



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP**

VITOR PEREIRA GOMES

**GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS: uma análise do livro didático
de espanhol *Cercanía Joven***

ARARAQUARA-SP
2018

VITOR PEREIRA GOMES

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS: uma análise do livro didático de
espanhol *Cercanía Joven*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa:

Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: FAPESP (Processo nº2016/04431-4)

ARARAQUARA-SP
2018

Gomes, Vitor Pereira

Gêneros Textuais e Letramentos: uma análise do
livro didático de espanhol *Cercanía Joven* / Vitor
Pereira Gomes – 2018

146 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. PNLD. 2. Ensino de Língua Espanhola. 3.
GênerosTextuais. 4. Letramentos. I. Título.

VITOR PEREIRA GOMES

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS: uma análise do livro didático de espanhol *Cercanía Joven*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: FAPESP(Processo nº2016/04431-4)

Data da defesa: 13/04/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld — Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara-SP

Membro Titular: Rosa Yokota – Doutora em Letras
Universidade Federal de São Carlos - São Carlos-SP

Membro Titular: Rosangela Sanches da Silveira Gileno— Doutora em Letras
Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara-SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, Davina.

Agradeço a Deus, que nas ausências da vida, Se faz presente nos amigos. Agradeço à Cibele Rozenfeld, por todo trabalho, confiança, delicadeza, prontidão e conhecimento dedicados a esta pesquisa. Agradeço à FAPESP (Processo nº2016/04431-4) por investir financeiramente em nossa pesquisa. Aos meus pais, Davina Vedovello e Arnaldo Gomes, por me ensinarem o amor. À Fernanda Bortolazzo, por namorar a vida ao meu lado. Irmã e cunhado, Debora Gomes e Bruno Gomes, pelo apoio e pelo sobrinho que me deram, Vinícius Gomes, a quem também agradeço, por seu sorriso.

Aos mestres. Fernanda Rodrigues, por ser meu exemplo maior de professora-pesquisadora. Joyce Infante, por defender e acompanhar os anseios de seus alunos na graduação. Rejane Rocha, por tratar cada aula como uma escultura. Jorge Valentim, por fundir bom humor com seriedade. Isadora Gregolin, pelo largo trabalho que dedica à iniciação docente. Anton Míguez, pela ética com que e para a qual se presta. Romualdo Dias, por demonstrar, pela humildade, como aprender dos alunos.

Especialmente, a Rosa Yokota, pela leitura minuciosa, com apontamentos bastante claros e organizados dos próximos passos que daríamos a partir do exame de qualificação. Também, a Rosangela Gileno, pelas observações feitas quanto à disposição dos capítulos e por oferecer suporte bibliográfico que sustentasse melhor a pesquisa da qualificação à defesa.

Aos amigos que fiz nestes poucos dois anos de mestrado. Carolina Déa, pela presença e cuidado até mesmo em momentos difíceis. Ana Cecília, pela calma com que lida com os trabalhos. Bruna Campos, pelo ânimo e descontração. Maria Glalcy, pela disposição para os estudos e trabalhos. Amigos da graduação em Letras. Amanda Guethi, por tornar mais divertidos os congressos e as aulas que dividíamos. Renata Amâncio, pelo acolhimento e confiança que prestava aos nossos projetos. Irmãos que fiz na moradia da UFSCar. José Ramos, pelas ideias que trocamos sobre os desafios que apareciam em nossos respectivos cursos. Walison Oliveira, por encarar com alegria os problemas do 16 (apartamento antigo do prédio em que moramos nos três primeiros anos da Universidade).

Aos amigos (com) que se conta nos dedos da mão. Eduardo Pinhat, por me procurar ou atender em dias complexos. Efraim Silva, pela sabedoria que compartilhava aos brindes de quintas-feiras. Jhonlennon Teixeira, por querer mudar o mundo comigo na adolescência. Marília Meyer, pelo cuidado desde criança. Matheus Pancheri, pela parceria nos projetos da vida. Amigos fortuitos: Leandro César, pela amizade como adjetivo intrínseco. Wagner Silva, pelo companheirismo durante todo ensino médio. Nathalia Dam, pela cumplicidade nas aventuras da juventude. Luiza Fernandes, pelo conforto e apreço-mútuo. Rodrigo Ferreira, pela presteza e alegria. Daiane Fernandes, pela confiança e compartilhamento de anseios da

graduação. Mariana Rosa, pelas gentilezas nos estudos para a seleção do mestrado. Do grupo JUCA: Carlos Varussa, pelos divertimentos de quando éramos mais jovens. Cicero Vasques, pela complacência em tudo o que faz. Do teatro: Aramis Bastos, pela desenvoltura e humildade nas interpretações. Vanessa Santos, pela genialidade com as artes. Da família: José Vedovello, pela remota, mas imensa, agradável lembrança. Rebeca Vedovello, pelo carinho. Regina Vedovello, pela bondade. Gabriela Sartori, por me receber tão bem quando cheguei em São Carlos.

“Pobre palhaço sem alma... Nenhuma criatividade. Como um operário que aperta sempre o mesmo parafuso. Como o burocrata que bate sempre o mesmo carimbo. Como o jornalista que dá sempre a mesma notícia que convém aos anunciantes. Como os médicos, engenheiros, advogados especializados. Como o mestre-escola que prepara crianças para servirem a uma sociedade que elas abominam.”

Plínio Marcos (1986)

RESUMO

O ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras esteve, de 2005 a 2016, amparado e assegurado pela lei nº 11.161. Nesse período, foram implementadas ações de desenvolvimento da disciplina, como a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático. O investimento e a responsabilidade para atender mais de quatro milhões de jovens em nível médio demandam atenção da pesquisa universitária. Neste âmbito, este trabalho analisa os documentos oficiais relacionados a esse ensino (PCNEM, PCN+, OCEM, PNLD, etc.), bem como, o volume 1 do livro *Cercanía Joven*, aprovado pelos PNLD 2015 e 2018. A análise fundamenta-se teoricamente nos três eixos que perpassam os discursos sobre ensino de línguas, a saber, os estudos dos gêneros textuais, dos letramentos e dos domínios discursivos. A metodologia, de caráter exploratório e interpretativista, baseia-se em estudos do discurso e, utilizou da revisão teórica e da análise documental para a elaboração de uma planilha, com critérios capazes de nortear nosso olhar para os textos da obra. Os resultados apontam para limitações das propostas do livro didático quanto aos três eixos abordados por esta pesquisa, como também, no estabelecimento de relações críticas entre gêneros e domínios discursivos, em seu lugar há atividades de reprodução de gêneros textuais, que é uma forma superficial de trabalhar compreensão e produção discursiva. Por outro lado, entretanto, foram notadas potencialidades de atravessamento do domínio instrucional por meio de trabalhos propostos nas seções intituladas *Proyectos*.

Palavras-chave: PNLD. Ensino de Língua Espanhola. Gêneros Textuais. Letramentos.

RESUMEN

La enseñanza de lengua española en las escuelas brasileñas estuvo, de 2005 a 2016, amparada y garantizada por la ley nº 11.161. En este período, se implementaron acciones de desarrollo de la asignatura, como su inclusión en el *Programa Nacional do Livro Didático*. La inversión y la responsabilidad para atender más que cuatro millones de jóvenes en nivel medio demandan atención de la investigación universitaria. Así, en esta investigación se analiza los documentos oficiales relacionados a esa enseñanza (*PCNEM*, *PCN+*, *PNLD*, etc.) así como, el volumen 1 del libro *Cercanía Joven*, aprobado por los *PNLD 2015* y *2018*. El análisis se fundamenta teóricamente en tres ejes que pasan los discursos acerca de la enseñanza de lenguas, que son los estudios de los géneros textuales, de la literacidad y de los *domínios discursivos*. La metodología, de carácter exploratorio y de interpretación, se basa en estudios del discurso y, utilizó de la revisión teórica y del análisis documental para la elaboración de una planilla con criterios, con la finalidad de guiar nuestra mirada a los textos de la obra. Los resultados apuntan limitaciones de las propuestas del libro didáctico cuanto a los tres ejes abordados por esta investigación, así como, en el establecimiento de relaciones críticas entre géneros y dominios discursivos, en su lugar hay actividades de reproducción de géneros textuales, que es una manera superficial de trabajar comprensión y producción discursiva. De otro lado, sin embargo, se notaron potencialidades de paso del dominio instruccional por medio de trabajos propuestos en las secciones tituladas *Proyectos*.

Palabras clave: *PNLD*. Enseñanza de la Lengua Española. Géneros Textuales. Literacidades.

ABSTRACT

The teaching of Spanish in Brazilian schools has been bolstering and ensured by the law nº 11.161, between 2005 to 2016. Its development actions of this course emerged, how his inclusion in the *Programa Nacional do Livro Didático*. The investment and the responsibility to serve over four million of the high school students demand attention of the academic research. In this regard, the work analyzes the official documents related to the teaching of Spanish, and the volume 1 of the textbook *Cercanía Joven* approved in the *PNLD* 2015 and 2018. The analysis is based theoretically in the three axes that span the discourses about language teaching, that is to say, the studies of the genres, of the literacies and of the *domínios discursivos*. The methodology has exploratory and interpretative character, it's based in discursive studies and it used the bibliographic and documental review. The results indicate limitations of the proposals of the textbook about the three axes of this work as well as to establish critical relations between genres and between *domínios discursivos*. These gaps are filled by activities of reproducibility of the genres, it's a superficial way of working the discursive reading and production. However, has been noted crossing potentials of the instructional area through the proposed work in the section headed *Proyectos*.

Keywords: *PNLD*. Spanish Language Teaching. Genres. Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Início das <i>Unidades</i>	44
Figura 2	Atividade de preparação	45
Figura 3	Atividade de contato com o texto	46
Figura 4	Atividade de produção	47
Figura 5	Organograma da pesquisa	52
Figura 6	Atividade sobre documentos pessoais	93
Figura 7	Atividade de produção de um postal	94
Figura 8	(Re)construção da situacionalidade	95
Figura 9	Atividade de diálogo	96
Figura 10	Processo de formação cultural	97
Figura 11	Diversidade de gêneros textuais	98
Figura 12	Desnaturalização de formações ideológicas	100
Figura 13	Incompletude de sentidos	100
Figura 14	Atividade de comentário na internet	101
Figura 15	Mudança de um gênero	102
Figura 16	Reflexão sobre um conceito	103

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Síntese de obras que contribuem para uma didática dos gêneros textuais	32
Quadro 2	Temas pesquisados à luz dos letramentos	34
Quadro 3	Etapas da pesquisa	49
Quadro 4	Esquema da Planilha	50
Quadro 5	Relação de obras aprovadas nos PNLD de língua espanhola	88
Quadro 6	Incompatibilidade entre os domínios discursivos de Marcuschi e as esferas no MP	92
Tabela 1	Alinhamentos com os eixos de análise	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ELE	Espanhol de Língua Espanhola
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
MPV 746	Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000
SD	Sequência Didática
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Sumário

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO	15
1.1 Histórico da Pesquisa e Justificativa	16
1.2 Objetivos e Questões de Pesquisa	18
CAPÍTULO 2 — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Dos domínios discursivos à produção de gêneros textuais	20
2.1.1 Os domínios discursivos	20
2.1.2 Esferas da atividade humana	24
2.1.3 Os estudos dos gêneros textuais	27
2.2 Os Estudos dos Letramentos	32
CAPÍTULO 3 — METODOLOGIA	40
3.1 Objetos de Estudo: os documentos oficiais o e livro didático <i>Cercania Joven</i>	40
3.2 Etapas da investigação	48
3.3 Planilha: direcionamento do olhar investigativo	49
3.4 Critérios de análise	51
3.4.1 Primeiro eixo: dos domínios discursivos	53
3.4.2 Segundo eixo: dos gêneros textuais	556
3.4.3 Terceiro eixo: dos letramentos	58
CAPÍTULO 4 — ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1 Premissas de teorias dos gêneros textuais e dos letramentos nos documentos oficiais	61
4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio	61
4.1.1.1 PNCEM 2000	61
4.1.1.2 A coordenadora da área de língua estrangeira nos PCNEM	65
4.1.1.3 PCN+ 2002	667
4.1.1.4 A consultora da área de Língua Estrangeira Moderna nos PCN+	71
4.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCEM)	73
4.1.2.1 Conhecimentos de línguas estrangeiras nas OCEM	73
4.1.2.2 Conhecimentos de espanhol nas OCEM	77
4.1.2.3 Os consultores de Língua Estrangeira Moderna das OCEM	80
4.1.3 PNLD Língua Estrangeira (2011, 2015, 2018)	84
4.2 Orientações teóricas no Manual do Professor	89
4.3 As atividades do livro pela perspectiva dos estudos dos gêneros textuais e dos letramentos	92
4.3.1 Desalinhamentos entre atividades e critérios: gêneros e/ou domínios discursivos desconexos	92

4.3.2 Alinhamentos: o potencial dos <i>Proyectos</i> e sua consonância com os estudos dos gêneros e dos letramentos	98
CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	10808
APÊNDICES	11414
Apêndice A – Revogação da Lei 11.161	11515
Apêndice B — Uma atividade como possível orientação	11818
Apêndice C — Planilha	11919

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

No momento em que se redige esta dissertação (começo de 2018), o Ensino Médio do país sofre mudanças drásticas. Mediante a descrição do cenário que se forma, notaremos porque na primeira oração deste parágrafo, decidimos pelo uso de um verbo que remete à dor, e de um determinante que faz inferência a algo trágico.

O Livro Didático (doravante, LD), como concepção, é apenas um dentre muitos outros tipos de materiais que o professor, seja qual for a disciplina, pode utilizar. Nas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TICs), por exemplo, já foram desenvolvidos objetos de aprendizagem com igual ou maior potencialidade que tais modelos impressos. No entanto, nas condições em que a Educação Básica encontra-se, o LD ainda é o protagonista dessa prática social e, para muitos docentes, o único material à disposição. Essa presença explícita consolidou-se com a criação do Programa Nacional do Livro Didático.

Na área das línguas estrangeiras, especificamente, o LD tem o grande desafio de aproximar as discursividades nele transcritas das situações em que elas foram originalmente produzidas. Esta necessidade decorre do fato de que os efeitos de sentidos são dos acontecimentos, e se formam, diretamente, pela relação entre o discurso e os personagens, o tempo e o lugar. Por exemplo, se o LD traz uma manchete de jornal com o enunciado “Ronaldo é o melhor jogador da história!”, antes de qualquer juízo de valor, o aluno precisaria (além de conhecer o tema futebol) ter as referências reais dos termos usados. Trata-se do Ronaldo brasileiro ou do português? Se deste último, para sabermos se desconsideramos seus prêmios mais recentes, qual a data de publicação? A imprensa é de Portugal ou do Brasil? Ou seja, há uma multiplicidade de informações que vão além do material linguístico e, sem a qual, a interpretação do enunciado torna-se intransponível.

As teorias que se dedicam aos gêneros textuais¹ têm sido, desde Bakhtin, uma das que mais se preocupam com a complexidade incutida nos usos da língua. Seja no discurso de

¹ Optamos pela nomenclatura do termo gêneros textuais, assim como de domínios discursivos, porque fundamentamos nossa pesquisa nos trabalhos de Marcuschi (2001, 2007, 2009, 2011). Nestes estudos, ainda que inserido na linguística textual, o pesquisador brasileiro desenvolveu diálogos pertinentes com outras linhas teóricas, sobretudo baseando-se em Bakhtin. A opção advém da profundidade com que Marcuschi tratou o processo de didatização dos gêneros textuais, principalmente, pela vasta classificação que organizou para os domínios discursivos. Nossa concepção de língua e de sujeito, por sua vez, está respaldada por linhas teóricas de estudos do discurso (BAKHTIN, 1997, 2003; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, da constituição histórica e ideológica da língua; BRUNO et al., 2014, da aprendizagem de LE pelo pensamento complexo; CELADA, 2002, da memória de uma comunidade linguística; CORACINI, 2003, da subjetividade e identidade na LE; FANJUL, 2012, das referências do discurso; ORLANDI, 2005, 2006, de estudos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa; SERRANI-INFANTE, 1997, dos processos de identificações). Será a partir deles, portanto, que

docentes ou em atividades em LD, frequentemente, aparecem relações com determinado gênero. Mas é pela força com que isso aparece que nossa atenção se volta para uma análise pormenorizada dos fatos. Ocorre-nos a preocupação de avaliar se o trabalho realizado demonstra e faz levar a uma didática dessa teoria ou se é mera ressonância discursiva, sem significado para os alunos.

Da mesma forma que as teorias dos gêneros textuais especializam-se no entendimento das práticas sociodiscursivas, os estudos sobre os letramentos estão atentos para a formação dos alunos que nelas atuam. Para além do empoderamento performático, algumas de suas vertentes propõem tanto a emancipação dos sujeitos, como a transgressão de práticas histórico-ideológicas.

1.1 Histórico da Pesquisa e Justificativa

As justificativas de uma investigação científica, geralmente, convergem com as demandas sociais da contemporaneidade. Pesquisar significa, portanto, demarcar conforme e a partir daquilo que vem sendo estudado pelos demais estudiosos de seu tempo. Porém, existem afunilamentos em linhas de pesquisa, filiações teóricas e metodologias, que corroboram com o ineditismo de estar observando um objeto ainda desconhecido, ou então, com novos objetivos sobre um mesmo objeto. Tratam-se de escolhas que fazem parte também da historicidade do pesquisador.

No final do ano de 2015, o autor desta dissertação entregava seu trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, foi a partir dos resultados de seu TCC que surgiram novas questões de pesquisa — perguntas que serão transcritas na sequência deste item.

O objetivo do TCC foi, basicamente, o “encontrar” do pesquisador com sua área de afinidade. Após conhecer diversas possibilidades de pesquisa e vincular-se a uma delas, conheceu uma teoria sobre gêneros do discurso, a de Bakhtin (1979/2003). Viu em um autor

teceremos nossas considerações finais. Todavia, como nossa proposta metodológica é uma revisão dos documentos oficiais, que ora tratam de gêneros textuais, ora de gêneros discursivos, não será possível fazer uma leitura que ignore a presença de distintas vertentes teóricas. Portanto, nosso intuito não é problematizar a ou nos aprofundarmos na questão epistemológica dos gêneros, mas antes, observar de que forma ambas as vertentes podem colaborar no ensino de língua espanhola. Encontram-se também na literatura, as variações “gênero do discurso”, “gênero de texto” e apenas “gênero”, em referência ao que tomamos neste trabalho como gêneros textuais.

²A monografia tinha o título “Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Espanhola: contrastes da teoria à prática pedagógica”.

contemporâneo, Marcuschi (2009), as possibilidades de didatização dessa teoria³. Quantitativamente, a pesquisa visou investigar se os livros de Espanhol do PNLD 2015⁴ faziam correspondência a uma das categorias que Marcuschi (2009) notava: os domínios discursivos. Da discrepância nos resultados obtidos orientou-se o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Sobre esse percurso do aluno-pesquisador, pode-se inferir que até o início do projeto de mestrado tinha-se o mínimo de referências acerca dos participantes que conduziram a produção do LD *Cercanía Joven*. Hoje, podemos afirmar que nessa produção estão envolvidos: os autores da obra e seus pressupostos teóricos, as razões dos editores para a publicação; o edital do PNLD e todos os documentos oficiais em vigência sobre a Educação no país, em especial ao ensino de língua espanhola. Por fim, encontram-se nesta teia, ainda, as fontes teóricas que, de alguma forma, percorreram todo esse discurso.

Depois das leituras sobre os documentos oficiais e também de conversas com especialistas, integramos ao escopo da pesquisa, os estudos sobre letramentos (MARCUSCHI, 2001; PENNYCOOK, 2006; SOUZA, 2011; SOUZA, 2012; MONTE MÓR, 2012; DUBOC, GATTOLIN, 2015; ROJO, BARBOSA, 2015). Esses estudos aproximam nossa pesquisa das demandas contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras (doravante, LE), uma vez que trata-se de um eixo teórico que tem sido bastante recorrente nesta área. Ademais, com os letramentos, objetivamos ter critérios bem embasados teoricamente para realizar a análise, que passou de quantitativa (no TCC) para qualitativa e interpretativista (no presente trabalho).

Somando forças aos profissionais que se dedicam ao ensino de Espanhol Língua Estrangeira (doravante, ELE) no Brasil, faz-se ocasião para retomarmos algumas justificativas da presença desse ensino em disciplina regular na Educação Básica. Partimos, historicamente, daquilo que já os PCNEM denunciavam como limitação ao ensino da língua inglesa: “Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno.” (BRASIL, 2000, p. 27).

Esse documento, no entanto, foi publicado após o acordo do Mercosul, que atribuiria interesses econômicos ao país em relação ao conhecimento da língua espanhola. Portanto, sua

³Na introdução de seu “curso” (termo o qual o próprio autor utiliza para referenciar seu livro), Marcuschi dá indicações de partir do trabalho de Bakhtin e Volochinov, tanto pelo uso de citações diretas, como por expressões anuentes referidas aos russos: “em consonância com” (MARCUSCHI, 2009, p. 19), “que tentamos seguir” e “concordamos com” (Ibid., p. 20).

⁴*Cercanía Joven* (COIMBRA et al., 2016) e *Enlaces* (OSMAN et al., 2013).

leitura contemporaneizada pode denunciar uma espécie de maquilagem quando justificavam seu ensino pelo “crescente interesse pelo estudo do castelhano” (Ibid., p. 27).

Justificamos tanto o objeto (LD) como a metodologia com que será analisado (revisão bibliográfica e análise documental), pela carência em pesquisas no país que se dedicam a esta área específica. Conforme um estudo quantitativo na área de ensino de LE (MENEZES et al., 2009, não paginado), se contabilizarmos juntas as análises de documentos oficiais com as de livros didáticos em dissertações de mestrado e teses de doutorado, não chegaremos nem ao um percentual (1%) do montante de trabalhos realizados.

1.2 Objetivos e Questões de Pesquisa

O conjunto de justificativas apresentadas no item anterior teve como pano de fundo algumas inquietações do pesquisador, como: i. Compreender o que são letramentos e gêneros textuais de acordo com as teorias referenciadas; ii. Descobrir quais as linhas teóricas, sobre letramentos e gêneros textuais, que são levadas aos documentos oficiais e ao LD, segundo os pressupostos de seus autores; iii. Perceber em que medida a categoria domínios discursivos (MARCUSCHI, 2009) colabora com a aproximação entre letramentos e gêneros textuais; iv. Investigar se o livro *Cercanía Joven* apresenta apagamentos ou privilégios com relação aos domínios discursivos.

A partir de tais inquietações, temos como objetivo geral de pesquisa verificar em que medida o LD *Cercanía Joven* contempla o trabalho com gêneros textuais e letramentos e está coerente com documentos oficiais, bem como de que forma esses documentos (PCNEM 2000, PCN+ 2002, OCEM 2006, PNLD 2011, 2014, 2017, etc.) refletem tais teorias.

Com esses objetivos, pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Em que medida e de que forma as orientações oficiais para o ensino de ELE na educação secundária brasileira contemplam pressupostos dos estudos dos letramentos e dos gêneros textuais?
- 2) As atividades propostas pelo LD *Cercanía Joven I* estão coerentes com as vertentes teóricas dos gêneros textuais, dos letramentos e com as orientações oficiais?

Essas perguntas encerram aquilo que foi o projeto desta dissertação e, acreditamos que respondê-las poderá contribuir com a área do ensino de ELE, no sentido de amparar aprendizagens mais significativas. Produtores de objetos de aprendizagem, sobretudo de LD, poderão encontrar neste trabalho, aproximações qualitativas entre o desenvolvimento de

teorias e sua reprodutibilidade em textos oficiais, especificamente, sobre os conceitos de gêneros textuais e letramentos.

Nesta introdução, acompanhamos como se deu o projeto de pesquisa, incluindo narrativas do processo de revisão, até chegarmos ao delineamento de um trabalho. O próximo capítulo inicia, então, as leituras e reflexões que formam os três eixos geradores da investigação: a teoria dos gêneros textuais e domínios discursivos, os estudos sobre letramentos e os documentos oficiais. O capítulo 3 explicita a metodologia. Nele explana-se o lugar das revisões bibliográficas e documentais que regulam o ensino de ELE no país, além de, organizar — a partir dos tópicos mais presentes nesse percurso — quarenta e dois critérios para verificação do LD. No capítulo 4, a análise dos dados poderá ser acompanhada no texto das revisões. Todavia, para tornar a leitura mais prática, traremos explicações da presença desses critérios, contextualizações e demonstrações com excertos da obra. Nas considerações finais do capítulo 5, trazemos os pontos que se destacam como positivos e aqueles como negativos. Da problemática superficialidade em relacionar gêneros e domínios discursivos até a potencialidade em atividades que uma seção específica do LD apresenta.

CAPÍTULO 2 — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, passaremos pelos três eixos (domínios discursivos, gêneros textuais e letramentos) que embasam nossa investigação. Com essa revisão, tentamos trazer para este trabalho um pouco do discurso presente na produção de LD de língua espanhola.

2.1 Dos domínios discursivos à produção de gêneros textuais

Neste item discutimos o primeiro e o segundo eixo da fundamentação desta dissertação, ou seja, apresetamos um panorama da teoria dos gêneros textuais, com a particularização dos estudos sobre os domínios discursivos, que pretendem ombrear-se ao embasamento teórico dos documentos oficiais, que serão discutidos na análise documental (Item 4.1).

A organização deste item reflete a perspectiva tomada por esta pesquisa, isto é, partimos da definição que adotamos para o conceito de domínios discursivos, para então, situar tal instância na teoria bakhtiniana e, por fim, chegarmos a uma de suas decomposições – os gêneros textuais. Assim, no primeiro subitem trazemos a didatização de Marcuschi, aliada aos estudos culturais, para entendermos os domínios discursivos (MARCUSCHI, 2009), como conceito fundamental no ensino de LE para tomar a direção dos letramentos. Na sequência, investigaremos em Bakhtin e seu círculo, o início da observação ao fenômeno de cada esfera da atividade humana produzir e constituir os gêneros textuais. O terceiro subitem traz a definição de gêneros textuais, com a explicação das partes que os compõem.

2.1.1 Os domínios discursivos

Os gêneros textuais estão enredados pelos domínios discursivos. Tratam-se das esferas ou campos da atividade humana a que Bakhtin já teorizava⁵. Porém, optamos pelo uso do conceito domínios discursivos proposto por Marcuschi (2009), por dois principais motivos: primeiro, porque o autor é um dos colaboradores das OCEM de 2006. Segundo, pela razão de que ele sistematizou em um vasto trabalho (2009, p. 194-196), doze domínios, nos quais

⁵ No rol de nomenclaturas que Rojo e Barbosa (2015) organizaram sobre a existência de outros termos, olhares para um mesmo ponto, mas partindo de diferentes vertentes, aparecem: "esfera/campo de comunicação verbal" (...) "Contextos estruturados ou padronizados", "configurações coerentes de práticas", "instituições", "comunidades de práticas", "comunidades discursivas", (...) "participantes/lugar e propósito", "campo/modo/relação". (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 70)

ocorrem as produções discursivas, sendo eles: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, do lazer, interpessoal, militar e ficcional. Uma investigação sobre a natureza desses domínios discursivos pode lançar luzes às ideologias presentes em um campo social.

Segundo Marcuschi (2009, p. 158), os domínios discursivos “ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência”. Por essa razão, apoiamo-nos, ainda, em estudos culturais frequentados pela Linguística Aplicada (WELSCH, 1994; TAVARES, 2006; SALOMÃO, 2011 e 2015; BAUMAN, 2013), porque, como Marcuschi acrescenta, “sua definição [dos domínios discursivos] deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.” (MARCUSCHI, 2009, p. 158). Ademais, o autor sustenta que a categoria dos gêneros textuais recebe o papel de ser uma “forma de ação social” (MARCUSCHI, 2009, p. 21), o que pede atenção nos estudos sociológicos e dos letramentos⁶.

Observar os aspectos culturais articulados no uso da língua não significa excluir suas características formais. Segundo Marcuschi (Ibid., 2009, p. 32), de Saussure a Chomsky, já havia a compreensão dessa faceta, pela *parole* e pelo *desempenho*, em contraste aos conceitos de *langue* e *competência* — respectivamente. Para os autores, porém, o código linguístico e seu contexto estavam separados e dava-se única atenção à forma. Nesse âmbito, Hymes (1992) cunha o termo “competência comunicativa” para explicar a “convergência de dois desenvolvimentos independentes: o da gramática gerativa transformacional, por um lado, e o da etnografia da comunicação, por outro” (HYMES, 1992, p. 31, tradução nossa)⁷, movimento que permitiu tratar da língua e do contexto de forma intrínseca, o que está proposto inclusive na aproximação dos sintagmas.

Weber (2001) havia chamado a alguns dos domínios em estudo de esferas sociais⁸. Segundo o autor, essas esferas foram surgindo de rupturas em consequência de desacordos, muitas vezes, originários da racionalização (WEBER, 2001, p. 231). A partir daí, cada esfera criou suas próprias leis internas, o que não exclui a possibilidade de elas se relacionarem — ainda que por conflitos. O que importa, porém, é que o pertencimento a um domínio venha de uma identificação do sujeito e não por imposição, como ocorre com a ideia de nação abordada pelo estudioso:

⁶ Aos letramentos, reservamos o próximo item, de modo a tratá-los com a mesma profundidade que demos para os gêneros textuais.

⁷ No original, lê-se “The notion of communicative competence arises mainly from the convergence of two independent developments: that of transformational generative grammar, on the one hand, and that of the ethnography of communication, on the other”. (HYMES, 1992, p. 31).

⁸ Weber escreve sobre as seguintes esferas: Religião, Economia, Política e Estética.

Os valores culturais comuns podem constituir um elo unificador nacional. Mas, para isso, a qualidade objetiva dos valores culturais não importa absolutamente, e, portanto, não devemos pensar na "nação" como uma "comunidade cultural". (WEBER, 2001, p. 124, grifos do autor)

Trazemos neste ponto, notações já produzidas sobre alguns dos doze domínios discursivos, a começar pelo domínio ficcional, representante discursivo da arte. Para Bourdieu (1979, apud BAUMAN, 2013, p. 9), a arte em seu princípio foi elaborada para uma classe social específica. Sua definição, segregação e pertencimento a determinada camada era o que mais lhe dava razão de ser. Cada grupo em seu lugar e os gostos ideologicamente impostos pela elite. Como veremos, o método de Bakhtin na compreensão dos gêneros textuais foi o de contraste com a literatura, provavelmente, porque esse domínio deu-se nessa formação de uma elite cultural. Havia (talvez, ainda haja um pouco) um controle rígido nas formas literárias, cuja assimetria era bastante percebida com relação às formas cotidianas.

Contemporizando, Bauman (2013) explica que essa era a divisão das culturas no século XIX, do iluminismo. Porém, tal organização sofreu mudanças no XX, com a era líquido-moderna. Na primeira época, o sujeito da elite cultural era "unívoro" (que consumia apenas um tipo de cultura), em oposição ao da segunda época, o "onívoro" (que consome a maior diversidade de culturas). Questões de estéticas continuam a ser um dos objetivos maiores das artes. Para trabalhar o domínio ficcional, essa contextualização histórica é fundamental, pois a literatura contemporânea ganha um valor especial para um ensino que se propõe democrático.

Se a estética é um dos objetivos maiores da arte, ela, absolutamente, não o é para o domínio da religião. Segundo Weber (2001, p. 238), sua preocupação máxima sempre foi apenas com o significado. A forma é vista como algo não do sublime, mas da criatura e que, portanto, afasta os sujeitos da religião.

Outro domínio discursivo ao qual podemos fazer apontamentos é o jurídico. Para o sociólogo alemão, ao contrário da objetividade com que esse campo deveria lidar,

(...) as "razões de Estado" seguem, assim, suas próprias leis externas e internas. O êxito mesmo da força ou da ameaça de força, depende em última análise das relações de poder e não do "direito" ético, mesmo que julgássemos possível descobrir critérios objetivos para esse "direito". (WEBER, 2001, p. 233, grifos do autor).

Neste ano de 2018, estamos passando por um momento crítico na democracia do Brasil, no qual ressoa o discurso de Weber. As criações e mudanças de leis têm ignorado a opinião pública. Pelo uso de força maior, o domínio jurídico tem se formado cada vez mais restrito. No entanto, acreditamos que a conscientização dos alunos com relação aos seus

direitos e deveres pode resultar em manifestações e planos que, minimamente, recriem as condições políticas do país. Além do mais, toda relação social é permeada por política e, nesse sentido, o domínio jurídico se constitui como um saber fundamental de ação.

O domínio discursivo de maior interesse ao ensino é o de sua própria substância, isto é, o domínio instrucional, que deve estar em intersecção com os demais domínios, conforme aponta Franzoni:

Devem-se incluir, ao meu ver, também textos de outros domínios [além da mídia, ou domínio jornalístico], que possibilitem ao aprendiz circular por sentidos diferentes a partir do contato com diferentes discursos – da história, das artes plásticas, da biologia, da literatura, a título de exemplo – e seu entrecruzamento. (FRANZONI, 1992, p. 51)

Mais que um aproveitamento de outros domínios discursivos no espaço da sala de aula, essa concepção pressupõe a prática escolar dentro de um todo social, pertencendo a e transpassando esses domínios, conforme elucida Salomão:

(...) o ensino de línguas não deve ser tratado como um campo isolado em sala de aula, mas considerado em uma perspectiva global como parte de uma experiência de aprendizagem institucionalizada que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos que, sob dadas condições sociais, materiais e pedagógicas, podem se transformar e contribuir com os fluxos globais de significados (“*global flow of meanings*”). (SALOMÃO, 2015, p. 389)

Também, Marcuschi alia-se a essa visão e afirma que “a função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam.” (MARCUSCHI, 2009, p. 67)⁹.

Há uma complexidade na tentativa de compreender os domínios discursivos; isso porque eles são produtos culturais. Nesse âmbito, Tavares (2006, p. 20), afirma que mesmo o conceito de cultura na antropologia, definido como o “conjunto do estilo de vida de um grupo ou de um povo”, não é suficiente para o seu estudo. Então, a autora filia-se a estudos que indicam analisar a visão de mundo de estrangeiros por meio do diálogo entre professor e alunos. Dessa forma, os domínios discursivos devem ser tratados segundo o evento enunciativo, dada a configuração atual da ideia de transculturalidade: culturas transpassadas e em movimento (WELSH, 1994)¹⁰.

⁹Note que o posicionamento é com relação direta à tipologia textual, nas diferenças entre informar e entender. Isso em Bakhtin, como veremos, era tratado por explicar e compreender, mas sem um juízo de valor explícito.

¹⁰O autor defende o termo em reparo aos conceitos intercultural e multicultural que, segundo ele, “são conceitos, como argumentarei, de certa forma inapropriados, assim como o conceito tradicional (de cultura) por si mesmo, porque são conceitos estáticos” (tradução nossa). No original, lê-se: “*Yet they are, as I will argue, almost as inappropriate as the traditional concept itself, because they still conceptually presuppose it.*” (WELSH, 1994, p. 20). Ou seja, o aprendiz de língua estrangeira não ocupa, necessariamente, uma posição intermediária entre duas

Tendo apresentado a importância dos domínios discursivos para o ensino de LE, notaremos, no próximo subitem, como tal categoria já despontava na teoria de Bakhtin, sobretudo por uma relação com os estudos dos gêneros textuais.

2.1.2 Esferas da atividade humana

Sobre as esferas da atividade humana, Bakhtin, quase sempre, fazia uma distinção generalizada entre as produções do cotidiano e as literárias e, poucas foram as referências do autor às esferas específicas. Não se trata, no entanto, de uma simplificação que este teórico deu ao conceito, mas de uma importante chave para sua leitura. Em seu desenvolvimento, Bakhtin parte da comparação analítica entre a literatura e outras esferas ou campos da atividade humana. Vale lembrar que o clássico capítulo "Os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1979/2003) está em um livro que examina a questão da estética na obra de Dostoiévski.

É comum os pesquisadores irem diretamente ao capítulo referido para saber sobre a natureza dos gêneros. Porém, toda teoria começa em um processo de decomposição, e nesse sentido, parece apropriada a ideia de buscar se Bakhtin iniciara esse trabalho em escrituras anteriores. Desse modo, encontramos uma primeira definição já em "Marxismo e Filosofia da Linguagem" (1929/2006), segundo a qual, "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 44) e a essas formas de discurso ele, naquele momento, chama os "gêneros linguísticos".

Nessa passagem, Bakhtin denota dois fatores que condicionam os gêneros textuais: o grupo social e a época. A partir desses indícios é que relacionamos a matéria com os estudos culturais, quando discutimos os conceitos de "comunidade cultural", em Weber (1946/2008) e de "dinamicidade", em Salomão (2011), respectivamente.

Voltando a Bakhtin, tratemos de buscar algumas possíveis justificativas que o levaram a iniciar os estudos dos gêneros textuais pela comparação entre esferas ou campos da atividade humana. Estamos nos referindo à seguinte passagem:

O fim que o contexto narrativo procura alcançar é particularmente importante. (...) O discurso retórico, diferentemente do discurso literário, pela própria natureza da sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras de outrem. (...) A linguagem judicial intrinsecamente assume uma discrepância nítida entre o subjetivismo verbal das partes num processo e a objetividade do julgamento. (...) É importante determinar o peso

culturas, ou, um lugar totalizante que agrega as duas culturas. Para este autor, o contato produz transformações de uma cultura na outra e vice-versa.

específico dos discursos retórico, judicial ou político na consciência linguística de um dado grupo social numa determinada época. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 159)

O livro tem como pano de fundo a luta de classes. Então, o autor põe em oposição duas esferas ou campos da atividade humana: a literária e a jurídica. Afirma que o campo jurídico é o mais rígido na forma, isso porque para lidar com a objetividade de um julgamento, esse campo teve de assumir uma discrepância — a de não encontrar melhor meio que a subjetividade verbal. Assim, a manutenção do discurso resulta na manutenção da Ordem.

Então, Bakhtin passa a tratar do campo literário. Relaciona diretamente a questão do estilo¹¹ ao gênero textual e à rigidez formal. Segundo ele, a literatura caminha no sentido oposto, da libertação das formas de discurso e faz isso por meio dos estilos de citação. Diz que foi em um dos "gêneros menores" (apreciação, a nosso ver, do sentido de cânone literário) seu primeiro desenvolvimento importante: nas fábulas e contos de La Fontaine é que surge o estilo indireto livre, que transforma o discurso do outro.

Quando na citação que trouxemos, Bakhtin nota o "peso específico", sua alusão é ao valor de um campo da atividade humana para um grupo social em uma determinada época. Os valores para uma comunidade cultural são os princípios, a partir dos quais seus integrantes podem atuar. Ou seja, ao produzir um discurso, o sujeito deve ter o cuidado para não entrar na abstração total do relativismo e desprezar os fundamentos do grupo. Dentro de uma sociedade participam vários campos com diferentes "pesos", que variam pela dinamicidade histórica. Mas também, no interior dos campos, existem os gêneros, e similarmente, estes oferecem graus diferentes de autonomia discursiva. Dessa forma, frequentemente, caberá ao sujeito a escolha do gênero que melhor se adapte aos seus anseios dentro daquela comunidade.

O autor vê a literatura como o campo da atividade humana que melhor transgride em direção a uma democratização. Observamos isso em um trecho de sua análise sobre um romance. Bakhtin (2006, p. 174-175) está lendo *Skviérnianekdot* (Uma História Desagradável) de Dostoiévski. O discurso é indireto, feito por um narrador submisso ao personagem principal, o general. Dada essa configuração hierárquica, o filósofo sustenta que o discurso poderia ser colocado todo entre aspas porque esse narrador seria "solidário" com o general.

¹¹Conceito que será mais explanado neste trabalho, mas que neste momento, faz-se necessária uma breve definição: trata-se da “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 261)

Sobre o uso do termo solidário, de acordo com Weber (1946/2008, p. 120), este é um valor que une uma comunidade cultural e harmoniza os comportamentos de seus integrantes. Enquanto que, etimologicamente, as palavras *general* e *gênero* têm uma mesma origem, do grego *gignomai* [γίγνομαι]. Logo, *gênero* passou a designar a raça de determinada tribo, e *general*, o ancião desta, seu representante maior. Reaproximá-las, talvez, tenha sido intencional da parte de Dostoiévski ou de Bakhtin — afinal, ambas remetem à obediência, adaptação.

O ponto mais importante dessa discussão, no entanto, é sobre a relativa democratização. Mesmo respeitando seu *general* (ou *gênero*), o sujeito utiliza-se de epítetos e ganha voz em meio ao discurso do superior. Assim, além da escolha do *gênero* (que evoca uma escolha de estilo menos ou mais livre), as escolhas lexicais também ganham força.

Esses estudos de Bakhtin e seu círculo culminariam com a publicação de outro livro, no qual encontra-se uma parte intitulada "O problema dos gêneros do discurso"¹². Neste capítulo, aquilo que ele vinha definindo como "cada grupo social" passou a receber um novo nome, ao qual, porém, não temos fácil acesso. Na edição de 1997, traduzida do francês, são as "esferas da atividade humana", e na mais recente, de 2003, traduzida diretamente do russo, os "campos da atividade humana".

Por ora, não parece produtiva a discussão dos termos, mas a compreensão do conceito que eles carregam junto aos seus efeitos formais e de sentidos, dentro das produções discursivas. Para Bakhtin, os usos da língua

(...) refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Os possessivos *seu* e *sua* do trecho acima indicam a relação dependente das palavras conteúdo, estilo e construção composicional para com o termo *campo*. A partir disso, podemos afirmar que em um campo da atividade humana são abordados determinados assuntos (temática), são possíveis os usos de certas palavras (estilo), e está disponível um conjunto de gêneros textuais (construção composicional).

Essa relação de subordinação regida por valores sócio-culturais do campo da atividade humana resulta em "certa resistência" (MARSCUSHI, 2009, p. 158) dos elementos em

¹²Título esse traduzido do original, mas que na edição de 2003 é condensado em "Os Gêneros do Discurso". Acreditamos que é um erro editorial este apagamento. Porque, de certa forma, ele induz à crença de que a verdade sobre uma teoria encerra-se na chegada à sua origem. Como vemos no original, mesmo seu autor denominara um "problema".

funcionamento. Bakhtin diz que “(...) a exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado é profundamente diversa nos campos da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Para entendermos essa referência, precisamos primeiro saber o sentido atribuído a "tema". Em oposição ao significado, ele representa a novidade em um ato de fala, a criação que o sujeito produz. Portanto, o que o filósofo explica tem a ver com o nível de esgotamento dos efeitos de sentido que varia de acordo com o campo em que ocorre um enunciado.

Na prática, isso é visto quando um gênero (por exemplo) não pode ultrapassar a fronteira para outro campo. Quando ultrapassa, geralmente, é alterado em conteúdo temático ou estilo. São as macrocondições do campo da atividade humana que dão uma organização a ele; seu relativo "sistema fechado" é que mantém sua própria existência (MATURANA, 1997, p. 71). Nessa subsistência, “(...) cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Tendo observado neste item a relação subordinada que uma esfera da atividade humana ou domínio discursivo estabelece sobre seus gêneros textuais, no próximo subitem, desenvolvemos um estudo sobre a categoria específica dos gêneros.

2.1.3 Os estudos dos gêneros textuais

Na primeira obra que visitamos de Bakhtin, em uma breve passagem, o teórico usa o termo “gêneros linguísticos” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 44) para referir-se às formas de enunciado que estão à disposição do sujeito. Em obra posterior, quando trata o conceito em particular, chamou-o de Gêneros do Discurso, definindo como os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Outras teorias que se fundaram, posteriormente, passam a tratar do conceito com novas denominações, como “gêneros discursivos” para os analistas do discurso, e “gêneros textuais” para os linguistas textuais. A nomenclatura, no entanto, é um problema que ainda em 2018 está presente nos debates.

Marcuschi (2009) priorizou o termo gêneros textuais para o fenômeno observado por Bakhtin. Quanto à definição, o estudioso compreende o construto como o encontro entre o discurso e o texto, isto é, entre uma prática linguístico-social e uma figura formada da organização do código (op.cit., 2009, p. 84). Os gêneros representam os diferentes tipos de materialização desse evento. Eles e suas composições internas relacionam-se situacional e

contextualmente (Ibid., p. 87), em outras palavras, pelas possibilidades linguísticas existentes no domínio discursivo em prática.

Neste trabalho, apoiaremos-nos em Marcuschi, que define, assim, o gênero textual como

(...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2009, p. 155)

Bastante preocupado com o ensino-aprendizagem de línguas e considerando a complexa constituição dos gêneros, Marcuschi (2009) propõe a organização de três categorias: a primeira, enfatizada neste capítulo da dissertação, dos domínios discursivos, além também, do suporte e dos tipos textuais (ou sequências tipológicas). O suporte é o espaço em que um gênero se realiza (uma folha, um corpo, a virtualidade) e pode, muitas vezes, alterar a funcionalidade de um gênero, isto é, a essência de sua identidade (MARCUSCHI, 2009, p. 179). Para o autor, a definição de um gênero tem por princípio sua função social e não sua forma (abstração), uma vez que o que interessa mais é a prática social realizada. Os tipos textuais são organizações estritamente linguísticas, eles são definidos por suas funções retóricas (Ibid., p. 154-155). Faz parte dessa categoria uma pequena porção de subcategorias: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Assim como o fez Marcuschi, todo trabalho que se coloca a discutir o tema dos gêneros textuais, via de regra, vai ao encontro de Bakhtin. O filósofo russo foi precursor na extensão desses estudos para além dos gêneros literários.

Bakhtin denomina o conjunto de gêneros textuais disponíveis aos sujeitos por "repertório". Ao fazer tal escolha no rol de possibilidades do eixo lexical, o autor nos remete ao campo ficcional (ou artístico), universo de representações ou interpretações. Destarte, a partitura está para o músico, assim como o discurso para o falante. Em outras palavras, dizer que os gêneros textuais formam um repertório é dar a eles a condição de entidade, com um grau de existência próprio, gêneros dos quais o sujeito se apropria.

A perspectiva, um século mais tarde, é ainda tomada pela filosofia da linguagem, quando Derrida (2001) intitula uma de suas entrevistas como "A língua não pertence" (*La langue n'appartient pas*). Uma frase estranha à primeira vista, porque ocorre ausência de objeto indireto. A proposição desse pensador foi, precisamente, eliminar qualquer um que

pudesse ter domínio sobre a língua. Para outra filósofa, Cassin (2014, p. 15), é a língua que nos obriga a usá-la e constituir-nos tais como somos¹³.

Na teoria de Bakhtin, o vínculo intrínseco entre campos da atividade humana e gêneros pode também ser apreendido em suas exemplificações; quando o autor busca alusões mais específicas: "gêneros literários", "gêneros do cotidiano" e "gêneros publicísticos" (BAKHTIN, 2003, p. 262-263). O sintagma é quase sempre referenciado junto de um complemento adjetival, que remete a esses campos.

Compreender um gênero fora de seu contexto de produção pode, assim, causar problemas de definição. Bakhtin observa a transposição de cartas do cotidiano para dentro de um romance literário. Ambas têm a mesma natureza (a linguística), mas constituem gêneros diferentes por pertencerem a campos da atividade humana distintos (BAKHTIN, 2003 p. 263-264).

Bakhtin (Ibid., p. 64) separa os gêneros em primários e secundários, entendidos, basicamente, como simples e complexos (estes últimos, quase sempre, manifestados na escrita¹⁴), cotidianos e institucionais, respectivamente. Talvez a escrita seja mais comum às instituições pela dimensão de poder que este campo objetiva — em oposição, a subjetividade ficaria mais exposta no uso da fala (MARCUSCHI, 2007). Ainda assim, como vimos na análise de Bakhtin a Dostoiévski, o estilo (isto é, as escolhas) de um escritor pode ser um meio para mudanças.

Um filósofo contemporâneo, Biesta (2013, p. 05), por exemplo, não acredita em outra razão para se escrever que não a de transformação. Tal mudança ganha o sentido de atingir as coisas, as pessoas e, conseqüentemente, os próprios usos da língua. Neste sentido, Bakhtin afirma que todo enunciado (para este autor, além do escrito, também o oral), ao mesmo tempo em que responde, espera uma resposta de seu interlocutor. Se o dialogismo¹⁵ resultará em concordância, objeção, execução ou etc., isso vai depender muito da intencionalidade que carrega o tipo de gênero em exercício, porque "diferentes gêneros textuais pressupõem

¹³Fazemos uma adaptação com referência à transcrição de uma conferência para crianças, porque havia a marca dos interlocutores: "é ela que os obriga e que os constitui" (tradução nossa). O texto consultado tem a seguinte forma: "*es ella la que los obliga y los hace a ustedes*" (CASSIN, 2014, p. 15).

¹⁴ Para a época de Bakhtin, a configuração das práticas sociais era bastante diferente com relação às modalidades de uso da língua, por isso, era justificado dizer que a complexidade predominava nos gêneros escritos. Atualmente, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, valeria a pena fazer uma revisão desse julgamento e contemporizá-lo.

¹⁵ O dialogismo está, da mesma forma, sob influências da tipologia. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 316) diz que "Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos". Marcuschi (2009) oferece uma gama interessante de tipologias, que nos servirão de base para a análise.

diferentes diretrizes de objetivos" (BAKHTIN, 2003, p. 272). Eis uma das características para a definição de um gênero.

Uma ressalva parece importante para este ponto. Com o acelerado desenvolvimento tecnológico, o gênero notícia ganhou as mídias virtuais e, por consequência, transformou-se. O que interessa, porém, é que se os jornalistas têm a intenção de "informar" (sem esperar uma resposta do seu interlocutor), eles têm que lidar com a nova funcionalidade desse gênero.

Com a recente configuração das páginas *online* (em 2018), estamos passando por um momento em que, abaixo dos textos, os interlocutores fazem comentários. Muitos deles vão de encontro com a notícia, servindo para desvendar ideologias. Certos conteúdos temáticos, assim, colocam os interlocutores em confronto (BAKHTIN, 2003, p. 320). Não à toa que, aos poucos, os responsáveis pelas páginas *online* estão censurando a possibilidade de comentários nas notícias que tratam de temas polêmicos.

Além dessa funcionalidade/direcionamento que constitui o gênero dentro de um determinado campo da atividade humana, existem as "diferentes concepções típicas de destinatários" (BAKHTIN, 2003, p. 305), ou formações imaginárias. Elas também trazem informações importantes sobre a situacionalidade que, inevitavelmente, segundo Bakhtin (Ibid., p. 306), influenciam no estilo de quem enuncia. Essas formações imaginárias dão condições às formas e sentidos dos gêneros textuais.

Diferentes domínios, gêneros e participantes tornam cada evento um acontecimento particular, no qual, o próprio sujeito se vê em transformação: "(...) nem sempre se pode recriminar quando alguém "muda de opinião" ao assumir uma posição oficial, pois ele passa a fazer parte de um corpo maior do que ele e suas crenças pessoais". (MARCUSCHI, 2009, p. 67, grifo do autor). Esse valor processual faz do texto uma unidade impossível de ser gramaticalizada. Nesse ponto da teoria, Marcuschi baseia-se em Bakhtin e faz uma explanação de seu estudo ao concluir que um texto não só refrata e reflete o mundo, como reordena suas refrações e se reconstrói numa outra realidade (Ibid., p. 72). Desse modo, a produção de gêneros textuais não pode ser feita pela transmissão de conhecimentos prontos, mas a partir deles, pela construção de novos saberes. No momento em que fazemos referência ao rol de possibilidades de gêneros textuais oferecidas pelo domínio discursivo, tocamos na questão do não-pertencimento da língua, que discutíamos em Bakhtin. Marcuschi (2009) segue esse pensamento, ao afirmar que "não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem" (MARCUSCHI, 2009, p. 93). Não que o sujeito desaparecesse do processo de produção discursiva, sendo assujeitado. Na verdade, para a linguística textual, ele tem intencionalidade,

que é reportada pela escolha do gênero. Por exemplo, “uma *monografia* é produzida para obter uma nota, uma *publicidade* serve para promover a venda de um produto, uma *receita culinária* orienta na confecção de uma comida etc.” (Ibid., p. 150, grifos do autor).

No entanto, não são apenas as instâncias linguísticas que transformam o sujeito, o processo é recíproco. Fanjul (2012) diz que um gênero perde sua natureza quando é transposto a um lugar diferente das condições de sua produção. Nas palavras do autor, ele se “desgeneriza”. Portanto, ao transpor um gênero textual para sala de aula (conforme Fanjul), seu objetivo, antes de quaisquer outros, será o ensino de alguma disciplina¹⁶. Sendo assim, concordamos com Rojo e Barbosa (2015, p. 69) que entendem o próprio LD como um gênero, com sua função particular de ensino.

Entender o LD como um gênero não desconstrói seus trabalhos com outros gêneros textuais, mas ressalta a importância das contextualizações, dos intertextos e das produções pelos alunos como movimentos para práticas mais significativas. São as “transposições didáticas” (MELLO et al., 2004), um princípio norteador para a construção de materiais. Elas estão baseadas na ideia de adequar uma atividade escolar ao nível mais próximo de uma realidade social. Ao encontro da transposição didática, o LD pode contribuir para que “tanto o professor como os aprendizes não vejam esse manual [o LD] como depositário *da* língua a ser ensinada/aprendida, mas como *uma* maneira (a dos autores) de apresentá-la para seu estudo.” (FRANZONI, 1992, p. 50).

Neste item, traçamos um percurso dentro de uma teoria dos gêneros textuais, em conceitos atribuídos quando Bakhtin passou a analisá-los como produtos das práticas sócio-culturais, e na didatização proposta por Marcuschi. Vimos também como estudos culturais explorados pela Linguística Aplicada podem colaborar com a aprendizagem de domínios discursivos e de gêneros textuais. No Quadro 1 organizamos cada um dos três momentos pretendidos neste item segundo as contribuições de cada autor para nossa pesquisa.

¹⁶ Defendendo a posição da degenerização que ocorre no ambiente escolar — além dos textos que trouxemos nessa revisão — também encontramos o trabalho de Souza et al. (2012).

Quadro 1 - Síntese de obras que contribuem para uma didática dos gêneros textuais

Teoria dos gêneros		Didatização da teoria	
Bakhtin e Volóchinov (1929/2006)	Na filosofia da linguagem, inicia-se a apreciação de diferentes gêneros em cada domínio discursivo.	<i>Marcuschi (2007):</i> Apreciação de diferenças em gêneros orais e escritos.	
		<i>Rojo e Barbosa (2015):</i> Panorama epistemológico das teorias dos gêneros textuais.	
Bakhtin (1979/2003)	Instituição e primeiras decomposições da teoria dos gêneros textuais para além do domínio artístico/literário.	<i>Fanjul (2012):</i> Transformação do gênero transposto de um domínio discursivo a outro.	
		<i>Marcuschi (2009):</i> Definição de gênero textual, domínio discursivo , tipos textuais e suporte.	

FONTE: Elaborado pelo autor.

No próximo item, visitaremos os estudos dos letramentos. O desenvolvimento deles como proposta de um ensino ético e responsável é o que tem estreitado a relação com os gêneros textuais e com os domínios discursivos. Nossa preocupação é com a ação social do sujeito em suas compreensões e produções discursivas.

2.2 Os Estudos dos Letramentos

Este eixo da fundamentação teórica de nosso trabalho, os estudos dos letramentos, articula-se com a teoria dos gêneros textuais por meio de um desdobramento do conceito de domínios discursivos, considerando que, segundo Souza et al. (2012, p. 15), cada prática de letramento é associada “aos mais diversos domínios da vida humana (escola, igreja, trabalho, lar, etc.)”.

Os letramentos receberam, ao longo da história da educação, várias vertentes. Duboc e Gattolin (2015) traçaram um percurso que esclarece esse processo marcado entre bifurcações e compartilhamentos. Segundo as autoras, o conceito¹⁷ de letramento, internacionalmente, surge na didática em meados dos anos 80. A ideia era de que as práticas escolares pudessem ultrapassar a alfabetização. Em outras palavras, objetivava-se algo além do empoderamento sobre o código linguístico, chegando à consideração da situacionalidade em que a língua é usada. Tal compreensão só foi possível a partir dos estudos culturais que começaram a ser do interesse acadêmico na época (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 248).

Na virada da década (1990-2000), os chamados Novos Letramentos passariam a se preocupar com os usos digitais da linguagem, sobretudo com a valorização dos elementos

¹⁷ O conceito e não o termo, porque como explicam as autoras, *literacy* no inglês já existia desde o século XIX, mas ainda em relação de sinonímia com alfabetização (DUBOC, GATTOLIN, 2015., p. 248).

não-verbais (DUBOC, GATTOLIN, 2015., p. 251). Pela primeira vez, o termo passa a ser usado no plural, imprimindo-lhe os sentidos de complexidade e abrangência que se pretendia. Na mesma época, origina-se uma vertente preocupada com extinguir a exclusão social — os multiletramentos (Ibid., p. 253-254)¹⁸. Atualmente, como veremos no trabalho de Rojo e Barbosa (2015), essas duas vertentes se reencontraram, assumindo o nome dessa última.

Mais recente (anos 2010), temos o letramento crítico. Seu princípio foi tomar o texto como um produto ideológico, do qual o sujeito deve questionar suas informações e desnaturalizar aquilo que repercute em preconceitos (DUBOC; GATOLIN, 2015, p. 256). Um dado importante que Duboc e Gattolin trazem, diz respeito à primeira vez que os letramentos são associados ao ensino de língua estrangeira em um documento oficial. A informação é de que o fato acontece somente nas OCEM em 2006 (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 259), embora tenhamos encontrado um pequeno uso do conceito nos PCN+ de 2002¹⁹.

Após trazerem um levantamento das vertentes teóricas que se prestaram aos estudos dos letramentos, expondo, assim, a complexidade desta matéria, Duboc e Gattolin (2015) fazem ainda, uma revisão das temáticas que de 2007 a 2015 estão sendo abordadas à luz dos letramentos. Reproduzimos aqui o quadro no qual as autoras imprimem os temas com seus respectivos pesquisadores:

¹⁸ Rojo, por exemplo, desenvolve estudos sobre os multiletramentos “refletindo sobre os processos de insucesso ou fracasso na escola brasileira do último século e sua relação com a exclusão social.” (ROJO, 2009, p. 07)

¹⁹ Fazemos referência à seguinte passagem do documento: “Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito).” (BRASIL, 2002, p. 60).

Quadro 2 - Temas pesquisados à luz dos letramentos²⁰

Temática	Autor/Ano
<i>Letramentos e formação de professores</i>	Jucá, Fukumoto e Rocha (2011), Mattos (2011a), Santos (2013), Jesus, D. N. (2012), Monte Mór (2009), Jordão (2010), Duboc e Ferraz (2011), Menezes de Souza (2011b), Costa (2014a), Lopes (2013), Mattos (2013), Lopes e Tavares (2013), Santos e Ifa (2013), Souza, M. (2013), Ifa (2014), Kindermann (2011), Silva, S. B. (2011).
<i>Letramentos em diferentes contextos de ensino</i>	Jorge (2009), Marques <i>et al</i> (2010), Arruda (2011), Mattos (2011b; 2013), Sarturato (2011), Sousa, R. Q. (2011; 2014), Takaki (2011), Marreiro (2012), Oliveira, R. M. (2012), Rocha (2013), Stella (2013), Lima, R. (2014), Lima, T. (2014), Marreiro (2011), Ferraz (2012), Monte Mór (2010), Mulik (2011), Ramos e Matias (2012), Landim (2014), Xavier (2014), Oliveira, R. A. (2011).
<i>Letramentos e diferentes mídias</i>	Buzato (2007), Tagata (2014), Maciel e Takaki (2011), Ferraz, (2013; 2014a; 2014b), Takaki (2012), Bogusz (2011), Faria (2012), Mizan (2014), Lima, L. (2014), Silva, S. (2014), Jesus, D. M. (2010), Dias (2012), Lima, A. P. (2013), Zacchi (2014), Zubler (2014).
<i>Letramentos e políticas educacionais</i>	Duboc (2011b; 2012), Souza, M. (2011), Tavares e Cavalcante (2010), Maciel (2010; 2013; 2014), Monte Mór (2013b), Costa (2014b), Lourenço (2011), Stella e Ifa (2014).
<i>Letramentos, globalização e novos papéis do inglês</i>	Maciel (2013), Tavares e Brydon (2013b), Stella e Tavares (2014), Jordão (2011; 2014), Monte Mór (2012); Mattos (2014).
<i>Letramentos e questões pedagógicas</i>	Edmundo (2008), Duboc e Ferraz (2011), Sousa, R. M. Q. (2011), Tagata (2011), Faria (2012), Rabone e Negrão (2013), Sarturato (2014), Jordão e Fogaça (2007), Mattos e Valerio (2010).
<i>Letramentos e interdisciplinaridade</i>	Wielewicki (2013), Silva, R. (2011; 2012), Sierakowski (2013), Festino (2014), Duboc (2007), Wielewicki (2010; 2011); Faria e Gattolin (2013), Souza, L. M. (2010), Stella e Tavares (2013), Marreiro (2012), Succi e Gattolin (2013), Zacchi (2009).
<i>Letramentos e diferença</i>	Ferreira e Takaki (2013), Mizan (2013), Camargo e Ferreira (2012), Jesus, D. M. (2012; 2014).

FONTE: DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 263.

Em meio a tantas vertentes teóricas e correlações temáticas, definimos os letramentos apoiando-nos em Souza et al. (2012) como

(...) o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia (...) transcrever receitas (...) escrever *e-mails* (...) identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula (...) ministrar um seminário. (SOUZA et al., 2012, p. 15)

Ainda que priorizando a modalidade escrita, os autores nos ajudam a entender a complexidade desse conceito. O primeiro aspecto marcante é que se trata de um conjunto de

²⁰ Dadas as dimensões do trabalho, indicamos que os leitores interessados em se aprofundarem nos temas busquem as referências no livro de Duboc e Gattolin (2015).

práticas sócio-discursivas e não um objeto isolado, que seria um gênero textual²¹. No mesmo texto (SOUZA et al., 2012, p. 96), aparece outro aspecto que vem esclarecer as particularidades entre os estudos dos letramentos e a teoria dos gêneros textuais. Se esta última focaliza um conjunto de produções discursivas semelhantes em uma dada comunidade, os primeiros têm o foco no desenvolvimento do sujeito.

Ainda sobre o excerto de Souza et al. (2012), note que os recortes que fizemos estão preservando, no mínimo, dois termos: um relativo ao gênero, e outro que se refere à ação do sujeito. Diferente das conhecidas sistematizações escolares, a natureza dessas práticas pode ser bastante distinta: transcrever receitas e compreender uma fábula. Supera também a visão que o ensino tinha sobre o contato do sujeito com a LE. Para além das quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler), no excerto, podemos contemplar quase que uma habilidade diferente para cada tipo de gênero textual (identificar, relacionar, compreender, ministrar, etc.).

Nesse ponto, é importante retomarmos um texto para acrescentarmos mais uma habilidade aos letramentos. De fato, como elas acompanham os desdobramentos dos gêneros textuais, encontraríamos inúmeras delas, que precisariam ainda ser investigadas. Mas, conforme a indicação de Rojo e Barbosa (2015), diante da hipermodernidade, será preciso o desenvolvimento da curadoria, um conceito das artes

(...) cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123-124)

Apesar do letramento ter a possibilidade de compreender práticas bem distintas, isso não significa que ele seja um desalinho. Como veremos nos documentos oficiais (Capítulo 5), também na perspectiva de Souza et al. (2012), o trabalho com letramentos deve partir de projetos²². Somente na totalidade da prática social é que se percebem as articulações entre um gênero e outro, além desse processo ser mais significativo para os alunos. A respeito do trabalho docente, as autoras são muito críticas e dão indicações de atividades. Embora o excerto seja longo, sua reprodução será importante para chegarmos à compreensão do que seriam atividades significativas com gêneros escritos:

²¹Não estamos querendo dizer que um gênero textual tem seu funcionamento isolado, mas como classificação teórica cada gênero é geralmente estudado em particular.

²² Termo que é usado pelas autoras no sentido da didática, ou seja, representa as atividades escolares de médio ou longo prazo, feitas em grupos ou em turmas inteiras, geralmente, apresentando produtos à comunidade escolar, com o propósito de tornarem os conteúdos mais significativos para os alunos (SOUZA et al., 2012, p. 52).

É necessário desatrelar a atividade do resumo dos procedimentos de controle, para torná-la mais significativa, para diminuir o artificialismo da situação. Os resumos podem servir como guias de estudo de outros colegas, se o professor pede a vários estudantes que resumam partes diferentes de um mesmo texto e que tragam para a sala de aula suas produções, a fim de que, coletivamente, reorganizem e reescrevam aquelas partes para que se elabore, ao final, um só resumo do texto lido. (SOUZA et al., 2012, p. 76-77)

Com esse mesmo olhar para as práticas de interação nos letramentos, Souza (2011) entende a Educação como uma preparação para o mundo contemporâneo globalizado, marcado por conflitos. Defende que um ensino crítico levaria à transformação na postura do sujeito em relação aos seus diferentes. O letramento crítico, para o autor, tem como tarefa a percepção e o entendimento da realidade sócio-histórica a que o próprio sujeito faz parte. Nesse sentido, é dada uma centralidade para esse sujeito aprendiz. Ele considera que, ao estar em contato com a língua estrangeira, o aluno já traz uma parte de seu mundo. Isso fica claro quando o autor faz uma revisão terminológica sobre o assunto e afirma que “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no* mundo; ele precisa também entender como o texto *e a leitura do texto* estão *com* o mundo nos termos de Freire”. (SOUZA, 2011, não paginado, grifos do autor). Portanto, para o estudioso, a leitura é um processo de produção textual da mesma magnitude que a escrita. Seu exercício deve ser tomado a partir da individualidade de quem o pratica, em uma atividade de *genealogia*. O uso da história nessa tarefa é no sentido das teorias de Nietzsche e Foucault, isto é, não pretendendo investigar as origens dos significados, mas relacionando o texto que se lê com as leituras precedentes que o sujeito traz (Ibid., 2011, não paginado).

Sendo assim, o processo de produção de sentidos dá, claramente, um papel central a cada aluno. Se o professor já não tem mais a importância de transmitir um conhecimento para todos, o desafio passa a ser outro. O autor (SOUZA, 2011, não paginado) faz sugerir que o professor receba a função de mediador, cuidando de questões éticas, políticas e morais nas construções dos alunos que são representantes de coletivos das comunidades a que pertencem.

Monte Mór²³ (2012, p. 39), importante estudiosa no campo do Letramento, entende a Educação como espaço para suprir as necessidades do e no mundo contemporâneo. Segundo ela, com esses “alunos-cidadãos” deve ser trabalhada a criticidade. Mestre em Filosofia da Educação, a autora entende a metodologia de ensino de LE não como uma escolha que busca

²³ Consultora das OCEM, Walkyria Monte Mór é professora livre-docente da Universidade de São Paulo e, sobre os letramentos, é considerada uma das maiores autoridades no país. Assim como Lynn de Souza, Monte Mór tem sua especialidade mais voltada para a língua inglesa e focaliza o letramento crítico. Porém, encontramos um artigo publicado em 2012, em um livro que traz aproximações maiores com a nossa área. O livro com o nome “*Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*”, e o artigo “O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos”.

apenas a aprendizagem da língua, mas que carrega um plano político-filosófico para a sociedade de um modo geral (Ibid., p. 40). Ao trazer autores como Saviani (2007), Cope e Kalantzis (2000), ela lança luzes para um mundo contemporâneo com mudanças: no trabalho, na vida pessoal e pública (MONTE MÓR, 2012, p. 40). O primeiro, não mais simples e repetitivo, mas complexo, exigindo altas habilidades dos sujeitos. A vida pessoal, por meio das novas tecnologias, passa a mesclar-se com a vida pública, e esta extrapola suas dimensões com a nova globalização. Essas dimensões físicas afetam, inclusive, o conceito de cidadania, como verificamos quando afirma que “essa ampliação se deve à percepção crítica da necessidade de ações ou atuações que vão além da constatação da existência de direitos e deveres.” (Ibid., p. 41)

A autora sustenta que as OCEM foram construídas com base nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos (MONTE MÓR, 2012, p. 45), mas ela própria é crítica quanto à simples importação dessas teorias. Ao perceber que teóricos estrangeiros focalizam a atividade de leitura, ela afirma que é necessário desenvolver habilidades como “ver, descrever, explicar”.

Nessa perspectiva crítica, os letramentos se aproximam muito dos estudos que a linguística aplicada faz sobre culturas. Monte Mór, assim, dá atenção especial ao trabalho com este tema: questões como a heterogeneidade, a diversidade da língua, a visão multicultural e a relevância das visões global e local são postas como fundamentais para a percepção crítica da língua (Ibid., p. 47-48).

Rojo e Barbosa (2015, p. 115), ao assumirem a linha dos multiletramentos, reivindicam uma atenção maior às TICs. Em seu argumento, as autoras explicam que a cada vez que uma tecnologia agrega uma nova capacidade, conseqüentemente, sua participação na vida social aumenta. O avanço desses recursos é visível e sua mediação nos usos da língua é um processo inevitável.

No entanto, esse pedido de importância não se apresenta apenas como um posicionamento político. Com distanciamento crítico, elas observam que mesmo os princípios dos multiletramentos são resultados da hipermodernidade — uma radicalização dos ideais modernos, da “(...) racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista.” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 117). Nessa valorização da democracia é que está sustentada a defesa dos direitos humanos, mesmo espaço em que notamos os estudos dos letramentos.

Pennycook²⁴ (2006) atenta-nos para o fato de existirem, pelo menos, quatro posturas distintas com relação à criticidade: (1) do distanciamento para observar algum objeto; (2) da relevância social; (3) do embasamento neomarxista; e (4) da problematização (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Dentre essas, parece que o autor se aproxima mais da última, quando defende, ao invés de uma interdisciplinaridade, uma antidisdisciplina — no sentido transgressor do termo. Sendo assim, essa nova visão dá um passo além a respeito do posicionamento político-social que será retratado na análise documental (Capítulo 4). O autor defende uma luta por novas possibilidades de posturas: para dar início a uma quebra da dominação que é exercida pela reprodução do poder, será preciso suprir necessidades, dentre as quais o acesso a gêneros textuais. Esse processo parte de uma compreensão das forças que estão em jogo em determinados domínios. Tal ruptura também ocorre na desnaturalização de conceitos, que requer uma abordagem dinâmica e contingente de estudos (Ibid., p. 71). Pennycook lembra, ainda, que essa tomada essencialmente política nos estudos da linguagem advém da compreensão de que o poder social e a consciência individual são desenvolvidos na língua (PENNYCOOK, 2006, p. 77).

Nesse sentido transgressor, será comum encontrar trabalhos de letramentos que privilegiem a modalidade oral da língua em detrimento da escrita. Marcuschi (2001), por exemplo, produziu textos voltados exclusivamente a essa questão. Em defesa, o autor aponta que, na década de 80, estudiosos chegaram a tratar as modalidades oral e escrita como uma dicotomia, para a qual, a fala era contextualizada, enquanto que a escrita não (MARCUSCHI, 2001, p. 29-30). O autor enfatiza a importância do contexto de uso, quando afirma que o sentido (e não apenas a língua) é sempre situado (MARCUSCHI, 2001, p. 33). Com isso, vai além de conhecer a caracterização da língua, para conhecer seu funcionamento. Para entendermos melhor essa afirmação, permitimo-nos construir uma analogia. Quando alguém percebeu que o globo dá uma volta em torno do sol em 365 dias, tinha-se o conhecimento de uma característica verdadeira, mas que até aí não fazia muito efeito para a vida na sociedade. Depois que essa quantificação foi relacionada aos períodos de seca, por exemplo, o homem passa a ter um relativo controle do clima, e isso poderia contribuir para um planejamento de bem-estar social. Com a língua não é diferente. Ela não apenas é constituída por suas condições de produção, como também, essas condições alteram categoricamente seus sentidos.

²⁴Alastair Pennycook, professor da Universidade de Oslo na Noruega e da Universidade de Tecnologia de Sidney na Austrália, está entre os pesquisadores mais reconhecidos na área da Linguística Aplicada Crítica, configurada como uma das vertentes que se preocupa com a questão dos letramentos.

Para concluirmos este item, defendemos que os letramentos estão sempre ligados à preocupação com práticas de linguagem significativas. No trabalho com gêneros textuais, por exemplo, não se deveria somente capacitar o aluno para usar determinado gênero, mas, principalmente, precisamos, com os alunos, capacitar o próprio gênero para a situação em que necessitamos usá-lo.

Tendo sido visitados os eixos teóricos, encerramos a fundamentação do trabalho e, partimos, no próximo capítulo, para a organização da metodologia que utilizaremos. Será apresentado o ferramental utilizado para a análise dos dados e, ainda, a sequência dos procedimentos.

CAPÍTULO 3 — METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como natureza o modo qualitativo, uma vez que se pretende aprofundar a compreensão de um evento social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), entendido como a intertextualidade entre teorias, documentos oficiais e LD de um Programa em vigência no país. Segundo os objetivos descritos no item 1.2, ela caracteriza-se como exploratória (GIL, 2010, p. 27), pelo alto teor de revisão bibliográfica pretendido, visando conhecer os diversos fatores que influenciam a constituição de nosso objeto central, o LD *Cercanía Joven*.

Neste capítulo, iniciamos com a estrutura composicional dos nossos objetos de estudo. Embora a análise dos documentos e do LD seja realizadas no capítulo 4, para tecermos comentários sobre ambos, consideramos importante fazer, nesta seção, a apresentação dos objetos a partir de uma leitura mais técnica e objetiva.

3.1 Objetos de Estudo: os documentos oficiais e o livro didático *Cercanía Joven*

Neste item, serão apresentados, breve e individualmente, os dois objetos desta pesquisa, a saber, os documentos oficiais considerados na pesquisa e o livro didático de espanhol *Cercanía Joven*, volume 1.

3.1.1 Documentos oficiais considerados na pesquisa

A investigação sobre os documentos oficiais é uma espécie de “fio de Ariadne” na tentativa de regressar no processo de construção do LD. Aproveitando um pouco mais da metáfora, antes de irmos para os documentos oficiais, foi basilar que trouxéssemos a linhas teóricas com que esse fio tem se produzido.

Os teóricos foram buscados tanto por meio de citações e referências, como pelo discurso, com as decisões lexicais²⁵ dos autores. Depois de uma vasta leitura de documentos oficiais²⁶, optamos pela organização do trabalho a partir de apenas três deles, isso porque

²⁵Decisão e não escolha lexical. Optamos por essa forma diferente para não fazer referência aos estudos linguísticos que geralmente usam “escolha” para indicar o rol de possibilidades no dicionário da língua. Neste período, a referência deve ser entendida com relação às “decisões” por linhas teóricas que fazem os autores em seus trabalhos.

²⁶Especificamente: LDBEN (1996); PNLD (2011, 2014, 2017); OCEM (2006); PCNEM (2000, 2002); Parecer nº CEB 15/98 (1998); Resolução CEB 03/98 (1998); Lei nº 11.161 (2005); MPV nº 746 (2016); Lei nº 13.415 (2017); DCNEM (1998, 2016).

julgamos que eles sejam os mais relevantes (até a presente data de 2018) para o ensino de ELE. Outros documentos serão citados na medida em que houver necessidade. Nesta sequência, trataremos dos seguintes documentos:

- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, versões de 2000 e 2002. A revisão considerou os capítulos de língua estrangeira dos volumes 1 de ambas as versões, que tratam das linguagens, códigos e suas tecnologias. Os capítulos são coordenados por Gretel Eres Fernández e Zuleika Felice Murrie em 2000 e, por Liani Fernandes de Moraes em 2002;
- OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006. Do documento, foram revisados os capítulos que tratam dos conhecimentos de línguas estrangeiras em geral, e também, dos conhecimentos de espanhol, especificamente. Nesta sequência, os documentos foram da consultoria de Lynn de Souza e Walkyria Monte Mór e, Gretel Eres Fernández e Neide Therezinha Maia González.
- PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. Foram revisados os editais para inscrição de obras em língua espanhola, bem como, os guias, que trazem considerações sobre a avaliação das obras inscritas, em três períodos nos quais o espanhol participou do programa: 2011, 2014 e 2017. Em 2011, a instituição responsável pela avaliação foi a Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2014, a Universidade Federal Fluminense e, em 2017, a Universidade Federal da Bahia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como bases legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sendo que, sua produção objetiva auxiliar o trabalho escolar, dando ênfase no desenvolvimento do currículo. Esses Parâmetros tiveram várias versões. Uma variante que começou a delinear-se pela sequência dos níveis da Educação Básica, com uma primeira publicação para o Ensino Fundamental, seguida de outra para o Ensino Médio. A divisão deu-se ainda nas três grandes áreas que criaram para esta etapa de ensino: (1) as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (2) as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e (3) as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Outra publicação ocorre dois anos mais tarde com a revisão do documento a que chamaram “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, divulgada pela sigla PCN+.

Vale ressaltar o espaço textual, que em dois anos, ganhou ampla dimensão. Na área de linguagens e suas tecnologias, a publicação de 2000 trazia apenas trinta páginas, enquanto a de 2002 atinge o número de cento e trinta e sete. Pela importância gerada por esses escritos oficiais, será bastante válida a busca da área por sua justa medida no campo político.

As OCEM de 2006 são propostas como um documento direcionado aos docentes, tanto que seu primeiro item é uma Carta ao Professor. Com isso, infere-se a expectativa de que o diálogo entre autores e professores faça parte da realidade escolar. Na atenção para essa realidade é que devem participar os produtores do LD, portanto, consideramos o conhecimento da discursividade colocada neste documento como fundamental para a elaboração das atividades do material.

Entende-se que esse é o documento oficial mais importante para a área do espanhol, porque é o primeiro que sucede a lei 11.161, de agosto de 2005²⁷, e também, é o primeiro documento que concentra uma discussão do ensino dessa língua em um capítulo em particular, no qual, há um subitem que trata especificamente dos materiais didáticos. Percebemos, portanto, duas razões pelas quais tornam o item das OCEM díspar em relação aos itens dos outros documentos, e também proporcional em relação à sua importância nesta dissertação.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem um caráter propriamente econômico, como demonstra sua nomenclatura, seu objetivo, portanto, está na distribuição de verbas para o fomento de Programas que lidam diretamente com as instâncias do ensino e aprendizagem. Um deles é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2012). No entanto, o uso desses materiais não é uma obrigatoriedade das instituições de ensino, pois cada uma tem o direito de não fazer adesão das obras. Tanto a adesão quanto seu cancelamento são feitos mediante aviso por documentos formais entre a escola e o Fundo.

Os livros didáticos de cada disciplina são renovados a cada três anos, ciclo no qual o Programa percorre os três períodos da Educação Básica, incluindo em um deles, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁸. Os livros que passam pela avaliação do PNLD em um ano, só entrarão em circulação no ano seguinte, e assim ocorre em todos os anos, porque após a

²⁷ BRASIL, 2005. A referida lei, ato basilar para o reconhecimento de uma área, foi revogada pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), durante o governo de Michel Temer. Um retrocesso que afeta diretamente profissionais que acreditaram e investiram tempo de suas vidas pela área. Além, é claro, da perda que os alunos sofreram sobre as possibilidades que essa disciplina demonstra, tais como as discutidas neste e em outros trabalhos.

²⁸ O Guia para divulgação dos resultados de avaliação das obras e para a disponibilização à escolha dos professores é lançado no ano anterior da vigência. Nesta dissertação, fazemos referência aos anos da entrada do LD no Programa, ano seguinte da aprovação no Guia, ou seja, 2015 e 2018 para o livro *Cercanía Joven*. Assim, sua efetiva vigência ocorrerá no período de 2015 a 2020. Essa distribuição dos três anos vem ocorrendo com a publicação dos respectivos Guias: 2016 — Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 2017 — Ensino Fundamental – Anos Finais/EJA; 2018 — Ensino Médio.

validação do Programa sob as obras inscritas, estas são disponibilizadas para a escolha de cada escola participante.

Mas não são apenas livros impressos que participam. A partir de 2015, foram instituídas obras multimídias, e a ferramenta desenvolvida para atender a essa demanda é o chamado *MecDaisy*. Além de proporcionar a reprodução visual e sonora de textos, simultaneamente, com a ferramenta, o aluno percorre o livro por atalhos, buscando por palavras, ou até comparando trechos de páginas diferentes em um mesmo espaço²⁹. Em 2014, já havia sido lançados materiais de complementação ao livro didático, entregue em DVD's às escolas. Ademais, as obras traziam indicações de *links* para os alunos poderem acessar. A nova tecnologia responde ao pedido da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, que em seu parágrafo 4 do artigo 1º previa a possibilidade de conteúdos multimídias para uso na escola e fora dela, em ambiente virtual (BRASIL, 2012).

No ano de 2018, o FNDE trabalhou com um investimento de R\$1.295.910.769,73 no PNLD; uma fortuna dos cofres públicos que precisa ser muito bem gestada. Para que cada escola tenha conhecimento das obras aprovadas pelo PNLD, são publicados os Guias de cada área, com a resenha de cada coleção. Com relação ao ensino de línguas em 2016, com o atendimento do Programa sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi publicado um Guia de 275 páginas, contendo duas partes: 1) das resenhas de letramento e alfabetização, e 2) das resenhas de língua portuguesa. A primeira com 21 coleções e a segunda com 16 obras. Neste ponto, consideramos importante mencionar que para o PNLD de 2015 na área de Língua Espanhola, foram aprovadas apenas 2 obras; um dado problemático para a democracia de um país de dimensões continentais.

3.1.2 O livro didático *Cercanía Joven*

O LD selecionado para análise é o primeiro volume de uma série de três, sendo cada volume dividido também em três *Unidades*. Cada uma das *Unidades* é iniciada por uma página dupla, na qual um título e um subtítulo apresentam o assunto geral, que está sempre relacionado aos temas transversais. Além disso, uma lista de conhecimentos e habilidades projeta logo na abertura da unidade o que deve ser desenvolvido pelo aluno, e isso está orientado pela recorrência de verbos específicos: conhecerá, escutará, aprenderá, usará,

²⁹ Há canais inscritos no site do Youtube que podem auxiliar na introdução dessa ferramenta. Desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o tocador *MecDaisy* é apresentado em vídeo pelo professor Rubens Fonseca: <<https://www.youtube.com/watch?v=grhDoWvla2U>>.

estudará, refletirá e saberá (tradução nossa)³⁰, além de serem feitas algumas perguntas para contextualização da temática (Figura 1).

Figura 1 - Início das *Unidades*

3 UNIDAD EL MUNDO ES POLÍTICO: ¡QUE TAMBIÉN SEA ÉTICO!

EN ESTA UNIDAD
 Estudiarás un período histórico reciente en Latinoamérica; las dictaduras militares;
 Reflexionarás sobre la importancia de luchar por nuestros derechos y por la libertad;
 Escucharás muchas canciones sobre los derechos de los ciudadanos a la libertad;
 Aprenderás a usar y a conjugar los verbos en futuro imperfecto;
 Sabrás usar los adverbios todavía y aún;
 Conocerás el vocabulario relacionado con la familia;
 Aprenderás los sonidos de la z, la s y la c en /z/;
 Producirás un repertorio musical temático tras leer narrativas y poemas del uruguayo Mario Benedetti.

• Transversalidad: Ética y ciudadanía.
 • Interdisciplinariedad: Historia

¡Para empezar!
 Las imágenes que observas forman parte de la película estadounidense *El gran dictador*, dirigida y protagonizada por Charles Chaplin en 1940.

Charles Spencer Chaplin (1889-1977) fue un director, productor y actor inglés, famoso por sus películas cómicas realizadas para el cine mudo. Es considerado el símbolo del humorismo y de la comedia crítica e inteligente. Su personaje más conocido e imitado es "el vagabundo", nombrado Charlot en Europa y Carlitos en Suramérica.

1. ¿Qué objeto tiene en sus manos el personaje Hynkel?
2. Observa la secuencia de imágenes. ¿Qué te parece que está haciendo el personaje con ese objeto?
3. El personaje Hynkel, en la película, es *el gran dictador*. Por tus conocimientos previos y del mundo, ¿a qué personaje histórico Hynkel hace referencia? Formula hipótesis.
4. ¿Qué ocurre con el globo en la última imagen? ¿Qué puede significar esta escena?

Charles Chaplin en escena de la película *El gran dictador*.

Fonte: COIMBRA et al., 2016, p. 94-95.

A apresentação de cada *Unidad* é, como neste exemplo, carregada de imagens que, se não representam as partes de um todo, estão, pelo menos, ligadas intertextualmente. Há um título indicando o tema gerador e, a observação superficial da forma como estão diagramadas essas páginas iniciais logo, nos remete aos planos de ensino que o professor prepara para sua turma.

Os capítulos são divididos em duas seções, sendo elas relacionadas às quatro habilidades da aprendizagem de línguas (leitura, escrita, fala e escuta). As atividades, ainda que nomeadas de formas diferentes, seguem uma ordem lógica, a saber: preparação, contato com os textos e produção, que são sempre subsequentes em um capítulo (exemplos nas Figuras 2, 3 e 4).

³⁰ Respectivamente, no original, “conocerás, escucharás, aprenderás, usarás, estudiarás, reflexionarás e sabrás”.

Figura 2— Atividade de preparação

LECTURA

ALMACÉN DE IDEAS

- Género discursivo: Discurso político
- Objetivo de lectura: Identificar a quiénes se dirige Allende
- Tema: Dictadura chilena

1. Observa la foto de tres famosos políticos de Latinoamérica que gobernaron sus países en épocas distintas e históricamente recientes:

 Fidel Castro, en el campamento militar de Columbia, Cuba, 8 de enero de 1959. Presidente de Cuba (1976-2008).

 Michelle Bachelet, en Asunción, Paraguay, 20 de agosto de 2015. Presidenta de Chile (electa para el período de 2014 a 2017).

 Cristina Kirchner, en Rosario, Argentina, 27 de febrero de 2012. Presidenta de Argentina (2007-2015).



FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 96.

Na Figura 2, a preparação para a temática é feita pelo pedido de observação de fotos que apresentam três líderes políticos de países latino americanos em meio aos seus discursos. Um pequeno quadro no canto superior esquerdo indica o gênero textual que será trabalhado como central no *Capítulo*, além também, de apresentar o objetivo que se tem na seção. Nesse momento de preparação, os alunos são levados, apenas, a conhecer o ambiente no qual estarão entrando em contato na sequência.

Figura 3 - Atividade de contato com o texto

RED (CON)TEXTUAL

Salvador Allende se dirige a determinados grupos en su discurso en la Radio Magallanes, el 11 de septiembre de 1973. Tu objetivo de lectura es escribir en tu cuaderno a quiénes Allende dirige la palabra.



Salvador Allende, en Santiago de Chile, en febrero de 1973.

9:03 A.M. RADIO MAGALLANES

Esta será seguramente la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. La Fuerza Aérea ha bombardeado las torres de radio Portales y radio Magallanes. Mis palabras no tienen amargura sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado su juramento que hicieron como soldados de Chile, comandantes en jefe titulares... El almirante Merino, que se ha autodesignado comandante de la Armada... Más el señor Mendoza, general rastreador que solo ayer manifestara su fidelidad y lealtad al gobierno, también se ha denominado director general de carabineros.

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 98.

Na Figura 3, o aluno tem o primeiro contato com o texto no capítulo. Trata-se da transcrição de um discurso que Salvador Allende, presidente chileno dos anos 70, proferiu logo antes de sofrer um golpe militar. O objetivo que a atividade tem nesse primeiro contato é de que o aluno aponte os interlocutores marcados na fala da personagem política.

Com o objetivo apresentado, o aluno entra em contato com o gênero textual, no caso do exemplo, ele o faz por meio da leitura. Elementos figurativos, legendas e subtítulos acompanham o texto para que o aluno possa imergir de modo mais completo na interação com o texto.

Figura 4 — Atividade de produção

PLANEANDO LAS IDEAS

La temática de escritura del infográfico que ustedes producirán es la dictadura chilena. Para tanto, tienen que planear y organizar las ideas, ¿verdad? Organicense en grupos de cuatro para hacer las actividades.

En libros y revistas de Historia, enciclopedias y en sitios confiables de internet, investiguen sobre este período histórico de Chile: la dictadura militar. Para tanto, hay algunas preguntas para guiarlos en sus investigaciones:

1. ¿Cuándo se inicia y finaliza la dictadura militar chilena?
2. ¿Quién fue Salvador Allende? ¿Qué representa para la historia?
3. ¿Quién fue Augusto Pinochet? ¿Qué representa para la historia?
4. ¿Qué representan los siguientes lugares en el período de la dictadura?

Estadio Nacional de Chile

Villa Grimaldi

Isla Quiriquina
5. ¿Quién es Víctor Jara? ¿Qué representa para la cultura de Chile?
6. ¿Qué otras informaciones les parecen necesarias para la escritura del infográfico?

TALLER DE ESCRITURA

En grupos, van a escribir un infográfico sobre la dictadura chilena. El objetivo de escritura es informar a los alumnos de la escuela sobre ese período histórico de Chile. Pueden hacer el infográfico en la computadora o en un cartel. El objetivo es colgarlo en el mural de la escuela para que todos puedan leerlo.

REVISIÓN Y REESCRITURA

Has producido, con tus compañeros, la primera versión del infográfico. Ahora, vas a hacer algunas tareas para poder revisar la escritura.

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 107.

Na Figura 4, finalmente, a atividade de produção é introduzida pela explicação de que a temática será a ditadura chilena, de que o gênero textual a ser elaborado é um infográfico e, de que a prática em sala será feita em grupos com quatro colegas, partindo de um planejamento. O LD traz um roteiro com seis questões norteadoras, às quais os alunos podem se guiar para iniciar suas pesquisas. Depois, os alunos devem produzir os infográficos para apresentar aos outros estudantes da escola, no mural, mas antes disso, são pedidas a revisão e reescrita.

Junto do LD, os alunos e o professor recebem um DVD, com o áudio das atividades da seção de escuta. O professor dispõe também de um Manual do Professor (doravante MP)³¹, com explicações sobre cada seção do LD, bem como, indicações de leituras complementares, para formação e atualização do profissional docente. Elegemos como nosso objeto de pesquisa as *Unidades 1 e 3d* do Volume 1 do LD *Cercanía Joven*. Tal recorte está justificado pela otimização do processo de análise, sendo que, se a verificação feita no começo e no fim do LD (*Unidades 1 e 3*) produzisse regularidade, utilizaríamos o tempo para analisarmos com profundidade cada exercício, não analisando a *Unidad 2*. Quanto à escolha do Volume 1 dentre os três que dispõe a coleção, partimos do critério de potencial abrangência que o material alcança. Segundo dados do FNDE, no PNLD 2015, foram distribuídos cerca de 890 mil exemplares do volume 1, enquanto que, 670 mil do volume 2 e 570 mil do volume 3³².

Após trazeremos a organização do objeto de estudo, nos próximos subitens, apresentamos, respectivamente, as etapas desenvolvidas no projeto, a elaboração de um ferramental para análise do LD e os critérios, que serão utilizados para a análise no próximo capítulo.

3.2 Etapas da investigação

Inicialmente, foi feito um levantamento documental dos materiais que influenciaram a produção do livro *Cercanía Joven*. Dentre os materiais, foram analisados os documentos oficiais, produzidos para orientar, criar parâmetros e deveres para a Educação Básica, bem como, parte da produção científica dos autores que assinaram esses documentos. Simultâneo a esse levantamento, analisaram-se textos críticos de outros pesquisadores sobre os documentos oficiais. A partir da complexidade analítica que se incutira dessa revisão, foi necessário, fundamentalmente, um estudo aprofundado das teorias dos gêneros textuais e dos estudos sobre letramentos.

Após ter sido organizado o embasamento teórico sobre essas instâncias, começamos as etapas de investigação e de análise, que visou à criação de uma planilha (Apêndice C).

³¹ Dedicaremos um item especial para a análise do Manual do professor (item 4.2), considerando o arcabouço teórico da pesquisa.

³² Tal decréscimo pode estar relacionado a dois motivos: primeiro, ao processo de evasão escolar e, segundo, à não-obrigatoriedade do ensino de língua espanhola. Para termos uma ideia da repercussão provocada pela inclusão de uma disciplina no currículo obrigatório, notamos que, aproximadamente, 4,6 milhões de exemplares de livros de espanhol foram distribuídos no PNLD 2015, contra, aproximadamente, 7,3 milhões de obras do inglês.

Tomando tal planilha como instrumento de pesquisa, procedeu-se a análise do primeiro volume da obra *Cercanía Joven*. A cada exercício do livro, foi preciso entender os fundamentos teóricos, ou seja, verificar em que estruturação metodológica pretendem-se suas finalidades. Para auxiliar na identificação dessas funções, buscaram-se informações complementares das condições de produção dos gêneros transpostos no material, de modo a tornar possível reconstruir as situações em que foram usados. Por fim, foi observada e discutida a relevância desses gêneros com a relação que eles assumem nos letramentos.

Assim, sintetizamos no Quadro 3, as etapas da pesquisa.

Quadro 3 - Etapas da pesquisa

1	Levantamento documental de materiais que podem ter influenciado a produção do livro <i>Cercanía Joven</i> .	
2	Análise documental dos textos oficiais que regulamentam o ensino no país.	
3	3.1 Inclusão de pesquisas científicas dos produtores dos textos oficiais.	3.2 Apreciação de textos críticos de outros pesquisadores sobre os documentos oficiais.
4	Revisão bibliográfica da teoria dos gêneros textuais.	
5	Revisão bibliográfica dos estudos dos letramentos.	
6	Construção de uma planilha com critérios provenientes das etapas anteriores.	
7	Análise de cada exercício do LD, segundo os critérios da planilha.	

FONTE: Elaborado pelo autor.

3.3 Planilha: direcionamento do olhar investigativo

Neste item, trazemos um recorte de nossa planilha³³, que serviu como instrumento de pesquisa e fundamento para análise das atividades do LD. Seus critérios podem ser acompanhados segundo aquilo que foi discutido nos capítulos anteriores, sobretudo na Fundamentação Teórica. No Quadro 4, apresentamos um recorte de seu esquema.

³³A planilha encontra-se no Apêndice C — com comentários feitos sobre a verificação do LD — ao final deste trabalho.

Quadro 4— Esquema da Planilha

Eixo analítico	Saber e Ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>		
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	
Critério					
Gêneros Textuais	A. Disponibilização de oportunidades ao aluno	1. Apresenta diversidade de gêneros textuais	(X) p.12: verbete de dicionário; capa de CD.	(X) p. 20: postal e rascunho	(...)
		2. Faz uso do dialogismo (entre textos, alunos e professor)	()	()	
		3. Fomenta na identificação com um estilo de produção discursiva	(X) p. 14: O uso da metáfora <i>kilos</i> colabora com a formação do estilo.	(X) p. 22: Diferentes formas de saudação e despedida.	
(...)					

FONTE: Elaborado pelo autor.

Na linha horizontal encontram-se as partes do volume 1 do livro *Cercanía Joven*. Completando o que vimos na composição desse objeto de estudo, sua estrutura é formada por três *Unidades*, com dois *Capítulos* cada, e neles, duas seções que variam (essa variação corresponde às quatro habilidades, pelo que são denominadas *Lectura*, *Escucha*, *Habla* e *Escritura*). Na vertical, encontram-se os parâmetros de análise. Na extremidade esquerda, foram colocados os três eixos analíticos: dos gêneros textuais, dos letramentos e dos domínios discursivos. Essa última categoria é justificada pelo entrecruzamento das duas primeiras, opção que aparece articulada ao longo desta dissertação, sobretudo no desenvolvimento da fundamentação.

Na sequência, os dois primeiros eixos são divididos em dois saberes e ações educacionais³⁴. O terceiro eixo, ao qual é dada atenção maior nessa dissertação, está dividido em três partes. Na última instância, estão os critérios que são observados diretamente em cada atividade do livro. Essa imediação pretendida entre teoria, documentos e LD está no plano deontológico, portanto, não condiz com a atividade humana em sua ampla diversidade. Sendo assim, ao entrarmos nessa intertextualidade, assumimos o caráter interpretativo da metodologia adotada. Não obstante, reiteramos que o objetivo deste trabalho foi relacionar

³⁴ No recorte apresentado pela figura, podemos, apenas, acompanhar o primeiro eixo e o primeiro saber e ação educacional. Para acompanhá-los na íntegra — tal como explicamos textualmente — é possível visualizá-los no Apêndice C, ao final desta dissertação.

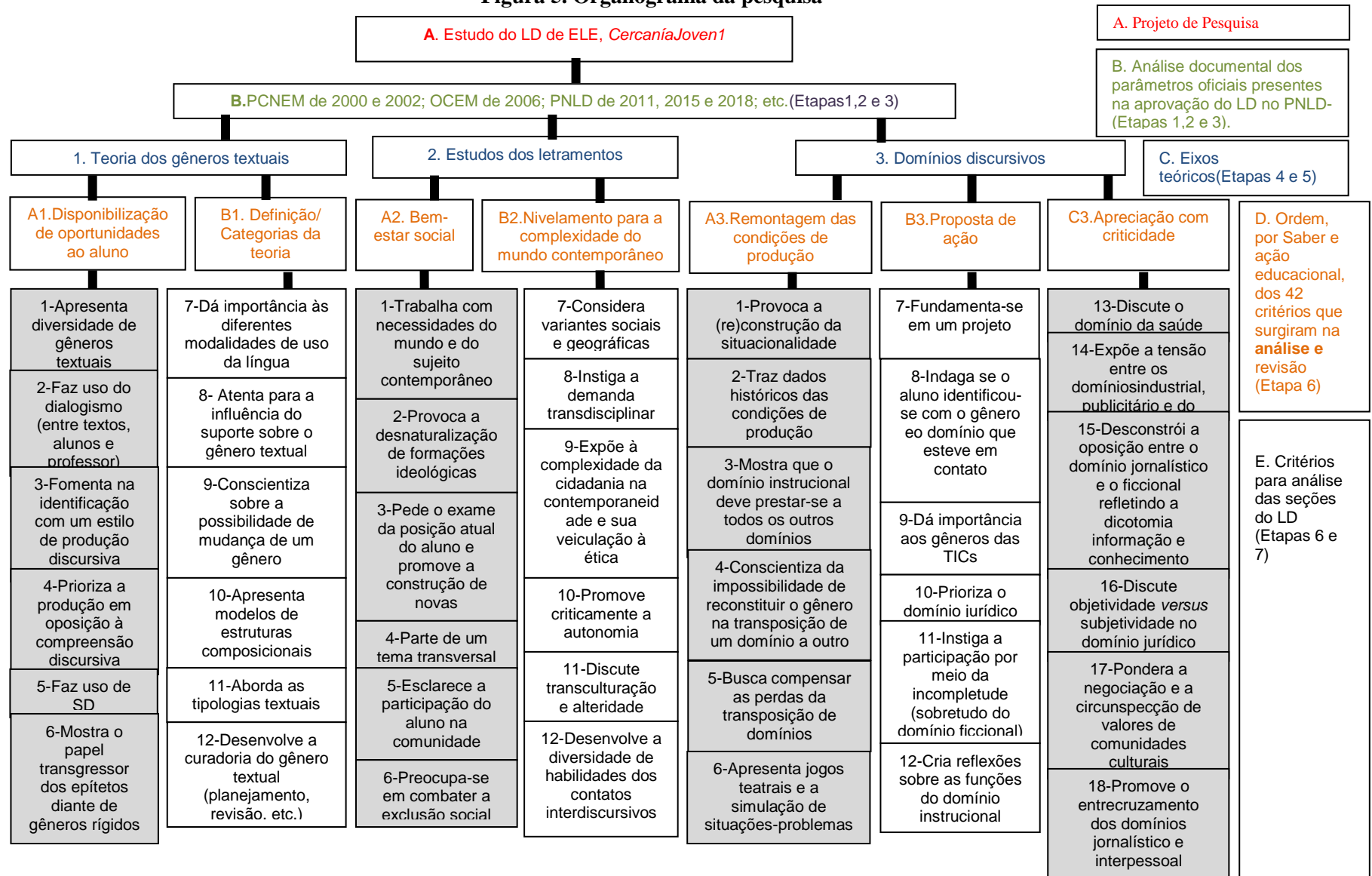
esses textos, porque mesmo em grau generalizado, todos estão trabalhando sobre o ensino de ELE no Brasil.

3.4 Critérios de análise

Os critérios de interpretação sobre a revisão que se realizou até este momento estão dispostos em sete conjuntos de seis itens cada. Os dois primeiros eixos (1. Teoria dos gêneros textuais e 2. Estudos dos Letramentos) contêm dois conjuntos cada (respectivamente, A1 e B1 e A2 e B2), enquanto que o terceiro (3. Domínios Discursivos) contém três (A3, B3 e C3). Apresentamos, ilustrativa e sinteticamente, um organograma (Figura 5), com as etapas e os procedimentos da pesquisa.

O organograma trata-se de uma árvore invertida, da qual saem as ramificações. Na parte superior inicial, representamos em vermelho o nosso projeto. Abaixo, em verde, os documentos nos quais seriam observados os três eixos, que estão em azul. Cada eixo é dividido em dois ou três saberes e políticas educacionais, que está em laranja na figura. Por fim, cada um desses saberes e políticas é dividido em seis critérios, que estão na cor preta. A planilha tem um total de quarenta e dois critérios, com os quais verificamos, individualmente, se cada atividade do LD *Cercanía Joven* cumpre ou não com eles.

Figura 5. Organograma da pesquisa



FONTE: Elaborado pelo autor.

Explicitamos, a seguir, a forma que se deu a definição de cada Saber e Ação educacional, bem como, dos critérios a eles vinculados, elaborados a partir do respaldo teórico apresentado no item 2 desta dissertação.

3.4.1 Primeiro eixo: dos domínios discursivos

As letras maiúsculas correspondem ao Saber e à Ação educacional, enquanto que os números aos eixos teóricos (de 1 a 3) e aos critérios de análise: começamos pelo eixo teórico domínios discursivos.

Sua primeira ação é a **A3** (Remontagem das condições de produção). Uma vez que os efeitos de sentido são do acontecimento discursivo, seus originais encontram-se situados temporal, espacial e, subjetivamente, em seus produtores. A materialidade linguística, portanto, é apenas uma parte desse constructo. Estudar o tempo da História, o momento dentro de uma determinada rotina, a zona geográfica, o espaço social, os papéis dos sujeitos, etc. são formas de diminuir o lapso entre os efeitos de sentido do acontecimento e de sua análise vigente.

1. Provoca a (re)construção da situacionalidade: Diz respeito à incitação de curiosidade que cada atividade desenvolve. Por exemplo, uma tarefa solicita uma ação responsiva do aluno sobre um discurso que está colocado apenas pelo código linguístico, em seguida, para uma releitura, apresenta algum dado extralinguístico que incida diretamente na resposta inicial.

2. Traz dados históricos das condições de produção: Tem como particularidade a disponibilização de informações sobre a época da discursividade. A historicidade exerce papel fundamental nesse processo, uma vez que, desde Bakhtin, a constituição da língua é a partir da História e da ideologia.

3. Mostra que o domínio instrucional deve prestar-se a todos os outros domínios: Os gêneros textuais são determinados, sobretudo, por sua funcionalidade. Inseridos numa atividade escolar, assumem o objetivo de ensinar, adquirindo caráter instrucional. Torna-se papel do ensino o esclarecimento das funcionalidades originais a que os gêneros do LD se prestam e, a proposição de sua aplicação.

4. Conscientiza da impossibilidade de reconstituir o gênero na transposição de um domínio a outro: Analisamos se há, minimamente, a preocupação de conscientizar os alunos das transfigurações que os gêneros sofrem ao serem transpostos de um domínio a outro.

5. Busca compensar as perdas da transposição de domínios: Esse critério dá continuidade ao anterior, no sentido em que investiga se além da conscientização sobre as perdas de sentido, a atividade apresenta estratégias de compensações dessas.

6. Apresenta jogos teatrais e a simulação de situações-problemas: O trabalho com essa manifestação artística é visto como aquele que mais bem atinge a dinâmica da produção discursiva original. Os mesmos estudos que defendem tal método solicitam que ele esteja presente de modo acentuado no domínio jurídico.

Em **B3** (Proposta de ação), procuramos identificar os métodos com que as atividades inseridas no LD buscam atravessar o domínio instrucional e avaliar se, de alguma forma, o trabalho escolar pode atingir diretamente outros domínios. Assim, verificamos se a atividade:

7. Fundamenta-se em um projeto: Além da extensão desse tipo de atividade, há também um ganho qualitativo sobre as condições de produção. Logo em suas formas padrão, os projetos articulam a exploração dos limites da sala de aula, desenvolvendo ações na comunidade escolar.

8. Indaga se o aluno identificou-se com o gênero e o domínio que esteve em contato: Ao perguntar se as avaliações das atividades levam em consideração o exame do próprio aluno sobre a relação interdiscursiva na qual esteve envolvido, a partir das respostas, será possível levar em conta a matéria da subjetividade nas escolhas de gêneros e domínios que serão importantes na formação dos alunos.

9. Dá importância aos gêneros das TICs: Trabalhar com a demanda de gêneros prevaletentes na contemporaneidade é uma forma de transitar pelo real. Além disso, a circulação das produções discursivas nesse âmbito é mais horizontalizada que as outras. *Blogs* e *Vlogs* são espaços que demonstram a inserção de classes mais baixas em domínios como o jornalístico e o jurídico.

10. Prioriza o domínio jurídico: Há uma natureza política em toda ação e, portanto, o trabalho reforçado do domínio jurídico proporciona uma participação mais efetiva dos sujeitos em suas comunidades. Nos mais cotidianos debates, há produção de argumentos, defesa de princípios e convenções para o funcionamento dos diálogos.

11. Instiga a participação por meio da incompletude (sobretudo do domínio ficcional): Desde, pelo menos, o modernismo em Pirandello, a quebra do distanciamento entre o artista e o público na produção de uma obra é vista positivamente. O objetivo passa a ser o da participação desse público na construção da arte, uma vez que são a eles próprios que os sentidos se direcionam.

12. Cria reflexões sobre as funções do domínio instrucional: Este critério é sobre as meta-atividades escolares, o que nas ciências da linguagem, são os exercícios gramaticais. O trabalho, que requer disciplina e rigor dos alunos, pode partir de reflexões para chegar ao entendimento das adaptações formais, convencionadas em certos domínios, e assim, produzir interesse pela apropriação.

Por fim, no campo **C3** deste eixo teórico (Apreciação com criticidade), terminamos as ações anteriores com um critério que trata, especificamente, da apropriação de formas convencionadas pelos domínios discursivos. Passamos neste ponto, aos saberes que deveriam ser desenvolvidos nesses domínios. Do mesmo modo que com a materialidade linguística, ocorrem também, nas relações de poder, uma variedade de cristalizações. Essas aparecem consolidadas por ideologias, e devem ser analisadas e discutidas com cuidado para harmonizar os pontos de crise com suas resistências. Em outras palavras, a criticidade deve agir paulatinamente, respeitando os costumes da comunidade. Verificamos, assim, se a atividade:

13. Discute o domínio da saúde: Embora situado na subsistência da dignidade humana, esse domínio não poderia ser tratado da forma simples com que a publicidade geralmente o coloca. Com as Doenças Sexualmente Transmissíveis, por exemplo, objetivam-se mais o distanciamento e a idealização desse assunto — que ocorrem por meio de ilustrações e discursos morais —, do que seu tratamento a partir das situações reais, que exigem a aceitação dos defeitos humanos.

14. Expõe a tensão entre os domínios industrial, publicitário e do lazer: Os documentos promoviam um ensino profissionalizante e, depois, as vontades dos sujeitos ganham espaço. No entanto, uma nova onda neoliberal tem orientado, neste início de século, para uma fusão das esferas. Tratam-se dos manejos publicitários em capturar os desejos do sujeito e preenchê-lo com uma nova subjetividade.

15. Desconstrói a oposição entre o domínio jornalístico e o ficcional, refletindo a dicotomia informação e conhecimento: Embora parta do princípio da publicidade dos fatos, o jornalismo tem reproduzido e formado ideologias. Também, a circulação de um discurso que toma a arte como fuga dos problemas distancia o sentido das produções desta daquilo que é real. Em que medida a informação de uma notícia, por exemplo, constitui-se como um novo conhecimento e, do mesmo modo, refletir: esse poema não estaria alcançando sentidos reais com suas metaforizações?

16. Discute objetividade versus subjetividade no domínio jurídico: Como disse Bakhtin, essa esfera tem que lidar com a insuficiência de um instrumento linguístico subjetivo

para um julgamento objetivo. Mesmo no interior das instâncias jurisdicionais ocorre divergência no uso do instrumento de benefício ao delator.

17. Pondera a Negociação e a circunspeção de valores de comunidades culturais: Simultâneo à participação e emancipação do sujeito no discurso está o respeito às formas da tradição. Analisar costumes e, paulatinamente, promover outros modos de relações passa a ser um desafio do ensino de línguas.

18. Promove o entrecruzamento dos domínios jornalístico e Interpessoal: A partir das transformações de gêneros em suas transposições às TICs, evidenciou-se que as mídias de massa nem sempre assumem um compromisso com a verdade. Os comentários abaixo de notícias, muitas vezes, conseguem denunciar problemas e reconstruir os sentidos

3.4.2 Segundo eixo: dos gêneros textuais

Neste eixo, **A1 (Disponibilização de oportunidades ao aluno)** atenta-se aos diferentes níveis e perspectivas do estudo, seja por uma política de inclusão, pelo reconhecimento da diversidade, ou por um saber no qual o sujeito tem a opção de adaptar-se. Assim, buscamos verificar se o LD:

1. Apresenta diversidade de gêneros textuais: Muitas vezes, o sujeito pode escolher com qual gênero vai atuar. Por exemplo: Deixo um bilhete na mesa do chefe para avisá-lo de algo importante, ou procuro-o por uma chamada telefônica?

2. Faz uso do dialogismo (entre textos, alunos e professor): A participação coletiva de discursividades colabora na construção e indagação sobre conhecimentos. Por exemplo, uma notícia na *Web*, que permite comentários de seus leitores, proporciona um espaço ao sujeito e modifica o teor da própria matéria.

3. Fomenta na identificação com um estilo de produção discursiva: O estilo é discutido dentro das categorias na teoria em Bakhtin. Apesar da formalidade, a preocupação está nas marcas que o sujeito põe de si próprio no texto.

4. Prioriza a produção em oposição à compreensão discursiva: Segundo o que foi dito no critério 2, pode-se inferir que a voz (no sentido de participação) está muito mais na produção que na compreensão, ainda que presente nas duas.

5. Faz uso de Sequências Didáticas: A metodologia desenvolvida por Schneuwly e Dolz traz uma organização orientada para o entendimento das próprias produções discursivas. Este critério está articulado ao anterior, no sentido em que a re-produção discursiva é uma atividade ainda mais passiva que a compreensão.

6. Mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos: Também Bakhtin discute a questão de qualificativos darem voz ao sujeito. Mesmo diante de uma limitação a gêneros rígidos, o sujeito tem a opção de escolha lexical.

Ainda neste eixo, em **B1** (Definição/Categorias da teoria) verifica-se a possibilidade de decisão sobre as ações que vimos nos critérios anteriores. Observamos, assim, se o LD:

7. Dá importância às diferentes modalidades de uso da língua: Discutidas em Marcuschi, as modalidades possuem características próprias e servem a gêneros diferentes. Colabora tanto contra o preconceito linguístico, pelo reconhecimento da modalidade oral como digna de ser observada, como também, pelo próprio conhecimento de seus recursos que promovem práticas mais adequadas.

8. Atenta para a influência do suporte sobre o gênero textual: Também bastante presente em Marcuschi. A materialização das discursividades depende de um espaço físico (ou virtual), o suporte. O exemplo mais explícito talvez seja a comparação de um livro impresso com um virtual – o ganho de recursos deste último é tão marcante que pode tornar seus gêneros casos particulares.

9. Conscientiza sobre a possibilidade de mudança de um gênero: Como instância linguística, vimos em Bakhtin que os gêneros textuais variam e se modificam. Um gênero que se modifica mais rápido que outro, geralmente, está mais aberto para a participação dos sujeitos. Trabalhar a flexibilidade ou rigidez de um gênero colabora com a postura dos sujeitos que neles atuam.

10. Apresenta modelos de estruturas composicionais: Estudo iniciado em Bakhtin e que permanece sendo importante nas produções discursivas. Essas estruturas são as regularidades observadas sobre diferentes produções em um mesmo gênero.

11. Aborda as tipologias textuais: Trabalhadas sob uma perspectiva diferente em Marcuschi. Enquanto associavam essa classe de palavras a gêneros específicos — por exemplo, um romance com uso exclusivo da narração —, Marcuschi observa que se tratam de recursos retóricos, podendo variar dentro de um gênero. Um grupo restrito de cinco tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

12. Desenvolve a curadoria do gênero textual (planejamento, revisão, etc.): Não se trata exatamente de uma categoria dos gêneros, porém, tem aplicabilidade na produção discursiva. A tarefa é reivindicada mais propriamente por Rojo.

3.4.3 Terceiro eixo: dos letramentos

O terceiro eixo advém dos estudos dos letramentos. Sua primeira divisão propõe ações para o bem-estar social (A2). Essas se ocupam do entendimento da Escola como pertencente a uma comunidade. Sua construção visa, primeiramente, a educação dos sujeitos para uma efetiva participação no convívio cultural consolidado. No entanto, como se tratam de ações, e não, simplesmente, reproduções, a instituição passaria a assumir parte da responsabilidade no caminhar dessa cultura. Suas finalidades se resumem à emancipação individual e coletiva. Assim, verificamos se o LD:

1. Trabalha com necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo: Necessidades não são outra coisa, senão, meios de subsistência. Depreendido do termo associado, entendemos tais necessidades como a base para a existência. Ao planeta, o disposto compreende, mais objetivamente, ao equilíbrio da biosfera; encontram-se nos assuntos da sustentabilidade. Ao humano, ocorre o tratamento da subjetividade. Nesse sentido, além da disposição daquilo que o domínio jurídico incute como direitos fundamentais para a dignidade, é preciso sempre uma atualização crítica deles frente ao desenvolvimento das relações contemporâneas.

2. Provoca a desnaturalização de formações ideológicas: Bastante discutido por estudiosos do letramento crítico, tal fundamento visa à distinção entre aquilo que é normal e aquilo que é natural. Processos ideológicos consolidam práticas que se tornam normais em determinadas culturas. Por exemplo, a exploração de trabalho escravo de duração secular reproduziu-se em preconceito e, somente com estudos sérios é que se provou que as naturezas das diversas etnias são equivalentes.

3. Pede o exame da posição social atual do aluno e promove a construção de novas: Parte da compreensão de que a sociedade está organizada em classes sociais dispostas de forma hierárquica. Esse fundamento deve conscientizar os alunos da possibilidade de tomar posições diferentes daquelas em que se encontram. Pode ainda, promover, pela equidade social, uma reconfiguração dessas posições.

4. Parte de um tema transversal: Na forma em que trouxemos o problema da cidadania, a partir da perspectiva dos letramentos, não se trata de algo pronto para ser transferido aos sujeitos. Esses temas visam a permanente reconstrução do conceito de cidadania, e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Violência contra a criança.

5. Esclarece a participação do aluno na comunidade: Trata-se da continuidade apontada pelo item 3, no trabalho em comunidade. Ou seja, a partir da análise sobre o lugar que tem o aluno nas relações comunitárias, será preciso a ação para que se efetive o funcionamento previsto e transformações para melhorias.

6. Preocupa-se em combater a exclusão social: Um passo além da subsistência está a inclusão social. Um sujeito pode ter condições para uma vida sem sofrimentos, mas se ainda não estiver garantida sua equidade, ele tende a desfrutar de menos recursos que os outros, sendo marginalizado.

Ainda no nível dos letramentos, B2 (Nivelamento para a complexidade do mundo contemporâneo) não se refere propriamente a ações, mas a saberes fundamentais para garantir o sucesso desses sujeitos nas práticas estabelecidas pela contemporaneidade. Assim, observa-se se o LD:

7. Considera variantes sociais e geográficas: Tanto como medida de respeito ao vasto rol de diversidades, como uma provocação para novas identificações culturais, esse trabalho é essencial para a constituição dos sujeitos.

8. Instiga a demanda transdisciplinar: A complexidade caminha para uma inversão de agentividade e passividade entre sujeito e objeto. Uma das formas de observar o fenômeno é pelo surgimento e expansão do gênero Manual de instruções. O sujeito, agora, precisa de habilidades múltiplas no manuseio de instrumentos cotidianos. Uma forma de lidar com isso está na complementação que uma disciplina pode oferecer à outra.

9. Expõe à complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua vinculação à ética: Discutido em Souza (2011), o tema passa a ser observado a partir de outra perspectiva. Embora sua origem esteja no domínio jurídico, o conceito atinge os outros domínios. Se a legislação define os limites dos direitos e deveres numa sociedade democrática, os próprios sujeitos podem reivindicar mudanças, e assim, “limitar o limite” como coloca o professor Nodari (2014).

10. Promove criticamente a autonomia: Poderíamos incutir um determinante para esclarecer a natureza do termo. Chegaríamos a algo como “autonomia responsável”. A necessidade dessa explicação advém da perversão que pode atingir um objetivo que se instaura sobre o princípio da liberdade. Positivamente, tornar-se autônomo significa entender a complexidade da vida e ter habilidade para agir privativamente nela. Negativamente, essa independência, se desvinculada do social, corrobora com as competições neoliberais, sob o modelo da individualidade.

11. Discute transculturação e alteridade: Os estudos culturais em linguística aplicada entendem que cada sujeito, na sua alteridade, pode desprender-se dos costumes de sua comunidade. Da mesma forma, pode identificar-se com costumes estrangeiros e constituir-se pelo atravessamento cultural.

12. Desenvolve a diversidade de habilidades dos contatos interdiscursivos: Surge da pormenorização da curadoria. Tomar cada habilidade que fundamente o contato com uma discursividade como um objetivo de aprendizagem, e assim, desenvolvê-las com exercícios específicos. Por exemplo, sobre a ação de revisar um texto, se a atividade apenas expõe a importância desse trabalho e, sem um procedimento, pede sua aplicação, ela não atende ao eixo dos letramentos. Para tanto, deve expor, demonstrar, atribuir ferramental de base e, depois, pedir a tarefa. .

No próximo capítulo, apresentaremos uma análise documental dos textos oficiais, bem como, a análise do Volume 1 do LD, permeada pelos critérios que foram apresentados neste item, a partir da interpretação e discussão dos dados que forem colhidos.

CAPÍTULO 4 — ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos este capítulo com uma análise documental dos textos oficiais que foram considerados nesta pesquisa, junto da consideração de pesquisas produzidas pelos consultores que assinaram esses documentos. Discutiremos, por fim, a análise desenvolvida a partir da leitura e a verificação do LD, com base no cumprimento dos critérios da planilha elaborada, e presente no Apêndice C.

4.1 Premissas de teorias dos gêneros textuais e dos letramentos nos documentos oficiais

Para um exame pormenorizado, reservamos subitens a fim de especular os consultores/coordenadores em publicações externas aos documentos. A escolha desses livros e artigos avulsos teve como critérios a proximidade com o tema desta dissertação e a atualização dos estudos que eles próprios realizaram.

4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

No presente item, detemo-nos às duas publicações que tratam do ensino de LE, os PCNEM de 2000 e sua revisão, os PCN+ de 2002.

4.1.1.1 PNCEM 2000

O fenômeno social de produzir várias versões para um documento oficial desvenda dois problemas elementares do campo em tese. Primeiro, a especificidade que cada nível e área do conhecimento advogam e que dificilmente poderia ser tratada de forma generalizada. Segundo, a capacidade de estabelecer parâmetros é um tanto irreal para a Educação, porque como acontecimentos, o ensino e a aprendizagem são dinâmicos, demandam inovações metodológicas, e também, mudanças do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, é contraditório o intento de “delimitar a área” (BRASIL, 2000, p. 04), declarado nesta versão e que teria de ser revisado mais tarde. Uma proposta que advêm de uma demanda superior, para implementação de uma nova prática que não está preocupada com a base — os alunos.

O objetivo do documento é "que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo" (Ibid., p. 04). A ambiguidade do trecho deixa confusa a interpretação de quem é o agente dessas "expectativas". Mas o problema pode ser resolvido de duas formas: a primeira delas pela leitura dos documentos que esses parâmetros apontam atender. Na revisão de outros documentos, observamos em ambos, discursividades diferentes, mas semelhantes ao deixar claro que não se tratam das expectativas dos alunos³⁵.

Outra forma de entender o propósito dos parâmetros é analisando suas composições discursivas. Mais adiante afirma-se no texto que o documento deve contribuir no "atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno". (Ibid., p. 27)

Colocadas lado a lado no enunciado, essas intenções estariam dividindo o espaço de elaboração na proposta educacional, não fosse a extensão do determinante de seu último objeto — o mercado de trabalho³⁶.

Quando estudamos os princípios dos letramentos — filosofia já indiciada neste documento, e que se despontará nas OCEM —, foi possível verificar quão contraditória é a participação do capitalismo na qualidade do ensino público. Sustentando esse pensamento, Mészáros (2005), em estudos de História da Educação, constata que "(...) o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo". (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Identificamos como primeiro ponto positivo dos PCNEM a presença de um apontamento para o "respeito à diversidade" (BRASIL, 2000, p. 04). Dentro dos estudos da linguagem essa política vem sendo formalizada pelas pesquisas da sociolinguística, por exemplo, com a demanda de atenção para as variantes da língua. Essas diferenças entre os falantes aparecem com maior nitidez nos fonemas, depois no léxico, seguido por expressões. Em níveis mais complexos, como dos gêneros textuais, isso é ainda tratado superficialmente. Como veremos, há uma demanda cada vez maior para a "diversidade de gêneros", sem muito

³⁵ A LDB de 1996, alterada pela MP 746 de 2016 e pela Lei nº 13.415 de 2017, traz em seu texto que expectativas de ensino serão definidas por uma Base Curricular Nacional Comum. Enquanto que o Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15 de 1998 é mais claro ao afirmar que "Procurou dessa forma recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores" (BRASIL, 1998a, não paginado). Apesar do segundo documento incluir a figura do educador, ambos continuam a excluir as pretensões dos alunos com o ensino.

³⁶ A perspectiva é reforçada na sequência do discurso quando ocorre: "conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino." (BRASIL, 2000, p. 27). Os alunos são denominados clientes do ensino, assim, evidencia-se o tratamento da Escola como mercado.

discutir suas implicações sociais³⁷. O documento, por sua vez, faz uma correlação interessante sobre as variantes da língua e os domínios discursivos.

Essa equiparação é feita a partir do tratamento da língua culta como uma dentre tantas variantes de uso. Os PCNEM associam essa forma como pertencente ao “contexto das legitimações sociais” (BRASIL, 2000, p. 07), o que para o nosso estudo se enquadra no domínio jurídico. Observar a presença desse domínio com a relação aqui posta, portanto, estará dentre os nossos critérios de análise.

Ainda sob o discurso político que cuida para o contato entre os diferentes, esse documento faz referência à transdisciplinaridade, mas sem exemplificar, o texto associa esse termo à metalinguagem (Ibid., p. 05). Apenas, podemos interpretar que ocorre uma tentativa de opor os termos: sendo que, para investir no primeiro conceito, haveria um tema significativo complexo, no qual todas as disciplinas teriam competência em seu tratamento, enquanto que, para o segundo termo, existe a falta disso, pela limitação do conteúdo por si próprio. Para o documento, a “exigência dessa perspectiva” fica a cargo do professor que, sustentamos, podem encontrar essa demanda no trabalho com gêneros textuais, por meio de contatos com outras disciplinas, uma vez que abrange as práticas sociais postas em sua totalidade.

Sobre as modalidades de uso da língua — uma das categorias a que os estudos dos gêneros textuais chamam atenção —, o documento traz um grande rol de possibilidades, como pode ser observado no trecho: “(...) podemos delimitar a linguagem verbal e a não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc”. (BRASIL, 2000, p. 06).

Na sequência, aparecem os primeiros indícios de um diálogo com os estudos dos gêneros. Como na teoria que revisamos, os autores desse texto afirmam que em toda prática discursiva há “adequação”, “convenção” e “padronização” (Ibid., p. 06). O primeiro desses termos é o mesmo que Bakhtin utiliza para fundamentar a teoria dos gêneros textuais.

A voz bakhtiniana está presente pelo discurso no documento. No momento em que trata especificamente das línguas estrangeiras, acontece a reiteração do termo que mencionamos no parágrafo anterior: “adequadas a um determinado contexto” (BRASIL, 2000, p. 29).

³⁷ No final desta dissertação (Apêndice B), elaboramos uma possível atividade com ensino de língua espanhola. Faz-se referência neste momento, porque trata-se do trabalho com a diversidade sociolinguística a partir da categoria de domínios discursivos de Marcuschi (2009).

O ensino de LE nos PCNEM é visto como o desenvolvimento de competências, as quais se passa a descrever. Em uma lista de competências, a segunda delas aproxima-se bastante dos estudos dos gêneros textuais. Primeiro por apontar a influência do contexto sobre o texto e, depois, por concluir essas construções de sentidos na atenção para as “condições de produção e recepção” (Ibid., p. 08). O gênero textual como materialidade de uma prática real de interação não pode ser concebido sem a reformulação tanto da historicidade como da situacionalidade nas quais ele se encontra.

Um discurso que parece atravessar o documento é, mais uma vez, a teoria bakhtiniana. Como podemos perceber no trecho: “A função e a época de um texto teatral impõem uma organização diferente daquela utilizada em um poema” (BRASIL, 2000, p. 08). Os agentes da imposição (esta que está no campo semântico da ordem, do poder) é, pois, a função (tarefa ou ofício idealizado) e a época (momento histórico). Como vimos em Bakhtin, a língua é ideológica e historicamente constituída.

Quanto às aproximações com os estudos dos letramentos (Item 2.2 desta dissertação), ocorre um cuidado especial para o particular sobrepondo-se ao social — “O aluno deve aprender”, “o aluno deve compreender” e “o aluno amplia” (Ibid., p. 09-10) —. Ao aluno é dada uma relativa agentividade no processo de produção linguística. Isso confere aos sujeitos a confiança no trabalho de transformação exercido pela linguagem. A participação individual, por sua vez, recai na ação social, conforme se afirma no parágrafo: “O exame da complexidade das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e construir o devir”. (BRASIL, 2000, p. 10).

Apesar de ter sido publicado ainda em fins do século XX, os PCNEM não se restringiram aos gêneros canônicos da literatura, que citamos anteriormente. Eles advogam a necessidade de se examinar os gêneros das TICs como forma importante de entender as relações sociais da contemporaneidade (Ibid., p. 12). Assim, notar o construcionismo na análise de um gênero emergente, a partir do pressuposto nesse documento, será mais um critério em nosso estudo do LD.

Na introdução desta dissertação, já havíamos citado um trecho dos PCNEM, no qual se fazia uma referência à presença de uma disciplina de língua estrangeira como “oferta” (Ibid., p. 27). O mesmo termo entraria no discurso da lei do espanhol (que trataremos no Apêndice A). Apesar do uso de uma palavra muito veiculada no domínio publicitário, durante os onze anos que durou tal lei, poucos sabiam desse direito. A respeito disso, nos estudos dos domínios discursivos, observaremos como ocorrem diferenças de um mesmo campo social quando se tratam dos âmbitos público e privado.

4.1.1.2 A coordenadora da área de língua estrangeira nos PCNEM

Analisaremos neste subitem, um livro de Zuleika Felice Murrie³⁸. Complementar a análise do documento por um texto externo de sua coordenadora nos ajudará a conceituar o que não foi tão explanado pelo primeiro, além, também, de colaborar na investigação dos teóricos que foram seguidos. O livro, elaborado para servir de apoio aos PCNEM, confirma a tendência apontada pelo documento com relação ao ensino de língua espanhola — ela é excluída em razão da priorização do inglês.

A respeito da diversidade, o enfoque vai para as regiões do país, o que descentraliza a questão do sujeito e sua distinção cultural. Pensando no coletivo, o Projeto visa "preparar para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos". Para o âmbito particular, a atenção recai na formação da responsabilidade, "para que o sujeito mantenha por sua conta e indefinidamente a capacidade de aprender". São princípios da autonomia que, contraditoriamente, seriam "desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem" (MURRIE, MAIA, 2000, p. 12). Poderia soar contraditório o objetivo da autonomia sendo conduzido por alguém que ensina, isso se nos limitássemos a definir o termo como aprendizagem independente. Mais que isso, autonomia significa aprender reflexivamente e responsabilmente, tarefas estas que dependem, substancialmente, da presença do professor (LITTLE, 1991).

No entanto, essa concepção de autonomia não aparece no texto, sendo importante também uma reflexão sobre as consequências individualistas que uma leitura superficial poderia levar, sobretudo pela decisão de dar um objetivo de criar "protagonismo" (MURRIE, MAIA, 2000, p. 13) diante do mundo social. A respeito dessa crítica, Rojo e Barbosa (2015, p. 118), por exemplo, enxergam os termos hipertextual e hiperindividualismo como derivados de uma mesma ordem. Basta pensarmos na relação do sujeito com um hipertexto para chegarmos a essa conclusão; são escolhas individuais, caminhos próprios e independentes de ajuda.

Voltando ao Projeto Escola e Cidadania, ele está organizado em três eixos: competências, contextualização e interdisciplinaridade. Todos eles estão orientados para a

³⁸Murrie aparece como coordenadora da área de língua estrangeira nos PCNEM 2000. No mesmo ano de publicação do documento, a Editora do Brasil lança uma série de livros intitulada "Projeto Escola e Cidadania". A pesquisadora é convidada para coordenar o projeto e integrar o conjunto de autores da área de Língua Portuguesa. Na coleção, um dos volumes (o Livro do Educador) traz os princípios do Projeto e também alguns dos pressupostos da autora. Outra personagem importante dos PCNEM é Gretel Eres Fernández, que faz parte de um grupo de seis consultores do documento. No entanto, nas OCEM, ela é a responsável pela área específica do espanhol e, assim, deixaremos para observar seus pressupostos quando tratarmos desse outro documento.

construção de posicionamentos políticos diante das situações que enfrentam. Portanto, correspondem aos objetos que foram destacados na leitura do documento oficial.

O próprio título já enfatiza a questão da cidadania, que foi colocada pelos PCNEM e está em contato com os estudos dos letramentos. Usando de termo inadequado, que desmerece a formação docente, dizem que seu objetivo é "traduzir" para o professor, as diretrizes da LDB, das DCNEM e dos PCNEM. Para levar em conta o processo sério de formação docente que existe no país, teria sido melhor, conformme pensamos, usar "sistematizar" esses documentos. As autoras do Projeto entendem que esses documentos avançavam na conquista pela "equidade em educação" (MURRIE, MAIA, 2000, p. 11). Também lendo os PCNEM, Moita Lopes (1999) concorda com o interesse desse documento pela formação crítica dos alunos. Para o autor, os parâmetros "(...) têm como objetivo principal o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da LE possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive". (MOITA LOPES, 1999, p. 432). Isso evidencia sua preocupação de fundo social. Interessa-nos que esta incide no tratamento de domínios discursivos, mesmo que a categoria ainda não apareça particularizada, como observamos no excerto:

Questões de ordem social, relativas à **saúde**, à **economia**, à **política**, aos **avanços da tecnologia**, à **comunicação**, às disputas pelo espaço, às lutas étnicas, às questões contemporâneas, fazem parte dos conteúdos desenvolvidos no material. (MURRIE, MAIA, 2000, p. 16, grifos nossos).

Sem muito esforço, inferimos ser possível correlacionar os âmbitos em destaque nesse trecho aos domínios discursivos que estudamos no Capítulo 2. Nesse ponto, priorizamos o aspecto social e sua relevância nos estudos dos letramentos. Na sequência, as autoras denunciam a parcial arbitrariedade com que são construídos os currículos. No ato de indicar os domínios a serem estudados, elas estão, como defendem, objetivando a "concretização de fins sociais" e o "desenvolvimento humano" (Ibid., p. 18).

Apesar disso, ao expor os temas que serão trabalhados, fica ainda marcada uma forte memória da metalinguagem (MURRIE, MAIA, 2000, p. 22). Isso no sentido temático, porque na metodologia, da mesma forma que vimos no documento, esse material também pede o trabalho por meio de projetos e por meio das TICs. Procedimentos que retratam uma visada mais complexa do uso da língua.

Ainda que não apresente uma teorização sobre os gêneros textuais, podemos inferir, pela bibliografia apresentada³⁹, que o pressuposto teórico de Murrie sustenta-se em Bakhtin.

³⁹Na qual aparecem BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1998. e BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (MURRIE, MAIA, 2000, p. 23)

Também sobre os gêneros, o material deixa claro que há uma preocupação tanto pelo desenvolvimento da modalidade escrita como da oral. Um aspecto negativo, no entanto, é que dos cinquenta módulos do material de língua portuguesa, apenas um desenvolve o assunto dos gêneros textuais.

Esse trigésimo sétimo módulo tem o título “Fazendo gênero”. Nele, são apresentados como importantes objetivos pedagógicos: o saber classificar um gênero, o entendimento de sua dinamicidade pelo tempo e pelo suporte em que é veiculado, além da questão de dar importância aos gêneros nas TICs.

No próximo subitem, traremos a revisão do documento oficial que seria publicado dois anos mais tarde.

4.1.1.3 PCN+ 2002

Entende-se que ocorre nessa revisão, uma mudança quanto ao atendimento da Educação. Se o documento anterior trazia um discurso ambíguo que tendia para a formação profissional, na nova versão, é promovida uma virada. Ao defender práticas que “atendam às necessidades de seus alunos” (BRASIL, 2002, p. 110), o documento está ajustando os objetivos do ensino segundo os próprios princípios humanísticos que o texto traz.

Para que não se confunda o que foi dito com uma suposta liberdade inconsequente dos alunos, logo no início de suas justificativas (Ibid., p. 55), os PCN+ objetivam o “potencial crítico” como componente curricular. Sendo assim, ao passo em que revelarem seus anseios, esses sujeitos estariam questionando sobre o que fazem. Como vimos nesta dissertação (Item 2.2), estivemos fundamentados no letramento crítico para tratar desse objetivo que propõe o documento.

No que tratam das bases teóricas, as autoras imprimem uma forte recorrência aos estudos de Noam Chomsky, sobretudo com o uso do termo "competências". Sucintamente, para o linguista norteamericano o conceito diz respeito ao “conhecimento interno de fala e audição” que um sujeito possui e, que se distingue da performance, entendida como o “uso atual da língua em situações concretas” (CHOMSKY, 1965, p. 04, tradução nossa)⁴⁰. Ainda que essa teoria tenha notado um espaço importante na história do ensino e da aprendizagem de línguas, e que ainda hoje ofereça uma parte do suporte desta área, estudos mais recentes produziram críticas, atualizando tal concepção.

⁴⁰No original lêem-se, respectivamente: “*the speaker-hearer's knowledge of his language*” e “*the actual use of language in concrete situations*”.

Por exemplo, Hymes (1992) incute um determinante ao termo, chegando à expressão de “competência comunicativa”. Segundo ele, há um imbricamento entre o conhecimento linguístico e as informações sobre o contexto no qual a língua está sendo usada. Sem nos estendermos nessa especulação, fato é que os PNC+ trazem essa linha de estudos, sobretudo no uso dos termos “contextos” e “situações de uso”.

Portanto, chamamos atenção apenas pela brevidade no plano discursivo com que os PCN+ tratam o conceito de competência, fundamental na área do ensino de LE. A memória de uma teoria que marcou época encontra releituras e atualizações, indispensáveis para o ensino contemporâneo. Outra concepção que precisaria ser atualizada no documento é sobre as modalidades de uso da língua. Dentre todas as atividades, o documento dá ênfase à leitura e à compreensão, em específico, de textos escritos. Com isso, desvaloriza trabalhos voltados para a produção discursiva, e também, a modalidade oral da língua.

Em convívio com a tradição está a ruptura. Nesse documento, surge um discurso que vai percorrer os documentos posteriores. Trata-se da discussão do lugar que ocupa o aluno e do lugar que ele pode vir a ocupar: “Cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar.” (BRASIL, 2002, p. 57). Mas breve e superficialmente, esse posicionamento traz alguns problemas. Aquele que mais nos toca é o uso da palavra “ocupar”. Sugere a pré-determinação dos lugares para serem ocupados pelas pessoas.

Esses lugares não podem ser modificados? Por que ao invés de trabalhar apenas com a ação — ocupar —, não trabalha-se também com o advérbio de lugar — as ocupações —? O individualismo está sendo aí camuflado. O aluno até pode desenvolver-se e ocupar espaços mais altos nas hierarquias sociais, mas a hierarquia permanece, sobretudo com a segregação. A perspectiva é reafirmada mais adiante com a colocação do ideal de formar um "protagonismo" nesse sujeito.

No tocante aos pressupostos que interessam à nossa investigação, entende-se que há uma forte recorrência do discurso bakhtiniano. Frequentemente, o documento demanda o uso do “dialogismo” como exercício em sala de aula: “É urgente a criação de um espaço escolar onde o monologismo ceda lugar à polifonia, onde diferentes vozes entrem em dialogismo, onde impere a negociação de sentidos e a construção coletiva do conhecimento.” (Ibid., p. 230). Também evoca o trabalho com “tema”, “estruturas composicionais” e “estilo”, ressaltando esse último conceito:

A leitura do texto literário – e a conseqüente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma

série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, **temáticas** abordadas, **estruturas composicionais** e **estilo**, apenas para citar algumas (BRASIL, 2002, p. 58, grifos nossos)

Nesse sentido, objetiva a formação de alunos mais participativos, que façam valer suas diferenças como colaboração⁴¹ diante de um assunto e de formas consagradas da língua.

O documento propõe que o ensino parta de “situações-problemas”, objetivando uma aproximação da realidade dos alunos com seus respectivos enfrentamentos. A isso, nos detemos quando tratamos dos letramentos (Item 2.2). Neste momento, visamos apenas às tipologias textuais, que para o documento, formam o pano de fundo dessas atividades: argumentar, opinar e discordar.

Diferente da primeira versão, na qual predominava uma educação voltada para o mundo de trabalho (domínio industrial), nessa revisão, o texto acrescenta a importância do trabalho com o domínio do lazer. Também ao texto literário é dada grande ênfase. A presença desses será notada pela verificação do LD.

Os gêneros textuais mais sugeridos neste documento são: relato, debate regrado, entrevista, *e-mail*, *chat*, cantiga medieval, cordel, legenda, boxe, mapa, tabela, quadro, publicidade em *outdoor*⁴², poema, teatro, minisséries de tevê, telejornal. Nota-se assim, que, contrário do que aparecia discursivamente, há uma forte tendência para os gêneros híbridos das modalidades oral e escrita.

Mais que indicar gêneros, domínios e temas, o documento também organiza alguns procedimentos metodológicos no desenvolvimento dessa teoria, espaço este que dá destaque às atividades por comparação — exercícios que levariam os alunos a terem maior clareza quanto ao uso (ou ausência) de certos recursos para determinados gêneros. No entanto, todo trabalho comparativo é delicado, e exige o cuidado para não formar estereótipos.

No próprio documento, há a afirmação de que o domínio jornalístico é mais denotativo, enquanto que o ficcional (especificamente, o literário) é mais conotativo (BRASIL, 2002, p. 57). Como modelo de trabalho, essa perspectiva pode contribuir com a ilusão de que na arte são produzidas apenas abstrações, e ao contrário, no jornalismo, ocorre objetividade, que gera a confiabilidade entre escritor e leitor.

⁴¹Compartilhamos do conceito “colaboração” proposto por Pierre Lévy (1999), segundo o qual fomenta-se uma “inteligência coletiva” por grupos de pessoas que “desenvolvem a ciência em comunidades globais, mas, sobretudo, trocam sentidos nos discursos permanentes e criam afetos em comum (LEVY, 1999, p.15). O autor entende que o conceito advém da invenção do espaço virtual, um lugar “participativo, socializante, descompartmentalizante e emancipador” (Ibid., p. 30).

⁴²Importante dizer que o documento propõe para o desenvolvimento do domínio publicitário, que seja feito um trabalho crítico, de esclarecimento das intenções do mercado de consumo.

Outro método apontado para lidar com a pluralidade de textos é por meio da intertextualidade. O documento aponta como forma interessante desse trabalho, o próprio trato da contextualização, isto é, os discursos são sempre dialógicos em relação ao contexto em que estão inseridos. Esse posicionamento vai ao encontro do clássico estudo de Julia Kristeva, para quem, “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação dum outro texto” (KRISTEVA apud JENNY 1979, p. 13).

Depois de tratar da comparação de gêneros e da relação de influências, intrínseca ao seu acontecimento, o documento promove outra discussão de caráter plural. Observe o trecho a seguir:

Um texto escrito originariamente para teatro, como o *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema. Ainda que cada suporte demande elementos expressivos próprios da linguagem que os caracteriza, cabe às diferentes mídias manter as características que identificam a obra. (BRASIL, 2002, p. 63)

O tema é a “desgenerização” no processo de transposição de uma discursividade (explicamos melhor esse fenômeno quando estudamos a teoria dos gêneros textuais, Item 2.1). Faz-se observação de que há uma transformação no texto de teatro quando ele é levado para as instâncias da televisão ou do cinema, porém, atribui-se o fato à mudança de suporte. Como defendemos na leitura teórica referida, acreditamos que o agente principal é o domínio discursivo, que objetiva funções específicas, e estas, por sua vez, constituem a identidade de um gênero.

Observado no início deste item, O PCN+ 2002 ganhou um volume considerável com relação à publicação anterior, e a forma como isso acontece é o que mais nos interessa. Nota-se que logo na diagramação do documento já é possível perceber a distinção, pelo que, estão presentes vários subtítulos recorrendo ao uso de uma só palavra, e seus conteúdos vêm justificar tal opção. Neles, o documento pede que seja trabalhada a noção de “conceito” com os alunos; ao mesmo tempo, há a preocupação em prover uma discussão sobre alguns destes.

Segundo o documento, diferente de uma palavra que teria determinado significado, relativamente estável e atemporal, a noção de conceito é dinâmica, sendo revisitada com assiduidade e transformada em cada época.

O motivo da atenção a esse aspecto está em que, em analogia, ele se organiza como um princípio dos letramentos. Como foi observado neste trabalho, esses estudos visam a desnaturalização. Olha-se para aquilo que é normal em uma comunidade, mas que precisaria

ser avaliado. Muitas das práticas humanas não são naturais, mas sociais, e isso requer um olhar crítico, ao qual nos detemos em um item específico desta dissertação (2.2).

Dentre os conceitos apresentados como princípios para o ensino de LE, dois estão em destaque: a ética e a cidadania. Substancialmente políticos, há uma defesa para que sejam simulados tribunais, júris, eleições, debates regrados, mesas-redondas — e todos estes por meio do teatro, gênero este que vai ao encontro das proposições feitas por filósofos políticos, nas palavras de Arendt, “o teatro é a arte política por excelência; somente no teatro a esfera política da vida humana é transposta para a arte” (ARENDR, 2001, p. 200).

Embora — como se pode inferir dos gêneros previstos — o tema político seja mais voltado ao domínio jurídico, sua aplicabilidade dá-se em todos os outros âmbitos; para o documento, a cidadania é exercida na “educação, saúde, trabalho, lazer, segurança” (BRASIL, 2002, p. 67). Nesse ponto do texto, a articulação entre letramentos e domínios discursivos é marcada pela relação entre a construção de conceitos e suas particularidades em cada campo social.

Para os PCN+ 2002, letramento consiste no "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito" (Ibid., p. 60), concepção que tanto se restringe à modalidade escrita, como também, está ligada à capacitação, ou seja, o ensino de LE como instrumentalização, como se o aluno não pudesse participar desse constructo social.

Dadas as dimensões dos documentos oficiais, boa parte da perspectiva teórica é marcada, apenas, pelos termos usados. Dessa forma, decidimos investigar, em textos externos, os pressupostos dos professores e pesquisadores que colaboraram na produção de cada documento. No próximo subitem, iniciamos tal investigação pela consultora de LE nos PCN+.

4.1.1.4 A consultora da área de Língua Estrangeira Moderna nos PCN+

No campo literário em que pesquisa, Liani Fernandes de Moraes⁴³ compara um poema com uma escultura tumular — dois gêneros do domínio ficcional, mas com a peculiaridade de

⁴³Consultora do capítulo de Língua Estrangeira Moderna nos PCN+ 2002. O texto de Moraes que analisaremos trata-se de um artigo que foi produzido quatro anos após o lançamento do documento, portanto, em 2006. Em nenhuma das publicações da autora havia, no título, uma referência direta aos gêneros textuais, nem mesmo aos letramentos, sendo o motivo da escolha desse texto coincidente com a metodologia de comparação, que foi citada no subitem anterior. Na época, Moraes era aluna de mestrado na área de literatura. Maria Paula Lauria, por sua vez, é consultora do capítulo de Língua Portuguesa. Embora suas discussões nos PCN+ 2002 possam servir de apoio aos professores e produtores de LD, nesta investigação, não foram encontradas produções da autora que pudessem contribuir diretamente com a proposta em pauta.

um deles não ser produzido em linguagem verbal e, assim, a variação de modalidades que vimos nos PCN+ é confirmada. Também, logo no resumo do artigo, chegamos à base bakhtiniana de Moraes, assim como aos conceitos os quais focaliza:

Análise comparativa de uma escultura tumular de Galileo Emendabili e um poema de Jacques Prévert, baseada nos postulados teóricos de M. Bakhtin, focalizando aspectos relativos à eventicidade e à incompletude narrativa e dialógica. (MORAES, 2006, p. 01).

A autora aborda, também com Mainguenu, a noção de contrato para relacioná-la à de incompletude. Na tentativa de analisar o silêncio das cenas, nas quais pessoas de uma mesma família tomam café da manhã, a autora traz a potencialidade que determinados temas têm quando diante dessa situação, conforme no exemplo:

(...) a cena remete a outros cafés-da-manhã, os quais, por sua vez, pressupõem atos e falas que deveriam estar ali presentes, como o *contrato* de ações e de diálogos vocalizados a configurar a convivência, as trocas mútuas de opinião, os lembretes de tarefas a cumprir, os eventuais comentários sobre o tempo, as pessoas e os compromissos, falas típicas da hora das refeições. (MORAES, 2006, p. 04, grifo da autora).

Esses assuntos são espécies de contratos subentendidos pelos membros de uma mesma comunidade. De certa forma, isso traz contribuições para o trabalho com gêneros textuais porque, implicitamente, está-se pedindo atenção para o contexto de produção discursiva: note que há interpretação, mesmo com a ausência de discursividades.

A sustentação de potencialidades temáticas está no conhecimento do domínio interpessoal, com uma específica situacionalidade e, portanto, desenvolver com os alunos temáticas a partir do silêncio pode ser um método interessante para ter noção daquilo que pode ser dito, como também, daquilo que soaria inapropriado.

Ainda sobre essas convenções sociais, há uma remissão à Foucault, quando afirma a necessidade, “segundo o preceito de M. Foucault, de *determinar qual é a posição que pode e deve ocupar cada indivíduo para dela ser o sujeito.*” (MAINGUENAU, 1997 apud MORAES, 2006, p. 05-06, grifos do autor). Tal questão foi debatida no documento e remete o leitor aos princípios dos letramentos, discutidos neste trabalho (Item 2.2).

No próximo item, faremos a análise das OCEM de 2006, documento que, como veremos, tem importância central para o ensino de ELE.

4.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCEM)

De forma intertextual, nesse documento é trazida a LDBEN (nº 9394/96)⁴⁴, da qual damos destaque a dois de seus aspectos. O primeiro enfatiza o trabalho na promoção de alunos autônomos, críticos e éticos; o segundo organiza cinco componentes para a elaboração do currículo⁴⁵, sendo que, em um desses componentes (integração e articulação dos conhecimentos), está a necessidade do trabalho com conhecimentos contextualizados. Nota-se que, ambos os aspectos salientados condizem com o encontro entre letramentos e os estudos dos gêneros textuais⁴⁶.

No volume das OCEM que revisamos, são tratadas as linguagens códigos e suas tecnologias, porém, interessa-nos, para esta análise, as seções específicas de LE e ELE, sobre as quais trazemos uma discussão nos próximos subitens.

4.1.2.1 Conhecimentos de línguas estrangeiras nas OCEM

Verificamos em nossa análise das OCEM, que logo no primeiro parágrafo (BRASIL, 2006, p. 87), é colocada em destaque a importância da **cidadania** — conceito que sofreria transformações de sentidos no decorrer das pesquisas externas que os consultores deste documento foram produzindo. A essa atualização do conceito, só pudemos ter acesso na investigação de seus pressupostos em textos mais recentes. De modo geral, os pesquisadores que se dedicaram ao conceito da cidadania, também se dedicaram à investigação de temas como letramentos e multimodalidade.

Dados os princípios norteadores, passa-se a projetar uma transformação na prática de ensino de LE. Faz-se ocasião para a passagem do social ao educacional de forma que haja coerência. O conceito que melhor exprime essa ponte é, pois, o da **contextualização** — o que pode também sugerir a teoria dos gêneros textuais.

No entanto, surge uma primeira problemática quanto à valorização das modalidades de uso na Escola, para a qual, quanto à cultura escrita, as OCEM orientam um trabalho de produção e outro de leitura; quanto à cultura oral, por sua vez, juntam produção e

⁴⁴ Este documento foi consultado, mas, além de ter sido alterado pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), dadas as suas pequenas dimensões e ao que os autores das OCEM já contemplam sobre o assunto de nosso interesse, dispensou-se a reserva de um item para tratá-lo em específico.

⁴⁵ Resumidamente: (1) “base nacional comum”; (2) “planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo”; (3) “integração e articulação dos conhecimentos”; (4) “proposta pedagógica”; (5) “participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 07).

⁴⁶ Conceitos estes que estão discutidos nos itens 2.1. e 2.2. deste trabalho.

compreensão no termo comunicação. Ainda que essa escolha contemple a totalidade do trabalho, sua não-decomposição pode gerar uma desvalorização com relação à outra decomposta.

Com a limitação incutida na escrita de um documento oficial que dê conta de transpor e organizar teorias complexas em um espaço relativamente pequeno, tornam-se necessários diálogos com teóricos, sobretudo em partes que sugerem profundidade de leitura. Quando o documento propõe a “construção de uma visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 88), devemos tomar certo cuidado para interpretar esse processo como um meio e não uma finalidade.

Existem dois discursos contrários entre si sobre a mudança na visão de mundo, que se sustentam sobre a mesma discussão. O primeiro, mais circulado no domínio religioso, advoga o apagamento (no olhar) das coisas ruins da vida, enquanto que o segundo, no domínio instrucional acadêmico, é o defendido pelo letramento crítico, que propõe a problematização do mundo; olhar ceticamente, sobretudo para aquilo que incomoda um grupo ou uma sociedade toda.

Parece que o documento defende essa última posição quando traz questões críticas para serem trabalhadas com os alunos, conforme o excerto:

(...) que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91)

Essas questões de trabalhar a cidadania aproximam-se bastante dos estudos do letramento crítico, quando refletem a concepção de uma educação com finalidade de transformação da sociedade e também deixam implícito um novo modo de fazer a prática escolar. Da matéria extraída para a produção de exercícios é que surge a teoria dos gêneros textuais e esse é o próximo ponto a ser discutido pelo documento.

Para ler essa seção do documento, deve-se tomar o cuidado com a superficialidade e não-atualização de um estudo citado⁴⁷, problema que produz a mistura de categorias como registro, domínio discursivo e modalidade, quando diz “formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.” (Ibid., p. 92).

Notemos que a categoria domínios discursivos⁴⁸ recebe uma atenção especial no documento. As OCEM apontam para a necessidade de perceber que “contextos diferentes” (BRASIL, 2006, p. 92) produzem variações discursivas, sendo uma forma de perceber essas

⁴⁷ VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. (Orgs.) *Across the Threshold*. Oxford: Pergamon, 1984.

⁴⁸ No entanto, o documento não utiliza o nome de tal categoria nesse documento, porque ela só seria analisada em particular três anos mais tarde (2009), quando Marcuschi publica o livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

variações, segundo o documento, trabalhar a partir dos chamados “temas transversais” (Ibid., p. 92), muito recorrentes nos estudos sobre do letramento crítico.

O letramento crítico nesse texto não é considerado apenas como uma simples metodologia ou princípio norteador, mas como uma reflexão intrínseca à política social da inclusão, pois, conforme o documento, “uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2006, p. 96).

O subitem 3 do capítulo de línguas estrangeiras tem como título “Letramento”, e sua importância dentro dos princípios apresentados pelo documento pode ser entendida como um modo de trabalhar o conceito de cidadania. De forma complementar, para desenvolver o respeito dos limites entre o “eu” e o “outro” (basilares no conceito de cidadania), o documento adere aos estudos culturais.

Como vimos no item sobre gêneros textuais (2.1), culturas são sempre dinâmicas e influenciáveis entre si, o que não significa que elas sejam homogêneas. Pelo contrário, a heterogeneidade é o que constitui uma cultura. Contudo, o reconhecimento dessa diversidade cultural pode ser uma via de acesso ao bem-estar social. No mesmo sentido da revisão que fizemos, para as OCEM, esta percepção pode ser suscitada a partir de gêneros textuais escritos produzidos em comunidades diferentes (BRASIL, 2006, p. 100).

Nas páginas 100, 101 e 102, aparece o termo “contexto”, em uma reiteração que clama pela presença deste elemento no ensino de LE. No entanto, o que metodiza esse conceito, relaciona-se, de fato, com os domínios discursivos, porque nessa última referência ao termo, os consultores dão uma explicação deles entre parêntesis: “contextos (como a linguagem **jurídica**, a **médica**, a **técnica**, etc.)” (BRASIL, 2006, p. 102, grifos nossos).

Dentre os domínios discursivos que Marcuschi (2009) aponta estão o jurídico, o da saúde e o industrial, ou seja, bastante aproximados dos que se diz no documento. Desde, pelo menos, 2001, o autor trabalhava com o conceito, mas somente em 2009 (após as OCEM), é publicado seu livro com a organização mais detalhada dessa categoria.

A data de publicação nem sempre condiz com a data de criação do trabalho, e saber o que foi produzido antes ou depois seria uma tarefa bastante delicada, porém, o que nos importa, não é *el orden*, mas sim, *la orden*⁴⁹ desse diálogo, ou seja, independente da

⁴⁹Dado que na língua espanhola são atribuídos dois significados distintos marcados pela variação do gênero masculino/feminino, significando *el orden* como uma sequência física ou cronológica e *la orden* como pedido de autoridade, poder.

sequência em que foram feitas, o que vale para um ensino de qualidade é que elas cheguem a um consenso. Nisso, Marcuschi e os autores das OCEM parecem apresentar sincronismo.

Além dos domínios, o documento dá atenção para os gêneros emergentes, sobretudo no trabalho com a internet (BRASIL, 2006, p. 104), temas contemporâneos que foram alterando sobremaneira a forma de entender o ensino e a aprendizagem. Na sequência, o texto tem, portanto, uma discussão sobre os novos conhecimentos que devem sempre ser colocados em relação aos conhecimentos prévios, isto é, considerando a participação daquilo que o aluno traz (Ibid., p. 110). Como princípio desse processo, podemos apontar o construcionismo.

Para uma transformação social, segundo as OCEM, seria importante a consciência das “possibilidades” e das “conveniências” (Ibid., p. 116). Não há gratuidade no uso desses dois termos que parecem tão próximos entre si. Numa análise mais minuciosa, podemos inferir que, enquanto o primeiro estabelece verticalidade de relações (no poder de um para o outro), o segundo marca a horizontalidade (na convenção entre os relacionados). Os gêneros textuais como “tipos **relativamente** estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo nosso), dão o controle dessas possibilidades (basta pensarmos na chamada “licença poética”, que um artista ganha quando bem opera dentro do gênero que se instituiu), enquanto que os letramentos representariam a via de acesso às conveniências, uma vez que seu desafio é trabalhar criticamente cada uso da linguagem, procurando estabelecer consensos entre os sujeitos de dada comunidade.

Os conceitos de “realidade” e “verdade” — bastante apoderados pelo domínio jornalístico, por exemplo — devem ser expostos a julgamento. Faz-se importante o entendimento da impossibilidade de suas compreensões sem seus contextos localizados, bem como, de findar consensos (BRASIL, 2006, p. 117).

No âmbito da seleção dos contextos (ou domínios discursivos) a serem explorados na Escola, o documento passa a tratar da escolha de gêneros textuais. A primeira proposta é por uma diversidade deles (Ibid., p. 118).

Sobre os critérios de escolhas desses gêneros, aparece um exemplo de situação de aprendizagem um tanto pejorativa, quando o documento está tratando do uso da LE. Afirma-se que este é um conhecimento que pode servir em “até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas (...)” (Ibid., p. 120). Primeiro, é problemática a valorização desse uso quando o classifica dentre os “mais complexos” e, segundo, há uma marca de subordinação ao estrangeiro, a quem ele deve

oferecer ajuda. Embora o bom relacionamento seja um valor a ser trabalhado, ele não precisaria ter sido colocado numa situação de diferenças de classes.

Na sequência, se fortalece a questão da língua estrangeira para o turismo, como no exemplo de uso indicado no documento: “Diálogo entre recepcionista de hotel e hóspede estrangeiro sobre costumes locais” (BRASIL, 2006, p. 121). Nota-se que se reforça com esse exemplo o mito do nativo como bom conhecedor da cultura de seu país, além também, de inculcar a presença de gêneros do domínio instrucional, com toda a problemática de transmitir, ao invés de construir, o conhecimento.

De qualquer forma, as OCEM pedem uma atenção maior aos trabalhos que valorizam os domínios jornalístico e instrucional, do mesmo modo que, sugerem uma aproximação destes ao domínio interpessoal, conforme ilustra o excerto:

(...) pesquisas nos informam que a escrita ganha relevância no aprendizado de idiomas (PAIVA, 2005). Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela Internet. (BRASIL, 2006, p. 121)

Nesse sentido, o argumento reforça a presença das teorias comunicativas. Vejamos a seguir o item que trata da língua espanhola, em particular.

4.1.2.2 Conhecimentos de espanhol nas OCEM

De forma bastante representativa, o capítulo é iniciado pela apresentação da lei 11.161 (BRASIL, 2006, p. 127). Quanto a questões de políticas linguísticas, é citado o Tratado do Mercosul, o que, segundo o documento, reivindica um trabalho que priorize as culturas dos países participantes.

As línguas espanhola e portuguesa compartilharam, durante longos anos, uma mesma história, resultando numa grande semelhança formal entre elas, todavia, essas formas não representam, para o uso atualizado da língua, “um lugar seguro, livre dos mal-entendidos” (VITA, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 139). Em razão de um trabalho complexo é que se valorizam as atividades com gêneros textuais e letramentos no caso específico do espanhol⁵⁰.

⁵⁰A língua espanhola tanto representa um caso específico de aprendizagem, que em muitos aspectos, não se enquadra nas metodologias criadas para outras línguas. Assim, González e Fernández citam Celada e Rodrigues (2004) para criticar “a *ilusión de competencia espontánea*” muito circulada nos estudos contemporâneos sobre ensino de línguas (BRASIL, 2006, p. 141).

Com relação aos estudos que investigamos neste trabalho, a primeira aproximação que pode ser feita, é quando o documento defende um ensino “com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo” (BRASIL, 2006, p. 128). A respeito disso, a complexidade do dialogismo e da problematização são os princípios para os estudos sobre gêneros textuais e letramentos, respectivamente. Ao se negar um ensino superficial/instrumental da língua espanhola, as OCEM abordam com bastante ênfase o tema das culturas. A construção das identidades dos alunos torna-se um dos objetivos maiores para essa disciplina. Conforme o documento (Ibid., p. 129), esse objetivo pode ser alcançado expondo os aprendizes “à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade” (Ibid., p. 129), argumentos que são próximos em relação ao campo semântico, mas que não são gratuitos na prática, pois sendo observados na totalidade, podem revelar os conflitos entre diferentes culturas⁵¹.

Nesse sentido, outro tema que participa das Orientações, é a interdisciplinaridade (BRASIL, 2006, p. 131) e, destarte, os gêneros textuais representam a materialidade mais ampla da língua em uso e, conseqüentemente, atinge outras disciplinas. A interdisciplinaridade é um tipo de diálogo que recria, em maior aproximação, a situação em que os sentidos foram produzidos, porém, a ideia não é apenas atingir os sentidos originais; mais que isso, esse dialogismo pode servir de crítica, uma vez que os discursos são formados também por lapsos do inconsciente.

As OCEM trazem, ainda, para o texto, o que a Unesco delimitou como aprendizados necessários para educação na sociedade: conhecer, fazer, viver e ser (BRASIL, 2006, p. 131). Tais conteúdos sugerem a participação e a agentividade dos alunos, levando-nos a confirmar (no próximo item) o pressuposto de González (2015), que justifica a priorização de produções discursivas em diminuição às atividades de compreensão.

Como é percebido nessa leitura, ao longo desse capítulo do documento, não há alusão explícita aos estudos dos gêneros textuais, embora possamos fazer algumas inferências sobre eles. Discursivamente, são trazidos conceitos como “situação”, “contexto”, “adaptação”, “história”, “ideologia”. Contudo, não aparecem nas referências os teóricos que se dedicaram a esses termos, por exemplo, Bakhtin e Volóchinov.

A constitutiva transformação da língua em cada acontecimento discursivo também é comentada no documento (Ibid., p. 148), uma acepção da língua que enfatiza a ineficácia da

⁵¹ Isso também aparece quando as OCEM criticam a comparação entre usos do espanhol que tomam como base apenas a forma, quando deveriam tomar os “contextos de uso relacionados a questões mais amplas, como a realidade sócio-linguístico-cultural” (BRASIL, 2006, p. 136).

busca pelo sentido original de um termo. Faz-se necessário o trabalho do construcionismo, de modo que, os próprios alunos atribuam novos sentidos ao que está sendo estudado⁵².

Um fragmento do texto serve-nos para demonstrar as aproximações profundas entre os eixos que foram tratados nesta fundamentação teórica: “(...) dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os **valores** e **crenças** presentes em **diferentes grupos sociais**, que certamente **entrarão em contato**.” (BRASIL, 2006, p. 147, grifos nossos).

Essa discursividade é reflexo, mas também, refração (por se tratar de um curto fragmento) de investigações complexas sobre culturas⁵³. No item 2.1 desta dissertação, que versa sobre os gêneros textuais, foi reservado um espaço para o estudo em particular dessas pesquisas. O percurso desenhado inicia-se pela categoria desses domínios discursivos, que demonstra um potencial para os letramentos.

Logo na primeira vez que trata dos materiais, o documento recupera de Bugel (2000) o dever de repensar o LD (BRASIL, 2006, p. 135). Por seu turno, o subitem 3.4, último do documento, é denominado “Sobre os materiais didáticos” e isso indica uma atenção especial para a discussão ensejada no presente trabalho. Antes de trazer uma análise do que vem sendo feito e propor rumos, o documento define materiais didáticos como

(...) um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (Ibid., p. 154)

Observa-se que, apesar de os LD estarem em primeiro lugar no discurso sobre materiais, ele divide espaço com tudo aquilo que pode ser transformado em instrumento de aprendizagem. Salvo isso, é problemática a afirmação categórica de que o LD é “um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe” (BRASIL, 2006, p. 154). Não é objetivo deste trabalho, mas, essas palavras não parecem representar a condição, que em 2018, se dispõe aos professores no Brasil, quando, por exemplo, televisores com DVD ou computadores, geralmente, se restringem a uma única sala e um único laboratório por escola.

⁵²Proposta que é sustentada quando as OCEM dizem que o objetivo para o aluno é de “não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer” (BRASIL, 2006, p. 152).

⁵³Observa-se, mais adiante, que as autoras trazem o conceito de “identificações” da professora Serrani-Infante, em um trabalho que escrevera em 1998 (BRASIL, 2006, p. 152). Trata-se, exatamente, de um estudo sobre culturas. Nele, a autora faz uma crítica ao termo identidade que incute a ideia de algo pronto, e sugere sua troca por identificação — com dinamicidade.

Contrapondo-se à avaliação do Guia do PNL 2015, na qual 85% das obras de espanhol foram reprovadas e apenas duas entraram em vigor, as OCEM sustentam a importância da variedade de LD. Segundo o documento, encontram-se obras de diferentes linhas teóricas e propósitos, e o objetivo é que eles “atendam às necessidades específicas de cada situação de ensino” (Ibid., p. 154). Dado o vasto processo histórico-cultural que o Brasil passou, e também, a sua grandeza dimensional, duas opções de livros nos parecem insuficientes no atendimento à nossa diversidade⁵⁴.

Para finalizar, as OCEM propõem a tomada de uma nova perspectiva com relação ao funcionamento do LD. Para tanto, trazem um texto de Eni Orlandi (1987), no qual a pesquisadora observa efeitos problemáticos na forma de uso desses materiais. Com essa reflexão, as autoras pedem um cuidado para que o LD não seja um objeto de finalidade, porque se tomado desta forma, o livro cria um processo de apagamento, que gera manipulação, e isto vai de encontro com os princípios de cidadania, defendidos nesse documento.

O documento é organizado por consultores e leitores críticos para cada capítulo que trata de uma subárea diferente e eles são aqueles que estão mais próximos do que poderia se considerar como autores do texto. O processo de revisão dos leitores críticos tem grande importância; porém, dadas as proporções da presente dissertação, tivemos que desconsiderar a particularidade dessa variante em nossa análise. Assim, no próximo subitem, analisamos, apenas, textos dos consultores de LE das OCEM.

4.1.2.3 Os consultores de Língua Estrangeira Moderna das OCEM

Trataremos de investigar textos dos consultores do capítulo específico sobre conhecimentos de espanhol⁵⁵. Os avanços nessa área, advindos da lei do espanhol, não se bastaram com a escrita especializada de itens sobre a língua estrangeira na publicação das OCEM. Em 2013, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (doravante FNDE) distribuiu um material com um grau de especificidade que chama atenção em nosso estudo⁵⁶. O objetivo maior colocado na obra é prover aos professores atividades com gêneros textuais. Para tanto, foram selecionados dezoito tipos diferentes destes. Neles, há uma marca

⁵⁴O Guia do PNL 2018 aprovou três obras de espanhol, fato que reconhecemos como um avanço do Programa.

⁵⁵No item 2.2 desta dissertação, encontram-se as revisões teóricas em textos de Lynn de Souza e Monte Mór, ambos consultores dos capítulos que tratam das línguas estrangeiras de modo geral nas OCEM.

⁵⁶Eres Fernández, consultora das OCEM, foi também coordenadora na escrita desse livro, que tratou dos temas “gêneros textuais” e “produção escrita” nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012).

predominante do domínio interpessoal e do jornalístico, além de remissões aos gêneros virtuais, e aos domínios industrial, comercial, publicitário e ficcional⁵⁷.

Quanto à definição teórica de gêneros, as autoras aproximam-se de Marcuschi, seja pelo uso da classificação que esse autor deu às tipologias, como por salientar a especificidade das funções que cada gênero impõe⁵⁸. Para além das citações, elas promovem uma relação interessante entre a noção de função e os diferentes domínios, ao afirmarem que “aqueles produzidos na escola serão bem diferentes dos gerados no ambiente de trabalho ou no campo jurídico” (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012., p. 22).

A partir desse argumento, o texto recai na linha bakhtiniana pelo uso do termo adequação e na sua correspondência aos contextos de uso. No item em que tratamos dos gêneros textuais (2.1) ao discutirmos o LD, concordamos com esse princípio da impossibilidade de um gênero permanecer intacto a processos de transposição de domínios. A conscientização desses lugares sociais, por educadores e aprendizes, vai aparecer como um movimento compensatório importante.

A relevância sobre a categoria dos domínios aparece nos pressupostos das autoras porque vai ser a primeira a ser elucidada. Sobre o conceito, elas dizem que os entendem como

(...) as diferentes instâncias de uso da língua, já que os textos estão vinculados a práticas de comunicação desenvolvidas no interior de comunidades humanas organizadas socialmente, segundo certas tradições, rotinas e regras configuradas ao longo da história. (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012, p. 22)

Dada a intrínseca relação dessa categoria com os estudos culturais, reservamos um momento na abordagem dos gêneros textuais (item 2.1), em que o presente trabalho dedicou-se à investigação desses estudos.

A partir de Schneuwly e Dolz (2004), as autoras defendem o trabalho com gêneros aos quais os alunos ainda não tenham tido acesso (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012, p. 28). Como veremos, isso vai ao encontro dos princípios que têm os estudos dos letramentos. Elas emprestam também de Schneuwly e Dolz, a metodologia das sequências didáticas (doravante SD). O que chama atenção nesse modelo é a importância dada a alguns elementos, tais como:

⁵⁷ Ainda que as autoras demonstrem o conhecimento do termo domínios na literatura, elas optam pelo uso de “âmbito”. Segundo elas, são estes: “administrativo”, “jurídico”, “jornalístico”, “literário”, “acadêmico”, “publicitário” e “vida cotidiana” (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012, p. 24). Nesta dissertação, preferimos domínios (MARCUSCHI, 2009), por considerarmos o conceito mais representativo das esferas ou campos de atividade humana (BAKHTIN, 1997, 2003).

⁵⁸ No trabalho de Souza et al. (2012, p. 109), as autoras também assumem a definição do gênero textual a partir da função expressa no acontecimento do discurso.

as formações imaginárias, as funções do gênero textual, o planejamento e a revisão da produção discursiva. Ao mesmo tempo, parece oportuna uma crítica a essas SD.

Ao empregar o modelo de SD, as autoras enquadram as dezoito propostas de atividades com gêneros textuais em cinco etapas: (1) Em contato; (2) Identificação do gênero; (3) Caracterização do gênero; (4) Preparação; (5) Mãos à obra. Seja no trabalho com uma carta, um poema ou uma notícia, o procedimento é sempre o mesmo. Essa repetição pode forçar os alunos a enxergarem semelhanças entre objetos que, a princípio, eram opostos. De qualquer forma, as autoras já haviam chamado a atenção para o problema de a escola produzir seus próprios gêneros textuais.

No critério dos aspectos negativos ou que divirjam de outros autores, aparecem nesse texto duas situações: uma relacionada à modalidade e outra ao uso da língua materna.

Categoricamente, as autoras separam as modalidades oral e escrita, privilegiando o espaço dessa segunda no âmbito educacional. Fazem isso com o argumento de que a fala é algo que se aprende com naturalidade (Ibid., p. 07). Esse posicionamento pactua com a escolha do designativo “textuais” ao invés de “discursivos”, pela marca da materialidade que o primeiro termo sobrepõe ao segundo.

Depois, posicionam-se contra o uso de gêneros textuais da língua materna na aprendizagem do espanhol (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012, p. 45). Além das referências sobre os temas centrais desta dissertação, em outros pontos, vale dizer que as autoras atualizam o embasamento teórico que traziam os PNCEM e os PCN+. A propósito das competências, já vemos a orientação para a noção de competência comunicativa, com Hymes (1992) e uma aproximação dos estudos culturais.

No primeiro texto que analisamos de González⁵⁹, por sua vez, há um tom esperançoso de que o Guia do PNLD de LE pudesse levar o ensino de língua espanhola a uma difusão no país, conforme vemos em: “no caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente.” (BRASIL, 2010, p. 9). Assim, González entende a distribuição de LD como um grande avanço qualitativo da Educação.

⁵⁹Neide Therezinha Maia González, também consultora das OCEM, era professora da Universidade de São Paulo na época em que foi consultora das OCEM. Dedicou longos anos a textos teóricos da língua espanhola, depois, sobre a avaliação dos LD de LE e sobre políticas linguísticas do espanhol no Brasil. Em 2018, a professora está aposentada pela USP. Dois trabalhos que aproximam-na do tema desta dissertação foram lidos. O primeiro é a apresentação ao Guia do PNLD 2011 (BRASIL, 2010) e, o segundo (GONZÁLEZ, 2015) é uma auto-intertextualidade sobre as OCEM e, também, sobre a lei do espanhol. A apresentação é um texto bastante breve e seria muito pouco se nos bastássemos a sua leitura para trazer uma perspectiva da autora.

Um ponto importante que apresenta divergência com uma das partes das OCEM é sobre as habilidades a serem desenvolvidas. A autora põe lado a lado o desenvolvimento das habilidades ler, escrever, ouvir e falar. Desta forma, atribuem-se valores iguais a todas.

No segundo texto que lemos de González⁶⁰, em contraposição aos interesses do Estado, a autora defende um ensino que preze pela “ampliação de horizontes, a constituição de uma cidadania regional, a integração” (GONZÁLEZ, 2015, p. 500). Para ela, os documentos estatais, como a LDB, apresentam indeterminações sobre que língua(s), por que e como ensinar.

Uma das críticas mais marcantes desse texto é feita contra a importação de metodologias e materiais estrangeiros (no caso de instituições espanholas), que também traz o interesse fundamentalmente econômico. A autora, para essa defesa, valoriza o trabalho de professores e autores de materiais didáticos de espanhol realizados aqui no Brasil.

González (2015, p. 510) denuncia a substituição de sistematicidade e programas pelo simples improvisado que responde aos interesses momentâneos de autoridades. Assim, é negada — para os indivíduos e suas comunidades — uma Educação que traria mudanças significativas com melhoria nas condições de vida. Para tanto, reitera de seu discurso nas OCEM que é a qualidade, e não o mercado, que deve ser a condição do ensino de língua espanhola.

Sobre os LD, sua defesa aparece no anexo de uma carta às autoridades (anterior a este texto), que ela e outros profissionais da área assinam. Segundo eles (GONZÁLEZ, 2015, p. 513-514), o material distribuído a professores tem sido uma das iniciativas (ainda que não suficiente) para a transformação de um ensino “mais educacional e formativo”.

Deixamos para o final deste item uma discussão que González faz com relação às políticas linguísticas, mas que pode revelar sua posição diante do tema de nosso trabalho. O pedido da autora por menos discursos e mais ações é bastante recorrente e, analogamente, essa posição pode vir a significar uma nova perspectiva no ensino de LE: a premissa de tornar o aluno participativo ou agente. Nas atividades com gêneros textuais essa ideia pode ser praticada com mais trabalhos de produções discursivas ao invés de trabalhos apenas de compreensão.

O subitem a seguir traz, de forma sintética, o histórico da participação da língua espanhola no PNLD. A observação intervalar, materializada pelos editais publicados a cada

⁶⁰González faz uma releitura de um documento que apresentara em 2008. Sua intenção é expor à crítica o panorama do ensino de língua espanhola que, passados sete anos da escrita do primeiro texto, praticamente não sofreu alteração.

três anos, pode lançar luzes à compreensão de seu desenvolvimento, bem como, ajudar-nos a identificar o espaço que essa disciplina ocupa no momento atual.

4.1.3 PNLD Língua Estrangeira (2011, 2015, 2018)

Com 80 anos de existência, o PNLD só incluiu a língua espanhola no ano de 2011. A análise do Guia desta primeira participação do idioma no Programa foi trazida no item 4.1.2.3 desta dissertação, nos pressupostos de sua coordenadora, a professora Neide Therezinha Maia González, porque foi ela também a consultora de língua espanhola das OCEM. Analisaremos neste capítulo, o edital do PNLD 2011, e também, dos Guias e editais dos PNLD 2015 e 2018, nos quais o LD *Cercanía Joven* foi aprovado.

Quanto ao edital para inscrição de obras no PNLD 2011, o documento foi publicado já em 2008, com o período de registro no primeiro quadrimestre aos titulares dos direitos autorais. Logo na apresentação dos requisitos estruturais, com relação ao suporte do LD, as línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) têm um diferencial: além do livro do aluno e do manual do professor, há um dever de produzir um CD em áudio (BRASIL, 2008, p. 02), e isso revela uma preocupação com a modalidade oral das línguas.

Na sequência, outro critério nos orientou na busca das bases teóricas nas quais se sustentou a produção do LD, a saber:

O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça **orientação teórico-metodológica** e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento (...) (BRASIL, 2008, p. 02, grifo nosso)

Portanto, tornou-se fundamental a leitura do Manual do Professor no LD *Cercanía Joven*, para sabermos se há orientações teóricas sobre os gêneros textuais e os letramentos. Pelo domínio jurídico, no qual foi produzido o edital, discursos de ordem político-econômica são predominantes, o que não exclui a existência de relações com o domínio instrucional. Por exemplo, um critério político que pode contribuir com o a apreciação do contexto da Educação nacional aparece na obrigatoriedade que fazem às editoras de terem um estabelecimento legal no país. Sobre a questão do trabalho gráfico, que para o nosso estudo, serve na representação dos gêneros textuais aproximados de sua realização concreta, um critério da ordem econômica pede que todos os recursos utilizados “deverão manter conformidade com a obra a ser entregue por ocasião da pré-inscrição” (Ibid., 2008 p. 05).

Iniciando nos critérios e princípios específicos do ensino, o documento se fundamenta na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, que dão ênfase ao trabalho de “vinculação entre a

educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2008, p. 34). Ou seja, logo é chamada atenção às práticas significativas de ensino. Essa aproximação do ensino com as práticas sociais nos remete aos estudos dos letramentos, sobretudo quando pensa na formação cidadã, quando se destaca no documento a importância de

(...) buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro. (Ibid., 2008, p. 35)

Essa valorização da criticidade continua sendo destaque no documento, que, na sequência, reivindica as obras, ações sobre questões da mulher, das representações de gênero e das culturas afro e indígenas.

Mais adiante, o documento assume a responsabilidade de avaliar se as obras possuem coerência com as teorias e as metodologias que seus autores dizem se fundamentar, assim como, com os conceitos que forem apresentados. Sobre o aspecto teórico, quando o documento passa a tratar dos critérios e princípios de avaliação dos LD de LE (apesar de o inglês e o espanhol serem tratados no mesmo item), uma justificativa da presença da LE no PNLD 2011 oferece-nos uma indicação às teorias dos gêneros textuais. Na justificativa, o objetivo das disciplinas de LE está na “função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a **ciência**, a **tecnologia**, as **artes**, as **comunicações** e produções (inter)culturais e o mundo do **trabalho**” (BRASIL, 2008, p. 55, grifos nossos). O objetivo mais relevante, portanto, está na democratização da participação do aluno nos diferentes domínios discursivos.

Ao tratar dessa necessidade, o edital faz alusões a teorias da sociolinguística, dos estudos culturais e também, dos gêneros textuais, conforme podemos observar no excerto:

As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao **suporte** ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas, de forma **contextualizada**, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as conseqüências de seus usos públicos e privados. (BRASIL, 2008, p. 56, grifos nossos)

Destacar o contexto como parte constituinte da língua e, perceber que o suporte influencia na funcionalidade do gênero passam a ser saberes centrais no ensino de LE. Assim como para os estudos dos gêneros textuais, o edital também apresenta indicações para os letramentos. Segundo o documento, a LE visa “(...) garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento.” (Ibid., 2008, p. 55). Neste discurso estão presentes

tanto o conceito de cidadania, que discutimos na fundamentação teórica (Item 2.2), como também, a referência ao construcionismo — teoria bastante visitada pelos estudiosos dos letramentos.

Para finalizar a análise documental do edital de 2011, trazemos um ponto em que os domínios discursivos são tomados em destaque. O texto apresenta uma lista de necessidades cujo primeiro objetivo é proporcionar ao aluno o “contato com textos de diferentes esferas – científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc.” (BRASIL, 2008, p. 57). Assim, a análise vem confirmando o processo de consolidação pelo qual os estudos investigados nesta dissertação vão passando.

No PNLD 2015, o edital para inscrição de obras é antecipado, com prazo no primeiro semestre de 2013. Uma justificativa para a extensão está na inclusão de obras multimídias, como materiais complementares às obras impressas.

A maioria dos itens sobre os princípios estruturais é uma cópia do edital do PNLD 2011⁶¹. Uma novidade foi a limitação de páginas dos livros impressos, sendo para o espanhol 288 no livro do aluno e 400 no manual do professor. A medida tem coerência no aspecto da prática didática e da economia do Fundo. Primeiro, porque as LE têm espaço minoritário nas grades curriculares do Ensino Médio, o que tornaria inviável um LD muito extenso. Segundo, porque as editoras, como instituições privadas com fins lucrativos, poderiam pedir que os autores produzissem páginas além do necessário.

Baseados na LDB de 1996 e nas DCNEM de 2012, os princípios pedagógicos dão destaque à formação para o trabalho. Conteúdos que articulem a interdisciplinaridade também são salientados. Especificamente nas LE, um aspecto que vai ser positivamente analisado nesta dissertação aparece no seguinte critério de avaliação: “propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações.” (BRASIL, 2016, p.48). Veremos como este fundamento resultou no atendimento do LD aos critérios que foram elaborados, e que serão apresentados nesta dissertação, especialmente, na seção *Proyectos* da obra em análise.

Após o processo de avaliação, o Guia do PNLD 2015 da área de língua espanhola é o que apresenta maior porcentagem de reprovação das obras inscritas (85%), enquanto que de outras disciplinas este número chega a 0 (zero). Esse é um dado que nega a democratização escolar e não dá o devido valor à formação acadêmica brasileira, uma vez que tratamos, em boa parte, de autores/professores de universidades públicas nacionais. Logo entre as páginas

⁶¹ Vale lembrar que, apesar de muitos itens serem copiados, o PNLD 2011 destinou-se ao ensino fundamental, anos finais, enquanto que, o PNLD 2015 ao ensino médio.

11 e 14 deste documento, aparecem os critérios de eliminação das obras. Nesse espaço, dá-se uma forte relevância ao trabalho com gêneros textuais, mas em um discurso pouco explicativo e que aborda mais aspectos quantitativos que qualitativos, como ao se afirmar que

[A obra] contempla **variedade** de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional [?] (BRASIL, 2014, p. 12, grifo nosso)

Mais adiante, o documento sustenta também que o material

(...) apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de **diversidade** de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação. (Ibid., 2014, p. 14, grifo nosso)

Os termos variedade e diversidade, grifados nos excertos, poderiam ser um reflexo de uma preocupação em abordar pluralidades e multiplicidades da cultura de um povo, mas sem contextualizações, pode ser interpretado apenas como um valor quantitativo.

Analisamos o edital do PNLD 2018, mas a novidade mais marcante está na estrutura que, diminui o limite de páginas do material físico para 224 no livro do aluno e 324 no Manual do professor (BRASIL, 2016). Quanto aos critérios pedagógicos, e também aos referentes às LE, quase todos são cópias idênticas aos do edital do PNLD 2015, demonstrando certo descuido em relação à atualização dos materiais, de forma que essas cópias impossibilitaram-nos de acrescentar pontos diferenciais para a nova publicação.

O Guia do PNLD 2018 de língua espanhola fundamenta-se nos documentos oficiais, dos quais faz referências maiores às DCNEM. A partir delas, apresenta princípios de participação social, pela tomada de posições de alunos-cidadãos. Nesse sentido, há uma aproximação com os estudos dos letramentos. No entanto, os únicos momentos em que trata dos letramentos⁶² são na visão geral de duas das três obras aprovadas. Uma delas o livro *Cercanía Joven*, que analisamos nesta dissertação.

Sobre os gêneros textuais, da mesma forma que em 2015, o documento parte da avaliação sobre diversidade de gêneros (BRASIL, 2017, p. 10). No entanto, a visão vai sendo ampliada no decorrer do texto. A primeira notação importante é a ênfase no trato dos gêneros digitais, de modo a considerar a presença desses na contemporaneidade, aspecto que, portanto, estará entre os critérios de nossa planilha. No sentido em que se atenta para as inovações é que o documento trata também de gêneros híbridos (Ibid., 2017, p. 16).

⁶² Especificamente, ambas as obras estão apoiadas no letramento crítico.

Avanço bastante importante nos três anos da última publicação é a percepção de uma complexidade no termo diversidade. Se antes o Guia pautava-se apenas na diversidade de gêneros, dessa vez, ele traz, também, a necessidade do trabalho com “diferentes suportes e contextos de produção” (BRASIL, 2017, p. 19), e mais adiante, “múltiplos gêneros do discurso, **esferas** e suportes” (Ibid., p. 28, grifo nosso). Tais aspectos justificam a importância na centralidade que damos à categoria dos domínios discursivos (que aparece grifada no trecho pela variante teórica “esferas”) em nossa análise.

No final deste capítulo, apresentamos um quadro com as obras de língua espanhola aprovadas nos três períodos do Programa:

Quadro 5 - Relação de obras aprovadas nos PNLD de língua espanhola

	PNLD 2011 (EF)	PNLD 2012 (EM) ⁶³	PNLD 2015 (EM)	PNLD 2018 (EM)
Obra Autores Editora	<i>Español ¡Entérate!</i> Fátima Margareth Silva Saraiva Livreiros Editores	<i>El arte de leer español</i> Terumi Koto Bonnet Villalba; Deise Cristina de Lima Picanço Base Editorial	<i>Cercanía Joven</i> Ludmila Coimbra; Luiza Santana Chaves; Pedro Luis Barcia Edições SM	<i>Cercanía Joven</i> Ludmila Coimbra; Ana Luiza Couto; Luíza Santana Chaves ⁶⁴ Edições SM
	<i>Saludos – Curso de lengua española</i> Ivan Rodríguez Martin Editora Ática	<i>Enlaces – español para jóvenes brasileños</i> Soraia Adel Osman; Neide Elias; Sonia Izquierdo Merinero; Priscila Maria Reis; Jenny Valverde Macmillan do Brasil	<i>Enlaces – español para jóvenes brasileños</i> Soraia Adel Osman; Neide Elias; Priscila Maria Reis; Sonia Izquierdo Merinero; Jenny Valverde Macmillan do Brasil	<i>Confluencia</i> Amanda Verdan Dib; Cecilia Laura Alonso; Lilian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero de Aragão; Paulo Pinheiro-Correa; Xoan Carlos Lagares Diez Moderna
		<i>Síntesis – curso de lengua española</i> Ivan Rodrigues Martin Editora Ática		<i>Sentidos en Lengua Española</i> Elzimar Goettenauer de Marins Costa Luciana Maria Almeida de Freitas Richmond

FONTE: Autor (baseado em BRASIL 2010; 2011; 2013; 2016).

Conforme mencionamos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, nessa segunda etapa da análise foram verificadas as unidades I e III, notando — na passagem da parte inicial para a parte final do LD — a regularidade entre elas, para mensurar o quanto

⁶³ O PNLD 2012 não foi observado neste capítulo porque o LD que analisamos não participou nesta edição do Programa.

⁶⁴ Tendo em vista que a parte majoritária do LD permanece idêntica nas duas edições, pode ser interessante um trabalho que investigue a questão da autoria, uma vez que há mudança de um dos autores entre as edições. Isso implica também na investigação dos pressupostos teóricos desses autores.

seria pertinente a verificação da unidade II. Ao final, depreendemos a dispensa desta tarefa, porque somente seis dos quarenta e dois critérios sofreram mudanças consideráveis de uma unidade para a outra, isto é, quando na análise da *Unidad I* observamos o cumprimento predominante de um critério, na análise da *Unidad III* verificou-se o mesmo, e vice-versa para os casos em que é escasso o cumprimento.

Lembramos que dividimos a análise em três momentos: 1) análise dos documentos oficiais (PCNEM de 2000, PCN+ de 2002, OCEM de 2006, Editais e Guias dos PNLD 2011, 2015 e 2018) em relação aos estudos teóricos do Letramento e dos gêneros textuais (item 4.1); 2) investigação do Manual do Professor (nas partes referentes às *Unidades I e III*) em relação aos conceitos trabalhados nesta pesquisa (item 4.2) e; 3) análise dos critérios presentes e ausentes nas atividades do livro do aluno (item 4.3). Na sequência, passaremos para o segundo e, depois, para o terceiro momento.

4.2 Orientações teóricas no Manual do Professor

Diferente do que se espera do conteúdo temático do gênero, a **apresentação** do Manual do Professor não tem caráter explicativo, o que dificulta o trabalho de compreensão de sua proposta, assim como, das funções que seus autores propõem a ele. Logo em seu primeiro parágrafo, o MP já está voltado diretamente ao LD e, nesse sentido, o descrevemos, segundo as duas partes de sua própria organização.

A primeira parte tem a tarefa de apresentar a obra: desde apontamentos sobre o contexto e a importância do ensino de ELE no Brasil, passando por fundamentações teórico-metodológicas, até chegar às justificativas das seções de cada capítulo na proposta de um plano de ensino. A segunda, por sua vez, está reservada a dar indicações aos professores sobre cada atividade do LD. No entanto, apenas, 16 páginas são de conteúdo com a pretensão de dar sugestões às três unidades.

De início, os autores nos parece assumirem a abordagem a que estão vinculados, ao afirmarem que “[a coleção] propõe uma abordagem interativa, que valoriza os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos (...)” (COIMBRA et al., 2016, p. 205, tradução nossa)⁶⁵. Analisando a noção de interação no MP do LD *Cercanía Joven*, Guermandi (2016) parte de um levantamento bibliográfico, no qual observa que “(...) o conceito de **interação** aparece

⁶⁵ No original, lê-se “*Propone un abordaje interactivo, que valora los conocimientos previos y las vivencias de los alumnos*”.

predominantemente relacionado aos princípios da abordagem comunicativa (...)” (GUERMANDI, 2016, p. 94, grifo da autora).

O interacionismo é um estudo da psicopedagogia e tem Vigotsky como seu precursor, teórico, que é explorado por linguistas, dentre os quais, o genebrino Bronckart, que relaciona o interacionismo com os estudos de Bakhtin sobre gêneros e particulariza a ideia deste último de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. A partir desses estudos, Bronckart desenvolve o Interacionismo Sócio-discursivo, trazido ao Brasil, sobretudo, por Vera Lúcia Lopes Cristovão. Guernandi (2016) desenvolveu uma pesquisa, na qual ela faz uma análise da interação no Manual do Professor do LD *Cercanía Joven*. A autora identifica pontos positivos e negativos, respectivamente, com atividades significativas e não significativas. Apesar da constatação, a estudiosa considera positivamente que "a maioria das orientações do MP [...] direcionam o professor e estabelecem propostas significativas para o aluno." (GUERNANDI, 2016, p. 95).

Em nossa análise, verificamos, porém, que embora haja recomendação de promoção de interação, não há nas atividades (nem nas orientações ao professor) o debate para que a "visão de cultura [seja feita] como construção a partir da interação entre as pessoas" (SALOMÃO, 2011, não paginado), isto é, entre professor e alunos.

Um ponto bastante positivo é que o MP traz alguns autores dos estudos do discurso (em consonância aos PCN+ de 2002) como indicação de leitura ao professor, tais como Fanjul, Celada e Coracini. Também, nos pressupostos teórico-metodológicos, afirma-se buscar o "desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico"⁶⁶ (COIMBRA et al., 2016, p. 208, tradução nossa), o que se confirma na análise do LD, que em sua maior parte atende aos critérios no eixo dos estudos dos letramentos, na medida em que: a. Provoca a desnaturalização de formações ideológicas; b. Promove criticamente a autonomia. Dessa forma, inferimos que, conforme o MP, o LD, de forma geral, se articula com premissas do letramento crítico.

No tocante ao eixo dos gêneros textuais, o MP afirma "trabalhar a língua em uso e o vocabulário em contexto, inseridos nos **gêneros textuais** e nos atos de fala" (Ibid., p. 208, grifo nosso, tradução nossa).⁶⁷ Como observaremos na análise, de fato, o eixo mais contemplado pelo LD é o dos gêneros textuais, com carência apenas nos critérios: a) Mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos; b). Atenta para a influência do

⁶⁶ No original, lê-se “*desarrollo del pensamiento autónomo y crítico*”.

⁶⁷ No original, lê-se “*trabajar la lengua en uso y el vocabulario en contexto, insertados en los **gêneros textuales** y en los actos de habla*”.

suporte sobre o gênero textual⁶⁸. No entanto, há uma indefinição da perspectiva teórica dos gêneros que o MP segue, visto que, logo abaixo dessa citação na qual usa “gêneros textuais”, há uma referência ao termo “*gêneros discursivos*”. Enquanto que, a definição do conceito utilizada pelo MP é a de Bakhtin (2003, p. 262), dos “tipos relativamente estáveis de enunciado”.

Sobre o terceiro eixo de nossa análise, das “*esferas da vida social*”⁶⁹, nota-se que o MP relaciona sempre os gêneros textuais às esferas da atividade humana:

“(...) notícia, reportagem, crônica, entrevista, editorial e artigo de opinião (esfera jornalística); anúncio publicitário, campanha institucional, *spot* de campanha e argumentário (esfera publicitária); identidade, passaporte e visto (esfera de documentação pessoal); letras de música, indicação literária e convite a evento (esfera artística e de entretenimento); discurso político (esfera política); conversa de orientação profissional e conversa entre pai de aluno e professor (esfera pública).”⁷⁰(COIMBRA et al., 2016, p. 210, tradução nossa)

Apesar de relacionar os gêneros às esferas, podemos observar alguns problemas nessa citação. Primeiro, a ausência de indicação teórica pelas esferas que estão mencionadas torna difícil o acesso a uma possível referência. Quando nas cinco sugestões de leitura ao professor, os autores do MP apresentam Bakhtin (1992) e Marcuschi (2002), além de Brandão et al. (2001), Costa (2008) e Meurer (2005). No entanto, como vimos na revisão, Bakhtin ainda não havia feito uma organização das esferas da atividade, assim como, no livro de Marcuschi, publicado em 2002, a decomposição dos domínios discursivos ainda não aparecia. Naquele momento, ele, apenas, afirmava que estava, de fato, se pautando nas esferas da atividade humana de Bakhtin para desenvolver tal conceito (MARCUSCHI et al., 2002, p. 24).

O segundo problema aparece se compararmos a citação com os domínios que Marcuschi postula em 2009: a “esfera de documentação pessoal” refere-se ao domínio jurídico; a “esfera artística e de entretenimento” é decomposta em domínio artístico e domínio do lazer. Já a “esfera pública”, pelos gêneros que aparecem, seria do domínio industrial e do domínio interpessoal. Como se observa no Quadro 6, além da incompatibilidade com a organização dos domínios discursivos de Marcuschi (2009), o MP traz uma divisão mais genérica, com a sobreposição de uma só nomenclatura para dois domínios.

⁶⁸ Recomenda-se o acompanhamento dos critérios de análise que estão organizados em uma Planilha presente no Apêndice C desta dissertação.

⁶⁹ No original, lê-se “*esferas de la vida social*”, mas se considerarmos as traduções ao português da obra de Bakhtin (2003), trata-se das “Esferas da atividade humana”.

⁷⁰ No original, lê-se “(...) *noticia, reportaje, crónica, entrevista, editorial y artículo de opinión (esfera periodística); anuncio publicitario, campaña institucional, 'spot' de campaña y argumentario (esfera publicitaria); identidad, pasaporte y visa (esfera de documentación personal); letras de canción, recomendación literaria e invitación a evento (esfera artística y de entretenimiento); discurso político (esfera política); charla de orientación profesional y charla entre padre de alumno y profesor (esfera pública)*”.

Quadro 6 - Incompatibilidade entre os domínios de Marcuschi e as esferas no MP

Domínios discursivos (Marcuschi, 2009)	Esferas segundo o MP
Jurídico	de documentação pessoal
Artístico	Artística e de entretenimento
do Lazer	
Industrial	Pública
Interpessoal.	

Fonte: Elaboração do autor

Uma última problemática na apresentação dessas esferas é a aparente hierarquia de umas sobre as outras: visto que o MP traz seis exemplos do domínio jornalístico (enquanto que, para o domínio político, apenas um), além de o apresentar encabeçando a lista.

4.3 As atividades do livro pela perspectiva dos estudos dos gêneros textuais e dos letramentos

Neste item apresentaremos as análises norteadas pela segunda questão de pesquisa, apreciando o grau de coerência das atividades no LD para com as vertentes teóricas dos gêneros textuais e dos letramentos e considerando também, as orientações oficiais. Para tanto, a partir da organização de nossa planilha, dividimos a seção em dois itens: exemplos de atividades, nas quais não houve concordância com determinado critério e exemplos nos quais houve.

4.3.1 Desalinhamentos entre atividades e critérios: gêneros e/ou domínios discursivos desconexos

Apresentamos, neste item, os critérios menos contemplados nas atividades das lições investigadas, notando, como característica recorrente, a falta de articulação entre os gêneros textuais, os domínios discursivos e/ou entre ambos.

Como demonstraremos, os gêneros são colocados no meio da atividade, sem que haja um pedido de correlação com os outros presentes no capítulo, ou ainda, na mesma página. Também com a mesma limitação aparecem os domínios discursivos, que são trabalhados separadamente em cada seção, por exemplo, uma notícia é seguida por uma entrevista e, depois, por uma reportagem, de forma que todos os gêneros de uma seção pertencem ao

domínio jornalístico. Isso, praticamente, reproduz as divisões sociais, sem aproveitar a escola como espaço de encontro e reflexão sobre as diferentes esferas da atividade humana.

No *Capítulo 2 da Unidad 1*, o livro apresenta uma atividade sobre documentos pessoais, circunstância que sugere um trabalho sobre o domínio jurídico.

Figura 6 — Atividade sobre documentos pessoais

TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

1. Identifica cada uno de los documentos de la página anterior.
2. ¿Qué informaciones estos documentos tienen en común?
3. Identifica los datos personales que se encuentran en el documento 3.
4. Identifica el número de cada uno de estos documentos.
5. ¿Cuál de los documentos es específico para identificación en el país de nacimiento?
6. ¿Cuál de los documentos se usa para viajar a otra ciudad o país?
7. Ahora, basándote en las informaciones del recuadro El español alrededor del mundo, mira algunos tipos de cédulas de identidad e identifica el nombre y el país de cada una de ellas.

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 29.

Embora o LD apresente documentos de diferentes países, com materiais de papel que são peculiares neste gênero, não há uma reflexão sobre a importância que a autenticidade de um documento recebe por meio do suporte em que se realiza. A atividade se pauta mais na curiosidade do aluno de conhecer diferentes documentos, do que na importância jurídica, como poderia ser, por exemplo, a partir de informações sobre o dever do cidadão para ter seus direitos garantidos.

O MP tampouco trabalha com a questão do suporte, mas apenas, com indicações de diferentes estruturas composicionais: "pode-se comparar os dados do primeiro documento, que está em espanhol, com os do segundo, em inglês, para verificar a correspondência"⁷¹(COIMBRA, 2016, p. 229, tradução nossa). A única importância política sobre os documentos aparece pela indicação de *sites* que mostram o que se exigem para entrar em países hispânicos. Assim como neste exemplo, quase toda a *Unidad 1*⁷² não contempla o

⁷¹No original, lê-se “*se pueden comparar los datos del primer documento, que está en español, con los del segundo, en inglés, para verificar la correspondencia*”.

⁷² Ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

critério ‘Atenta para a influência do suporte sobre o gênero textual’, das categorias da teoria dos gêneros.

Na mesma *Unidad* não aparece nenhum enunciado que vise à conscientização dos alunos quanto à impossibilidade de transpor um gênero de um domínio para outro. Para entendermos melhor essa ideia, quando o LD apresenta documentos pessoais, não se menciona que se trata de um gênero do domínio jurídico, e que sua transposição para o domínio jornalístico, por exemplo, além de conter informações desnecessárias para uma notícia ou reportagem, pode incutir em crime sob responsabilidade de quem publicou e de quem permitiu sua publicação. Não promover a reflexão dos efeitos que a transposição de um gênero causa distancia ainda mais o acontecimento escolar das práticas sociais.

Figura 7 — Atividade de produção de um postal

TALLER DE ESCRITURA

Imagina que estás en la ciudad del mundo hispánico que has elegido en la actividad anterior. Haz una postal en tu cuaderno para tu producción escrita final. Luego escribe a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicándole cómo es el país donde estás.

REVISIÓN Y REESCRITURA

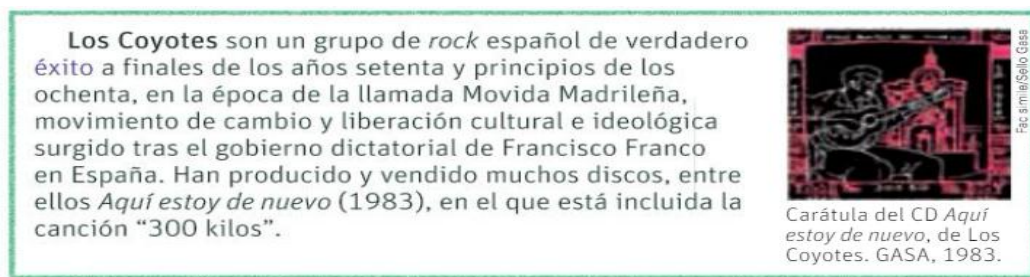
Has escrito la primera versión de tu tarjeta postal. Ahora vas a hacer algunas tareas para poder revisar tu escritura.

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 25.

A Figura 7 apresenta a primeira atividade de produção de um gênero textual do aluno. Este aluno deve criar um cartão-postal de uma cidade hispânica, e escrever para um amigo hispano-falante que mora no Brasil, explicando como é o país onde se encontra. Entretanto, a apresentação é feita de forma bastante breve, não nos parecendo ser suficiente para representar a complexidade envolvida na atividade de elaboração de um texto (cartão postal) a um amigo, com base na fantasia de que se está viajando. O LD também não motiva o aluno a observar o que da situação real se perderia nessa simulação. A atividade poderia sugerir, por exemplo, que o aluno reconstruísse um contexto, como alguém que está numa banca de jornais, com a caneta emprestada de alguém que em pouco tempo precisará sair com ela, a pressa, o clima, o barulho, etc. são coisas que diferenciam ambas as produções e poderia tornar a atividade mais significativa para o aluno.

Observando o mesmo aspecto em uma atividade do *Capítulo 1*, da *Unidad 1*, encontramos a proposta ilustrada na Figura 8:

Figura 8 – (Re)construção da situacionalidade



FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 13.

Antes de trabalhar uma compreensão oral da música *300 kilos*, o LD traz gêneros distintos, como a biografia, conforme podemos ver na Figura 8, com o intuito de preparar o aluno para escutar a canção. Nessa biografia, apresenta-se a banda Los Coyotes, como um grupo de rock que participou da Movida Madrilenha contra o governo ditatorial franquista da Espanha, nos finais dos anos 70 e início dos 80.

Santana (2015) analisa a abordagem intercultural no capítulo 1 do volume 1 do LD *Cercanía Joven* e, tratando da mesma atividade, a autora considera que o LD “valoriza as identidades latino-americanas” (SANTANA, 2015, p. 20) e, neste aspecto, concordamos com sua análise, sobretudo porque o LD atende ao critério de nossa planilha, da ‘(re)construção da situacionalidade na qual a música foi produzida’⁷³. A partir dessa biografia, a atividade permite que o aluno conheça a cultura pela música, não apenas como forma de entretenimento, mas também, como uma manifestação cultural, que, neste caso específico, marcou uma geração durante um governo ditatorial. No entanto, não concordamos com Santana (2015) quando afirma que essa tarefa “promove uma interação com as identidades e culturas dos brasileiros estudantes da língua espanhola” (Ibid., 2015, p. 20). Ao contrário, julgamos que em nenhum momento a tarefa aproveita para fazer relação do acontecimento do país em foco com a ditadura militar brasileira, assim como, não indaga se o aluno identificou-se com o gênero e o domínio com que esteve em contato.

Também no MP não há nenhuma indicação para a reconstrução do contexto de produção. Pelo contrário, os autores afirmam ser objetivo da atividade “que os alunos produzam mensagens simples”⁷⁴. Acreditamos que a simplificação do exercício para que seja coerente com o nível de aprendizagem é estendida por toda a proposta. No entanto, essa remontagem de cenas poderia ser enriquecida se houvesse uma aproximação do gênero de sua realização social. Outro modo de chegar a isso seria o trabalho com jogos teatrais.

⁷³ Ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

⁷⁴ No original, lê-se “*se espera que los alumnos produzcan mensajes sencillos*”.

Nos dois Capítulos da *Unidad 1*, esse tipo de atividade não aparece, nem mesmo quando há potencial para fazê-la.

Em outra situação, em uma das atividades do capítulo 2, da Unidade 1, é feita a proposta de construção de um diálogo, o qual apresentamos na Figura 9.

Figura 9 — Atividade de diálogo

- 3.** Los funcionarios de la aduana van a hacerte las siguientes preguntas sobre ti y tus objetivos de querer estudiar español en España.
- a) ¿Cómo te llamas?
 - b) ¿De dónde eres?
 - c) ¿Cuántos años tienes?
 - d) ¿A qué te dedicas?
 - e) ¿Por qué/Para qué quieres estudiar español?
 - f) ¿Estudias otros idiomas, además del español?
 - g) ¿Esperas algo más del curso, además de aprender el idioma?

Estas preguntas están en contexto informal. ¿Cómo serían en registros más formales? Pero, a reflexionar sobre eso. En España, ¿qué pronombre se usa en contextos formales?

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 40.

A atividade apresentada pede que o aluno observe as marcas de informalidade nas perguntas, depois que as reescreva em registro formal e, por fim, que aponte qual pronome de tratamento formal é usado na Espanha. Com relação à ação educacional de disponibilizar oportunidades ao aluno, o critério ‘mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos’ não é contemplado em nenhum momento nessa *Unidad*. Não ocorre nenhuma proposta de reflexão acerca dos efeitos que o uso do pronome de tratamento informal poderia produzir na situação criada. Ademais, tal diálogo poderia ser aproveitado em jogos teatrais, colocando os alunos para assumirem diferentes papéis, uns tendo acesso ao LD e outros não, sendo que as perguntas poderiam ser trocadas pelos alunos. Alguma pergunta "infiltrada" pela personagem criaria uma situação inusitada, porque são nesses improvisos que ocorre a formação para uma prática efetiva de uso da língua.

No MP, as atividades com foco na produção oral (do livro todo) são as que ocupam o menor espaço textual e, para a atividade a que nos referimos, oferece somente um site no qual o professor pode conhecer as funções da política fiscal e aduaneira; ou seja, contribui apenas na composição do contexto de produção.

Em convergência à revisão bibliográfica que foi feita nesta dissertação, a *Unidad 3* tem como ponto de partida o tema da política. No entanto, para discutir as ditaduras militares de países da América do Sul, há uma divisão que vai além da diagramação.

Figura 10 – Processo de formação cultural

2. Mira otra foto de la Plaza de Mayo: ¿qué ocurre en ella? ¿Por qué protestan estas mujeres?



Las madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires, en 1983.

3. En la foto aparece la expresión “madres de Plaza de Mayo”, mientras que en el audio 2 aparece la expresión “abuelas de la Plaza de Mayo”. ¿Por qué crees que eso ocurre?
4. ¿Qué buscan las madres y abuelas de la Plaza de Mayo?
5. ¿Qué niños fueron secuestrados en la dictadura de Argentina? ¿Dónde nacieron?
6. ¿Qué significa para esas personas “recuperar su verdadera identidad”?

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 115

Assim como no questionário da Figura 10, que trata dos sequestros na ditadura militar argentina, em outras partes, o LD vai tratar da ditadura militar chilena e da brasileira, focando nos temas do golpe de Pinochet e das manifestações artísticas, respectivamente, em cada um desses países. Não ocorre, no entanto, um aproveitamento do fato de os três distúrbios sociais trazidos pelo material estarem presentes em todos os processos ditatoriais que sofreram os países citados. Assim, a Figura 10 representa o que todas as seções da *Unidad 3*⁷⁵ tiveram como falta, o não cumprimento da possibilidade de trabalhar o critério ‘discute transculturação e alteridade’, no eixo dos letramentos, na ação educacional do nivelamento para a complexidade do mundo contemporâneo.

⁷⁵ Ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

4.3.2 Alinhamentos: o potencial dos *Proyectos* e sua consonância com os estudos dos gêneros e dos letramentos

O LD *Cercanía Joven* apresenta, a cada dois capítulos, um *Proyecto*, que analisamos conjuntamente na obra. A partir das análises realizadas, percebeu-se o diferencial dessas atividades. Elas atendem, aproximadamente, a 65% dos critérios desenvolvidos em nossa revisão. Algo de bastante relevância, dada a complexidade e extensão do interdiscurso em pauta. Portanto, o objetivo deste item é tanto ressaltar o potencial desse tipo de atividade, como também, trazer resultados, que poderiam orientar produções didáticas futuras.

Observamos que, no eixo dos gêneros textuais, da ação educacional de disponibilizar oportunidades ao aluno, o critério ‘Apresenta diversidade de gêneros textuais’ aparece com satisfação plena na *Unidad 1*⁷⁶. Exemplo disso é quando, na mesma página, o livro traz uma *letra de canción* e uma *nota biográfica*.

Figura 11- Diversidade de gêneros textuais

VISA PARA UN SUEÑO

Eran las cinco de la mañana
un seminarista, un obrero
con mil papeles de solvencia
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana
y uno por uno al matadero
pues cada cual tiene su precio
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uff!
un formulario de consuelo
con una foto dos por cuatro
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana
Santo Domingo, ocho de enero
con la paciencia que se acaba
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...
Buscando visa para un sueño
buscando visa para un sueño
Buscando visa de cemento y cal
y en el asfalto quién me va a encontrar



Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño
Buscando visa, la razón de ser
buscando visa para no volver
Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad
buscando visa, qué rabia me da
buscando visa, golpe de poder
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar
buscando visa, carne de la mar
buscando visa, la razón de ser
buscando visa, para no volver

GUERRA, JUAN LUÍS. *Visa para un sueño*. Grandes éxitos. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

- a) En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren?
¿Adónde sueñan ir?
- b) ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones “Eran las cinco”, “Eran las siete” y “Eran las nueve” en la canción?
- c) Relee la segunda estrofa y contesta:
 - I. ¿Qué significa la palabra **matadero** en el contexto de la canción?
 - A. Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.
 - B. Órgano público donde se consigue la visa.
 - II. ¿Por qué se usó la palabra **matadero** en lugar de **consulado**?

Juan Luis Guerra (1957) es un cantautor y productor dominicano, considerado uno de los principales iconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



El dominicano Juan Luis Guerra, en 2015.

FONTE: COIMBRA et al., 2016,p. 28

⁷⁶ ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

Como se observa na Figura 11, não há simplesmente uma variedade de gêneros, mas ocorre também uma interação entre ambos. A *letra*, de teor político e reflexivo, pode ser reforçada por informações da *nota biográfica*, como: a autoridade de um artista legítimo, com reconhecimento e com habilidades multimodais, além de, o lugar subalterno de onde fala, a América latina.

O letramento crítico é a perspectiva teórica dos autores do LD *Cercanía Joven* e, assim, no eixo dos letramentos, quando na ação do bem-estar social, boa parte dos critérios é atendida⁷⁷. Logo na *Unidad 1*, por exemplo, a atividade de compreensão oral propõe o foco no termo *latino*.

Figura 12- Desnaturalização de formações ideológicas

COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

1. La canción se titula “300 kilos”. Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?
2. ¿Qué significa llamar latino a un país?
3. ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?
4. Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, Ecuador, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:

“300 kilos de pueblos latinos/ todos pueblos hermanos./
todos suramericanos”

- ¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?
¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión “todos suramericanos” en el estribillo?

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 14

Note-se que em três das quatro questões, sobretudo com a quarta, que propõe maior reflexão, os questionamentos giram em torno do termo *latino*. A resolução da tarefa trata-se de um exercício de “genealogia” (SOUZA, 2011, não paginado), no qual, o aluno é convidado a conhecer a origem da palavra, observando que são muitos os países que sofreram influências de uma mesma cultura. Por fim, a proposta é uma reflexão para a possibilidade de reaproximação desses países. Nesse sentido, a seção cumpre com o critério ‘provoca a desnaturalização de formações ideológicas’, uma vez que o significado de uma palavra foi colocado em tensionamento, buscando novos efeitos de sentido.

⁷⁷ Ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

No *Capítulo 2 da Unidad 1*, trabalha-se a partir de uma tirinha do artista Quino, tarefa que tem um excerto representado na Figura 13.

Figura 13 – Incompletude de sentidos



QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

- En la primera viñeta, Miguelito le pregunta a Mafalda qué nombre le había puesto a la tortuga. ¿A él le gustó el nombre Burocracia? ¿Por qué? Investiga el significado de esta palabra y explica tu respuesta.
- En la tercera viñeta, Mafalda le contesta a Miguelito que la tortuga está encerrada. ¿Qué elemento visual comprueba eso?
- Al final, Miguelito no se enteró del nombre de la tortuga de Mafalda. ¿Por qué?

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 33

Antes da tirinha que apresentamos na Figura 13, a personagem Mafalda diz que o nome de sua tartaruga é *Burocracia*, o que causa um estranhamento de Miguelito. Este, então, pede para ver o animal de estimação, mas (já nos quadrinhos) Mafalda responde que ele só poderá vê-lo no dia seguinte. Miguelito pergunta sobre o horário que deve voltar e, novamente, o personagem é frustrado com a resposta indefinida de sua amiga. Notemos que no último quadrinho, o personagem Miguelito encerra sua atuação sem compreender o sentido do nome que Mafalda dera a sua tartaruga. Tal incompletude de sentidos é utilizada para, na questão (c), instigar a participação do aluno, o que se torna ainda mais importante quando observamos que se trata de recuperar efeitos de sentido de um termo propriamente do domínio jurídico: a burocracia. Promover a atuação na completude de sentidos, nesse âmbito, é uma proposta de ação que o LD cumpre diante do eixo dos domínios discursivos.

Tal fato nos remete a Codeglia e Campos (2016), que fazem uma análise comparativa entre as edições de 2013 e 2014, do LD *Cercanía Joven*, sob a perspectiva do letramento crítico. Embora na análise não apareçam excertos do volume 1 da coleção, os resultados da pesquisa condizem com o que observamos na análise da atividade referente à Figura 10.

Segundo as autoras, o LD “leva os alunos a reconhecerem informações implícitas nos textos e a produzirem inferências”, favorecendo, assim, a formação de um leitor crítico (CODEGLIA, CAMPOS, 2016, p 31).

Ainda no aspecto da participação, ao final do *Capítulo 2 da Unidad 1*, é apresentado como *Proyecto* a ser desenvolvido a elaboração de um comentário para um foro virtual. Partindo de um trecho do livro *Historias de Cronopios y Famas*, do escritor argentino Julio Cortázar, as questões norteadoras do comentário a ser elaborado pelo aluno visam sua aproximação com o domínio ficcional (Figura 11).

Figura 14 — Atividade de comentário na internet

2. Lee lo que dicen algunos lectores de *Historias de cronopios y de famas*. Luego, crea un nombre de usuario que te identifique y escribe un comentario semejante en este foro virtual:



Disponibile en: <<http://www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/40/>>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

FONTE: COIMBRA et al., 2016, p. 59.

Portanto, na atividade, o aluno deve ler o fórum virtual no qual participam outros leitores dos contos de Cortázar e, na sequência, fazer um comentário como se estivesse participando do diálogo. O primeiro aspecto que chama atenção na atividade é a representação da interface da tela de um computador, ou seja, o início da atividade não se limitou ao texto dos comentários que os leitores fizeram, que é o que determina o foco do exercício. Apesar das limitações que o suporte físico “livro” impõe — como a impossibilidade de acessar os

hiperlinks — toda a diagramação da página web foi colocada no LD, em uma exibição próxima ao real ambiente, no qual ocorre essa interação.

Embora as características de um gênero emergente nas TICs poderiam ser melhor exploradas, a partir de uma simulação do ambiente virtual o aluno é posto diante de uma interação com outros leitores, que tiveram relações particularizadas com a obra e marcam, no discurso, processos de identificações diversos. No MP, há indicação ao professor para que ele atente-se de que "é importante que os alunos reflitam sobre os modos de ser, de ver, de estar e de atuar nos espaços que frequentam em seu dia a dia e nos que gostariam de conhecer/estar/frequentar" (COIMBRA et al., 2016, p. 230, tradução nossa)⁷⁸.

Além de criar e transformar identificações, esse tipo de diálogo que tem sido produzido na *Web* sobre uma obra literária parece quebrar com a mitificação que separa autor e leitores de literatura. Além disso, ele amplia o horizonte de interpretações, orientando para uma infinidade de aventuras das personagens que estão sendo apropriadas por seus leitores. Nesse sentido, o LD contempla o trabalho com gêneros textuais das TICs, favorecendo os processos de hibridização dos domínios discursivos e, conseqüentemente, de democratização, pelo espaço dado às vozes desses alunos.

No final do *Proyecto da Unidad 1*, aparecem as *capas* de duas *páginas web comerciales*, mas com características que não se enquadram tão bem em um mesmo tipo de gênero textual.

Figura 15 – Mudança de um gênero



FONTE: COIMBRA et al. 2016, p. 60

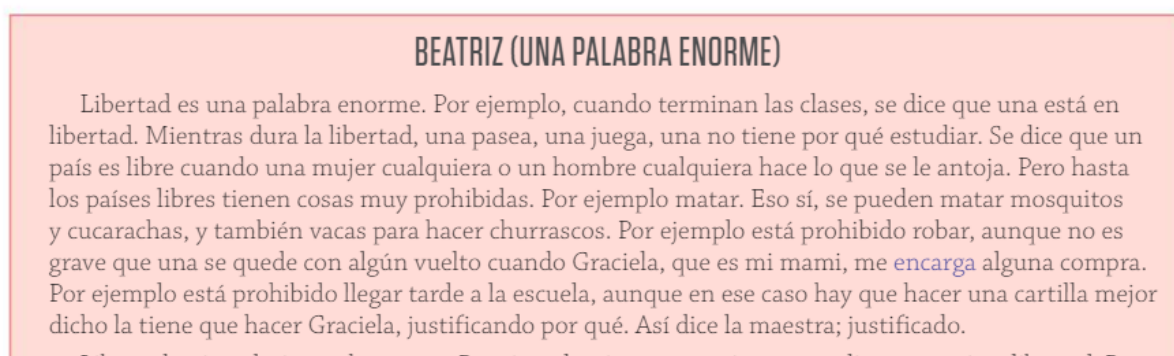
⁷⁸ No original, lê-se "Es importante que los alumnos reflexionen sobre los modos de ser, de ver, de estar y de actuar en los espacios que frecuentan en su día a día y en los que les gustaría conocer/estar/frecuentar".

No saber das definições sobre as teorias dos gêneros textuais, o critério ‘conscientiza sobre a possibilidade de mudança de um gênero’, a *Unidad 1* o contempla de forma majoritária. Observe na Figura 15, que apesar de tratarem do mesmo gênero, a primeira *capa* representa um grupo alternativo de publicidade, enquanto que a segunda, uma publicidade *sui generis*, ou seja, o primeiro indicando uma instituição colaborativa para consumidores de viagem e o segundo uma instituição atenta aos padrões profissionais para fins lucrativos.

Em meio às questões sociais, como a que vimos na atividade de inserção da voz do aluno no texto literário, aparecem também os temas na contemporaneidade, que a cada dia (sobretudo pelo desenvolvimento das redes sociais), vão sendo mais questionados pelas pessoas neste início de século. Se para muitas gerações o termo *libertad* (liberdade) foi, frequentemente, relacionado a uma filosofia positivista, a geração de agora apaga os processos de abstração que algumas analogias simplistas fazem, deturpando o conceito, isto é, desconsiderando a amplitude de efeitos de sentido que se produz a partir da palavra em diferentes contextos de uso. Note-se, por exemplo, o que é proposto na atividade apresentada na Figura 16:

Figura 16 - Atividade de reflexão sobre um conceito

3. Vas a leer un texto de Mario Benedetti que empieza así: “Libertad es una palabra enorme”. Formula hipótesis: ¿de qué tipo de libertad piensas que trata el texto?
4. Lee el texto e intenta descubrir por qué se considera la palabra libertad una palabra enorme.



FONTE: COIMBRA et al., 2016, p.161.

No exercício do *Proyecto 3*, do recorte na figura 12, o LD pede a leitura de um texto de Mario Benedetti, a partir da qual o aluno deve responder sobre qual liberdade trata o autor e, também, por que o termo liberdade é considerado uma palavra enorme. O próprio Benedetti instiga seu leitor para uma reflexão sobre o termo *libertad*, que como todo conceito, deve ser atualizado pelas situações de uso. O LD, por sua vez, aproveita da genialidade desse escritor para trazer seu pensamento e instigar o posicionamento do aluno que, a partir de leitura e diálogos, vai sendo orientado a olhar por mais de uma perspectiva o conceito em questão.

Como em todas as seções da *Unidad 3*⁷⁹, esta atividade contempla o critério ‘expõe à complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua vinculação à ética’, principalmente, por discutir uma possível contradição do termo *libertad*, sendo que, são várias as possibilidades de sentidos que os alunos poderão explorar, podendo chegar até mesmo a oposições (positivas e negativas) no emprego do termo em suas relações cotidianas. Na proposição desses sentidos para o termo, o MP indica que o professor seja responsável pela orientação dos alunos:

O professor pode fazer com que os alunos compreendam a importância de fazer uso consciente, crítico e coerente da liberdade de expressão, do direito a ir e vir, a votar e a se informar do que ocorre no mundo, nos âmbitos sociais e políticos. (COIMBRA et al., 2016, p. 244, tradução nossa)⁸⁰

Para finalizarmos a demonstração de nossa análise, nessa seção dos *Proyectos*, concluímos que muitos dos critérios de nossa planilha são correspondidos. Tão importante quanto a orientação dada ao professor é o enfoque que o MP dá ao domínio jurídico. Neste âmbito, além de cumprir com o critério de atenção ao domínio jurídico, ocorre o aproveitamento de questões políticas a partir de um domínio artístico/literário. A mesma discussão atende critérios dos letramentos, como a desnaturalização de formações ideológicas e a exposição à complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua veiculação à ética, e isso tudo por meio da discussão do termo *libertad*. Certamente, toda essa atenção depende da mediação do professor e do envolvimento do aluno, mas o LD, especificamente na seção *Proyectos*, oferece subsídios para o atendimento de grande parte dos eixos analisados nesta pesquisa.

⁷⁹ Ver Apêndice C, ao final desta dissertação, no qual encontra-se a Planilha, com detalhes da análise.

⁸⁰ No original, lê-se “*El profesor puede hacer que los alumnos comprendan la importancia de hacer uso consciente, crítico y coherente de la libertad de expresión, del derecho a ir y venir, a votar y a informarse de lo que ocurre en el mundo, en los ámbitos sociales y políticos*”.

CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revogação da Lei do Espanhol, em fevereiro de 2017⁸¹, nossas ações recordam uma aventura quixotesca. Todavia, o instante da cisão é oportuno para divulgarmos o marco dos avanços que haviam sido dados coletivamente e por cada cidadão que idealizou um propósito no ensino de Espanhol. Durante a vigência dessa lei no Brasil, desenvolveram-se associações de professores e pesquisadores fortemente consolidadas, formação de docentes especializados no espanhol, além de uma vasta produção científica em congressos, livros e revistas.

Quanto à Educação Básica, pudemos contemplar escolas (principalmente nas regiões fronteiriças) ofertando o espanhol como primeira língua estrangeira do currículo. Também vimos no ano de 2011, o idioma ser incluído no Programa Nacional do Livro Didático com a efetiva “materialização” de sua presença por meio de obras aprovadas e distribuídas por todo o território brasileiro. Sobre uma delas é que essa pesquisa se propôs a discutir, e assim, somar-se àqueles que acreditam na emancipação do sujeito a partir de uma aprendizagem significativa de uma língua estrangeira. A partir de dois planos complementares, observamos o ensino de língua espanhola para brasileiros. Em um deles se pretendeu investigar algumas das potencialidades da formação em língua espanhola, tanto para os sujeitos como para o mundo contemporâneo. Em outro plano foi vista a postura das ações educacionais diante deste ensino.

Em meio ao cenário de mudanças drásticas na política do país no momento de desenvolvimento da presente pesquisa, e tendo em vista o objetivo desta dissertação de 1) verificar de que forma o LD *Cercanía Joven 1* contempla o trabalho com gêneros textuais e letramentos, e 2) em que medida os gêneros propostos no material estão de acordo com as premissas dos documentos oficiais (PCN, OCEM, PNLD, etc.), buscaremos nesta seção responder às questões de nossa pesquisa.

Em relação à primeira questão, a saber, “em que medida e de que forma as orientações oficiais para o ensino de ELE na educação secundária brasileira contemplam pressupostos dos estudos dos letramentos e dos gêneros textuais?” foi possível concluir que, por um lado, nos estudos dos letramentos há um movimento qualitativo, com reflexões complexas decorrentes da participação de pesquisadores de referência da área nos documentos publicados, pelo menos, a partir das OCEM de 2006. Por outro lado, a teoria dos gêneros textuais aparece mais

⁸¹ Tema discutido em particular no Apêndice A, ao final deste trabalho.

como uma ressonância discursiva, com forte presença no discurso, mas sem uma profundidade no tratamento do conceito em si. Tais problemas aparecem, por exemplo, na redução do trabalho com gêneros ao mero ensino de seus diversos tipos, sem justificar e indicar aos professores as razões da relevância de variedade e como isso deve ser trabalhado em exercícios com gêneros textuais.

Em relação à segunda questão, a saber, “As atividades propostas pelo LD *Cercanía Joven I* estão coerentes com as vertentes teóricas dos gêneros textuais, dos letramentos e com as orientações oficiais?”, concluímos que há uma discrepância no próprio LD, que não permite responder tal questão sem considerar-se uma divisão. As atividades presentes nos capítulos do LD não são plenamente coerentes com os referenciais desta pesquisa, sobretudo por tomarem a realização do próprio material como objetivo do ensino. Já as atividades presentes nas seções *Proyectos* atravessam os limites entre um gênero e outro, entre um domínio e outro e, principalmente, os limites físicos do LD e do domínio instrucional, atendendo, assim, demandas contemporâneas debatidas nos estudos dos letramentos.

Na Tabela 1, sintetizamos nossas análises sobre os diferentes eixos investigados:

Tabela 1: Alinhamentos com os eixos de análise

Eixos teóricos	Atividades presentes nos <i>Capítulos</i>		Seções <i>Proyectos</i>	
	<i>Unidad 1</i>	<i>Unidad 3</i>	<i>Unidad 1</i>	<i>Unidad 3</i>
Domínios discursivos	Minoritário	Parcial	Parcial	Predominante
Gêneros textuais	Parcial	Parcial	Parcial	Predominante
Letramentos	Parcial	Parcial	Predominante	Predominante

FONTE: Elaboração do autor.

Os dados presentes na tabela nos ajudam a perceber a diferença entre as atividades presentes nos *Capítulos* e as presentes nos *Proyectos*. Os termos minoritário, parcial e predominante representam os três graus possíveis de contemplação dos critérios avaliados. No primeiro, enquadrados as partes do LD que atingiram até 33% dos critérios. No segundo, aquelas que atingem de 33% a 66% e, finalmente, no terceiro grau estão, somente, as partes que ultrapassam o cumprimento de 66% dos critérios.

Pormenorizando as respostas à segunda pergunta deste trabalho, a respeito dos gêneros textuais, as atividades trazem variedade destes e, parcialmente, atendem ao desenvolvimento de habilidades necessárias para sua prática. Há um fomento satisfatório com relação ao estilo: ora as atividades disponibilizam diferentes formas de dizer, ora contrastam duas palavras com sentido próximo, mas com posturas distintas do sujeito. Negativamente, verifica-se exiguidade de gêneros rígidos, o que limita a possibilidade de transgressões.

Acerca dos letramentos, nenhum quesito é totalmente contemplado. Sobre necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo, o atendimento é parcial. Mas nenhuma atividade pede o exame da posição social do aluno e poucas visam o combate da exclusão social.

Quanto ao último eixo de análise, dos domínios discursivos, o LD demonstra na *Unidad 1* a existência de uma preocupação com os limites físicos que tem um material impresso. Por exemplo, expõem um trecho de dicionário tal como em sua forma original. Também ocorrem diversas chamadas ao uso das TICs, para que os alunos façam acesso a um *site* no qual está disponibilizada uma música.

No exame de regularidades, notamos certa tendência para idealizações, em contraposição ao trabalho das relações concretas que encontramos nas escolas públicas. Aborda-se tema relevante, mas com sujeitos imaginários segundo objetivos de ordem superior. Problemas sociais aparecem de modo minguado.

Estão apagadas as discussões sobre formações ideológicas. Não aparece motivação para debate, nem mesmo, pedido de expressão sobre a opinião ou posicionamento político do aluno. Esse tratamento da língua afastada dos usos em situações-problemas repercute no enfraquecimento dos letramentos, e mais ainda, dos domínios discursivos.

Consideramos que a própria teoria dos gêneros textuais, que fora a mais contemplada pela obra, também encontra resistência. Isso porque, desde Bakhtin, as discussões acerca dos gêneros visaram acompanhar seus extremos, seus potenciais de mudança. Lembremos a definição de gêneros para ele: são os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Muitos entenderam como um problema essa instabilidade. Mas pudemos observar que o filósofo estava mais interessado nessa transgressão dos gêneros. Basta a gente lembrar do exemplo de Dostoiévski: o domínio militar representado no domínio Artístico, o mais rígido e o mais rebelde. Por extensão, nós concluimos que faltou nas atividades com gêneros assumir os espaços da emancipação do sujeito e da transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 [1958].

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326. 1997 [1979].

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306. 2003 [1979].

BAUMAN, Zygmunt. **Apontamentos sobre as peregrinações históricas do conceito de "cultura"**. In: _____. A cultura no mundo líquido moderno, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Planalto. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Planalto. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Congresso Nacional. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

Disponível em: <www.fnnde.gov.br/centrais-de.../165-editais?...8304:edital-pnld-2015-ensino-medio>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Espanhol: Guia de livros didáticos ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Estrangeira Moderna**. In: _____. Guia de livros didáticos: PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Estrangeira Moderna**. In: _____. Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8299:livro-lingua-estrangeira-03-07>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: _____. Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 2-31.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: _____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 2-138.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98**, Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 5/98 — DCNEM**, Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>.

BRUNO, Fátima Cabral (Coord.) et al. **De un género a otro: la didáctica de la transformación**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2014. 184 p.

CASSIN, Barbara. **Más de una lengua**. Tradução de Vera Waksman. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. 62 p.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology. 1965.

CODEGLIA, Ana Florencia; CAMPOS, Thayane Silva. **Coleção Cercanía Joven: uma análise comparativa dos três volumes e do volume único**. Belo Horizonte: UFMG. (Trabalho de Iniciação Científica), 2016. Disponível em: <<https://prezi.com/xcfsulwkjqc-/colecao-cercania-joven-uma-analise-comparativa-dos-tres-volumes-e-do-volume-unico/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

COIMBRA, Ludmila. et al. **Cercanía Joven: espanhol**. Livro do professor. São Paulo: Edições SM, 2016. v. 1, 2 e 3.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos, 2003.

DERRIDA, Jacques. 2001. La langue n'appartient pas – Entretien avec Jacques Derrida. **Europe**, número 861/862, jan.-fev., 2001, p. 81-91.

DUBOC, Ana Paula Martinez; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Letramentos e línguas estrangeiras**. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (Orgs.). *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 245-277.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel (Coord.) et al. **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP. 2012.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo. 2012. v.7, n. 1. p. 46-67.

FRANZONI, Patrícia Hilda. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada**. Campinas: Editora da UNICAMP. 1992.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010. 184p.

GONZÁLEZ, Neide Maia. **Apresentação**. In: BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 7-8.

_____. **E a lei? A lei? Ora a lei!!** In: BARROS, Cristiano et al. (Orgs.) *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2015. p. 497-515.

GUERMANDI, Melissa. **Interação no Ensino de Língua Espanhola: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro *Cercanía Joven***. 2016. 118 f. Dissertação de Mestrado (Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9091/DissMG.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 maio 2018.

HYMES, Dell. **The concept of communicative competence revisited**. In: DIRVEN, Rene. Thirty years of linguistic evolution: studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday. Amsterdã: Benjamins, p. 31-57, 1992.

JENNY, Laurent. **A estratégia da forma**. In: _____ et al. Intertextualidades. Tradução: Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.

LÉVY, Pierre. **Dilúvios**. In: _____. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p

LITTLE, David. **Learner Autonomy1: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentí, 1991.

MARCOS, Plínio. **Balada de um palhaço**. São Paulo: [s. n.], 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-32.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 19-38.

_____. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, I.(Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, SP, p. 23-49, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009. pp. 296.

MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos, autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO, Guiomar Namó de et al. Por uma didática dos sentidos. In:_____. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**, São Paulo: Artmed, p. 59-64, 2004.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Moreira; GOMES, Iran Felipe. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. pp. 77.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, n. especial, 1999.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. **O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos**. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.) *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

MORAES, Liani Fernandes de. A Incompletude Narrativa em dois discursos: análise comparativa de um poema e de uma escultura tumular. **Cadernos de Pós Graduação em Letras** (Online), v. 6, p. 01-10, 2006.

MURRIE, Zuleika de Felice; MAIA, Eny Marisa (Coords.) **Livro do Educador**. In: _____. *Projeto Escola e Cidadania*. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

NODARI, Alexandre. Limitar o limite: modos de subsistência. **Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra**, set. 2014. Disponível em: <<https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/alexandre-nodari.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 2015, vol. 54, n. 2, p. 361-392. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318134500150051>>. Acesso em: 25 jan 2017.

_____. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, vol.27, no.2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003> Acesso em: 20 jan 2017.

SANTANA, Priscila Fernanda Barreto Alves de. **Abordagem intercultural no volume I do livro didático *Cercania Joven* selecionado no PNLD 2015**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Departamento de fundamentos para o estudo das letras setor de espanhol, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: Educ, 1997. vol. 13 n° 1, p. 63-81.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. **Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R.F & ARAÚJO, V.A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1. [não paginado]. Disponível em:
<http://uspbr.academia.edu/LynnMarioMenezesdeSouza/Papers/599422/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao>. Acesso em: 26 dez. 2016.

TAVARES, Roseane Rocha. **Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: _____(Org.). Língua, cultura e ensino. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1946].

_____. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

WELSCH, Wolfgang. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**, v. 17 & 18, p. 19-39, 1994. Disponível em:
<http://www2.unijena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html>. Acesso em: 26 jan. 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Revogação da Lei 11.161

Não menos importante que o trabalho, justificaremos a decisão de trazer este tema para os apêndices. Apresentamos em breve texto, o trâmite na revogação da Lei do Espanhol, a 11.161. Lembrando que um dos eixos de nossa fundamentação foi a revisão dos documentos oficiais, que orientam o ensino de língua espanhola no Brasil, tomamos como necessária a leitura das discursividades acerca do tema circuladas no Poder Legislativo. No entanto, o descompasso entre os estudiosos da área e os estadistas (mesmo dos poucos que defenderam a Lei) tornou inviável a consideração destes no interdiscurso das questões colocadas nesta dissertação.

Com a chegada da Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016 (doravante, MPV 746) ao Legislativo, começou-se o processo de emendas para tentar modificar a decisão de revogar a lei que tornara obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola. Prontamente, o deputado André Figueiredo do Partido Democrático Trabalhista propôs uma escrita de caráter substitutivo. Sua discursividade é, parcialmente, contrária à revogação. Da mesma forma que critica a obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa, diz que a participação de somente uma língua estrangeira já é o bastante para o currículo. Além disso, os argumentos giram em torno, apenas, da capacidade para comunicação e para os negócios — do vasto território hispanofalante no mundo, elege, como exemplo, os norte-americanos que conhecem o idioma. Com azar, termina reproduzindo o mito da suposta transparência: “bastante próximo ao português, tornando o aprendizado relativamente fácil” (BRASIL, 2017, p. 49-50).

Durante um evento em que apresentávamos os resultados iniciais de nossa pesquisa em 2016, estudávamos a redação da Lei do Espanhol que dizia “ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória” (BRASIL, 2005). A colocação do termo “oferta” inverte o sentido de seu determinante. Ou seja, torna a obrigatoriedade algo opcional. Debatemos na ocasião que, ironicamente, utilizaram-se de uma palavra assídua no discurso publicitário para, ao invés de divulgar, servir de apagamento sobre sua existência. Infelizmente, a alegoria estendeu-se, e como uma oferta de mercado, o ensino de língua espanhola teve duração curta. Voltando aos debates no Legislativo, com o desenvolvimento das discussões, André Figueiredo melhora sua argumentação e produz um diálogo interessante. Para ele, se a reforma pretende ampliar a carga horária e disponibilizar aos alunos mais opções, o texto da MPV 746 é contraditório ao excluir uma disciplina que já estava colocada como optativa.

Das tentativas de emendas supressivas, tem-se a do deputado Marco Maia do Partido dos Trabalhadores, criticando a carência que a MPV 746 traz aos contatos interculturais na

América do Sul. Com maiores conhecimentos, o autor cita as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, e afirma que a Medida vem ferir tal documento.

Margarida Salomão, do Partido dos Trabalhadores, é categórica em defesa da língua espanhola. Propondo Emenda Modificativa, a autora entende como obrigatórios tanto o ensino de língua inglesa como o de língua espanhola, possibilitando que outras línguas sejam incluídas como optativas. Para ela, a MPV 746 está servindo à cultura e economia norte-americanas, ao mesmo tempo em que, está quebrando com o pacto do MERCOSUL e o projeto de integração da América Latina. A compilação das propostas é bastante extensa, mas quando a discussão se avança, boa parte dos estadistas reproduzem o que seus colegas haviam pedido; é o que faz o deputado Angelim a partir da discursividade de sua colega de partido, Margarida Salomão.

Ocorrem, também, discursividades impositivas, com a tentativa de colocar fim à discussão. O deputado Átila Lira do Partido Socialista Brasileiro, por exemplo, enuncia: “Finalmente definida a língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória (...)” (BRASIL, 2017, p. 216). O lugar da língua espanhola, para ele, é optativo, e ainda com a necessidade de que o sistema de ensino justifique sua oferta por proximidade geográfica.

Discursividades reacionárias como a da deputada Mara Gabrielli do Partido da Social Democracia Brasileira tencionam, inclusive, para o enfraquecimento do ensino da língua inglesa. Para ela, inglês, espanhol e outras línguas deveriam ser facultativas no ensino fundamental. Contraditoriamente, traz estudos da neurociência para comprovar que há melhores desenvolvimentos no contato da criança com a língua estrangeira.

Vale ressaltar também a participação do senador Eduardo Amorim do Partido Social Cristão, que, embora junta-se aos que tratam a língua espanhola como disciplina optativa, traz uma discussão importante sobre as políticas linguísticas. Segundo ele, não há como ter uma experiência efetiva da língua estrangeira (no caso, o inglês) sem, pelo menos, uma reserva de 4 horas semanais na grade curricular. Outros aspectos notáveis são: i. o reconhecimento da carência que um aluno de escola pública tem em relação ao que pode pagar uma escola de idiomas e, ii. a necessidade desse idioma no acesso às produções científicas quando vão para o ensino superior.

Sem prorrogarmos mais esse texto que se pretendeu breve, vale lembrar dos deputados que defenderam o ensino de língua espanhola. Junto aos já citados, incluem-se: os deputados João Daniel, Bohn Gass, Paulo Pimenta, Maria do Rosário Nunes, Luizianne Lins e Dionilso Marcon do Partido dos Trabalhadores, Gorete Pereira do Partido da República, e Orlando Silva do Partido Comunista do Brasil; os senadores Paulo Paim e Lindbergh Farias do Partido

dos Trabalhadores, Wilder Moraes do Partido Progressista e Vanessa Grazziotin do Partido Comunista do Brasil.

Apêndice B — Uma atividade como possível orientação

Neste subitem, apresentamos o que a partir da análise dos resultados, poderíamos apontar como uma atividade de possível orientação para essa e outras produções didáticas do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Sobre o respeito à diversidade e à variação linguística a que, como vimos, já vinha sendo revogado nos PCNEM (2000), acreditamos que esse trabalho pode advir de uma atividade com gêneros textuais. Tentamos desenvolver aqui uma relação entre a diversidade (variação) da língua e os domínios discursivos. Para isso, fazemos a seguinte ilustração de tarefa escolar:

Será feita uma investigação entre o professor e os alunos sobre o domínio publicitário. Antes de entrar nas questões de uso da língua, o professor pode apresentar, em duas situações distintas, os elementos que necessariamente compuseram uma prática nesse domínio:

- | | | |
|---------------|--------------------|---------------------------------------|
| 1. Vendedor: | a) Ambulante; | b) Publicitário de uma multinacional; |
| 2. Produto: | a) Pares de meias; | b) Próteses cirúrgicas; |
| 3. Clientes: | a) Passantes; | b) Empresários; |
| 4. Resultado: | a) Lucro obtido; | b) Lucro obtido; |

Observar que as duas situações de um mesmo campo, com elementos similares, conseguem cumprir os objetivos pretendidos pode ser o primeiro passo para apresentar discursos marcados por variantes. Praticam-se muitas burlas com placas de publicidade que apresentam uma variante desprestigiada, e nunca se observa o sucesso da prática na situação em que ocorre. Uma atividade que parte da diversidade em um mesmo domínio pode colaborar com esse respeito às diferenças sociais.

Apêndice C — Planilha

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
			<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
			<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Gêneros textuais	A1-Disponibilização de oportunidades ao aluno	1- Apresenta diversidade de gêneros textuais	(X) p.12: verbete de dicionário; capa de CD.	(X) p. 20: postal e rascunho	(X) tirinha, letra de música, documento de identidade, formulário	(X) p. 44: canción, pie de foto	(X) capa de livro, entrevista, folheto.
		2- Faz uso do dialogismo (entre textos, alunos e professor)	()	()	(X) p. 34, sugere uma narrativa entre os alunos sobre situações pessoais	(X) p.45: A tarefa pede que o aluno identifique na música coisas que podem representar seu país, e explicar aos colegas.	(X) p. 59: O diálogo no chat online é um exemplo.
		3- Fomenta na identificação com um estilo de produção discursiva	(X) p. 14: O uso da metáfora kilos colabora com a formação do estilo.	(X) p. 22: Diferentes formas de saudação e despedida.	()	()	(X) p. 52: Ao demonstrar diversidade de função do espaço na literatura, há uma promoção sobre ampliação de perspectivas.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	A1-Disponibilização de oportunidades ao aluno	4-Prioriza a produção em oposição à compreensão discursiva	()	(X) p. 25: Primeiro por um rascunho, depois pela escrita de um postal.	()	(X) p. 37: entrevista como exemplo da prioridade na produção	(X) p. 61: o produto final é a produção, e vários momentos pedem escrita ou diálogo dos alunos.
		5-Faz uso de SD	()	(X) p. 22: Uso de rascunho como planejamento da atividade.	()	()	(X) p. 61: Passo a passo do projeto.
		6-Mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos	()	()	()	()	()

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	B1-Definição/Categorias da teoria	7-Apresenta modelos de estruturas composicionais	()	(X) p. 22: Apresenta as partes de um postal.	(X) pg. 29, Fotos e organização dos documentos.	()	()
		8-Aborda tipologias textuais	()	(X) p. 25: Descrição da cidade em que esteve.	()	()	(X) p. 57: Detalhamento de algumas instâncias da narrativa.
		9-Desenvolve a curadoria do gênero textual	()	(X) p. 22: O rascunho, o pedido de descrição, a revisão.	()	()	(X) p. 61: Linguagem e preocupação com os interlocutores.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto 1</i>
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	B1-Definição/Categorias da teoria	10-Dá importância às diferentes modalidades de uso da língua	(X) p. 16: Canção e letras.	()	()	(X) p. 35: Oral e escrito em entrevista.	()
		11-Atenta para a influência do suporte sobre o gênero textual	()	(X) p. 22: Imagem e texto de postal.	()	()	()
		12-Conscientiza sobre a possibilidade de mudança de um gênero	()	(X) p. 21: Possibilidades funcionais.	(X) p. 29: Formas e funções de documentos em cada lugar.	()	(X) p. 60: Publicidades relacionadas à alteridade.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	A2-Bem-estar social	1-Trabalha com necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo	()	()	(X) p. 32, a música demonstra como a política cria necessidades	()	(X) p. 59: O valor da bondade pode ser entendido como aquilo que protege as necessidades humanas.
		2-Provoca a desnaturalização de formações ideológicas	(X) p. 14: o termo latino é redimensionado.	()	(X) pg. 33, sobretudo pela discussão do termo burocracia	()	(X) p. 59: Parte de uma negativa sobre a bondade. Isso, provavelmente, traz pra aula argumentos de frustrações. Logo, a desconstrução passa a ser o processo da Educação.
		3-Pede o exame da posição social atual do aluno e promove a construção de novas	()	()	(X) pg. 34, traz o aluno para o problema da burocracia.	()	(X) p. 59: Pede pra que o aluno avalie sua identificação entre cronopio e fama, além de demonstrar como os valores do primeiro são mais positivos.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto1</i>
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	A2-Bem-estar social	4-Parte de um tema transversal	(X) p. 12: Pluralidade Cultural.	()	()	()	(X) O tema que perpassa, ainda que de fundo, é o da ética. Porque a todo instante, se põe a refletir entre cronopios e famas.
		5-Esclarece a participação do aluno na comunidade	()	()	()	()	(X) p. 61: a ação na escola é uma forma prática de perceberem suas participações na comunidade.
		6-Preocupa-se em combater a exclusão social	(X) p. 15: Na inclusão de países no rol de latinos citados, coloca-se um modo de inclusão.	()	(X) p. 31, a música expõe a voz de um marginalizado	()	(X) p. 58: Na discussão da bondade dos cronopios.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	B2-Nivelamento para a complexidade do mundo	7-Considera variantes sociais e geográficas	(X) p. 16: Diferentes formas da mesma letra.	()	(X) pg. 29, ao trazer documentos, mostra nomes diferentes e funções.	(X) p.43: expõe variantes formais e funcionais de vocabulário.	()
		8-Instiga a demanda transdisciplinar	(X) p. 15: Dados de um movimento artístico espanhol.	()	()	()	(X) p. 52: geografia, artes visuais.
		9-Expõe à complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua vinculação à ética	()	()	(X) pg. 33, o problema dá espaço para essa discussão	()	(X) p.58: Valor da bondade como uma forma de refletir sobre a fraternidade.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto1</i>
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	B2-Nívelamento para a complexidade do mundo contemporâneo	10-Promove criticamente a autonomia	(X) p. 12: Formações de hipóteses.	()	()	(X) p. 43: Criar, exercitar uma entrevista, e comentar respostas.	(X) p. 61: Construção, revisão e distribuição de folhetos.
		11-Discute transculturação e alteridade	(X) p. 14: Inclusão de Portugal.	()	()	(X) p.46: Na autoavaliação, um dos quesitos é a identificação transcultural.	(X) p. 59: cronopios e famas como metáforas de subjetividades opostas.
		12-Desenvolve a diversidade de habilidades dos contatos interdiscursivos	(X) p. 12: Verbete de dicionário para interpretação do nome.	(X) pg. 22: Comentário e rascunho sobre um postal.	()	(X) p. 40: Gênero oral de uso formal.	(X) p. 59: o chat online para contribuir no contato com a obra literária.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção Critério	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto I</i>
			<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
			<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Domínios Discursivos	C1-Remontagem das condições de produção	1-Provoca a (re)construção da situacionalidade	(X) p. 15: Grupo de rock num movimento de vanguarda.	(X) p. 25: Traz a imagem de uma das faces do postal.	(X) p. 36, Traz um formulário de intercâmbio.	()	(X) p. 60: Dá o detalhamento da constituição de um folheto.
		2-Traz dados históricos das condições de produção	(X) p. 12: Grupo de rock, coyotes, años 80.	()	(X) pg. 31, Hispânicos migrantes nos EUA.	(X) p. 44: Traz algumas informações sobre o <i>guajiro</i> .	(X) p.53: Vida e obra de Cortázar.
		3-Mostra que o Domínio Instrucional deve prestar-se a todos os outros Domínios	()	(X) p. 22: Função do rascunho.	()	()	(X) p. 61: Produto final em uma ação na escola.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção Critério	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto1</i>
			<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
			Escucha	Escritura	Lectura	Habla	
Domínios Discursivos	C1-Remontagem das condições de produção	4-Consientiza da impossibilidade de reconstituir o gênero na transposição de um Domínio a outro	()	()	()	()	()
		5-Busca compensar as perdas da transposição de Domínios	(X) p. 12: Apresenta um link pelo qual o aluno pode ter acesso à canção em sua materialidade original.	(X) p. 21: Imagens representativas do gênero em sua produção original.	(X) pg. 28, Uso de fotos dos documentos	()	(X) p. 59: Captura de uma tela de computador, com um conto na internet.
		6-Apresenta jogos teatrais e a simulação de situações-problemas	()	()	()	()	(X) p. 62: Distribuição de folhetos que construíram durante o projeto.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção Critério	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
			<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
			<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	<i>Proyecto 1</i>
Domínios Discursivos	B3-Proposta de ação	7-Fundamenta-se em um projeto	()	(X) p. 25: Instrução para a produção de um postal.	()	()	
		8-Indaga se o aluno identificou-se com o gênero e o domínio que esteve em contato	()	()	()	()	(X) p.54: Indaga se o aluno gostou de alguma capa em específico.
		9-Dá importância aos gêneros das TICs	(X) p. 12: Link no qual se pode ouvir a canção trabalhada.	(X) p. 21: Traz a possibilidade do postal virtual.	(X) p. 39, Exercícios num site	()	(X) p. 59: Chat online transposto ao LD e pede que o aluno se ponha a comentar.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>					
			Critério	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto 1</i>
				<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Domínios Discursivos	B3-Proposta de ação	10-Prioriza o Domínio Jurídico	()	()	(X) pg. 29, usos políticos dos documentos	()	()	
		11-Instiga a participação por meio da incompletude (sobretudo do Domínio Ficcional)	(X) p. 14: Incitação pra o aluno dar sentido na canção.	()	(X) Pg 33, Divide a incompletude de sentido do personagem	(X) p. 45: Participação do aluno em descrever a imagem.	(X) p. 59: A identificação com os cronopios ou famas promove a participação dos alunos.	
		12-Cria reflexões sobre as funções do Domínio Instrucional	(X) p. 16: Fonemas em contexto	(X) p. 22: Vocabulário específico.	(X) As gramáticas em uso põem funções dos pontos trabalhados.	(X)	()	

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		<i>Proyecto1</i>
		Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	<i>Lectura</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Domínios Discursivos	C3-Apreciação com criticidade	13-Discute o Domínio da Saúde	()	()	()	()	()
		14-Expõe a tensão entre os Domínios Industrial, Publicitário e do Lazer	()	()	()	()	(X) p. 60: Expõe publicidades distintas, demonstrando como um personagem de ficção, com valores positivos, pode identificar-se com a mais simples delas.
		15-Desconstrói a oposição entre o Domínio Jornalístico e o Ficcional, refletindo a dicotomia informação e conhecimento	()	()	()	()	()

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>				<i>Proyecto 1</i>	
			Capítulo	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		<i>Cap. 2 — Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
				Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>		<i>Lectura</i>
Critério								
Domínios Discursivos	C3-Apreciação com criticidade	16-Discute objetividade versus subjetividade no Domínio Jurídico	()	()	()	()	()	
		17-Pondera a Negociação e a circunspeção de valores de comunidades culturais	(X) p. 14: A observação de amplitude do termo sudamericano tende a considerar um posicionamento distinto.	()	(X) Pg 33, expõe o problema da burocracia	()	(X) p.58: Propõe uma discussão sobre a bondade dos Cronopios, como um valor importante.	
		18-Promove o entrecruzamento dos Domínios Jornalístico e Interpessoal	()	()	()	()	()	

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	A1-Disponibilização de oportunidades ao aluno	1-Apresenta diversidade de gêneros textuais	(X) p. 115: <i>pie de foto, biografía, etc.</i>	(X) p. 128: <i>infográfico, pie de foto, etc.</i>	(X) p. 134: <i>invitación, biografía, etc.</i>	(X) p. 145: <i>biografía, infográfico, etc.</i>	(X) p. 161: <i>Biografía, cuento, etc.</i>
		2-Faz uso do dialogismo (entre textos, alunos e professor)	(X) p. 119: A fala de um jornalista como comentário sobre o presidente.	()	()	(X) p. 146: Além de trazer opiniões distintas sobre um tema, pede comentários dos alunos.	(X) p. 165: Os alunos devem comentar entre si os sentidos que atribuíram ao poema e, depois, com o original.
		3-Fomenta na identificação com um estilo de produção discursiva	(X) p. 118: Recorrente uso de metáforas.	()	(X) p. 134: <i>Invitación</i> , instigador para o estilo.	()	(X) p. 163: Mostra como uma garota utiliza diferentes referências em cada situação.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	A1-Disponibilização de oportunidades ao aluno	4-Prioriza a produção em oposição à compreensão discursiva	()	(X) p. 133: Até aqui, a seção remetera atividades visando a produção.	()	()	(X) p. 169: O objetivo é a produção.
		5-Faz uso de SD	()	(X) p. 130: A SD é iniciada por um planejamento da produção.	()	(X) p. 150: Traz questionamentos sobre como se deu o debate.	(X) p. 169: Pelo planejamento na produção.
		6-Mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos	(X) p. 118: o termo <i>autodesignar</i> ganha forme sentido de crítica.	(X) p. 132: Apresenta a diferença nos valores das palavras <i>ditadura</i> e <i>régimen</i> .	()	()	(X) p. 165: A composição musical na ditadura.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				<i>Proyecto3</i>
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	B1-Definição/Categorias da teoria	7-Dá importância às diferentes modalidades de uso da língua	(X) p. 114: Atenção aos discursos orais.	()	(X) p. 138: Gêneros trabalhados vêm da oralidade.	(X) p. 150: O debate como principal gênero da seção.	(X) p. 169: Trabalha com letras e canções.
		8-Atenta para a influência do suporte sobre o gênero textual	(X) p.119: Rádio como espaço de resistência.	()	()	()	(X) p. 167: Música foi o espaço dos artistas na ditadura.
		9-Consientiza sobre a possibilidade de mudança de um gênero	(X) p. 115: Gêneros próximos, com a possibilidade de mudança pela postura assumida.	(X) p. 128: Mostra como um gênero em Domínios Discursivos distintos ganha funções diferentes.	()	()	(X) p. 165: Revela como as condições de produção alteram, fundamentalmente, os gêneros.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Gêneros textuais	B1-Definição/Categorias da teoria	10-Apresenta modelos de estruturas composicionais	(X) p. 116: Com os recursos possíveis apresenta transcrição de um discurso político.	(X) p. 133: A partir de uma lista, analisa as partes do <i>infográfico</i> .	(X) p. 134: Expõe um modelo de <i>invitación</i> .	(X) p. 150: Apresenta as partes e funcionalidades de um <i>debate</i> .	(X) p. 163: Diferentes <i>portadas</i> feitas para um mesmo livro.
		11-Aborda tipologias textuais	()	(X) p. 129: Dentre 4 tipologias, pede que o aluno identifique qual o papel da usada no <i>subtítulo</i> .	()	()	(X) p. 163: Apresenta especificidades da narração.
		12-Desenvolve a curadoria do gênero textual	()	(X) p. 133: O detalhamento das partes no <i>infográfico</i> .	()	(X) p. 150: Função de partes do <i>debate</i> .	(X) p. 169: Detalhes de cada etapa na produção.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				<i>Proyecto3</i>
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		
		Critério	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Letramentos	A2-Bem-estar social	1-Trabalha com necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo	(X) p. 113: Descompasso entre necessidades do mundo e um ditador	()	(X) p. 139: Necessidade dos desamparados.	(X) p. 144: O voto consciente como uma necessidade dos sujeitos.	(X) p. 168: Por refletir sobre as figuras do exilado e do imigrante.
		2-Provoca a desnaturalização de formações ideológicas	(X) p. 118: A partir de <i>renuncia e despedida</i> , mostra a representação verbal de jogos de poder.	(X) p. 132: A partir da oposição entre <i>régimen e ditadura</i> .	()	(X) p. 144: Por meio da discussão de analfabeto político de Brecht.	(X) p. 163: Na contradição do termo <i>libertad</i> .
		3-Pede o exame da posição social atual do aluno e promove a construção de novas	(X) p. 121: Traz possíveis manifestações.	()	()	(X) p. 145: Questiona se o aluno é eleitor e pede que comente entre os colegas.	()

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	A2-Bem-estar social	4-Parte de um tema transversal	(X) p. 115: Durante todo o capítulo, há um fundo de questões éticas.	(X) p. 128: Ética, no questionamento às ditaduras.	(X) p. 134: Ética, na luta por direitos.	(X) p. 144: Ética, pelo direito de voto.	(X) p. 161: Ética, com a crítica à ditadura.
		5-Esclarece a participação do aluno na comunidade	(X) p. 121: Instiga pela função dos movimentos sociais.	()	()	(X) p. 145: Também pelo direito de voto.	(X) p. 169: Pela ação de espalhar os produtos pela escola.
		6-Preocupa-se em combater a exclusão social	(X) p. 116: A atividade sobre o discurso põe foco nos marginalizados.	()	(X) p. 139: Trabalha a partir de pessoas sequestradas e os direitos de seus parentes.	(X) p. 151: Reflexão sobre preocupar-se com os demais.	(X) p. 168: Diferença de sentidos entre <i>exilio</i> e <i>inmigración</i> .

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Critério	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Letramentos	B2-Nívelamento para a complexidade do mundo contemporâneo	7-Considera variantes sociais e geográficas	()	(X) p. 133: Variação da língua em grupos juvenis.	(X) p. 142: Variação de fonemas.	()	(X) p. 165: Apresenta o <i>voseo</i> no Uruguai.
		8-Instiga a demanda transdisciplinar	()	(X) p. 133: Gráfico e mapa sugerem o interdisciplinar.	()	()	(X) p. 161: História, Música e Língua Portuguesa.
		9-Expõe à complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua vinculação à ética	(X) p.120: Perda democrática em estado de ditadura.	(X) p. 132: Também em cima das diferenças de valores que têm os termos trazidos.	(X) p. 139: A identidade como direito.	(X) p. 144: Termo <i>analfabeto político</i> .	(X) p. 162: Principalmente quando discute a contradição do termo <i>libertad</i> .

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Letramentos	B2-Nivelamento para a complexidade do mundo contemporâneo	10-Promove criticamente a autonomia	()	()	()	(X) p. 145: Pede que o aluno se informe sobre seu direito de voto.	(X) p. 169: A produção é feita no coletivo de alunos.
		11-Discute transculturação e alteridade	()	()	()	()	()
		12-Desenvolve a diversidade de habilidades dos contatos interdiscursivos	()	(X) p. 133: No trabalho de <i>(Re)escritura</i> , traz um ferramental importante.	()	(X) p. 150: O questionário da revisão do <i>debate</i> .	(X) p. 169: Também no processo de revisão.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Critério	Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	
Domínios Discursivos	A3-Remontagem das condições de produção	1-Provoca a (re)construção da situacionalidade	()	()	(X) p. 139: Até expor a manifestação, todas as atividades visaram entender o que estava envolvido.	(X) p. 150: A simulação proposta pede bastante detalhamento	(X) p. 169: Isto ocorre sobretudo no trabalho de pesquisa.
		2-Traz dados históricos das condições de produção	(X) p. 115: Traz alguns discursos famosos na História.	(X) p. 130: Por meio de pesquisa dos alunos	(X) p. 134: Biografia do artista.	(X) p. 145: Biografia de Brecht.	(X) p. 161: <i>Biografía</i> de Mario Benedetti.
		3-Mostra que o Domínio Instrucional deve prestar-se a todos os outros Domínios	()	(X) p. 128: Função do <i>infográfico</i> no Jornalismo e na Escola.	()	()	()

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção Critério	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				<i>Proyecto3</i>
			<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política</i>		
			<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Domínios Discursivos	A3-Remontagem das condições de produção	4-Conscientiza da impossibilidade de reconstituir o gênero na transposição de um Domínio a outro	(X) p. 119: Apresenta como transcrição de um discurso oral.	()	()	()	()
		5-Busca compensar as perdas da transposição de Domínios	()	(X) p. 132:Estrutura de um dicionário.	()	(X) p. 150: Simulação de <i>debate</i> .	(X) p. 163: Fotografias de <i>portadas</i> .
		6-Apresenta jogos teatrais e a simulação de situações-problemas	()	()	()	(X) p. 150: Na simulação do <i>debate</i> .	(X) p. 169: Pede-se apresentação sobre o projeto.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Domínios Discursivos	B3-Proposta de ação	7-Fundamenta-se em um projeto	()	(X) p. 133: Toda a atividade está voltada à produção e exposição do <i>infográfico</i> .	()	(X) p. 150: As atividades estão voltadas para a realização do <i>debate</i> .	(X) p. 169: Inteiro voltado à produção de <i>repertórios musicales e portadas</i> .
		8-Indaga se o aluno identificou-se com o gênero e o Domínio que esteve em contato	()	()	()	()	(X) p. 169: A última tarefa é avaliar o gosto da turma pelas produções.
		9-Dá importância aos gêneros das TICs	()	()	(X) p. Os gêneros em pauta são trazidos da internet.	()	(X) p. 169: Parte do projeto é pesquisa na internet.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade Capítulo Seção Critério	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				<i>Proyecto3</i>
			<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		
			<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Domínios Discursivos	B3-Proposta de ação	10-Prioriza o Domínio Jurídico	(X) p. 115: Discursos políticos.	()	(X) p. 139: Exposição de manifestos.	(X) p. 144: Discussão em torno do voto.	(X) p. 161: Críticas à ditadura.
		11-Instiga a participação por meio da incompletude (sobretudo do Domínio Ficcional)	(X) p. 120: Formulação de hipótese.	()	(X) p. 139: Interpretação de imagem.	(X) p. 151: Tirinha desenvolve a incompletude.	(X) p. 165: Preenchimento de lacunas para produzir valores.
		12-Cria reflexões sobre as funções do Domínio Instrucional	(X) p. 123: <i>Futuro simple</i> na política.	(X) p. 130: Intensificar para dar destaque.	()	()	(X) p. 163: Funções de estruturas narrativas.

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¿que también sea ético!</i>				<i>Proyecto3</i>
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¿participemos en la política!</i>		
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Habla</i>	
Critério							
Domínios Discursivos	C3-Apreciação com criticidade	13-Discute o Domínio da Saúde	()	()	()	()	()
		14-Expõe a tensão entre os Domínios Industrial, Publicitário e do Lazer	()	()	()	()	()
		15-Desconstrói a oposição entre o Domínio Jornalístico e o Ficcional, refletindo a dicotomia informação e conhecimento	()	()	()	()	()

Eixo analítico	Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 3 – El mundo es político: ¡que también sea ético!</i>				
		Capítulo	<i>Cap. 5 – Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>		<i>Cap. 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>		<i>Proyecto3</i>
		Seção	<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>	<i>Escucha</i>	<i>Hablla</i>	
Critério							
Domínios Discursivos	C3-Apreciação com criticidade	16-Discute objetividade versus subjetividade no Domínio Jurídico	()	(X) p. 132: Pela reflexão entre os valores dos termos.	()	()	(X) p. 162: A partir do contraste de sentidos na palavra <i>libertad</i> .
		17-Pondera a Negociação e a circunspeção de valores de comunidades culturais	(X) p. 120: Com notícia, faz o aluno refletir sobre um suicídio.	()	(X) p. 142: Explica que a variação nos fonemas não são representações de normas da língua.	(X) p. 146: O dialogismo produz o efeito de negociação de valores.	(X) p. 165: Também no dialogismo pede sobre os diferentes sentidos que cada aluno deu ao poema.
		18-Promove o entrecruzamento dos Domínios Jornalístico e Interpessoal	()	()	()	()	()