

Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol

Carolina Fantini de Souza Carneiro
Elzimar Goettenauer de Marins-Costa
Karen Caroline Fernandes
Universidade Federal de Minas Gerais

Title: *Reading and writing of genres in a Spanish textbook.*

Abstract: *This paper is a result of a research project carried out during 2013. Our proposal is to think about the importance of a work based on genres when teaching/learning Spanish in formal education through the analysis of the reading and writing sections of *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012). We assumed that the textbook, as the main tool used in classroom, should provide students with resources to take part in interactional situations in the language they are studying. We also believe that the development of reading and writing abilities through the use of genres may provide evidence of the importance of these resources. We took as a reference the Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), the terms and conditions of Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011), and authors such as Antunes (2003), Dell'Isola (2007; 2009), and Marcuschi (2006; 2008).*

Keywords: *Genres. Textbook. Reading and writing.*

Resumo: *Este artigo resulta de um projeto de Iniciação Científica realizado durante o ano de 2013. Nossa proposta é refletir sobre a importância de um trabalho baseado em gêneros textuais no ensino/aprendizagem de espanhol na educação formal, por meio da análise das seções de compreensão e produção escrita da coleção *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012). Partimos do pressuposto que o material didático, sendo a principal ferramenta utilizada em sala de aula, deve propiciar aos alunos os recursos para participar de situações de interação na língua que está estudando. Por essa razão, consideramos que o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, a partir do trabalho com gêneros, pode proporcionar a explicitação e o uso desses recursos. Tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), o edital do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011), e autores tais como Antunes (2003), Dell'Isola (2007; 2009) e Marcuschi (2006; 2008).*

Palavras-chave: *Gêneros textuais. Livro didático. Compreensão e produção escrita.*

Introdução

Este trabalho resulta do projeto de Iniciação Científica “Leitura e Escrita nos Livros de Espanhol — PNLD 2014”, desenvolvido durante 2013, na FALE/UFMG, e coordenado pela Prof^a Elzimar de Marins-Costa. O projeto tinha como objetivo analisar as atividades de leitura e escrita das duas coleções de espanhol, destinadas às últimas séries do Ensino Fundamental, aprovadas pelo PNLD 2014 (Ensino Fundamental). Como desdobramento dessa pesquisa, neste artigo, nossa proposta é refletir sobre a importância de um trabalho baseado em gêneros textuais¹ no ensino/aprendizagem de espanhol na educação formal, por meio da análise das seções de leitura e escrita da coleção *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012). Considerando que “a vida social contemporânea requer que as pessoas desenvolvam habilidades comunicativas que as capacitem a interagir de maneira crítica e participativa no mundo” (DELL’ISOLA, 2009, p. 99), o material didático, sendo a principal ferramenta utilizada em sala de aula pelo professor, deve propiciar aos alunos os recursos para participar de situações de interação na língua que está estudando. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a partir do trabalho com gêneros, pelas razões que mencionaremos ao longo deste texto, pode proporcionar a explicitação e o uso desses recursos. Além disso, como destaca Roxane Rojo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental² (BRASIL, 1998), tanto de língua portuguesa³ como de língua estrangeira⁴, “fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos

¹ Usaremos aqui a terminologia gêneros textuais por ser a adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e no manual do professor da coleção analisada. O edital do PNLD 2014, que mencionaremos mais adiante, usa o termo gêneros de discurso. Para esclarecer possíveis dúvidas sobre esse tema, recomendamos Meurer; Bonini; Motta-Roth (org.), 2005.

² Doravante, PCN-EF.

³ Doravante, LP.

⁴ Doravante, LE.

gêneros, na leitura e na produção de textos” (ROJO, 2005, p. 184). Por essa razão, na seção seguinte comentaremos acerca do papel dos gêneros na aula de língua, a partir do que orienta o documento mencionado acima.

Gêneros textuais como objeto de ensino/aprendizagem

No nosso dia-a-dia, ao nos comunicarmos com outras pessoas, usamos enunciados que se organizam numa determinada sequência segundo a situação, o assunto tratado, os propósitos da comunicação e o(s) interlocutor(es). Essa organização, que podemos chamar de textual, obedece a certos parâmetros reconhecidos pelos falantes e dizem respeito não só a aspectos linguísticos, mas também socioculturais. É em decorrência da existência desses parâmetros socialmente compartilhados que falamos de gêneros textuais. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros textuais são, na verdade, os textos que usamos na nossa vida diária; portanto, como exemplos, poderíamos mencionar o e-mail, a receita, a notícia, a aula expositiva e a lista de compras.

Nos PCN-EF de LP, chama-se a atenção para o fato de que “[t]odo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998b, p. 21), e defende-se que a noção de gênero deve ser tomada como objeto de ensino (p. 23).

Nos PCN-EF de LE, opta-se pela nomenclatura “tipos de texto”, observando-se que a determinação dos conteúdos referentes a tipos de textos deve se pautar por aqueles “com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna” (BRASIL, 1998a, p. 74). Mencionam-se como exemplos: histórias em quadrinhos, instruções de jogos, rótulos de embalagens, entrevistas, poemas, editoriais, receitas, anúncios, estatutos, dentre outros; ou seja, gêneros textuais do cotidiano.

O destaque dado aos gêneros (e tipos) textuais nos PCN-EF se justifica pela concepção de língua/linguagem assumida no

documento. A linguagem, vista como atividade discursiva e cognitiva, e a língua, compreendida como o sistema simbólico que uma comunidade linguística utiliza, são condições para a participação social plena. É por meio da linguagem que os indivíduos interagem, expressam ideias e opiniões, se informam e produzem cultura. Sendo assim, a escola deve assumir o compromisso de “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 19). A linguagem se configura como uma ação orientada, entre indivíduos, com finalidades definidas, constituindo, portanto, um processo de interlocução. A língua, por sua vez, é um sistema de signos específico, histórico e social, por meio do qual homens e mulheres podem significar o mundo e a sociedade. Destacam os PCN-EF de LP que “[a]prendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (p. 20).

Os PCN-EF de LE, igualmente, dão ênfase à natureza sociointeracional da linguagem, visto que quem a usa leva em consideração o seu interlocutor. Portanto, os significados são construídos dialogicamente pelos participantes do discurso ou, em outras palavras, das situações de interação. Tais situações são marcadas pelo mundo social que as envolve, isto é, pelas instituições (família, escola, trabalho, grupo de amigos, entre outros), pela cultura e pela história. Ao se engajarem “em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas” (BRASIL, 1998a, p. 27). As interações orais e escritas se materializam por meio dos gêneros textuais.

Em consonância com os PCN-EF, o edital do PNLD 2014, destinado à seleção de livros didáticos⁵ para as últimas séries do Ensino Fundamental, estabeleceu alguns critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira

⁵ Doravante, LDs.

Moderna (Espanhol e Inglês) com relação aos textos (BRASIL, 2011, p. 74). As obras inscritas deveriam contemplar *gêneros de discurso*, tanto orais quanto escritos, configurados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, e incluir textos que circulam no mundo social, originários de diferentes esferas e suportes, além de outros critérios.

Com relação às habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita, o edital determinou que as coleções submetidas à avaliação deveriam a) propor atividades de compreensão escrita voltadas para o desenvolvimento da reflexão crítica, incluindo as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura e explorando estratégias tais como a compreensão global e detalhada do texto, a localização de informações explícitas e implícitas, o levantamento de hipóteses e a produção de inferências; b) proporcionar atividades de produção escrita entendida como processo de interação, “que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e *gêneros de discurso* e está submetida a processo de reelaboração” (BRASIL, 2011, p. 74, grifos acrescentados).

Vemos que o edital não só faz menção explícita a gêneros textuais (de discurso), com relação à leitura e à escrita, como também aponta características relacionadas a eles: circular no mundo social, por meio de diferentes suportes (impresso e eletrônico), oriundos de diferentes esferas (tais como a cotidiana, a jornalística, a jurídica, a escolar), parâmetros comunicativos, contextos. O edital dá também outras orientações para o trabalho de compreensão escrita, indicando as etapas que devem ser observadas na leitura e sugerindo estratégias que devem ser exploradas; e, concernente à produção textual, chamando a atenção para o processo de reelaboração, quase sempre desconsiderado nos livros didáticos.

O destaque dado nos PCN-EF ao gênero/tipo textual como objeto de ensino e os critérios estabelecidos no edital mencionado, a nosso ver, redirecionam a perspectiva que norteia ainda o planejamento de atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: ler para responder algumas

perguntas de compreensão, em geral de localização de informações explícitas na superfície do texto, e escrever para o professor corrigir os erros. Apontando em outra direção, a diversidade de textos e gêneros deve ser contemplada nas atividades de ensino, em função de sua relevância social e “também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998b, p. 23). Ler e escrever textos pertencentes a diferentes gêneros pressupõe o desenvolvimento de diversas capacidades, assim como o emprego de estratégias e recursos linguísticos e discursivos variados. Segundo Irandé Antunes, os gêneros textuais evidenciam a natureza altamente complexa das realizações linguísticas:

elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (2003, p. 50)

As orientações didáticas presentes nos PCN-EF de LE evidenciam os aspectos que devem ser considerados no planejamento do trabalho relativo às habilidades das quais estamos falando, como veremos a seguir.

Em primeiro lugar, destaca-se que a atividade de compreensão tem uma finalidade, pois aquele que lê (ou escuta) estabelece objetivos para a leitura, ainda que na maior parte das vezes de forma não explícita. Esses objetivos variam conforme o gênero textual: com que propósito se lê uma bula, uma receita, uma notícia, um encarte de supermercado ou um anúncio de venda?

Em segundo lugar, ressalta-se que o processo de compreensão é diversificado e complexo porque as pessoas são diferentes e possuem conhecimentos de mundo variados. Em relação à LE, devem ser privilegiados os conhecimentos de organização textual e sistêmico que os alunos já têm como usuários de língua materna.

Para o ensino da compreensão escrita, são sugeridos os seguintes passos: escolher o texto e definir um propósito para a leitura (esse propósito determinará o nível de compreensão a ser atingido, por exemplo, a compreensão da ideia geral do texto ou de informações específicas); planejar a proposta de compreensão, considerando as seguintes fases:

- pré-leitura: ativar os conhecimentos prévios dos alunos com relação a títulos, subtítulos, ilustrações, gráficos, autor, fonte, e com relação à organização textual (a distribuição gráfica do texto, itens lexicais etc.); situar o texto (principalmente, a autoria, o público ao qual foi destinado, o lugar e a data em que foi publicado), de forma a que a leitura se efetive como uma prática sociointeracional;
- leitura: deve estar sintonizada com o objetivo estabelecido previamente; é nesse momento que os saberes prévios (de mundo, sistêmicos e de organização textual) do aluno construídos na língua materna e os já adquiridos na LE devem ser potencializados, para que ele lance mão de estratégias adequadas para alcançar a compreensão, tais como a dedução do significado de palavras desconhecidas, a inferência de informações implícitas, dentre outras;
- pós-leitura: essa etapa tem como propósito estimular a reflexão crítica do aluno sobre o texto, levando-o a avaliar as ideias do autor e a posicionar-se diante delas. A ênfase recai na relação que pode ser estabelecida entre a realidade do aluno e o pensamento do autor expresso no texto.

Passando à habilidade de produção escrita, na seção de orientações didáticas dos PCN-EF de LE, enfatiza-se que, ao produzir um texto, as pessoas consideram não só o que estão escrevendo, mas também o destinatário, o onde, o quando e o porquê. Diferentemente do que acontece na comunicação oral, na interação por meio da escrita, o interlocutor não está presente e, por isso, os cuidados com o texto tendem a ser maiores, exigindo planejamento e revisão. O documento recomenda que, no contexto da sala de aula, esteja claro para o aluno o que ele deve produzir, ou seja,

é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. (BRASIL, 1998a, p. 99)

Pode-se depreender que a possibilidade real de existência da tarefa diz respeito a propostas de interação por meio do texto escrito que sejam passíveis de ocorrer no mundo social, considerando-se não só os conhecimentos já adquiridos pelo aluno (sistêmico, de mundo e de organização textual), mas também os papéis que ele pode desempenhar como produtor de textos. Sendo assim, não se enquadraria nesses critérios uma atividade que solicitasse ao aluno dos últimos anos do Ensino Fundamental a escrita de um telegrama (gênero textual que praticamente não circula mais no mundo social) ou a ata de uma reunião do condomínio (gênero textual que no mundo social não costuma ser produzido por uma criança ou um adolescente). Deve-se levar em consideração também que o fato de a produção ser em LE limita “a possibilidade real de existência da tarefa” (BRASIL, 1998a, p. 99). Não é aconselhável pedir ao aluno que produza um texto em LE sem que ele conheça previamente seu processo de produção/circulação.

Com relação às etapas de produção de um texto — planejamento, escrita e revisão — o documento chama a atenção para a revisão, observando que ela pode ser realizada com a ajuda de um colega, o que contribuiria para a construção da aprendizagem, para a percepção da construção social do significado e da importância da clareza na exposição das ideias.

Com base no que foi destacado nesta seção, na seguinte, falaremos mais especificamente sobre gêneros textuais e seu uso nos LDs de espanhol como meio para o ensino/aprendizagem da língua.

Gêneros textuais no livro didático

Pode-se afirmar que os textos sempre estiveram presentes nas aulas de línguas, sendo usados como amostras de uso e como meios para colocar o aluno em contato com o idioma que está estudando. Segundo os métodos e enfoques adotados em diferentes momentos nas últimas décadas, deu-se relevância ora ao texto literário, ora a diálogos considerados típicos de situações cotidianas — mas geralmente artificiais com ênfase em estruturas fixas, funções comunicativas e vocabulário, principalmente —, ou ainda a textos diversos, muitas vezes elaborados pelos próprios autores dos LDs, com finalidade exclusivamente didática. Nos últimos anos, o ensino/aprendizagem da língua baseado em gêneros textuais vem sendo recomendado tanto em documentos oficiais, como vimos anteriormente, como em pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, normalmente na área da Linguística Aplicada, e divulgadas em livros e periódicos. No entanto, na prática, vemos que, nos LDs de espanhol dirigidos à Educação Básica, a adoção de uma abordagem da língua a partir de gêneros é ainda escassa.⁶ Por essa razão, torna-se relevante avançar na discussão do tema.

Destacamos uma observação feita por Regina Dell’Isola que, embora se refira ao ensino de língua portuguesa, é pertinente para nossa reflexão. Segundo a autora, nota-se que “o que se tem ensinado não é o gênero em si, mas o formato engessado restrito a uma estrutura fixa de como é o gênero” (2007, p. 20). Por isso, ela alerta para o perigo da rotulação, da categorização, quando a abordagem prioriza as estruturas e não avança para aspectos como a relação do gênero com propósitos comunicativos e funções sociais. Em outro texto, voltado para o LD de português como língua estrangeira, Dell’Isola afirma que falta “um trabalho consistente com foco na constituição (natureza e delimitação) dos gêneros e nas esferas de uso da língua em que eles se realizam

⁶ Estamos considerando aqui as coleções aprovadas nas quatro últimas edições do PNLD (2011, 2012, 2014, 2015).

como atividades constitutivas de interação verbal” (2009, p. 100).

Por sua vez, Rosinda Ramos, após comentar alguns conceitos de gênero, ressalta que as conceituações deixam entrever alguns critérios a ser considerados, tanto para a análise quanto para a aplicação de gêneros: propósitos comunicativos, a comunidade em que circulam, os fatores que condicionam sua estruturação e as escolhas léxico-gramaticais e, ainda, “o conhecimento de práticas discursivas e sociais que marcam a construção de uma realidade social que não é neutra, porquanto é fruto de um momento sócio-histórico” (RAMOS, 2012, p. 67). Dayala Vargens e Luciana Freitas chamam a atenção para o fato de que não é possível dominar todos os gêneros que circulam numa língua. Sendo assim, cada um de nós começa a comunicar-se empregando aqueles que são mais familiares e depois, ao longo da vida, podemos aprender a manejar aqueles que se relacionam com as práticas sociais das quais fazemos parte. Para as autoras, conhecer “os gêneros de uma LE é um elemento essencial para alcançar a competência discursiva nessa língua, isto é, para produzir e compreender sentidos que circulam nos contextos socioculturais em questão” (VARGENS; FREITAS, 2010, p. 197).

Contudo, não basta sobrecarregar o LD de uma enorme quantidade de gêneros textuais de uso cotidiano ou de contextos mais formais (DELL’ISOLA, 2009). Se estes gêneros são trabalhados nas seções de leitura e produção escrita sem objetivos estabelecidos previamente e sem que sejam exploradas as possibilidades que oferecem, as propostas acabam tornando-se improdutivas. A abordagem dos gêneros no LD não deve ser reduzida à apresentação e reprodução de um modelo ou à listagem de um conjunto de características a serem observadas na leitura e na produção de um texto. Sendo assim, quais características as atividades propostas deveriam necessariamente conter? Tomando como referência a distinção proposta por Rojo (2005, p. 185), entre duas vertentes teóricas principais com relação ao estudo dos gêneros, seria válido dizer que as propostas didáticas podem dar mais ênfase às condições de produção dos

textos e a seus aspectos sócio-históricos — teoria dos gêneros do discurso — ou à descrição da materialidade textual — teoria dos gêneros de textos. Em todo o caso, pensando no contexto específico de ensino/aprendizagem de uma LE, parece válido afirmar que, como requisitos mínimos, se devem considerar os elementos relacionados à interação verbal — onde, quem, quando e por quê — e outros fatores específicos implicados na materialização e veiculação dos gêneros, condicionados pelo contexto da comunicação. No caso da interação por meio de textos escritos, esses fatores englobam, por exemplo, o (re)conhecimento do gênero — sua estrutura composicional: recursos linguísticos, discursivos e gráficos — e os modos de circulação.

Cabe lembrar que, além desses requisitos mínimos, o trabalho com gêneros nos LDs submetidos à avaliação pelo PNLN deve atender aos critérios estabelecidos no edital, como já mencionado. Portanto, para o desenvolvimento da compreensão escrita, devem ser observadas as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, assim como o emprego de diferentes estratégias. Para o desenvolvimento da expressão escrita, devem ser observados os parâmetros comunicativos e a reelaboração do texto.

Na próxima seção, passamos à análise da coleção *Cercanía* (2012).

Gêneros textuais na coleção *Cercanía*

A coleção é composta por 4 volumes destinados às últimas séries do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Cada volume apresenta 8 unidades e cada uma dessas unidades é dividida em seções. As seções destinadas ao trabalho com as habilidades comunicativas são divididas em subseções.

No Manual do Professor⁷ da coleção, os autores apresentam os fundamentos teórico-metodológicos da proposta didática: destacam a opção por uma abordagem sociodiscursiva da língua espanhola e apontam os critérios seguidos para permitir ao aluno o acesso tanto às habilidades, quanto aos contextos

⁷ Doravante, MP.

enunciativos dos textos. Dentre esses critérios, ressaltamos o seguinte: “*utilizar una gran variedad de géneros textuales (historietas, noticias, recetas, artículos de opinión, cuentos, etc.) de las más diversas esferas de circulación (periodística, literaria, publicitaria, cotidiana, jurídica, etc.)*” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, MP, p. 3).

Considerando que estudar a língua estrangeira é compreendê-la em seu funcionamento social, os autores julgam relevante explicar os conceitos com os quais trabalham na coleção. Mencionam primeiramente, o de gênero textual, definindo-o como “textos que têm características comuns, que apresentam uma forma composicional semelhante e um estilo de linguagem recorrente. São incontáveis e surgem das necessidades das práticas cotidianas” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, MP, p. 3). Citando Marcuschi (2006), destacam ainda que operar com um gênero não é dominar apenas um modo de produção textual, mas também um modo de atuação sociodiscursiva. Segundo os autores, na coleção, o trabalho com as habilidades comunicativas busca explorar as características dos gêneros, ou seja, a forma composicional, o estilo e o conteúdo.

Outro conceito explicado é o de tipo textual, concebido como sequências que aparecem no interior dos gêneros, definidas por sua natureza linguística: “seleção lexical, uso dos tempos verbais, relações lógico-discursivas, estrutura sintática” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, MP, p. 4). Os tipos seriam o descritivo, o narrativo, o injuntivo, o expositivo, o argumentativo e o dialogal.

Por fim, os autores apresentam a definição de domínio discursivo: macroesferas da atividade humana, de onde surgem discursos específicos, tais como o político, o literário, o jornalístico, o publicitário, o jurídico, o pessoal, dentre outros.

Ao observar o sumário de cada volume da coleção, pode-se constatar que, de fato, os livros apresentam diversos gêneros textuais, de diferentes domínios discursivos (esferas de atividades), como anunciado no MP e em consonância com os critérios prescritos no edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011). São contemplados, por exemplo, gêneros das esferas pessoal,

jornalística, jurídica, literária, publicitária, com os quais os alunos dessa faixa etária provavelmente já tiveram contato em sua língua materna. Verifica-se que, na maior parte das unidades, os gêneros textuais produzidos na seção de escrita são os mesmos da seção de leitura. Esse aspecto é positivo, pois o aluno é convidado a redigir um texto de um gênero que já foi lido anteriormente. Quando os gêneros não coincidem, há algum tipo de relação entre eles, tais como: carteira de identidade e ficha de inscrição (unidade 1, 6º ano), receita de cozinha e lista de compras (unidade 5, 6º ano), romance juvenil e comentário (unidade 4, 8º ano).

Leitura

No MP, os autores explicam que o trabalho com a leitura, na coleção, parte de três concepções: ler é um processo interativo que envolve as interrelações entre autor, leitor, texto e contexto; o leitor tem um papel ativo na negociação dos sentidos; no processo de leitura estão envolvidas diferentes estratégias (cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais) (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, MP, p. 13). Dessas concepções, a primeira aponta para um aspecto fundamental na abordagem dos gêneros textuais: a interação entre os participantes do ato comunicativo, por meio de um texto situado num determinado contexto.

No início da seção de leitura, encontra-se um quadrinho onde são expostos o gênero textual que será lido, o objetivo de leitura e o tema do(s) texto(s). Na unidade 3 do livro do 6º ano (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 50-69), que será usada aqui como amostra, o gênero focalizado é notícia, o objetivo de leitura é escolher o título adequado para as notícias e o tema é *Ecobús y medio ambiente*. A compreensão leitora em todas as unidades é dividida em três etapas: na subseção *Almacén de ideas*, são propostas algumas perguntas, as quais, em geral, têm a função de preparar os alunos para o texto que vai ser lido; essa etapa se configura então como de pré-leitura. Na unidade dada como exemplo, a primeira questão dirigida ao estudante é se ele

conhece a regra dos três erres;⁸ em seguida, ele deve relacionar as três ações com seus respectivos significados. Na segunda questão, explica-se que, para reciclar, é indispensável fazer a coleta seletiva do lixo. O aluno é então orientado a escrever os nomes das cores das quatro lixeiras apresentadas a seguir e também os nomes dos materiais que devem ser depositados em cada uma delas. Na terceira questão, indica-se ao aluno que ele vai ler duas notícias que tratam do *ecobús*, um meio de transporte diferente, e pede-se a ele para dizer o que acha que tem esse ônibus. A etapa seguinte é a subseção *Red(con)textual*, que contém os textos a serem lidos. Depois de ler os textos, os alunos devem escrever o título correspondente a cada um.

Na terceira etapa (subseção intitulada *Tejiendo la comprensión*), são propostas as perguntas que devem ser respondidas com base nos textos lidos. Na unidade que estamos analisando, a primeira questão pede ao aluno que explique como relacionou os títulos com o corpo das notícias e indique as marcas no texto que o levaram a escolher os títulos; na questão seguinte, o estudante deve dizer quais são os objetivos das duas notícias e em que elas se assemelham, mas não fica claro se as semelhanças solicitadas devem referir-se ao conteúdo ou à estrutura das notícias, ou às duas coisas. A resposta dada como sugestão menciona apenas as coincidências com relação ao conteúdo. Na questão 3, apresenta-se um quadro com as partes mais ou menos fixas das notícias e as explicações correspondentes a cada uma delas e pede-se ao aluno para identificar quais dessas partes as notícias lidas possuem. Por fim, na questão 4, a tarefa dada ao aluno é a de reler as duas notícias e preencher um quadro respondendo às perguntas clássicas das notícias (o quê, quem, por quê, onde, como, quando).

Entendemos que as subseções *Red(con)textual* e *Tejiendo la comprensión* correspondem à etapa de leitura, não havendo então uma subseção específica para a pós-leitura, tal como é definida nos PCN de LE (BRASIL, 1998, p. 92). Pode-se constatar nesta unidade usada como amostra que a compreensão do gênero textual tem questões que incidem mais sobre a

⁸ Reduzir, reutilizar e reciclar.

superestrutura dos textos, pois põem em evidência as “formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa sequência mais ou menos definida” (ANTUNES, 2003, p. 49), deixando de lado as condições de produção. Na pré-leitura, por exemplo, as questões giram em torno do tema que será tratado nas duas notícias; não há nenhuma pergunta que remeta especificamente ao gênero textual focalizado, que induza o aluno, por exemplo, a manifestar seus conhecimentos prévios sobre esse gênero. Na fase de leitura (*Red (con)textual*), o único dado relativo à contextualização fornecido é o país onde foram publicadas as notícias. Na subseção *Tejiendo la comprensión*, as questões levam o aluno a identificar algumas características formais do gênero notícia, mas não se motiva o posicionamento do estudante como leitor nem se promove uma reflexão sobre a função dos elementos contextuais (de produção, veiculação e recepção dos texto) tanto para a definição do que vai ser dito e como vai ser dito, quanto para a atribuição de significados, pelo leitor, ao que é lido.

O exemplo dado aqui é, evidentemente, um recorte mínimo do trabalho de leitura desenvolvido na coleção. As atividades nas demais unidades não seguem necessariamente o mesmo modelo, mas, em geral, dão mais ênfase às características vistas como próprias dos gêneros explorados, sobretudo a forma composicional e o conteúdo, coerentemente com o que é indicado no MP (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 4). No entanto, ao privilegiar a materialidade textual como foco das atividades, não se consideram efetivamente no processo de leitura as interrelações entre autor, leitor, texto e contexto, contrariando assim uma das concepções igualmente defendidas no MP (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 13).

Consideramos, porém, que as atividades de compreensão escrita propostas pela coleção avançam muito em relação a outros LDs de espanhol, por desenvolver a leitura a partir de gêneros textuais com os quais, certamente, o aluno já tem alguma familiaridade em português — regras de jogo, entrevista, biografia, horóscopo, receita, crônica, história em quadrinhos,

por exemplo — e por outros procedimentos adotados, que comentaremos a seguir.

Os exercícios de pré-leitura levam o aluno a dirigir um olhar mais atento para o texto, estimulando principalmente a ativação de saberes prévios, a inferência e a formulação de hipóteses como recursos para propiciar a abordagem e o (re)conhecimento do gênero focalizado, embora nem sempre remetam explicitamente a ele. Na unidade 2 do livro do 6º ano, por exemplo, solicita-se ao aluno, como preparação para a leitura, que olhe a capa do DVD do filme *Míos, tuyos, nuestros* e que, baseando-se nela, diga o que significa uma família *ensamblada* e, em seguida, assinale o tipo de filme que deve ser (de horror, de ficção científica, de comédia, de amor, de aventura). Depois, o estudante deve citar que elementos da capa permitem inferir o tipo de filme e, na questão seguinte, dizer o que espera ver no filme e como deve ser sua trama (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 30).

Outro procedimento que nos parece apropriado é a definição do objetivo de leitura. Na mesma unidade citada no parágrafo anterior, o gênero em foco na *Red(con)textual* é sinopse de filme: o aluno deve ler a sinopse de *Míos, tuyos, nuestros* e observar outros elementos da contracapa do DVD para, no final, dizer se, com as informações dadas, ele quer ver ou não o filme. Nesse caso, o objetivo estabelecido pode motivar o aluno, já que, conforme tem sido ressaltado por autores como Antunes, “tudo o que fazemos está preso a um interesse qualquer. Não pode ser diferente quando se trata de leitura, sobretudo quando se trata da leitura feita na escola” (2003, p. 81). Além disso, a tarefa solicitada é consistente com a função do gênero e, dessa forma, o estudante pode perceber que muitos saberes adquiridos em situações do cotidiano podem ser aplicados na aprendizagem de espanhol.

Na subseção *Tejiendo la comprensión*, encontram-se em várias unidades perguntas que remetem às características formais do gênero e, alternadamente, outras relacionadas ao tema do(s) texto(s) lido(s), de opinião pessoal e, inclusive, de transcrição de informações. O equilíbrio entre os diversos tipos de questões

pode levar o aluno a otimizar diferentes estratégias para a compreensão do texto. Na unidade mencionada, o aluno tem a tarefa de resolver dez questões, dentre elas, as seguintes: explicar, a partir da sinopse, o título do filme; dizer se numa sinopse se deve elogiar ou criticar o filme e contar o desenlace; contar como imagina o fim do filme; dizer se conhece uma família formada por pessoas que já foram casadas e que tem filhos de outro casamento.

Cabe destacar que, ao longo da coleção, encontram-se outras atividades bem sucedidas no enfoque dos gêneros textuais, se levamos em conta apenas o trabalho com as características formais.

Escrita

No MP, os autores declaram que, na coleção, o trabalho com a escrita se dá a partir das seguintes concepções: escrever é um processo interativo que envolve interrelações entre autor, texto, contexto de produção e receptor; o produtor de textos tem papel ativo no processo de construção de sentidos; a construção textual é composta de etapas de conhecimento do gênero, planejamento de ideias, textualização, revisões, correções, releituras e colaborações de outros leitores (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 13). As três concepções ressaltam aspectos normalmente desconsiderados nos LDs de espanhol, pois ainda é tradição pedir aos alunos que façam as tradicionais redações, sem definição do gênero e dos propósitos comunicativos. Esses textos são escritos sem planejamento ou revisão e o “leitor” é, via de regra, o professor, que os lê com a única finalidade de marcar os erros. Nesse caso, a escrita não se dá como interação e a construção de sentidos se dilui na preocupação do aluno em escrever sem cometer erros gramaticais.

Nos quatro volumes de *Cercanía*, tal como acontece com a leitura, na seção dedicada à produção textual, há um quadro que indica o gênero textual, o objetivo do texto a ser produzido, o tema, o tipo de produção (individual, em dupla ou em grupo) e os leitores. Essas indicações já sinalizam que a escrita não se

resume à elaboração de um texto exclusivamente para a correção do professor, pois é estabelecido um propósito e são previstos outros interlocutores. Desse modo, a coleção considera que o texto produzido pelo aluno deriva do pressuposto enfatizado por Antunes com relação à escrita: “alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (2003, p. 45, grifos da autora).

Em todas as unidades, o processo de construção do texto se divide em quatro etapas. Como amostra, usaremos a unidade 3 do livro do 6º ano (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 50-69), cuja atividade de leitura já foi comentada. O gênero a ser produzido é notícia. A primeira etapa, *Conociendo el género*, apresenta uma notícia para que o aluno a leia e marque no próprio texto, com cores diferentes, as partes características do gênero, já estudado na seção de leitura. Na etapa seguinte, *Planeando las ideas*, há duas questões: na primeira, o aluno deve escolher entre duas opções a ideia central da notícia; na segunda, deve preencher um quadro respondendo às perguntas clássicas, próprias do gênero. Passa-se, então, para o *Taller de escritura*, na qual é explicado que o título é o elemento principal de uma notícia, pois tem como finalidade chamar a atenção dos leitores e transmitir o mais atrativo e relevante de uma informação. A seguir, a instrução dada é a de que em grupos de três, os alunos devem redigir o título mais adequado e interessante para a notícia lida. A última etapa é a *(Re)escritura*, que deve seguir algumas orientações: cada grupo deve escrever na lousa o título que elaborou; depois, todos usarão o dicionário para esclarecer dúvidas de vocabulário e ortografia, fazendo as correções necessárias; finalmente, podem fazer uma votação para escolher o título mais criativo e que mantém coerência com o conteúdo da notícia.

Como acontece em quase todas as unidades da coleção, o gênero textual trabalhado na produção escrita ilustrada é o mesmo explorado na seção de leitura. Assim, ao chegar a esse ponto, o aluno já terá visto aspectos formais do gênero notícia a partir de dois exemplos e terá também refletido sobre as marcas nos textos lidos que o levaram a escolher os títulos adequados

para atender o objetivo de leitura proposto. Nota-se, então, que o caminho percorrido prepara o estudante para realizar a tarefa de escrita solicitada. Além disso, está previsto o momento de planejamento das ideias, em que, ao buscar na notícia as respostas para as perguntas clássicas, ele terá mais elementos para redigir um título apropriado.

Queremos, no entanto, chamar a atenção para o fato de que, tal como acontece no trabalho de leitura, os aspectos ressaltados com relação ao gênero a ser produzido restringem-se à estrutura composicional e ao conteúdo, ficando à margem os elementos contextuais e as interrelações que se estabelecem por meio do texto escrito. Mesmo considerando que o aluno não irá produzir uma notícia integralmente, mas apenas formular um título para o texto lido, aspectos relacionados à situação de comunicação seriam pertinentes. Embora o quadro situado no início da seção apresente parâmetros comunicativos — para quem, com que objetivo —, no desenvolvimento da proposta esses aspectos não são efetivamente observados.

Obviamente, na sala de aula de LE, as interações orais e escritas são quase sempre simuladas e, por essa razão, algo de artificialidade está sempre presente. Tenta-se reproduzir um contexto do mundo social e prever interlocutores possíveis, mas, no final das contas, é sempre uma representação; o desafio é, portanto, criar representações verossímeis, coerentes com o que é passível de acontecer na realidade fora da sala de aula.

No exemplo mostrado, apresenta-se uma notícia que foi veiculada na internet e que tinha como alvo os leitores de um jornal online, e refere-se a um estudo publicado previamente na Revista *Nature*. Conseqüentemente, ao redigir o título, os alunos deveriam considerar aqueles mesmos leitores, mas não há nenhuma informação sobre esse público e nem mesmo sobre o jornal: quem seria, em primeira instância, o público alvo do jornal? A quem poderia estar dirigida a notícia em questão? Quem se interessaria por ler informações a respeito de extinção de animais? Esses dados são importantes para atender o que é solicitado: elaborar um título adequado e interessante, para chamar a atenção dos leitores. Justamente por se tratar somente

de um título, a escolha das palavras apropriadas para despertar o interesse é fundamental e essa escolha é feita em função do efeito que se espera produzir no interlocutor. Essa é também uma característica importante do gênero notícia. Segundo Antunes, “palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até*, *ainda*, *já*, *apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos” (2003, p. 67, grifos da autora).

Na última etapa da produção, os alunos devem revisar os títulos e, se necessário, corrigi-los; aqui, a preocupação parece centrar-se nos elementos linguísticos, deixando de lado a adequação ao solicitado. Além disso, na orientação para que organizem uma votação, os critérios a serem observados são a criatividade e a coerência com o corpo da notícia; contudo, criatividade é algo relativo e coerência não necessariamente garante que o título cumpra seu papel de atrair o leitor.

Cabe ressaltar que estamos apontando aqui aspectos importantes relativos ao estudo dos gêneros textuais, a partir de uma concepção sociointeracional da linguagem, que poderiam também ser contemplados no trabalho com a produção escrita. Estamos cientes, no entanto, que um LD não pode (às vezes, nem deve) abarcar várias perspectivas sobre um conteúdo ou um tema. Escolhas teóricas e metodológicas são necessárias e optar por um caminho, na maior parte das vezes, implica abandonar outros. Relembramos, porém, que os comentários feitos tomam como base o próprio MP da coleção, no qual os autores se referem à escrita como um processo interativo que envolve interações entre autor, texto, contexto de produção e receptor (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 13).

Igualmente ao observado nas atividades de leitura, constata-se que o trabalho com a escrita avança consideravelmente na coleção *Cercanía*, se a comparamos com outros LDs de espanhol. Um dos procedimentos que nos parecem acertados é o de focalizar na produção textual o mesmo gênero trabalhado na compreensão escrita e isso ocorre na maior parte das unidades, como já destacado. Dessa forma, o aluno não só pode conhecer mais os gêneros explorados, como também pode

ter contato com eles a partir de uma dupla perspectiva: a de leitor e a de produtor. Esse procedimento torna-se ainda mais significativo naquelas unidades em que os leitores do texto produzido são efetivamente os alunos da turma e eles próprios podem, na etapa de *(Re)escritura*, avaliar se o objetivo foi alcançado. Conforme alerta Antunes, “os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto” (2003, p. 63). Isso acontece, por exemplo, na unidade 6 do livro do 6º ano (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 112-131): os estudantes em grupos de quatro devem elaborar regras para um jogo da memória; na etapa de reescrita, eles jogam e avaliam se as instruções de “*cómo jugar*” que redigiram estão explicadas satisfatoriamente. Nessa atividade, o gênero textual cumpre sua função numa interação concreta e os alunos/escritores podem verificar se os parâmetros comunicativos foram bem observados.

Pode-se dizer que a contribuição principal de *Cercanía* em relação ao desenvolvimento da produção textual em espanhol é conceber a escrita como processo que envolve o (re)conhecimento do gênero, o planejamento, a composição do texto e, finalmente, a revisão e a reescrita. Assume-se na coleção que a escrita compreende diferentes etapas, cada uma delas cumprindo uma função específica, “e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54). Mencionamos outros exemplos de unidades nas quais a produção propicia ao aluno a oportunidade de escrever com um propósito bem definido e de ter critérios claros para avaliar o que produziu — ainda que, algumas vezes, essa avaliação possa incidir mais sobre elementos de composição do gênero do que propriamente em aspectos interativos: livro do 6º ano, unidade 2 (gênero sinopse de filme); livro do 7º ano, unidade 1 (gênero história em quadrinhos); livro do 8º ano, unidade 1 (gênero infográfico); livro do 9º ano, unidade 5 (gênero poema).

Considerações finais

Nosso propósito neste artigo foi destacar a importância dos gêneros textuais no ensino/aprendizagem de espanhol, focalizando atividades de leitura e escrita na coleção *Cercanía*. Embora já se venha discutindo há alguns anos a relevância dos gêneros nas aulas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, para o aprofundamento da reflexão crítica e para a formação da cidadania, nota-se que, no caso do espanhol, poucos são ainda os LDs que, efetivamente, adotam essa abordagem. Por esse motivo, é importante continuar discutindo o tema, no intuito de pensar nas possibilidades de aplicar a teoria às atividades apresentadas nos manuais de ensino e, conseqüentemente, ao que se faz na sala de aula, já que os LDs são ainda o principal instrumento de trabalho do professor.

Na coleção analisada, observamos que o trabalho com gêneros textuais é adotado explicitamente, como demonstram os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no MP, o sumário, a organização interna das unidades e as propostas de leitura e de produção textual. Vimos que nessas propostas, a ênfase recai na forma composicional e no conteúdo (tema), deixando à parte os efeitos de produção de sentido próprios dos gêneros textuais focalizados e as interrelações entre autor, leitor, texto e contexto.

A obra avança em vários sentidos: focaliza os mesmos gêneros textuais nas seções de leitura e escrita, na maior parte das unidades; apresenta textos autênticos de gêneros diversos, com os quais os alunos provavelmente já tiveram algum contato em língua materna e adequados a sua faixa etária; abrange diferentes domínios discursivos; define objetivos de leitura; propõe atividades de compreensão escrita que vão além da localização de informações explícitas e levam o aluno a reconhecer a superestrutura e a função dos gêneros trabalhados; concebe a produção textual como um processo que envolve diferentes etapas (planejamento, escrita, revisão/reelaboração); define objetivos e leitores para o que vai ser escrito; propicia ao

estudante instrumentos para a elaboração do texto; em várias unidades, permite que os alunos sejam efetivamente leitores dos textos produzidos, atuando como colaboradores da revisão.

Como é natural, ao optar por um tipo de abordagem dos gêneros textuais, ressaltando os aspectos estruturais, os autores da coleção descartam outras possibilidades. Não há problema nisso, no entanto, no próprio MP, menciona-se a relevância das interrelações entre autor, texto, leitor e contexto (de produção e recepção), que não chegam a ser satisfatoriamente contempladas na obra. Parece-nos importante que o enfoque dos gêneros não desconsidere os elementos contextuais, pois tais elementos condicionam as formas de redigir e de ler os textos e é necessário que os alunos sejam estimulados a refletir sobre os diferentes sentidos passíveis de ser produzidos, na hora de escrever, e (re)construídos, na hora de ler, em função de vários fatores relacionados ao contexto de quem escreve e de quem lê.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília: Ministério da Educação. FNDE. SEB, 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, R. C. G. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em curso semipresencial de língua inglesa. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org). *Gêneros textuais*. Teoria e prática de ensino em LE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 63-97.

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

VARGENS, D. P. M.; FREITAS, L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-219.