delineadas nos levam a concluir que, conforme, anunciamos no início deste trabalho, escrever é algo complexo, é um desafio para a escola, professores, pesquisadores, manuais didáticos e acima de tudo para o aluno. Entendemos ainda que o desafio é de todos nós, envolvidos neste processo, pois é necessário viabilizar meios para promover o desenvolvimento da escrita através de atividades de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. Língua. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 191-192.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos:** o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? 2012. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.

BARROS, S. C. e COSTA, E. G. M. **Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol**. In: BARROS, C. S. COSTA, E. G. M (Orgs.). Espanhol: Ensino Médio. – Brasília. MEC/SEB, 2010 v. 16. (Coleção Explorando o Ensino)

BATISTA, A. A. **A Avaliação dos Livros Didáticos**: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane ; BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

BRANDÃO, A.C.P. **A revisão textual na sala de aula:** reflexões e possibilidades de ensino. In LEAL, T.F. e BRANDÃO, A.C.P. (orgs). Produção de textos na escola: reflexões e prática no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 120. Disponível em http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf. Acesso em 06 jan. 2016.

BRASIL – MEC – SEB. **Guia de Livros Didáticos**: **PNLD 2015 - Língua Estrangeira moderna:** ensino médio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____ . Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf > Acesso em: 10/03/16.

_____ . Lei nº 11.161/05 de 05 de agosto de 2005. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 10/03/16.

_____. MEC-SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, volume 1.

CANATO-BEATO, A.N.M. e CRISTÓVÃO, V.L.C. Compreensão e produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: NASCIMENTO, E.L. e RODRIGUES, R.H. (org). **Gênero de Texto/Discurso e os desafios da comtemporaneidade.** Campinas:Pontes, 2014. p. 57.

CARNEIRO, S. F. C. et al. **Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.2, p. 379-402, jul. /dez. 2015. Disponível em www.rle.ucpel.tche.br/index Acesso em 15 jan 2016

COIMBRA, L.; CHAVES, S.L. e BARCIA, L.P. **Cercanía Joven**. Volumes 1, 2, 3. São Paulo. SM. 2013.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. F. (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

COSTA, E.G.M. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de Língua Estrangeira. In: CORDEIRO, A. L., VARGENS, D.P.M., FREITAS, L. M. A. e VASQUEZ.R.P. (Org). **Hispanismo no Brasil**: reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João editores, 2014. P. 43 a 82.

COSTA VAL, M. G.; FIAD, R. S. Produção de textos. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 264-266.

DAHER, D. C.; FREITAS, L.; SANT'ANNA, V. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD**. *Revista Eutomia*, Recife: UFPE, v. 1, n. 11, p. 407-426, Jan./Jun., 2013.

DAHER, D. C. e SANT'ANNA, V. **Avaliação do livro didático de língua estrangeira:** em busca de um objeto ético. In: BARROS, C. COSTA, E. e GALVÃO, J. (Orgs) Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005 – 2015). Belo Horizonte, 2016.

DURÃO, A. B. A. B. **La interlengua**. Madri: Arco Libros, 2007.

FANJUL, A. e GONZÁLEZ, N. **Espanhol e português brasileiro**: estudos comparados. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNÁNDEZ, G. E. **Entre enfoques y métodos:** algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, C. S. COSTA, E. G. M. (Orgs). Espanhol: Ensino Médio. Brasília. MEC/SEB, 2010. v.16. (Coleção Explorando o Ensino)

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário online da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 2008.

FREITAS, L. M. A. e VARGENS, D.P.M. **Ler e escrever**: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S. COSTA, E. G. M. (Orgs). Espanhol: Ensino Médio. Brasília. MEC/SEB, 2010. v.16. (Coleção Explorando o Ensino)

_____. **Libros de texto de español en Brasil:** ¿qué actividades proponen para la produccción escrita? In: ARNOUX, E.N. e LAURIA, D. (Orgs) Lenguas y discursos em la construcción de la ciudadanía sudamericana. Editorial Universitaria

GERALDI. J. W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GIMENEZ, T. Prefácio: In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 8.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor** – aspectos cognitivos da leitura. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V.J. (2002). **Quando menos é mais**: a autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em www.leffa.pro.br Acesso em 10 jan 2016.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MENDONÇA, M. Texto. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 318-319.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita**: A construção de comandos de produção de textos. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, nº 42, p. 55- 79, Jul./Dez. 2003. Disponível em http://www.escrita.uem.br. Acesso 21 jan 2016.

MURANO, E. O texto na era digital: Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, pp. 28-33. Ano 5, nº 64, fevereiro de 2011.

OLIVEIRA, R. S.; **Para que se ensina-aprende línguas estrangeiras no Brasil e na Europa? Estudo comparativo entre documentos curriculares brasileiros e o marco comum europeu de referência para as línguas (MCER).** Revista Ecos de Linguagem Digital. Edição 2. Rio de Janeiro. [*online*] Jan/jun 2013. Disponívelem<http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/n2_2013_184a206.pdf.> Acesso em 01 mar 2016. ISSN 2317 – 0808.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S. e VALVERDE, J. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. Volumes 1, 2, 3. São Paulo. Macmillan.2013.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov. 2001.

PLATÃO. F., FIORIN, J. L. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

RODRIGUES, F.S.C. **Leis e línguas**: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. COSTA, E. G. M. (Orgs). Espanhol: Ensino Médio. Brasília. MEC/SEB, 2010. v.16. (Coleção Explorando o Ensino)

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A, P.B. **A produção textual e as novas tecnologias**: o uso de blogs para a escrita colaborativa. Revista Escrita, 2012, número 15. [*online*] Disponível em: < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF > Acesso em 04 mar 2016. ISSN 1679-6888.

TILIO, R. **Língua estrangeira moderna na escola pública:** possibilidades e desafios. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/wd6fwp>. Acesso em: 11 jun. 2016

ANEXOS

Para efeito de comparação mostraremos na íntegra as propostas que adaptamos das coleções *Cercanía Joven* e *Enlaces*:

Enlaces

2. En grupos, hagan un folleto turístico en una hoja para promocionar su ciudad o una ciudad cercana. Para esto tengan en cuenta las siguientes instrucciones:

a Si no van a hablar de su ciudad, elijan una ciudad cercana con interés/potencial turístico.

b Obtengan información sobre la ciudad en periódicos, revistas, oficina de turismo o cultura, folletos turísticos, internet, bibliotecas, postales, museos de la ciudad (si los hay).

c Incluyan características geográficas, la fauna, la flora, museos, lugares históricos, el puerto, el faro, las playas, etc.; dónde está(n), qué hay, qué tiene(n).

d Piensen en la historia, en las fiestas tradicionales del lugar (cuándo se celebran, qué cosas se hacen), en lo típico (la música, la comida, la artesanía, el paisaje).

e Seleccionen los datos importantes para que no quede ni demasiado vacío, ni con demasiada información.

f Incluyan informaciones visuales (ilustraciones, mapa de la ciudad, fotografías).

g Cuando hayan terminado la primera redacción, contesten la pregunta: ¿hemos utilizado los verbos **haber**, **tener** y **estar** de forma adecuada?

Escritura

Conociendo el género

- **Género textual:** Sinopsis literaria
- **Objetivo de escritura:** Recomendar un libro literario
- **Tema:** Libre
- **Tipo de producción:** Individual
- **Lectores:** Frecuentadores de la biblioteca de la escuela

1. Lee la siguiente sinopsis de *Ubirajara*, de José de Alencar, entresacada del catálogo *Vereda Brasil* (disponible en: <http://www.canoalibros.com/descarrega/Corregidor%20-%20Cat%C3%A1logo%20Literatura%20Brasile%C3%B1a.pdf>; acceso el 22 de octubre de 2012). Según el comentario, ¿de qué trata la obra?

UBIRAJARA. LEYENDA TUPÍ

JOSÉ DE ALENCAR

Traducción de Mario Camara y Gonzalo Aguilar.
Textos de Renata Mautner Wasserman y Sergio Medeiros.

Alencar consideró a *Ubirajara* un "libro hermano" de su otra novela indianista *Iracema*. Publicada en 1874, tres años antes de la muerte de su autor, *Ubirajara* cuenta la historia de un héroe indígena que transcurre en tiempos anteriores a la Conquista. Alencar no solo despliega todos los elementos de la poética romántica sino que también redacta una serie de notas antropológicas en las que discute con los historiadores y explica, desde su perspectiva, aspectos de los indios tupíes como la antropofagia, la poligamia y las guerras tribales.

De la historia de un héroe indígena.

2. ¿Qué otras novelas de Alencar tratan de la temática indígena? Lee el fragmento de su biografía y señálalas: Las novelas son *O guarani* e *Iracema*, además de *Ubirajara*.

José Martiniano de Alencar (Messejana, Fortaleza, Ceará, Brasil, 1 de mayo de 1829--Río de Janeiro, 12 de diciembre de 1877) fue un novelista, dramaturgo, ensayista, periodista, político y crítico literario brasileño. [...] Sus primeras novelas aparecieron primero como folletines en la prensa. En 1856 publica su primera novela, *Cinco minutos*, seguido de *A viuvinha* en 1857. En ese mismo año alcanzó notoriedad con la publicación de *O guarani*, con la que dio inicio a una trilogía indigenista que completó con *Iracema* (1865) y *Ubirajara* (1874). La primera, epopeya sobre el origen del Ceará, tiene como protagonista principal a la nativa Iracema, la "virgen de los labios de miel" y "cabellos tan oscuros como un ala de graúna". En la segunda el personaje es Ubirajara, valiente guerrero indígena quien en el transcurso de la narración alcanza la madurez [...].

Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_de_Alencar>. Acceso el 22 de octubre de 2012.

3. Mira las tapas de las tres obras: ¿has leído alguna de ellas? ¿Sabes de qué trata cada una? Respuestas personales.

4. ¿Sabes qué es la sinopsis de un libro? Basándote en tus conocimientos previos y en la lectura de la sinopsis del libro *Ubirajara*, marca con una **X** las características de este género:

(X) Describe parte de la historia de un libro por medio de un resumen.

( ) Cuenta toda la historia de un libro, desde el inicio hasta el final.

(X) Jamás revela el desenlace de la historia.

( ) Cuenta el final de la historia así como elucida todos sus misterios o secretos mientras describe el enredo del libro.

(X) El objetivo de una sinopsis bibliográfica es despertar el interés por la lectura del libro anunciado, a fin de llamar la atención de posibles nuevos lectores.

( ) Evalúa críticamente la obra, analizando sus personajes y acontecimientos más relevantes.

(X) Circula en diversos soportes, como catálogos de editoriales, revistas educativas, sitios de editoriales y librerías.

( ) Se vale de adjetivos para descalificar la obra, esto es, señalar sus carencias y defectos.

(X) Valora lo que describe por medio del empleo de elogios, ya sea el libro, el tema, los personajes, el escenario, el autor o las ilustraciones de la obra.

(X) Es un texto corto que acompaña la imagen de la portada del libro.

( ) Es un texto extenso que acompaña la imagen del autor del libro.

5. Fíjate que las sinopsis de libros pueden empezar de diferentes formas:

a) con una o más indagaciones;

b) con la narración de parte de la historia o la cita de su inicio;

c) con la descripción del escenario de la historia o del contexto;

d) con la valoración de la obra y la indicación del género.

Lee estos párrafos de introducción de sinopsis de libros y di qué estrategia se utilizó en cada uno.

(d) "El *Popol Vuh* es sin lugar a dudas el más importante de los textos mayas que se conservan. Se distingue no solo por su extraordinario contenido histórico y mitológico, sino por sus cualidades literarias [...]."
Disponible en: <http://www.arqueomex.com/S2N3nPopolVuh88.html>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

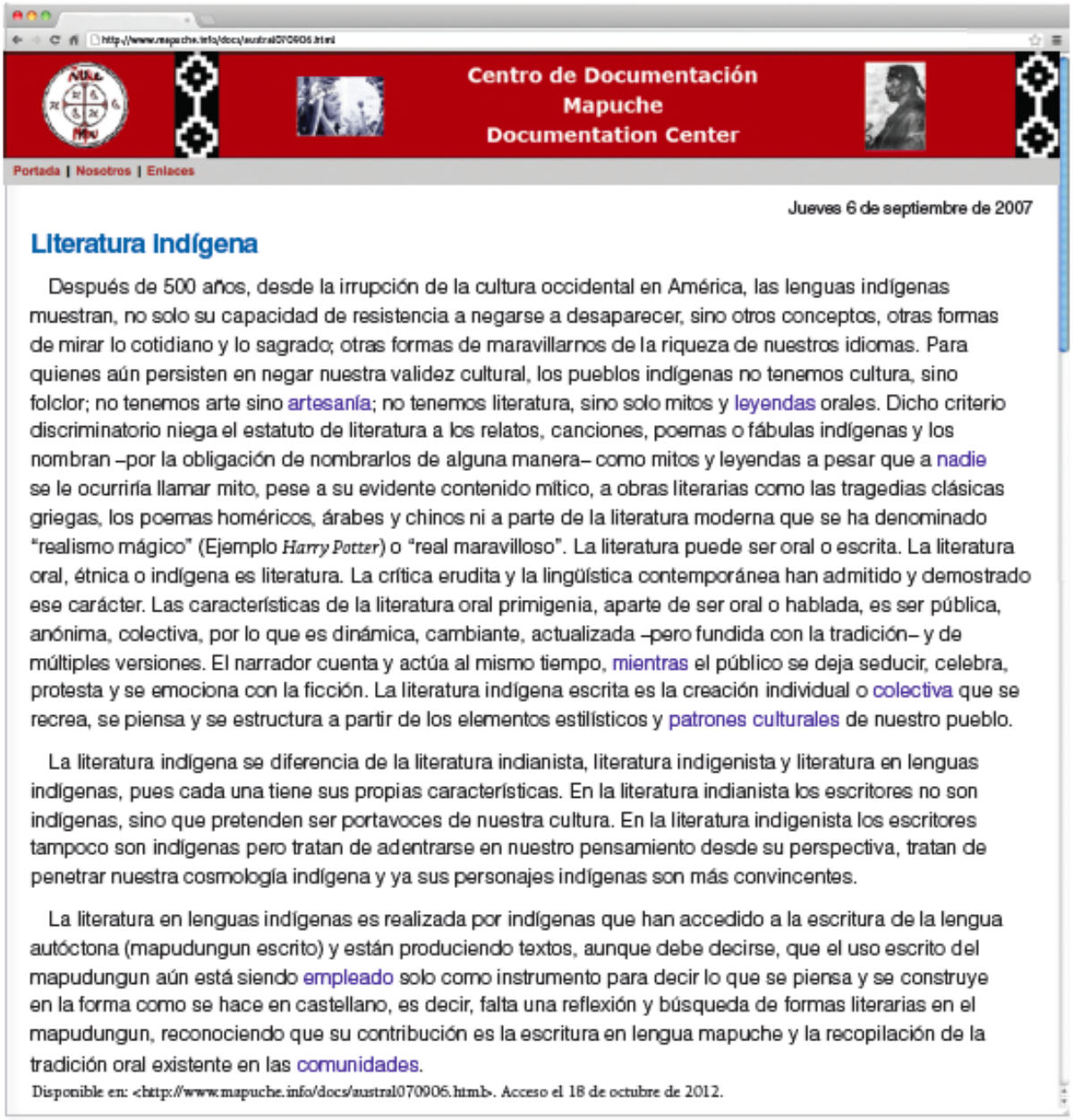
(a) "[...] Lo primero de todo es hacerse la pregunta más obvia: ¿Qué es el *Popol Vuh*? [...]"
Disponible en: <http://www.latablaesmeralda.tumblr.com/post/28672152399>. Acceso el 6 de junio de 2012.

(b) "Este es el principio de la antiguas historias de este lugar llamado Quiché. Aquí escribiremos y comenzaremos las antiguas historias, el principio y origen de todo lo que se hizo en la ciudad de Quiché [...]."
Disponible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/obrasdeautoranonimo/PopolVuh/PopolVuh.asp>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

(c) "En las tierras altas de Guatemala, los sabios Mayas Quichés redactaron en bellos símbolos de color rojo, negro y turquesa, su libro sagrado, con relatos de cosmogonía, teología, antropogénesis, religión, moral e historia de su pueblo [...]."
Disponible en: <http://laverdadoculta2012.blogspot.com.br/2012/06/todas-las-publicaciones-angeles-entre.html>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

Planeando las ideas

1. Lee el artículo y explica: ¿cuál es la diferencia entre literatura indígena, literatura indianista y literatura indigenista?



Centro de Documentación Mapuche
Documentation Center

Portada | Nosotros | Enlaces

Jueves 6 de septiembre de 2007

Literatura Indígena

Después de 500 años, desde la irrupción de la cultura occidental en América, las lenguas indígenas muestran, no solo su capacidad de resistencia a negarse a desaparecer, sino otros conceptos, otras formas de mirar lo cotidiano y lo sagrado; otras formas de maravillarnos de la riqueza de nuestros idiomas. Para quienes aún persisten en negar nuestra validez cultural, los pueblos indígenas no tenemos cultura, sino folclor; no tenemos arte sino artesanía; no tenemos literatura, sino solo mitos y leyendas orales. Dicho criterio discriminatorio niega el estatuto de literatura a los relatos, canciones, poemas o fábulas indígenas y los nombran –por la obligación de nombrarlos de alguna manera– como mitos y leyendas a pesar que a nadie se le ocurriría llamar mito, pese a su evidente contenido mítico, a obras literarias como las tragedias clásicas griegas, los poemas homéricos, árabes y chinos ni a parte de la literatura moderna que se ha denominado "realismo mágico" (Ejemplo *Harry Potter*) o "real maravilloso". La literatura puede ser oral o escrita. La literatura oral, étnica o indígena es literatura. La crítica erudita y la lingüística contemporánea han admitido y demostrado ese carácter. Las características de la literatura oral primigenia, aparte de ser oral o hablada, es ser pública, anónima, colectiva, por lo que es dinámica, cambiante, actualizada –pero fundida con la tradición– y de múltiples versiones. El narrador cuenta y actúa al mismo tiempo, mientras el público se deja seducir, celebra, protesta y se emociona con la ficción. La literatura indígena escrita es la creación individual o colectiva que se recrea, se piensa y se estructura a partir de los elementos estilísticos y patrones culturales de nuestro pueblo.

La literatura indígena se diferencia de la literatura indianista, literatura indigenista y literatura en lenguas indígenas, pues cada una tiene sus propias características. En la literatura indianista los escritores no son indígenas, sino que pretenden ser portavoces de nuestra cultura. En la literatura indigenista los escritores tampoco son indígenas pero tratan de adentrarse en nuestro pensamiento desde su perspectiva, tratan de penetrar nuestra cosmología indígena y ya sus personajes indígenas son más convincentes.

La literatura en lenguas indígenas es realizada por indígenas que han accedido a la escritura de la lengua autóctona (mapudungun escrito) y están produciendo textos, aunque debe decirse, que el uso escrito del mapudungun aún está siendo empleado solo como instrumento para decir lo que se piensa y se construye en la forma como se hace en castellano, es decir, falta una reflexión y búsqueda de formas literarias en el mapudungun, reconociendo que su contribución es la escritura en lengua mapuche y la recopilación de la tradición oral existente en las comunidades.

Disponible en: <http://www.mapuche.info/docs/austral070906.html>. Acceso el 18 de octubre de 2012.

La literatura indígena es oral y hecha por la propia comunidad indígena colectivamente. La literatura en lenguas indígenas es básicamente la recopilación de la tradición oral existente en las comunidades indígenas. En la literatura indianista los escritores no son indios, pero pretenden ser portavoces de la cultura indígena. Por último, en la literatura indigenista los escritores tampoco son indígenas pero tratan de adentrarse en el pensamiento indígena.

2. Lee los títulos y un breve resumen de las obras a continuación. Luego, clasifícalas en literatura indianista (visión idealizada del indio como el "buen salvaje") y literatura indigenista (visión más profunda de la cultura y cosmología indígena, tiene como objeto los derechos de los indios).

Brevísima relación de la destrucción de las Indias (1542), del fraile español Bartolomé de Las Casas (1484-1566), que trae la condenación de los desmandes y violencias cometidos por los conquistadores en América (llamada en la obra de las Indias Occidentales).

Literatura indigenista.

Cumandá o Un drama entre salvajes (1879), del ecuatoriano Juan León Mera (1832--1894), que ofrece una visión idealizada de los habitantes del "nuevo mundo".

Literatura indianista.

Los ríos profundos (1956), del peruano José María Arguedas (1911-1969), la obra va más allá de los problemas sociales del indio para adentrar en su visión del mundo. Es la orientación literaria que suele denominarse *neoindigenismo*.

Literatura indigenista.

Balún Canán (1957), de la escritora mexicana Rosario Castellanos (1925-1974), relata la lucha de una cultura milenaria sojuzgada y oprimida durante siglos, que clama por su derecho a existir y a expresarse.

Literatura indigenista.

Iracema (1865), del brasileño José de Alencar (1829-1877), se fija en la estética de la prosa romántica y poética, un visión nacionalista que trata de la contribución del indio (caracterizado como inocente, bello, gentil y valeroso) en la construcción de la cultura brasileña.

Literatura indianista.

A quien no lo sepa

La literatura indígena también está presente en libros antiguos que nos hablan de lo que pensaban y sentían las civilizaciones precolombinas. Algunas historias de la tradición oral fueron recogidas por estudiosos de la época y publicadas en forma de crónicas y fábulas. De los Mayas quedan, entre otros textos, el *Popol Vuh* ("libro del pueblo"), que es un auténtico compendio de la mitología maya.

Algunos huecos se pueden completar con más de una posibilidad. En "El autor ofrece una trama por demás interesante y revela una consistente denuncia social.", se puede aceptar también historia. Igual en "¿O el *Memorial de Aires* esconde una historia secreta, de desamparo y angustia?", en que se puede escribir trama. Lo importante es que los alumnos conozcan ese vocabulario para usarlo para escribir la sinopsis literaria. Hay otras palabras que son frecuentes en sinopsis literarias, tales como escenario, ilustraciones, ilustrador, protagonista, paisaje, traductor, traducción. Es importante ampliar el léxico de los alumnos. Otro campo semántico que se puede trabajar es el de los géneros literarios: cuento, poema, ensayo, novela, crónica, microcuento o minicuento.

Vocabulario en contexto

En las sinopsis literarias es común que estén caracterizados algunos elementos que componen el libro. Lee las sinopsis a continuación y complétalas con estas palabras. Fíjate en el género y en el número de los sustantivos.

versión – personajes – trama – argumento – ficción – novela
escritor – universo – historia – técnica narrativa – autores

De una ciudad y otros asuntos – crónica fidedigna
de Manuel José Arce

La única novela escrita por Arce, nos transporta a la Capitanía General del Reino y a los conflictos propios de la época colonial. El autor ofrece una ___trama___ por demás interesante y revela una consistente denuncia social. El particular uso del lenguaje y de la ___técnica narrativa___ sigue revelando su inagotable talento.

Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

El hombre que lo tenía todo todo todo (novela)
de Miguel Ángel Asturias

Alucinante, imaginativa y profunda. Su fantástico ___argumento___ narra lo que acontece al hombre "que lo tenía todo todo todo", precisamente a él que respiraba con dos grandes imanes escondidos en su espalda y que era capaz de atraer todo el oro del mundo. Es también una ___novela___ filosófica que facilita reflexiones sobre la riqueza, el poder, la muerte y el amor.

Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Memorial de Aires
de Machado de Assis

Machado de Assis nació el 21 de junio de 1839 en la ciudad de Río de Janeiro y murió en la misma ciudad el 29 de septiembre de 1908. Ya antes de su muerte era reconocido como el ___escritor___ brasileño más importante. Todavía hoy, Machado ocupa esa posición preeminente en la literatura brasileña. Sus novelas, sus cuentos, sus ensayos críticos son clásicos de la literatura universal. *Memorial de Aires*, la última novela, es una de las más enigmáticas: ¿por qué el escritor de obras tan irónicas y mordaces escribe, hacia el final de su vida, una novela en apariencia sosegada y casi optimista? ¿O el *Memorial de Aires* esconde una ___historia___ secreta, de desamparo y angustia?

Disponible en: <http://www.canoalibros.com/descarrega/Corregidor%20-%20Cat%C3%A1logo%20Literatura%20Brasile%C3%B1a.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Memorial de Aires
de Machado de Assis

Machado de Assis nació el 21 de junio de 1839 en la ciudad de Río de Janeiro y murió en la misma ciudad el 29 de septiembre de 1908. Ya antes de su muerte era reconocido como el ___escritor___ brasileño más importante. Todavía hoy, Machado ocupa esa posición preeminente en la literatura brasileña. Sus novelas, sus cuentos, sus ensayos críticos son clásicos de la literatura universal. *Memorial de Aires*, la última novela, es una de las más enigmáticas: ¿por qué el escritor de obras tan irónicas y mordaces escribe, hacia el final de su vida, una novela en apariencia sosegada y casi optimista? ¿O el *Memorial de Aires* esconde una ___historia___ secreta, de desamparo y angustia?

Disponible en: <http://www.canoalibros.com/descarrega/Corregidor%20-%20Cat%C3%A1logo%20Literatura%20Brasile%C3%B1a.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

La chica de la capa roja
de Sarah Blakey-Cartwright

En una época en que las aldeas son tan pequeñas que todo el mundo se conoce, Valerie intenta abrirse camino en la vida sin ser precisamente una "buena chica". Cuando el hombre lobo la elige, debe tomar una decisión imposible, pero no tiene a quién recurrir. Su padre está borracho en el pueblo, su madre desea controlarla y las demás chicas se apresuran a acusarla de brujería. En esta nueva, peligrosa y absorbente ___versión___ del cuento clásico, quizás resulte complicado dar con un final feliz...

Disponible en: <http://www.librosalfaguarajuvenil.com/cl/libro/la-chica-de-la-capa-roja/>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Yinn

de Ana Alonso y Javier Pelegrín

Los autores, con la calidad literaria que les caracteriza, crean un universo fantástico que combina las tradiciones mágicas de las tres culturas que convivieron en la Península a lo largo de la Edad Media.

Disponible en: <http://blog.anayainfantilyjuvenil.es/wp1/wp-content/uploads/2012/06/lecturas_verano_juvenil2012.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

La palabra reb(v)elada

de Magdalena Vela

¿Qué fue antes, la palabra o el pensamiento?, ¿puede existir pensamiento sin palabras?, ¿qué es lo que existe, existe todo lo que se piensa, o viceversa?, ¿qué queda después sino la palabra en la memoria? Este libro es una miscelánea de cuentos, narraciones, composiciones poéticas, reflexiones... que tienen como marco literario la amistad entre el reverendo Dogson y Alicia. En sus páginas se dan cita personajes, autores y obras de la cultura universal, con referencias directas o "distorsionadas", que conforman el contenido de la obra, en el que matemáticas, lógica, retórica, literatura o filosofía se integran, con humor e ingenio, en la experiencia de la vida. La sorpresiva asociación de ideas y el juego de palabras marcan el límite preciso –o impreciso– entre la ficción y la realidad, entre la fantasía, la vigilia y el sueño.

Disponible en: <http://www.anayainfantilyjuvenil.com/core.php?opcion=ficha&codigo_comercial=1562008>. Acceso el 6 de junio de 2013.

Gramática en uso

Adjetivos

1. Como has podido notar, en las sinopsis se hace uso de adjetivos para calificar la obra y sus elementos. Relee las sinopsis anteriores y busca las palabras que caracterizan:

a) la trama, en *De ciudad y otros asuntos*: interesante

b) el argumento, en *El hombre que lo tenía todo todo todo*: fantástico

c) el escritor, en *Memorial de Aires*: importante

d) la novela, en *Memorial de Aires*: enigmática

2. Piensa en un libro literario que te haya gustado mucho. Supón que quieres convencer a alguien de que lo lea. ¿Cómo caracterizarías algunos de sus elementos? Usa los adjetivos del recuadro u otros que conozcas.

Respuestas personales. Es necesario orientarlos en cuanto al género y el número de los sustantivos y adjetivos.

perfecto(a) – conmovedor(a) – sensible – premiado(a) – impactante – entretenido(a) – bonito(a) recomendable – dinámico(a) – increíble – creativo(a) – extraordinario(a) – brillante

Trama: _____ Historia: _____

Imágenes: _____ Enredo: _____

Cuento: _____ Novela: _____

Escritor: _____ Crónica: _____

Ilustración: _____ Protagonista: _____

Poema: _____ Versión: _____

En la *Chuleta Lingüística*, p. 157, se amplía esta sección con explicaciones sobre la formación del plural de los adjetivos.

Taller de escritura

Elige una obra literaria que hayas leído anteriormente y escribe una sinopsis para la contraportada de una nueva edición de ese libro. ¡Fíjate que se trata de divulgar la obra para que el lector tenga ganas de leerla!

¡Ojo!

Fíjate que el estilo de cada sinopsis varía. Algunas son cortas y solamente describen la historia, otras son muy adjetivadas, incluyendo estrategias lingüísticas que despiertan en el lector el deseo de lectura.

Re(escritura)

Vuelve a leer tu texto y verifica si:

- está coherente con el objetivo propuesto;
- describe y califica la obra, el autor/escritor, la ilustración, los personajes/protagonistas, la trama/enredo/argumento...;
- le resulta interesante y atractivo al lector.

Luego, intercambia tu texto con un compañero de clase para que uno lea y revise el texto del otro y aporte sugerencias que contribuyan a mejorarlo.