



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA**

EVELINE DA SILVA BEZERRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA**

**MONTEIRO - PB
DEZEMBRO - 2011**

EVELINE DA SILVA BEZERRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA**

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, promovida pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof^o. Me. Francisco Eduardo Vieira da Silva.

MONTEIRO- PB
DEZEMBRO- 2011

B574g BEZERRA, Eveline da Silva.
como língua estrangeira: análise de uma coleção didática
Gêneros textuais no ensino-aprendizagem de Espanhol como
língua estrangeira: análise de uma coleção didática /Eveline da
Silva Bezerra . – 2011.
52f. il.

Digitado.

Trabalho Acadêmico Orientado(Graduação em
Licenciatura Plena em Letras com hab. em Língua Espanhola) –
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas
e Exatas, 2011.

“Orientação: Prof^o Me. Francisco Eduardo Vieira da Silva,
Campus VI.

1. Livro Didático de Língua Espanhola 2. Gêneros
Textuais 3. Leitura e Compreensão Textual I. Título.

EVELINE DA SILVA BEZERRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Centro de Ciências Humanas e Exatas da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras - Espanhol



Prof. Me. Francisco Eduardo Vieira da Silva – UEPB
(Examinador)



Prof. Dr^a Edjane Gomes de Assis – UEPB

Aprovada em 11 de novembro de 2011.

MONTEIRO – PARAÍBA

DEZEMBRO-2011

*A Deus, que dirige todos os passos da minha vida
Ao meu orientador Eduardo Vieira, que generosamente aceitou orientar-me, dedicando seus
amplos conhecimentos para consecução desse trabalho
E aos meus amados pais Cleonilde e Edmilson que me deram a vida e me educaram com amor*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu fé para vencer os desafios que encontrei ao longo dessa etapa.

A minha família: minha amada Mãe (Cleonilde) que me dedicou seus simples, mas sábios ensinamentos com muito amor e dedicação; ao meu Pai (Edmilson) pela sua dedicação à nossa família, ao meu amado irmão (Ediélson), tenho muito orgulho de você, por ser essa pessoa tão jovem e já tão sábia. Obrigada pelo companheirismo; a minha amada irmã (Verônica) pela sua amizade e ao meu namorado (Cristiano) pelo seu carinho.

Aos meus amigos e colegas da faculdade: Liliane, que inúmeras vezes, abriu as portas de sua casa e ajudou-me em tantas atividades da faculdade, a você meu Muito Obrigada; Rogério, Carol e Carla obrigada por todos os momentos que compartilhamos juntos, de alegria, de aprendizado, e também meu Muito Obrigada por terem me ajudado a conquistar essa vitória “concluir o curso”.

Também quero expressar meus sinceros agradecimentos as minhas tias: Edileusa (Tia Branquinha), Maria, Inês e Necina.

A Luciene sempre tão prestativa, obrigada por me acolher em sua casa.

Aos meus patrões (Hélio e Patrícia) que em momentos foram mais que patrões e me deram oportunidades para uma melhoria de vida.

Ao meu orientador Francisco Eduardo Vieira, pelos seus amplos conhecimentos dedicados a esse trabalho. Muita Obrigada pela gentileza de ter aceitado me orientar na consecução dessa pesquisa.

Agradeço também a Edjane Assis e Fábio Souza, que aceitaram o convite de participar da banca examinadora da nossa pesquisa.

A Professora Márcia do Nascimento que me repassou algumas orientações a respeito da monografia, mas que teve que ir embora logo depois. Obrigada também pelas suas contribuições.

Meus agradecimentos ainda a todos os professores do Campus VI: Débora Cota, Ariadne Costa da Mata, Ivan Barbosa, Fabíola Nóbrega, Marcelle Ventura, Rocío Serrano, César Valenzuela, Daniele Inô, Cristina, Joana D’arc, Roberto Rondon, Fabricio C. Dantas...

E a todos que de uma forma ou de outra incentivaram-me a concluir essa etapa tão importante da minha vida.

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição
que Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e
quem lucra com esse trabalho.”*

Paulo Freire

RESUMO

Partindo do fato de que a Lei 11.165/2005 exige que as escolas das redes públicas e particulares de ensino médio ofereçam o ensino de língua espanhola como língua estrangeira. Desse modo os professores de língua espanhola que ministrarão esse componente curricular nas escolas, possivelmente necessitarão utilizar os livros didáticos para suas respectivas aulas, já que isso ocorre em quase todos, ou em todos os componentes curriculares. Partindo desse pressuposto surgiu o interesse em observar como esses livros orientam os professores, em especial no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais. Desse modo, este trabalho é um estudo sobre a abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos da coleção intitulada *Síntesis*, de autoria de Ivan Martin, publicada no ano de 2010. As propostas de leitura e produção textual dessa coleção didática foram analisadas a partir de concepções de gêneros textuais de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005 e 2008). A conclusão que temos com os resultados obtidos é que esses manuais de ensino de língua espanhola inserem os gêneros textuais em suas atividades, no entanto não abordam fatores fundamentais para a leitura e produção textual com base nos gêneros textuais, como, por exemplo, características do gênero, a esfera de circulação, função social, entre outros pontos fundamentais para a aprendizagem da língua estrangeira a partir da noção de gênero textual.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Espanhola; gêneros textuais; leitura e compreensão textual.

RESUMEN

Partiendo del hecho que la Ley 11. 165/2005 exige que las escuelas de las redes públicas y particulares de enseñanza media ofrezcan la enseñanza de lengua española como lengua extranjera. De ese modo los profesores de lengua española que ministrarán esa asignatura en las escuelas posiblemente necesitarán utilizar los libros didácticos para sus respectivas clases, ya que eso ocurre en casi todas o en todas las asignaturas. Partiendo de ese presupuesto surgió el interés en observar como estos libros orientan los profesores, en especial con respecto al trabajo con géneros textuales. De ese modo este trabajo es un estudio sobre el abordaje de los géneros textual en los libros didácticos de la colección intitulada de *Síntesis* del autor Ivan Martin, publicada en el año de 2010. Las propuestas de lectura y producción textual de esa colección didáctica fueron analizadas a partir de concepciones de géneros textuales de Bakhtin (2000) y Marcuschi (2005 y 2008). La conclusión que tenemos con la obtención de los resultados es que en esos manuales de enseñanza de lengua española insieren los géneros textual en sus actividades, pero no abordan factores fundamentales para la lectura y producción textual basados en los géneros textuales como, por ejemplo, características del género, esfera de circulación, función social entre otros puntos fundamentales para el aprendizaje de lengua extranjera a partir de la noción del género textual.

Palabras-llave: Libro didáctico de Lengua Española; géneros textuales; lectura e comprensión textual.

LISTA DE TABELAS

TABELA1: QUANTITATIVO DE ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL BASEADAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS	44
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL BASEADAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS	45
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	16
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	16
1.2. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA REGIÃO NORDESTE.....	18
1.2.1. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DA PARAÍBA	19
CAPÍTULO 2	23
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS	23
CAPÍTULO 3	29
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
3.1. ANÁLISE QUALITATIVA DO <i>CORPUS</i>	29
3.1.1. ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD1	30
3.1.2. ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD2.....	34
3.1.3. ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD3	39
3.2. SINTETIZANDO OS RESULTADOS DAS ANÁLISES	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

Depois de sancionada a lei 11.161/2005, que obriga as escolas brasileiras das redes públicas e particulares a oferecerem aulas de língua espanhola como língua estrangeira, também se começa a publicar livros didáticos para o ensino deste idioma aqui no país. Partindo desse fato, nossa pesquisa tem como problema central averiguar quais as propostas apresentadas nos livros de língua espanhola para orientar os professores no trabalho do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o espanhol, em especial no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais.

Dessa forma, neste trabalho, pretende-se analisar uma coleção de livros de língua espanhola direcionada ao Ensino Médio, intitulada *Síntesis*, de autoria de Ivan Martin, publicada pela editora Ática no ano de 2010. Essa coleção é composta de três volumes: livro 1, livro 2 e livro 3. Serão analisadas algumas atividades propostas nos manuais de espanhol como língua estrangeira da coleção citada acima, observando o trabalho que é feito com os gêneros textuais, tendo como referência: i) as políticas públicas dispostas em documentos oficiais governamentais, como, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN/EM); e ii) algumas orientações pedagógicas mais recentes, as quais se encontram em anais de congressos e em seminários que tratam do processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola.

Tanto as políticas públicas quanto as orientações pedagógicas indicam que o gênero deve ser tomado como objeto de ensino/aprendizagem no estudo de língua estrangeira. Segundo Liani F. Moraes (2006 *apud* PCN/EM 2006, p. 94),

Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso de idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um *e-mail*, entre outras deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula.

Também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são tecidos comentários sobre a importância do estudo dos gêneros textuais, pois estes são usados na linguagem comunicativa e variam conforme os grupos sociais, ou seja, para cada grupo social existe uma preferência por determinados tipos de gênero.

Outro exemplo recente do uso da linguagem na comunicação mediada por computador é o caso dos *blogs* (...), que representam a criação de um novo gênero da “escrita”. (...) As diferenças entre a comunicação escrita e a falada mais uma vez se diluem na construção desse novo gênero. (OCEM, 2006, p. 104).

A comunicação por blogs pode ser mais usada por jovens e adultos ou mesmo por pessoas que têm mais proximidade com a tecnologia. Assim esse grupo de pessoas contribui para o surgimento de novas formas de comunicação, possibilitando a criação de novos gêneros textuais, como por exemplo, o *e-mail*, o *Orkute* outros do tipo.

Levando em consideração a importância dos gêneros textuais nas diversas esferas de comunicação, bem como no ensino/aprendizagem de língua espanhola, como já dissemos temos como objetivo observar qual a metodologia utilizada nos livros da coleção *Síntesis* para o trabalho com os gêneros textuais.

Sabemos que o livro didático é uma ferramenta muito utilizada pelos professores, mesmo que exageradamente, mas é também o principal instrumento na educação de indivíduos, focando a formação social, cultural e cognitiva desses aprendizes. É por esse motivo que a análise desse material deve receber atenção, pois existem professores que simplesmente ministram suas aulas repassando ao pé da letra as atividades do livro didático. O que os educadores devem fazer é utilizar-se dos materiais didáticos, como os livros, aproveitando suas propostas e orientações, e acrescentar ferramentas linguísticas de acordo com o contexto social dos aprendizes, para que o ensino do espanhol não se torne mecânico.

Depois de consultar vários livros¹ que foram utilizados para preparar os planos de aulas para a intervenção pedagógica nas disciplinas de Estágio Supervisionado ao Ensino de Língua Espanhola, o interesse em realizar esse trabalho de análise do livro didático se consolidou, pois essa atividade se faz presente na prática docente e requer mais atenção quando se trata de ensinar uma língua estrangeira, já que apresentar um novo idioma significa também apresentar uma nova cultura. A introdução de um educando a um universo cultural estrangeiro e diverso daquele em que ele está inserido-

¹ Esses livros foram utilizados nos componentes curriculares “Estágio Supervisionado” do curso de Letras, Habilitação em Língua Espanhola, do Centro de Ciências Humanas e Exatas, do Campus VI- Poeta Pinto do Monteiro, da Universidade Estadual da Paraíba.

nesse caso específico, estamos falando de aprendizes do contexto social brasileiro – desse modo também estamos falando de conhecimentos culturais reflexivos. Logo, faz-se necessário um cuidado com os recursos humanos e didáticos, para que o valor deste ensino vá mais além do que mera comunicação.

Dessa forma, realizaremos uma pesquisa na qual falaremos da aplicação de exercícios e de sua funcionalidade e/ou não funcionalidade, especificamente dos que abordam os gêneros textuais, assim com já foi dito no início. Visamos realizar uma análise reflexiva do material didático com vistas a apontar seus possíveis sucessos e lacunas no processo de ensino/aprendizagem de E/LE, apontando, em especial, as dificuldades específicas para os alunos brasileiros do Ensino Médio.

Para a consecução deste estudo, adotamos a pesquisa bibliográfica, que nos serviu como referencial teórico para a construção das informações, e a análise qualitativa da coleção de livros de língua espanhola intitulada *Síntesis*, de autoria de Ivan Martin, apresentando dados quantitativos sobre o percentual de atividades voltadas para o estudo dos gêneros. Tendo em vista nossos objetivos, o *corpus* estudado trata-se dos livros citados acima, tendo como assunto de análise a coletânea de textos da coleção e os exercícios que propõem a abordagem dos gêneros textuais. Diante disso, delimitamos nossos objetivos específicos em:

- a) Apresentar quais são os gêneros textuais e os domínios discursivos mais recorrentes na coletânea de texto da coleção;
- b) Analisar os exercícios que abordem a leitura e a produção desses gêneros textuais, observando, em particular, se os modos de ler constitutivos e específicos de cada gênero são respeitados.

Portanto, essa pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro trata de considerações sobre ensino de língua espanhola como língua estrangeira aqui no Brasil. Para elaboração desse capítulo, nos basearemos em estudos como Reatto e Bissaco (2007), Sedycias (2005) entre outros. No segundo capítulo, discutiremos as noções de gêneros textuais, tipos textuais e domínios discursivos, apresentadas por Marcuschi (2008), fundamentais para o desenvolvimento de nossas análises. Em seguida, no terceiro capítulo, faremos a análise da coleção didática. Por fim, concluiremos apresentando nossas considerações.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

No século XX, o ensino do espanhol já esteve presente em nosso país por cerca de duas décadas. Segundo (MACHADO, 2007), com a reforma Capanema (1942), o espanhol esteve presente em nossas escolas como componente obrigatório no ensino médio até o ano de 1961. Ainda de acordo com Machado (2007 *apud* Reatto e Bissaco, 2007, p. 2),

o ministro Gustavo Capanema promoveu uma reforma no ensino ressaltando a importância das línguas clássicas e modernas ao destinar 35 horas semanais ao ensino instrumental dos idiomas latim, francês e inglês no então atual Ensino Fundamental; e francês, inglês e, pela primeira vez, espanhol, no Ensino Médio. Em vigência por mais de vinte anos, a medida esbarrou em alterações sequenciais e perdeu sua efetividade.

Na verdade, entre os anos de 1958 e 2001, tramitaram pelo Congresso Nacional quinze projetos de lei os quais foram todos rejeitados (REATTO & BISSACO, 2007). Um dos motivos que impossibilitava a implantação desses projetos eram os interesses políticos próprios de outros países, como os EUA, a Itália e a França, que não viam benefício para eles em permitir a aprovação de uma lei que obrigasse um país dependente dos mesmos a oferecer o ensino do espanhol em suas escolas, ou seja, estamos falando de interferências político-culturais de países culturalmente hegemônicos que exercem poder em muitos aspectos sobre os seus dependentes.

Agora, passadas algumas décadas, o assunto volta mais uma vez a ser discutido. A Lei 11.161/2005 de autoria do deputado Átila Lira, foi finalmente assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Lei obriga as escolas públicas e particulares a oferecerem o ensino de língua espanhola.

No entanto, há algumas contradições entre a lei 11.161/2005 e as políticas públicas como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); e os (PCN/EM) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; uma vez que a própria Lei 11.161/2005, em si, traz contradições quando obriga às escolas a oferecerem o ensino do espanhol

no ensino médio, mas deixa facultativa a matrícula para os alunos, além de também facultar para as escolas a oferta, no ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no art. 26, §5º, estabelece que no Ensino Fundamental “na parte diversificada do currículo, seja incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Enquanto para o ensino médio, a LDB de 1996 define no art. 36, parágrafo III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”

Os PCN/LE iniciam suas orientações relatando a importância do aprendizado de língua estrangeira, e enfatizando que é um estudo que deve ser iniciado no ensino fundamental para ser aprimorado no ensino médio:

Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão como o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (PCN, 1997, p. 93)

No entanto a presença do ensino de língua estrangeira não é garantida nem no ensino fundamental, nem no ensino médio, assim como também a escolha do idioma a ser estudado não fica definido, o que deixa um espaço que permite que o aluno em um ano letivo estude um idioma e no ano seguinte possa vir a estudar outro, o que possivelmente não contribuirá para um bom aproveitamento desse ensino, pois, assim como citamos acima, os PCN/EM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) sugerem que esse aprendizado esteja interligado entre o ensino fundamental e médio, e isso tudo se deve ao fato de as políticas públicas que viabilizam esse projeto serem contraditórias.

A situação do espanhol, segundo Fernández (2005), é de prestígio, e o que viabiliza o interesse desse projeto são os aspectos político-econômicos, ao contrário do que realmente deveriam ser: a cultura e a educação. Sendo assim, é necessário lembrar que não se deve tornar esse feito um projeto meramente financeiro, e sim elaborá-lo, antes de tudo, como um projeto educacional, caso contrário ele poderá vir a esbarrar em vários entraves e contradições, e conseqüentemente mais uma vez não ter êxito, assim como ocorreu em outras décadas passadas em que houve outras tentativas de

implantação do ensino de língua espanhola nas escolas, porém não foi um projeto bem sucedido. Outros motivos que podem atrapalhar a concretização desse projeto é a falta de recursos didáticos e humanos. Desse modo, também é necessário a elaboração de bons livros didáticos e uma qualificação dos profissionais dessa área, para que esse projeto de ensino/ aprendizagem de língua espanhola vem realmente se consolidar.

É relevante dizer que a presença do ensino do espanhol no Brasil nunca esteve tão forte como atualmente, e que motivos como o Brasil ser um dos membros do MERCOSUL e ser também o único país onde os habitantes não falam a língua espanhola, além de estar rodeado de países vizinhos cujo idioma é o castelhano, contribuem para a implantação do ensino/aprendizagem desse idioma em nosso país, embora haja uma série de outros fatores que tenham influenciado na demanda pelo ensino de E/LE (Espanhol/ Língua Estrangeira). Também seriam fatores importantes nesse processo, de acordo com (CELADA, 1991 *apud* AMARAL e MAZARO, 2006) o crescimento do poder econômico da Espanha e o crescente aumento do espanhol nos Estados Unidos.

Segundo o Professor Antonio Quilis (2002, *apud* BERGSTEN, 2009, p.3),

nos EUA o castelhano está se expandindo muito rápido e os motivos que justificam isso são: fatores socioeconômicos e políticos do país, além do grande número de falantes de espanhol nativos que vivem lá. A proximidade regional de países de língua espanhola facilitou as imigrações (...). Com isso ocorreu um grande aumento da utilização do espanhol nesse país, fazendo com que vários meios de comunicação em espanhol surgissem. Dados obtidos em 1997 informavam que Estados Unidos possuía uma população de 266.703.000 de pessoas e que o número de hispânicos era de 29.703.000. Hoje o interesse em aprender espanhol é tão grande que no ensino médio e também no fundamental, esta língua é a primeira, na disciplina de língua estrangeira ministrada nas escolas.

1.2. O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA REGIÃO NORDESTE

Segundo Martínez (2008), o Nordeste é a região brasileira que menos tem evoluído para a implantação da Lei 11.161/2005, que obriga as escolas de ensino médio a oferecerem o ensino de língua espanhola. Há apenas uma década o ensino desse idioma na região Nordeste do nosso país, só se fazia presente no estado da Bahia e no estado do Ceará. No entanto, nos últimos anos, pode-se dizer que houve um avanço significativo, se compararmos com a situação em que se encontrava antes da sanção da Lei, pois, de um modo geral, houve uma expansão desse ensino na região, ainda que não

possamos esquecer que em alguns estados houve pouco avanço e que há muito por fazer.

Há expectativas de que cada vez mais se desenvolva esse projeto na região Nordeste, uma vez que se trata de uma área turística do país onde provavelmente se interessará pela formação de profissionais de língua estrangeira para o desenvolvimento do potencial turístico. Não se pode negar que interesses desse tipo poderão influenciar na consolidação dessa lei, também conhecida como “Lei do Espanhol”. Mas cabe lembrar que o ensino de língua espanhola, pelo menos nas escolas, deve ir bem mais além de objetivos desse tipo. É preciso que gestores escolares e professores estejam atentos ao valor desse ensino, que deve ser abordado em todo seu valor cultural e linguístico.

1.2.1. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DA PARAÍBA

Ainda de acordo Martínez (2008), a situação do estado da Paraíba em relação ao ensino do espanhol no Brasil não é das mais avançadas. Nosso Estado está contribuindo lentamente para a implantação da Lei, em meio aos estados nordestinos do país: a Paraíba está na oitava posição dos que mais estão avançando no que diz respeito à implantação do ensino de língua espanhola, ou seja, é o penúltimo colocado, ficando na frente apenas de Sergipe.

As medidas do governo estadual em 2005 eram bastante lentas: em um concurso público naquele mesmo ano, foram oferecidas, pela primeira vez, vagas para professores de língua espanhola. No entanto, somente quatro das 1.554 vagas eram destinadas para língua espanhola (MARTÍNEZ, 2008).

O processo de implantação é vagaroso e, para que haja um desenvolvimento mais rápido e de qualidade, é necessário como já foi dito em outro momento neste trabalho, fazer algumas alterações na Lei e nas políticas públicas que regem esse projeto, para que governos, desde os federais até os municipais, se sintam mais na obrigação de cumprir essa proposta de ensino de E/LE no país.

Apenas desse modo será possível mudar os dados sobre a Paraíba, os quais Martínez (2008, p. 181) apresentava em sua pesquisa:

Considerando que existem 130.019 alunos do Ensino Médio na rede pública estadual, a porcentagem de alunos com espanhol é de 0,92% e se considerarmos que existem 330 escolas dessa etapa educativa na rede pública estadual, a porcentagem de escolas com espanhol é de 1,21%.

Em documento denominado *Relatório de Atividades 2006.2/2010.1*, entregue no final da sua gestão pela Diretora do Campus VI da UEPB, Ana Alice Rodrigues Sobreira, encontramos as seguintes informações: dentre os municípios do Estado, a cidade de Monteiro foi contemplada, em 28 de agosto de 2006, com a sede do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com três cursos: Licenciatura Plena em Matemática; Licenciatura Plena em Letras, com habilitações em Língua Portuguesa e Língua Espanhola; e o Curso de Ciências Contábeis. Isso beneficiou diretamente a Microrregião do Cariri Paraibano, que teve a sua disposição alguns cursos superiores.

Esse passo foi um grande avanço para essas cidades carentes em educação superior, além de estar contribuindo para a implantação do ensino de língua espanhola, pois o Campus VI foi inaugurado com três cursos superiores, sendo um deles o de licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola. Segundo Prata (2009, p. 27), o Campus VI foi responsável por formar os primeiros profissionais dessa área no Estado da Paraíba.

De acordo com Martínez (2008), a consolidação da universidade na cidade de Monteiro, mais precisamente o Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba, é parte do projeto governamental estadual de implantação da Lei do Espanhol, já que é fruto das exigências para com a educação após a sanção da Lei 11.161/2005. Nessa mesma época, expandiu-se o Curso de Espanhol, sendo levado para o Campus I da UEPB, em Campina Grande. A cada semestre, o Campus VI da UEPB, no município de Monteiro, forma novas turmas de professores de Língua Espanhola, habilitados para atender à demanda necessária de profissionais dessa área, para que a Lei 11.165/2005 se consolide.

No entanto, não basta formar os profissionais; é preciso que as escolas comecem a cumprir a lei, pois, mesmo as diretorias escolares estando conscientes de que o prazo para a implantação do ensino de língua espanhola era até 2010, não estão cumprindo o que é determinado. Já estamos no final do ano de 2011 e nenhuma escola pública da cidade de Monteiro, da rede estadual ou municipal, oferece o ensino da língua em questão. Apenas duas escolas na cidade, da rede privada, já têm o ensino do espanhol em seus currículos. Dessas escolas, uma atende ao Ensino Médio e outra, ao Ensino Fundamental.

Na rede pública de ensino temos poucas mobilizações. Por exemplo, aqui em Monteiro-PB, a Escola Estadual José Leite de Souza, a maior da cidade, que tem um

grande número de alunos, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, que deveria estar atualizada de acordo com as exigências da Lei, não apresenta nenhuma expectativa a respeito da implantação do ensino de língua espanhola, contradizendo a Lei e as necessidades dos seus alunos, uma vez que a maioria, segundo dados obtidos na referida escola, optou pelo espanhol como língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011, assim como nos anos anteriores. Desse modo, os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino estudam língua inglesa na escola durante todos os anos letivos e, no entanto, para a realização das provas de vestibulares e outras do tipo, optam por fazer a prova com o mínimo de conhecimento em espanhol, em vez do inglês que estudaram durante sua formação.

Dessa maneira, os alunos monteirenses da rede pública concorrem em tais provas, inclusive a do ENEM, em grande desvantagem porque os de rede particular também optam por língua espanhola, no entanto eles já têm certo conhecimento da língua, pois estudam e se preparam durante todo o ano letivo. Como já foi dito, as escolas particulares da cidade já oferecem Língua Espanhola como língua estrangeira, ao contrário das escolas da rede pública, que ainda continuam oferecendo apenas língua inglesa.

Com a falta do ensino de língua espanhola nas escolas da cidade de Monteiro-PB, os alunos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola do Campus VI da UEPB, enfrentam dificuldades para estagiar, pois quase não existe aula de língua espanhola na cidade, dessa forma, o que é feito para solucionar esse problema, é formação de turmas de alunos das escolas de ensino médio dentro da própria universidade, os alunos estagiários do curso de Letras/ Espanhol, vão até as escolas de ensino médio convidarem os alunos para participar dos cursos que eles estão oferecendo, assim os alunos das escolas procuram a universidade para fazer tais cursos. No entanto com essa prática os alunos da UEPB do Campus VI de Monteiro não estagiam na verdadeira realidade de uma sala de aula.

Levando em consideração fatos citados neste capítulo, cabe questionarmos, no mínimo, dois pontos importantes: i) É válido que as escolas, em especial as públicas, continuem oferecendo o ensino de língua inglesa do modo como o fazem, quando os alunos dão provas de que as aulas não os capacitam nem para a compreensão de um texto escrito no idioma? ii) Será que o ensino de língua espanhola irá pelo mesmo caminho que o ensino de inglês, e o que pode ser feito para que aquele não sofra os mesmos problemas deste?

Nós, professores de Língua Espanhola, ficaremos na expectativa, aguardando que a própria Lei 11.165/2005 seja reformulada, bem como todas as políticas públicas que viabilizam esse projeto de implantação do ensino de língua espanhola, para que assim as escolas possam oferecer esse ensino/aprendizagem, pois muitas são as razões para que esse fato se concretize, como, por exemplo, para ampliar o conhecimento cultural dos alunos, entre outras contribuições. De acordo com Sedycias (2005, p. 36), a língua espanhola é o idioma “de mais de 332 milhões de pessoas, sendo a segunda língua mais usada no comércio internacional e quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal”.

Além das reformulações na Lei e nas políticas públicas que viabilizam esse projeto, também é necessário acelerar o processo de formação de professores dessa área, porque, se todas as escolas começarem a cumprir a lei, poderá vir a faltar professor de espanhol no mercado.

CAPÍTULO 2

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos. “A observação sistemática iniciou-se em Platão. E hoje o que se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria (...) ingenuidade imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se iniciou o estudo dos gêneros textuais”. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Em suma, Marcuschi (2008, p. 147) relata que:

a expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Passados todos esses séculos, o tema está cada vez mais abordado. Atualmente existem muitas perspectivas teóricas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 152-153), são elas:

- (a) Perspectiva sócio-histórica e dialógica;
- (b) Perspectiva comunicativa;
- (c) Perspectiva sistêmico-funcional;
- (d) Perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua;
- (e) Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna;
- (f) Perspectiva de análise crítica;
- (g) Perspectiva sociorretórica/sócio-histórica.

O autor acima referido também acrescenta que essas linhas de estudos são apenas algumas, que existem outras e essa é uma classificação sujeita a modificações. Desse modo, no ensino/aprendizagem dos gêneros textuais, faz-se necessário selecionar boas fontes de leitura, pois Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e

dessas perspectivas de análise”. Assim, os professores devem ter atenção ao selecionarem seus suportes teóricos para um entendimento mais aprofundado da questão, tendo em vista que propor o ensino de língua no ensino fundamental e médio a partir da leitura e produção de gêneros é uma atividade um pouco complexa, de forma que não pode ser realizada sem bons subsídios teóricos.

Tão variada quanto à classificação de perspectivas teóricas do estudo em questão é a lista dos gêneros textuais. Na verdade, chega a ser difícil de citar todos, uma vez que tal lista está sempre em transformação. Segundo Koch (2006, p. 101-102),

estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no *e-mail* ou no *blog*, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas.

Diante da diversidade das perspectivas teóricas e dos gêneros textuais, é importante destacar que existem diferentes conceitos para: gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Com base nas noções formuladas por Marcuschi, (2008, p. 154-155):

a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (...) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (...) a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (...) *argumentativo ou narrativo ou expositivo descritivo ou injuntivo*.

b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos (...), objetivos enunciativos (...), sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, (...) se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Exemplos: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete* (...) e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

c. Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto

de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

É fato que os gêneros textuais usados pelos falantes de uma língua vão surgindo ao longo do desenvolvimento cultural da sociedade, ou seja, esse elemento (gênero textual) da comunicação é obra da sociedade ou de sua necessidade sócio-comunicativa, bem como instrumento para a mesma agir, porque são os falantes de uma língua (membros constituintes e formadores de uma sociedade) que transformam e utilizam a fala, criando novos gêneros textuais. Como observamos a partir das palavras de Marcuschi (2005, p. 19),

uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VIIA. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Como podemos perceber, sempre estão surgindo novos gêneros textuais, possibilitando ampliar as formas de comunicação. Hoje, por exemplo, usam-se muito o telefone e as redes sociais da Internet, mas isso não quer dizer que os gêneros típicos da escrita deixaram de existir. O que aconteceu é que foram acrescentados novos e alguns são substituídos por outros; por exemplo, a carta e o bilhete foram substituídos pelo telefone e pelo e-mail.

O fato de os gêneros fazerem parte do nosso cotidiano justifica porque o estudo sobre gêneros textuais vem se multiplicando cada vez mais, assim como também a discussão da forma de abordagem desse objeto na sala de aula, no ensino-aprendizagem de línguas.

Com os componentes curriculares obrigatórios *Estágio Supervisionado I, II, III e IV*, da licenciatura do Curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola – da UEPB, foi possível assistir algumas aulas nas escolas públicas da cidade de Monteiro, e nelas pude perceber que esse é um tema abordado de forma resumida, pelo menos neste município. Talvez essa seja a realidade geral do ensino público do país. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 211) afirma que a professora Williany Miranda da Silva, em seu

trabalho de doutorado, analisou livros didáticos observando quais as propostas por eles feitas para a produção textual com base nos gêneros, e que em sua análise ela constatou que a escola não se preocupa com a produção textual baseada em gêneros.

É provável que esse fato ocorra nas escolas por uma série de razões, a começar pelas más condições que o professor tem para dar aula. De uma forma geral, em todas as aulas e não só nas de línguas, o professor se depara com um grande número de alunos, o que impede o docente de se aproximar e conhecer melhor as necessidades de cada aluno.

Desse modo, como o docente pode trabalhar os gêneros textuais na sala de aula se esta perspectiva de trabalho é recente dentro das escolas públicas, e se nelas ainda prevalece o ensino da Gramática Normativa e da norma-padrão, modelo de língua socialmente prestigiada. Ou seja, ainda é para as aulas de língua prioridade ensinar como se escreve e se fala “correto”. É uma visão muito preconceituosa, mas que infelizmente existe. Dessa forma, dedica-se menos tempo para abordar os estudos de leitura e produção de gêneros textuais.

Geralmente, os professores se encontram com pouco tempo para trabalhar os conteúdos exigidos pelo currículo da escola, havendo, dessa forma, uma tendência em priorizar aqueles estudos que os pais querem que os filhos aprendam, ou aqueles que a sociedade de uma maneira geral entende que é o que o aluno deve aprender em uma aula de língua: falar e escrever “certo”.

Outro fator, é que alguns livros didáticos trabalham de modo insuficiente a leitura e a produção de textos a partir dos gêneros textuais. É necessário que o professor esteja preparado para trabalhá-los, pois esses livros apenas sugerem algumas atividades e não dão um suporte mais aprofundado para que os professores realizem de maneira consistente o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade a partir dessa perspectiva. Segundo Marcuschi (2008, p. 207),

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que essa variedade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Em muitos casos, o ensino-aprendizagem de línguas não trata a questão dos gêneros textuais, e quando trata é de forma questionável: propõe a produção de um texto narrativo/argumentativo a partir de um tema sugerido pelo professor, apresenta um texto escrito, como, por exemplo, anúncios de vendas, mas acaba levando essa atividade para apresentar e corrigir possíveis erros gramaticais. Podemos constatar esse fato, se tivermos a oportunidade de ouvir relatos de alunos concluintes do ensino médio do município de Monteiro. Eles finalizam o ensino básico com uma visão de que decorando regras gramaticais é que se aprende a possível forma “correta” da língua portuguesa. O que aparenta é que eles não têm informações de que existem diversas formas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores, o que nos faz pensar que nas aulas de língua são trabalhados mais aspectos gramaticais e que, quando se trabalha a produção textual, esta não é baseada nos gêneros textuais.

Também em contato com alunos das escolas de ensino básico de Monteiro, dentre os quais alguns concluintes do ensino médio (faço referência a este porque se subentende que ele é o aluno da escola que tem maior nível de conhecimento), percebemos que ele não tem informação sobre a questão da variação linguística. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 208-209) constata que, nos PCNs:

são vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre a fala e a escrita, pois parece que fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (a fala) fosse “vernacular”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face a face, cotidiana e coloquial (p.15); e outra (a escrita) a “norma culta” referente à língua padrão e socialmente prestigiada. (...) Precisamente daí decorrem preconceitos ou “mitos” dos quais a escola deveria livrar-se, tais como: o (preconceito) de que existe uma única forma ‘certa’ de falar, o de que a fala ‘certa’ é a de uma determinada região (a carioca, por exemplo), o de que a fala ‘certa’ se aproxima do padrão da escrita, o de que brasileiro fala mal, o de que é preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (p.15).

Assim, faz-se necessário um aperfeiçoamento nas propostas dos livros didáticos tanto de língua materna quanto estrangeira, no que diz respeito aos gêneros textuais e, por conseguinte, nas metodologias de ensino-aprendizagem, pois percebemos que existe, nas escolas públicas de ensino básico, uma tendência em trabalhar apenas produção de texto escrito sem se basear nos gêneros.

É relevante, para o ensino/aprendizagem de línguas, refletirmos no que diz Marcuschi (2005, p. 32): “os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante

tanto para a produção como a compreensão”. Pois assim entendemos melhor a importância de trabalhar em aula sistematicamente os gêneros textuais, porque, se no ensino de línguas não houver a abordagem da diversidade dos gêneros textuais (forma e função social), os alunos concluirão seus estudos sabendo apenas decodificar textos escritos e sem ter sequer uma noção básica a respeito da funcionalidade dos gêneros textuais.

Em suma, Marcuschi (2005, p. 35) sugere que,

no ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se (...) levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ele será sempre muito promissora.

Atividades baseadas nesse modelo: proporcionariam ao aluno desenvolver as habilidades orais e escritas; promoveriam discussões na sala de aula que contribuiriam para uma reflexão mais crítica acerca da língua materna ou estrangeira; esclareceria certos mitos, como, por exemplo, de que existe fala certa e errada; ampliaria a partir da noção de gênero textual o conhecimento da língua materna, dando base para aquisição de um novo idioma, pois conhecer a língua materna é fundamental para o processo da aquisição de um segundo idioma.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. ANÁLISE QUALITATIVA DO CORPUS

Como foi dito na introdução de nosso trabalho, tivemos como objetivo analisar uma coleção de livros didáticos, direcionada a alunos brasileiros do ensino médio, a qual é composta por três volumes: livro 1, livro 2 e livro 3, intitulada *Síntesis*, de autoria de Ivan Martín, publicada pela editora Ática. Analisaremos especificamente os aspectos que dizem respeito à abordagem dos gêneros textuais, verificando:

- a) quais os gêneros textuais e os domínios discursivos mais recorrentes na coletânea de texto da coleção;
- b) e se os exercícios abordam a leitura e a produção desses gêneros textuais, observando, em particular, se os modos de ler constitutivos e específicos de cada gênero são respeitados.

Os livros LD1(livro didático 1), LD2(livro didático 2) e LD3(livro didático 3) estão divididos cada um em oito capítulos, organizados da seguinte maneira: abre-se o capítulo com o tema que atua como introdução e norteador de todo o capítulo; em seguida, surgem as seguintes seções: *Para oír y comprender* (Para ouvir e compreender), *Algo de vocabulario* (Algo de vocabulário), *Gamática básica* (Gramática básica), *Para leer y reaccionar* (Para ler e reagir), *Aprende un poco más*(Aprende um pouco mais), *Para charlar y escribir* (Para conversar e escrever) e *Para leer y reflexionar* (Para ler e refletir).

Nestes três livros também encontramos, seções nomeadas como: *Apartado 1* (tópico 1) e *Apartado 2* um na metade do livro depois dos quatro primeiros capítulos e outro no final das atividades depois dos quatro últimos capítulos, Nessa parte dos LDs (livros didáticos) é perceptível a importância que supostamente é dada à produção e à interpretação textual na coleção, pois identificamos alguns gêneros textuais e, pelo menos mais do que nas outras partes dos livros, logo na primeira página de cada

Apartado, temos como subtítulo *Reflexión sobre textos y contextos*. Portanto, passaremos agora para as análises desses manuais e, conseqüentemente, desses pontos:

3.1.1. ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD1

No LD1 (livro didático 1), no item *Para oír y comprender*, tem-se a primeira abordagem do gênero textual, porém de forma breve, uma vez que se trata apenas de um exercício de interpretação textual, no qual são feitas perguntas sobre um texto oral que os alunos ouvirão do CD que acompanha o livro. Vejamos a atividade:

EXEMPLO 1 - LD1, 2010, p.12

Escuchaotra vez el diálogo y completa loshuecos. (Escuta outra vez o diálogo e completa os espaços):

Profesora: ¡Hola! Buenos días a todos. Me llamo Julia, soy la profesora de _____ y me gustaría que todos se presentaran. Tú, ¿cómo te llamas?

Laura: Mi nombre es Laura y mi _____ es González Urales.

Profesora: ¿De dónde eres, Laura?

Laura: Soy _____, de Lima, pero vivo en Madrid hace diez años (...)

Após escutarem o diálogo acima, os alunos são orientados a responderem tais perguntas, as quais são típicas de atividades equivocadas dos LDs (livros didáticos) que não atingem o objetivo a que se propôs, pois, tomando por base as contribuições de Marcuschi (2008), a não utilização dos gêneros textuais em sala de aula invalida e inibe o processo de ensino-aprendizagem, e, principalmente, quando aplicada com essa metodologia, que trabalha a interpretação textual sem relação alguma com algum gênero de texto, que faça parte do cotidiano dos alunos. Assim, dando continuidade à análise dessa mesma atividade que estamos nos referindo, é proposto o seguinte exercício.

EXEMPLO 2- LD1, 2010, p.13

3-Contesta por escrito: (Responda por escrito)

- a) ¿Cómo se llama la profesora?
- b) Y Laura ¿de dónde es?

Dessa forma, percebemos que essa questão dessa atividade não está bem formulada e que o objetivo a ser alcançado não foi realizado, pois não desenvolveu nos alunos a compreensão leitora, como uma das habilidades a serem ampliadas, uma vez que os estudantes apenas decodificaram e transcreveram frases do texto. Há uma ausência de uma abordagem aprofundada, em não conduzir o leitor a uma reflexão sobre o que está sendo abordado.

Devido à necessidade de se apresentar uma língua como novo idioma, nos LDs são utilizados os mais diversos gêneros textuais, porque é inevitável não utilizá-los, no entanto nesses manuais não se trata os gêneros abordando suas formas e funcionalidade social.

As atividades propostas na coleção de livros em análise, “*Síntesis*”, utilizam os gêneros textuais, mas superficialmente, pois trabalham suas propostas com metodologias inadequadas, conforme pode ser percebido nos exemplos apresentados, de forma que as atividades não informam qual o gênero textual é trabalhado, a que esfera pertence, qual sua função social e comunicativa, entre outros fatores. Assim, os gêneros textuais são utilizados para introduzir o tema principal da atividade, para completar o sentido da atividade porque sem os gêneros esta não funcionaria. É necessário ressaltar que nessa coleção eles não deveriam estar presentes como complementares, mas sim como construtores de sentido de todas as esferas de comunicação social.

Desse modo, percebemos que a leitura e produção textual são trabalhadas por meio dos gêneros textuais, porém não de forma sistemática conforme sugere os estudos de Marcuschi (2008), ou seja, apresentando suas características, função social, a que domínio discursivo pertencem, entre outros aspectos. Diversos tipos de gêneros textuais estão presentes, de diversas esferas, mas não se apresenta como se deveria, respeitando seus modos constitutivos de ler.

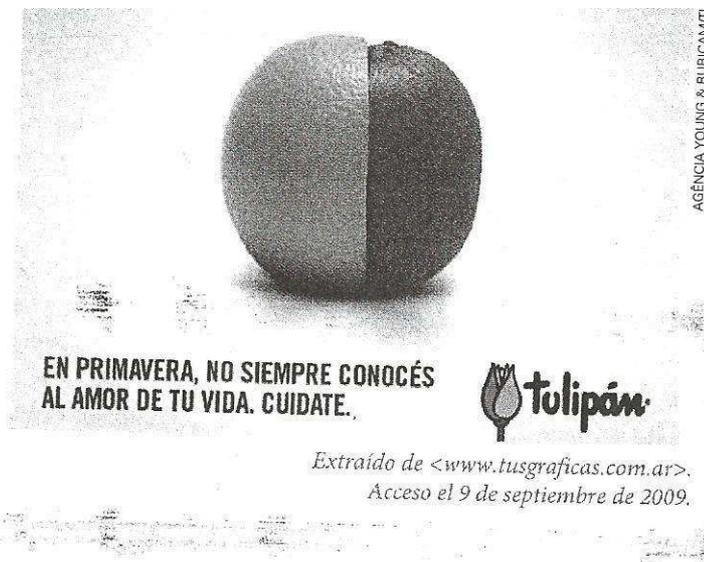
No tópico denominado como *Apartado* I do LD1, citado no início deste capítulo, logo na primeira página nos é dada a impressão de que aquela atividade abordaria mais sistematicamente os gêneros textuais, pois temos como título: *Los textos Del día a día/ Reflexiones sobre textos y contextos* (Os textos do dia a dia/ Reflexões sobre textos e contextos). Dessa forma, cria-se a expectativa de que essas atividades apresentariam relações entre texto e contexto e sua importância para compreender o funcionamento dos textos em seus respectivos domínios discursivos.

Após algumas atividades nas quais se podia observar a mesma metodologia, identificamos uma atividade em que é proposto que o aluno exercite a interpretação textual de modo mais sistemático, uma vez que as orientações induzem o aluno a pensar e de certa forma refletir sobre o contexto social. Para melhor compreensão da análise, apresentaremos a seguir a atividade em questão, que está na metade do livro, o que nos faz entender que para esse manual os gêneros textuais não são prioridade para o ensino da língua espanhola, de forma que só depois de muitas páginas pudemos identificar uma abordagem mais consistente de um gênero textual. Talvez isso se deva ao fato de se tratar de uma aquisição de um segundo idioma, o que contribui para que as primeiras atividades sejam questões voltadas mais para vocabulário e ortografia, o que deixa transparecer uma abordagem metodológica voltada para a gramática-tradução.

EXEMPLO 3- LD1-2010, p.83-84

EL AVISO PUBLICITARIO Y LAS FORMAS DE TRATAMIENTO

1- Lee la propaganda y contesta las preguntas sobre el texto:



¿Quiénes son los interlocutores de los avisos publicitarios? ¿Todo lo que aviso dice, se lo dice a cualquiera? Seguro que no. Cuando uno produce un aviso publicitario, lo primero que considera es el interlocutor a quien se le enviará el mensaje. Si se le está hablando a un niño o a una niña, no se los tratará del mismo modo que a un señor o a una señora, por ejemplo..

- a- ¿Cuál es el objetivo de este tipo de texto y qué elementos caracterizan el género al que pertenece el mismo?
- b- ¿Intenta describir en pocas líneas cuál es el tema del texto?
- c- Seguramente has observado que para comprender bien un mensaje necesitamos manejar

informaciones relacionadas con otros tipos de conocimiento que vamos acumulando a lo largo de la vida. ¿Qué conocimientos contribuyeron para que entendieras este aviso?

Nesse exemplo, identificamos por meio das perguntas apresentadas acima que o LD1(livro didático 1) não dá respostas prontas e exatas, ao contrário das primeiras atividades, que não apresentavam nenhum grau de dificuldade para alunos de ensino médio, os quais supostamente já possuem as mínimas habilidades no que diz respeito à compreensão e produção textual. Entendemos que o ideal é que se trabalhe no mínimo dessa forma, pois, mesmo se tratando do ensino-aprendizagem de um segundo idioma, pode-se aplicar tarefas com nível mais elevado, em relação aos estudos sistemáticos dos gêneros textuais.

A atividade em questão apresenta um texto não-verbal e verbal já que traz uma imagem e uma frase fazendo com que os alunos pensem, reflitam e utilizem-se dos seus conhecimentos de mundo. As perguntas *a*, *b* e *c* são relevantes, uma vez que na questão “*a*” é proposto que se identifique e caracterize o gênero (*tipo de texto*). Na “*b*”, tem-se como proposta a interpretação textual, onde o aluno é orientado a utilizar recursos verbais e não-verbais além de seus conhecimentos prévios para construir o sentido do texto. Enquanto a “*c*” é a continuação da “*b*”, atentando para a questão da contextualização.

Quanto às propostas de produção textual, ainda no LD1(livro didático 1), são apresentadas nos finais de cada capítulo no item denominado *Para chalar y escribir*, os alunos são orientados a produzirem diversos gêneros textuais das diversas esferas sociais. Entendemos que essa atividade é aplicada somente após se trabalhar o tema que é apresentado na primeira página e que norteia todo o capítulo, para que os alunos produzam textos somente após terem estudado questões gramaticais e de vocabulário, aproveitando ainda o tema que foi discutido ao longo do capítulo, seja ele sobre saúde, educação, lazer etc.

No entanto, percebemos que os alunos recebem orientações de modo breve sobre como se produz esse gênero, pois a atividade se dá da seguinte maneira: em um momento do capítulo, e não nesse de proposta de produção textual, esse mesmo gênero é apresentado de forma também sucinta, em seguida se trabalha, como já foi mencionado, vocabulário, tradução e outros aspectos para posteriormente sugerir que os alunos produzam um texto, ou seja, o gênero textual. Observemos a atividade:

EXEMPLO 4 - LD1, 2010, P. 148¹

2- Imagina que tienes una casa en la playa y quieres alquilarla en las vacaciones de verano. Escribe un anuncio para ser publicado en el periódico. Describe la casa y los objetos que hay en ella, informa su localización, etc.

Acreditamos que a partir da metodologia utilizada nesse exemplo 4, não são repassadas as orientações necessárias para que alunos produzam o texto. O ideal é que fossem discutidos elementos relevantes para a produção textual como: os tipos textuais que estão presentes no gênero, para que tipo de receptor está se produzindo o texto, a que esfera ele pertence, para assim os alunos tomarem conhecimento de forma mais aprofundada do gênero em questão e posteriormente produzirem o texto (gênero).

3.1.2 ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD2

No LD2, percebemos que a metodologia usada para a compreensão textual é a mesma do LD1. Nos oito capítulos do livro, os exercícios de compreensão textual, em sua maioria, são aplicados da seguinte maneira: é feita a apresentação de um texto escrito ou um texto oral em forma de diálogo escutado por meio do CD que acompanha o livro e em seguida os alunos são orientados a fazerem exercícios nos quais às perguntas são respondidas com a transcrição de frases prontas do texto para o questionário. Essa é a metodologia que prevalece.

Nesse livro, também ocorre o mesmo com as atividades de produção textual. Segue-se o mesmo modelo do LD1, ou seja, propõem-se produções de texto a partir de um tema, o qual é apresentado por meio de um gênero textual, cuja forma composicional, características sociocomunicativas, esfera a que pertence e modo de ler não são trabalhados. Na verdade, o LD1 e o LD2 apresentam atividades com propostas de compreensão e produção textual que trazem gêneros textuais, mas no maior número dos exercícios, não mencionam que aquele ali se trata de um gênero textual. Em relação aos livros didáticos, Marcuschi (2008, p. 207) já havia observado, a partir de análises mais aprofundadas, que em alguns manuais de ensino de língua percebe-se que os gêne-

² Ver anexo A

ros textuais “figuram apenas para ‘enfeite’ até para distração dos alunos (...). Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas”.

Como já foi dito em outro momento, observamos que todos os capítulos dos três livros são organizados por itens citados na p. 29 desse trabalho. Identificamos que, em geral, as atividades que compreendem a leitura ou à compreensão textual, estão presentes em maior número no item *Para Leer y reaccionar* (Para ler e reagir), pois em todos esses itens é apresentado um texto escrito para que os alunos leiam e em seguida pratiquem exercícios de interpretação textual.

Desse modo, já que em todos esses itens *Para leer y reaccionar* as atividades se dão dessa maneira, com a apresentação de um texto seguido de um exercício, e em todos os exercícios a primeira pergunta é: *¿De qué trata el texto?*, com essa pergunta cria-se a expectativa de que naquele momento se trabalharia o gênero textual apresentando sua função, suas características e a esfera a que pertence, mas logo nas próximas perguntas concluímos que mais uma vez o texto está ali presente naquela atividade para simples decodificação.

Assim entendemos que essa metodologia usada nesse item *Para Leer y reaccionar* do LD2 (livro didático 2) está equivocada. Sabemos que se trata do ensino-aprendizagem de um novo idioma, o espanhol, e que os alunos precisam conhecer vocabulário e gramática para lerem e escreverem as primeiras frases. Mas o que ocorre nessas atividades é que o livro propõe uma atividade para ler e reagir, até mesmo porque o item, como já dissemos, é nomeado de “ler e reagir”, no entanto, no decorrer do desenvolvimento da atividade, há um desvio do objetivo que foi proposto, já que as perguntas do exercício, como já mencionamos, funcionam para decodificação do texto. E assim, como defende Koch (2006, p.11).

a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Observemos o exemplo a seguir:

EXEMPLO 5 - LD2, 2010, P. 66

1- Lee el texto:

Buscan medio millón de dólares

Hinchas del Flamengo recaudarán dinero para intentar fichar a Ronaldo (Torcedores do flamengo arrecadarão dinheiro para tentar contratar Ronaldo)

Un grupo de aficionados del Flamengo presentó una camiseta que será vendida con el fin de recaudar fondos para contribuir a la contratación del astro brasileño Ronaldo, el fin del recaudar fondos para contribuir a la contratación del astro brasileño Ronaldo, según informaron medios locales.

La camisa, de color rojo con el escudo del Flamengo, tiene escrito el texto *Fica, Ronaldo* ("Quédate, Ronaldo). Con su venta los organizadores pretenden recaudar 1 millón de reales (cerca de 550 000 dólares) para contribuir al fichaje del internacional de 32 años por el conjunto carioca.

El precio de cada será modesto, apenas 10 reales (unos 5,5 dólares), por lo que para conseguir su objetivo los aficionados tendrán que vender 100 000 unidades entre la hinchada de uno de los clubes más populares de Brasil.

El proyecto todavía no tiene respaldo de los directivos del equipo a los que acudirán los aficionados para pedirles que tomen la iniciativa para la contratación del Fenómeno.

Ronaldo realiza ejercicios desde comienzos de septiembre en las instalaciones del Flamengo, en Río de Janeiro, para recuperarse de su grave lesión de rodilla, que lo apartó de las canchas el pasado febrero.

El futbolista brasileño está sin equipo desde 1 de julio, cuando venció su contrato con el Milan italiano. Hasta ahora, tan sólo el Manchester City se ha interesado por el jugador, como ha hecho público el propio Ronaldo.

Ronaldo, campeón con la selección brasileña del mundial de Corea del Sur y Japón en 2002, ha manifestado en varias ocasiones que le encantaría actuar en algún momento de su carrera en el Flamengo, club del que es aficionado desde niño.

2-Contesta

a- ¿De qué trata el texto?

b- ¿Por qué Ronaldo está realizando ejercicios en las instalaciones de Flamengo?

c- ¿Cómo se describe a Flamengo em el texto?

O tema do texto do exemplo acima é pertinente aos alunos brasileiros de ensino médio, já que se trata de um grande clube de futebol brasileiro e um jogador também brasileiro conhecido mundialmente e que alunos dessa faixa etária supostamente são conhecedores de assuntos desse tipo de grande repercussão na mídia nacional. No entanto, a falha está nas perguntas que são feitas a partir do texto, as quais podem ser respondidas com simples transcrição de frases prontas do texto para o questionário. Mesmo que fosse um tema distante do universo dos alunos brasileiros, seria possível para eles responderem, bastaria que eles decodificassem o texto.

Na verdade, nessa atividade do livro não se está trabalhando nem gramática, nem vocabulário, nem interpretação, pois os alunos não precisam refletir para conseguir respondê-la. Além do mais, esse é o LD2 (livro didático 2), portanto o nível de exigência dos conteúdos apresentados poderia ser mais elevado, inclusive, trabalhando a leitura e a produção textual com base nos gêneros textuais, informando aos alunos possíveis semelhanças e diferenças entre a língua materna (língua portuguesa) e a língua estrangeira (língua espanhola). Segundo Marcuschi (2008, p. 171),

o aspecto intercultural é crucial quando se trata do ensino de uma segunda língua como lembra com bastante acuidade Bhatia (1993). Não podemos supor que em todas as culturas se escreva uma carta do mesmo modo, nem que se dê um telefonema da mesma maneira.

Dando continuidade a nossa análise, no tópico *Apartado 2* do LD2, identificamos uma atividade que tem como proposta a leitura do gênero textual ‘história em quadrinhos’ (*cómic*). Vejamos, a seguir, a questão em análise:

EXEMPLO 6 - LD2, 2010, P. 152-153

1- Lee el texto y contesta a las preguntas que siguen:



Extraído de <<http://s3.amazonaws.com>>. Acceso el 19 de octubre de 2009.

2- Sabes que el cómic es un texto en que el lenguaje verbal e el lenguaje no verbal frecuentemente se completan.

a- En cada uno de los cuadros se presentan dos enunciados: la fecha – que es distinta en cada uno de ellos – y una misma pregunta. Pero es a través de la observación de los elementos que componen el lenguaje no verbal que la pregunta tiene sentidos distintos en cada uno de los cuadros. ¿Qué diferencias hay entre las dos imágenes que contribuyen con el sentido del texto?

Classificamos essa proposta de atividade com um nível mais elevado no que diz respeito à abordagem dos gêneros textuais porque, como podemos observar, é trabalhada a leitura a partir: das características e da orientação sobre o modo particular e constitutivo de ler do gênero.

Desse modo, a proposta é aplicada da seguinte maneira: são apresentadas as características comuns desse gênero, em seguida sugerido que seja feita uma observação do texto verbal e não-verbal, deixando uma informação implícita de que é a partir da caracterização dos personagens (a roupa, o penteado) bem como dos diferentes modelos

de ensino em diferentes épocas, dos indivíduos participantes desse processo, o estado de humor também dos personagens, assim como as cores de cada imagem, demonstrando que a situação ocorre em épocas diferentes, que se constrói o sentido do texto.

No entanto, sabemos que ainda poderiam ser trabalhados outros pontos além desse, outras informações sobre os gêneros deveriam ser apresentadas como: domínio discursivo pertencente, os tipos textuais presentes, sua função social, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 150),

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, (...) um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Ainda no LD2, no item *Para charlar y escribir*, identificamos como proposta de produção textual a seguinte atividade:

EXEMPLO 7 - LD2, 2010, P. 51³

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

Nesse exemplo, percebemos que o modelo das propostas textuais da coletânea de texto da coleção em análise segue o mesmo padrão, pois a atividade desse exemplo 7 é semelhante a do exemplo 4. Na proposta, não se esclarece ao aluno que se trata da produção textual de um gênero, qual gênero, a qual o domínio discursivo pertence, função social, entre outros aspectos. Trabalha-se a produção textual, no entanto deixa-se no mínimo essa lacuna.

Apesar de todos esses itens *Para charlar y escribir* de todos os oito capítulos de cada LD da coleção de nossa análise inserem diferentes letramentos, ou seja, diferentes esferas de comunicação, a metodologia como é trabalhada é sucinta, uma vez que os textos não são abordados em sua função sociocomunicativa.

³ Ver anexo B

3.1.3. ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS QUE ABORDAM A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LD3

Aqui analisaremos o LD3 e último livro da coleção em questão *Síntesis*. Inicialmente, percebemos uma abordagem mais ampla dos gêneros textuais, já que é maior o número de gêneros e diversidade de esfera em circulação presentes nesse manual comparado com os anteriores, o LD1 e o LD2.

Para uma análise mais atenta, utilizaremos o seguinte exemplo:

EXEMPLO- 8 LD3, 2010, p. 15

Para escribir un carta comercial, debemos seguir algunas reglas formales. Observa:

RAMÓN Y MENÉDEZ, S.A.

Calle Mayor, 345

Télefono: 678 9098

Fax: 678 8867

23456-Madri

ESPAÑA

Madrid, 5de octubre de 2011.

BANCO CATALUÑA, S.A

Depto. De Crédito

Avenida Buenaventura Durruti, 235

22789 – Barcelona

ESPAÑA

Asunto: Solicitud de información

Estimados señores:

Somos una empresa dedicada a la venta de libros extranjeros en Madrid y deseamos ampliar nuestras actividades comercial es en algunas ciudades catalanas. Sin embargo, necesitamos un financiamiento de aproximadamente sesenta mil euros para la implantación de infraestructura en esa región.

Les agradecemos que nos envíen informaciones sobre todas las modalidades de

Financiación disponible.

En espera de recibir noticias tuyas, les saluda muy atentamente,

Director comercial

1-Identifica con distintos colores y la letra correspondiente las partes que componen la carta comercial:

- a- la presentación del asunto (apresentação do assunto)
- b- el destinatario y su dirección (remetente e endereço)
- c- la firma y el nombre del responsable (assinatura e nome do responsável)
- d- el membrete (carimbo da empresa)
- e- el saludo (saudação)
- f- la despedida (despedida)
- g- la fecha (a data)
- h- el asunto (o assunto)
- i- el cargo del responsable (o cargo do responsável)

Nessa orientação sobre como escrever esse gênero textual (carta comercial), identificamos pontos relevantes em comparação às outras atividades de produção textual presentes nessa coleção de LDs que estamos observando, pois são trabalhadas as características do gênero proposto, de forma mais sistemática, de modo que os alunos aprenderão como é composto esse texto (gênero textual) usado no dia a dia pertencente à esfera “comercial”, segundo Marcuschi (2008).

Durante o capítulo do LD3, o tema discutido são as profissões, embora o tema introdutório do capítulo fosse *¿Todavía se envían cartas?* (Ainda se enviam cartas?). Por ser essa metodologia aplicada, entendemos que todo esse trabalho com a produção da carta comercial nessa proposta está de certa forma baseada nos gêneros textuais, uma vez que o autor tenta trabalhar articulando os eixos de ensino-aprendizagem da produção textual utilizando-se de diversos gêneros, apresentando um texto que fala das

profissões e uma história em quadrinho para trabalhar os domínios gramaticais que possivelmente serão utilizados no texto que será produzido (carta comercial).

Em relação às questões de leitura ou compreensão textual com base nos gêneros textuais, identificamos à seguinte:

EXEMPLO-9 LD3, 2010, p. 77

LENGUAJE SEXISTA (LINGUAGEM MACHISTA)

Ya hace algún tiempo que los estudios lingüísticos vienen demostrando que no existe lenguaje sin ideología. la observación de la historia de las lenguas, el análisis de los discursos que forman parte de nuestro cotidiano, la valoración positiva o negativa de determinadas variedades lingüísticas, etc. comprueban que es incuestionable la relación que hay entre las opciones que hacemos al manejar la lengua y el contexto en que se produce los discursos. Y uno de los fenómenos que comprueban eso es el machismo que suele caracterizar el lenguaje ¿Ya te has parado a pensar sobre la prevalencia que tienen las formas del masculino en la lengua?

1- Lee el cómic que está a continuación y hazlo que pide en seguida.



- a- Explica por qué en este caso se demuestra que el lenguaje es sexista.
- b- Discute con tus compañeros sobre situaciones de nuestro cotidiano en que sucede ese mismo sexismo lingüístico

Consideramos que nessa proposta se trabalha com base nos gêneros textuais porque é utilizado o gênero (história em quadrinho) que apresenta um texto verbal e não-verbal, os quais definem o sentido do texto, pois as frases *Firme aqui, donde pone “elinfractor”* (Assine aqui onde se coloca “o infrator”) e *La casilla al lado de La que pone “el denunciante”* (Na casinha ao lado onde se coloca “o denunciante”), juntamente com a figura de duas mulheres, completam o sentido da mensagem crítica a linguagem machista, pois na ocasião eram duas mulheres onde uma assinaria em um espaço onde estava o nome “O infrator” em vez de “O infrator ou A infratora” e a outra assinaria onde estava o nome “O denunciante” em vez de “O denunciante ou A denunciante”.

Essa metodologia usada nos remete a um fator positivo, já que induz os alunos a perceberem esse fato, de que muitas vezes utilizamos a língua de forma tão espontânea que não atentamos para questões desse tipo. É interessante discutir questões como essa em sala de aula porque desperta o senso crítico dos alunos em relação à língua, fazendo-os pensar em outras questões, como a variação linguística, por exemplo. Com essa metodologia também se dá mais sentido à aula, seja ela de língua materna ou estrangeira, pois a abordagem de situações como essa apresenta questões práticas do dia a dia de uma língua. Apesar de que a atividade mais uma vez deixa algumas lacunas como a apresentação das características e da esfera de circulação a que pertence o gênero. Percebem-se também pontos positivos na metodologia, um deles é a forma como é sugerida a leitura desse gênero, já que se aproxima mais de uma atividade bem formulada para a leitura de gêneros textuais.

Portanto, podemos dizer que no LD3 nota-se uma evolução nas propostas de leitura e compreensão textual, uma vez que as atividades nesse manual abarcam diferentes atividades levando mais em consideração os gêneros textuais, se compararmos aos outros dois volumes da coleção utilizada em nossa análise, o LD1 e LD2.

3.2. SINTETIZANDO OS RESULTADOS DAS ANÁLISES

A partir das análises, pudemos confirmar parcialmente nossas hipóteses iniciais, pois os três livros da coleção *Síntesis* inserem diversos gêneros textuais, de diversas esferas, tanto para a leitura e produção textual como para a abordagem de aspectos gramaticais, de vocabulário, literatura, entre outros aspectos da língua, mas a maneira como é abordado deixa algumas brechas para questionamento, pois a presença dos gêneros textuais nesses três manuais da nossa análise muitas vezes “figuram apenas para ‘enfeite’ e os mais formais são abordados em suas características básicas”, como se referiu Marcuschi (2008) em relação a alguns livros de ensino de língua materna.

O número de atividades que orientam o aluno a ler e produzir textos com base nos gêneros textuais é muito pequeno. Nos itens denominados *Apartado 1 e Apartado 2*, apresentam-se vários gêneros e se utilizam de modo mais abrangente sua função e sua forma, mas isso comparando aos outros tópicos de cada livro, o que não quer dizer que suas propostas foram todas satisfatórias no que diz respeito ao trabalho com os gêneros. Para melhor sistematização dos resultados, elaboramos tabelas com dados quantitativos

TABELA 1: QUANTITATIVO DE ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL BASEADAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS

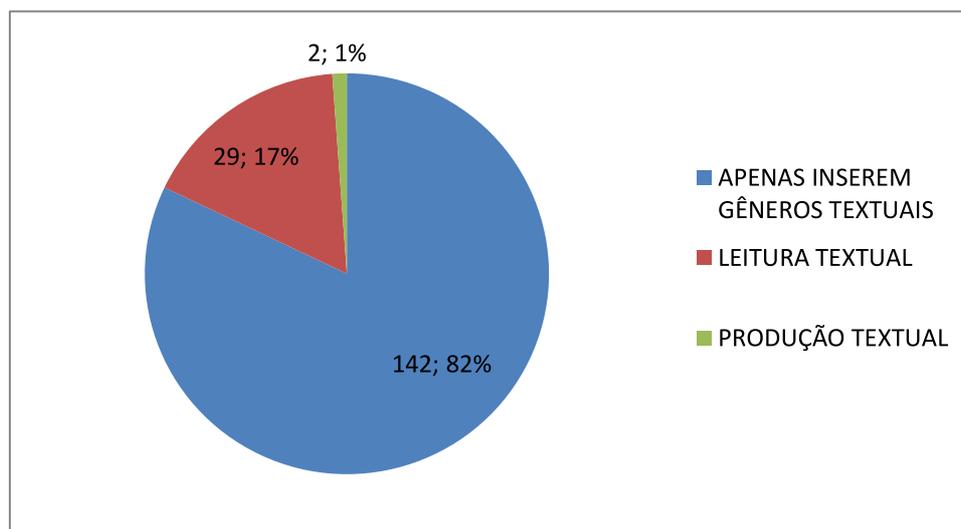
Livro	Quantidade de atividades que inserem gêneros textuais	Quantidade de atividades propostas para a leitura textual que respeitam os modos de ler constitutivos e específicos de cada gênero	Quantidade de atividades de produção textual com base nos gêneros textuais
LD1	43	10	0
LD2	45	8	0
LD3	54	11	2
Total	142	29	2

Com os dados da tabela 1, percebemos que uma parte, ainda que mínima, das atividades de leitura textual nos LDs da coleção em análise (*Síntesis*) abordou alguns gêneros textuais respeitando seus modos constitutivos e específicos de ler, uma vez que em algumas questões dos exercícios encontrávamos perguntas a respeito dos textos trabalhados, levando em consideração as características dos gêneros, os elementos

implícitos, a esfera de circulação, o interlocutor, os tipos textuais, entre outros fatores que contribuem para que a leitura de um gênero textual seja feita de um modo sistemático como sugere Marcuschi (2008). Ainda que esses pontos não sejam todos abordados em um único gênero, ou seja, cada proposta baseada no gênero textual leva em consideração dois ou três desses pontos.

Podemos observar também, a partir da tabela 1, que nos três volumes da coleção apenas duas atividades propostas no LD3 abordaram atividades de produção textual com base nos gêneros textuais, pois consideramos como atividade de produção textual baseada nos gêneros textuais aquela em que: é apresentado um exemplo do gênero proposto, em seguida discutido sobre suas características particulares, sua função social, o domínio discursivo a que pertence, o suporte, interlocutor entre outros. Acreditamos também que somente após toda essa abordagem é que faz sentido sugerir ao aluno que produza determinado texto (gênero). Caso não haja toda essa discussão acerca da produção textual com base nos gêneros textuais, os textos escritos pelos alunos terão apenas um destinatário, o professor.

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL BASEADAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS.



No gráfico 1, visualizamos o percentual de atividades que inserem algum gênero textual, ou seja, de todas as atividades dos três volumes, o LD1, LD2 e LD3 da coleção *Síntesis*, 142 atividades (82%) apenas inserem algum gênero textual, porém não

para trabalhá-los em si, mas muitas vezes só para “enfeite ou até mesmo distração dos alunos”, como afirmou Marcuschi (2008, p.207).

E de todas as atividades dos livros da coleção analisada: o LD1, LD2 e LD3 só 29 atividades que equivale a um percentual de 17% apresentam propostas para leitura textual respeitando os modos constitutivos e específicos de ler de cada gênero, lembrando que nessas propostas em cada uma são levados em consideração dois ou três pontos importantes para que se faça a leitura de textos com base nos gêneros textuais como: o domínio discursivo a que pertence, o suporte, a função social, características formais, o tipo textual. Dessa forma percebemos que todos esses pontos não são trabalhados de uma só vez em cada proposta de leitura textual, ao contrário do que deveria acontecer para que de fato essa leitura textual fosse feita de modo adequado.

Por fim, de todas as questões dos três volumes, apenas duas apresentam propostas de produção textual com base nos gêneros textuais, o que equivale a um percentual de 1%.

Dessa maneira, constatamos que, para essa coleção denominada *Síntesis*, no ensino de língua estrangeira não é prioridade se trabalhar leitura e produção textual com base no gêneros textuais, pois as suas propostas de atividades incluem diversos gêneros textuais, que circulam em diversas esferas, no entanto observamos que estes gêneros textuais não são trabalhados de modo sistemático. E que, em especial, nas propostas de produção textual a abordagem dos gêneros textuais deixa ainda mais a desejar, comparando com as propostas de leitura textual, pois nessas atividades de produção textual os livros dessa coleção não preparam o aluno informando que ele tem que refletir sobre a que interlocutor está escrevendo, que tipos textuais aparecem em seu texto, a que domínio discursivo pertence, a linguagem adequada ao contexto, bem como outras pontos essenciais para a produção de um gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, o objetivo do presente trabalho foi analisar os gêneros textuais em LDs de língua espanhola direcionados a alunos brasileiros de ensino médio. Para o *corpus* da pesquisa, foi eleita a coleção intitulada *Síntesis*, de autoria de Ivan Martín, produzida no ano de 2010. Em seguida foi delimitado como objetivos específicos observar se os exercícios abordam leitura e produção textual, respeitando, em particular, os modos de ler constitutivos e específicos dos gêneros.

Para a consecução desse trabalho, partimos da problemática de que a Lei 11.161/2005 obriga as escolas públicas e particulares a oferecerem o ensino de língua espanhola em horário regular. Dessa forma, professores de ensino de língua espanhola brasileiros utilizam os LDs para suas respectivas aulas, o que nos motivou a analisá-los em especial no que diz respeito à abordagem dos gêneros textuais para observar se estes orientam o trabalho de leitura e produção textual a partir dos gêneros textuais.

Por meio dessa pesquisa, constatamos que os três volumes da coleção analisada inserem os gêneros textuais em suas propostas de leitura e produção textual, no entanto não abordam esses gêneros caracterizando seus aspectos específicos e respeitando seus modos de ler constitutivos e específicos.

Entendemos que, os LDs de ensino de língua espanhola como língua estrangeira deveriam reservar atividades com propostas de leitura e produção textual com base nos gêneros textuais, pois, tomando por base as contribuições de Marcuschi (2008), a não utilização dos gêneros textuais em sala de aula invalidam e inibem o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

Finalizando, podemos dizer que os LDs da coleção *Síntesis* de língua espanhola devem ser melhorados em suas propostas para de leitura e produção textual, para melhor desenvolver nos alunos as habilidades de escrita e leitura, e não apenas abordar questões gramaticais, de vocabulário, tornando o uso da língua estrangeira um aprendizado mecânico. Dessa forma cabe também aos professores estarem habilitados a trabalharem em sala de aula, utilizando-se de outros recursos além do livro didático, pois alguns apenas trazem determinadas propostas, mas nem sempre orientam como desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, E. T. R.; MAZZARO, D. **Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil**. 2006 Disponível em: [http:// ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/rt/ printerFriendly/239/256](http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/rt/printFriendly/239/256). Acesso: 07.09.2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BELINE, Ronald. A variação lingüística. In; FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à lingüística: Objetivos teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007

BERGSTEN, Patrícia e Silva da Fonseca. **A Ascensão da Língua Espanhola no Brasil**. 2009 Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?=&artigo&id=36> Acesso: 25.10.2011.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília. Mec/Semtec, 2006.

FENÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9,394/96 – Brasília, 1999. Disponível em: < [http:// portal. mec.gov/ arquivos/ pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov/arquivos/pdf/ldb.pdf)> Acesso em 11.10.2011

LOPES, Damião dos Santos (2011). **Gêneros Textuais e Processos de Compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio**. TCC (Graduação em Letras)-Monteiro: UEPB, 2011.

KOCK, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed. São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, de Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.146-224

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008, p. 128-129 / 181-183.

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lenguaespañola: ensino médio**. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Ática, 2010.

MENDES, Edleise. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “Entre-Culturas”. In: **Lingüística Aplicada: múltiplos Olhares**, ALVAREZ Maria Luisa Ortiz SILVA, Kléber aparecido da (Orgs): Brasília, DF: UnB-Universidade de Brasília /Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, p.119-139, 2007

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 P.

PRATA, Arysttótenes da Silva Prata. **A Implantação do Ensino de Língua Espanhola no Cariri Ocidental Paraibano.** TCC (Graduação em Letras) Monteiro: UEPB, 2011.

REATTO, Diogo.; BISSACO, Cristiane Magalhães. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional.** Revista Letra Magna- Ano 04 n. 07 - 2º Semestre de 2007.

SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANEXOS

ANEXO A: ATIVIDADE ANALISADA NO EXEMPLO 4

SOBRE LA VIVIENDA

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

- 1 Forma con tus compañeros un grupo de tres. Cada uno de los integrantes del grupo debe contarles a los demás cómo es la casa donde vive. Mientras uno describe su vivienda, los otros hacen preguntas para ampliar la descripción. Así, por ejemplo:

Alumno A: Vivo en un piso pequeño, de aproximadamente sesenta metros cuadrados, localizado en el centro.

Alumno B: ¿Cuántas habitaciones hay en tu piso?

Alumno A: Hay dos.

Alumno C: ¿Qué hay en cada una de ellas?

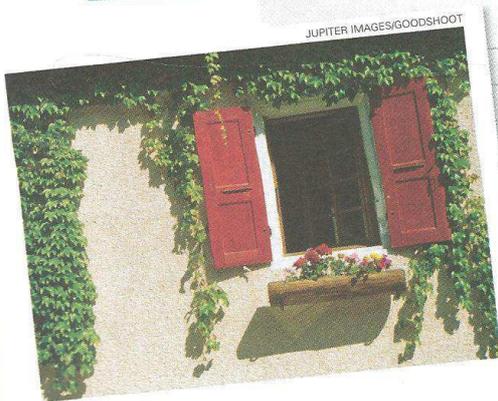
Alumno A: En la más grande hay dos camas...

¡Comunícate!

Para opinar	¿Qué te parece(n)...?	Me parece(n) encantador(es) / riquísimo(s) / horrible(s). Me gusta(n) mucho. / No me gusta(n) nada.
Para describir una vivienda	¿Cómo es tu casa? ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?	Es grande / pequeña. Hay dos habitaciones, un salón amplio...
Para localizar algo	¿Dónde está el lavabo?	Está al fondo del pasillo.

ORGANIZA LAS INFORMACIONES

- 2 Imagina que tienes una casa en la playa y quieres alquilarla en las vacaciones de verano. Escribe un anuncio para ser publicado en el periódico. Describe la casa y los objetos que hay en ella, informa su localización, etc. *Respuesta personal.*



JUPITER IMAGES/GOODSHOOT

A large sheet of lined paper with horizontal lines, intended for writing an advertisement for a house for rent.

ANEXO B: ATIVIDADE ANALISADA NO EXEMPLO 7

EN LOS VIAJES

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

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

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

ORGANIZA LA INFORMACIÓN

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

© SHUTTERSTOCK IMAGES/JUPITER IMAGES

