

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**MELIANA CALDAS AYALA BONADES**

**A ESCRITA EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
letramentos, gêneros e tarefas**

**São Leopoldo**

**2020**

MELIANA CALDAS AYALA BONADES

**A ESCRITA EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
letramentos, gêneros e tarefas**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2020

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Bonades, Meliana Caldas Ayala

A escrita em material didático de Língua Espanhola: letramentos, gêneros e tarefas / Meliana Caldas Ayala Bonades. – 2020.

95 f.

Orientador: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

Dissertação (Mestrado) - - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, BR-RS.

1. Aprendizado de Idiomas – Língua Espanhola. 2. Letramento – Língua Espanhola. 3. Livro Didático – Língua Espanhola. I. Lima, Marília dos Santos, orient. II. Título.

**Bibliotecário: Mário Sérgio Leandro – CRB-10/2468**

**Meliana Caldas Ayala Bonades**

**“A ESCRITA EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
letramentos, gêneros e tarefas”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo programa de pós-graduação em linguística aplicada da universidade do vale do rio dos sinos - UNISINOS.

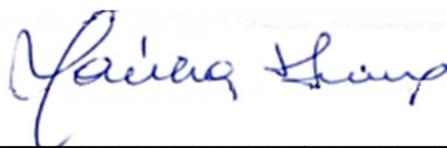
**APROVADA EM 26 DE OUTUBRO DE 2020**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS -  
UFRGS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADORA**



---

**PROFA. DRA. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS**

Dedico esse trabalho aos amores da minha vida, minha família. Sou grata por tudo que fizeram e fazem por mim.

Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter cuidado de mim e por não ter permitido minha derrota.

A meus preciosos pais, agradeço pela vida e pelo carinho de sempre.

Agradeço a meu esposo, Cristiano, e Graciela, minha amada filha, pela compreensão e amor incondicional.

Agradeço a meus irmãos, joias da minha vida, pelo esforço incansável em ajudar e não me deixar esmorecer por nada.

Agradeço, com carinho, a meus sogros, pelo apoio e toda ajuda nas horas difíceis.

Agradeço a minhas médicas, Marianne e Ana Luiza, pois, sem sua ajuda, nada disso seria possível.

Agradeço minha amiga Maricelia Cruz que, mesmo longe, é um exemplo para mim, de amizade e comprometimento.

Gratidão às professoras Cátia e Patricia, pela paciência sem fim e pelo sentido de cuidado que tiveram comigo.

Obrigada, professora Marília, por fazer tudo mais fácil, buscando sempre ajudar, através de palavras positivas.

Ao meu avô (in memoriam), luz da minha vida, que não conseguiu ver essa vitória, agradeço por toda força, todo ensinamento de perseverança. Essa é para ti, meu velhinho.

“Muchos temores nacen de la fatiga y la soledad;  
junto con una sana disciplina, sé amable contigo mismo.”

Max Ehrman

## RESUMO

Vygotsky foi defensor de que a colaboração e a interação entre os pares são fatores essenciais para o aprendizado dos indivíduos. De fato, esta perspectiva que tirava do indivíduo, de sua competência e maturidade biológica a razão para a eficiência do aprendizado, ganhou, com o passar dos anos, novos adeptos e perspectivas. Percebeu-se, por fim, que as condições, os contextos de aprendizagem, bem como as realidades e conhecimentos prévios não deveriam estar desvinculados dos contextos e propostas de salas de aula, seja de língua materna ou estrangeira. Do mesmo modo, percebeu-se que estas mesmas condições e as perturbações ali presentes são facilitadoras de processos de desenvolvimento. Assim sendo, estudos posteriores (LANTOLF, 2000; DONATO, 2000, SWAIN, 2000) auxiliaram no entendimento de que a teoria sociocultural, a partir da interação e colaboração pode ser de grande valia para os processos de aprendizado de língua estrangeira. Neste estudo, também nos apoiaremos nos trabalhos de Otten (2014), bem como no estudo de Ferreira (2011), para efetuarmos uma análise da coleção *Español entre todos*, da editora Oxford, a fim de observarmos como a escrita se apresenta no referido material e quais considerações, a partir desta análise, levam-nos a aproximar ou distanciar os quatro volumes dos princípios da teoria sociocultural. Ademais, levando em consideração as propostas de letramentos, bem como as perspectivas para os trabalhos efetivos com gêneros, propomo-nos a sugerir e exemplificar tarefas colaborativas, a fim de expandir as propostas apresentadas pelo material em questão.

**Palavras-chave:** Colaboração. Tarefas. Língua espanhola. Aprendizado de idiomas. Livro didático. Letramentos.

## RESUMEN

Vygotsky defendió, en sus estudios, que la colaboración y la interacción entre pares son factores esenciales para el aprendizaje de las personas. De hecho, esta perspectiva que tomó la razón de la eficiencia del aprendizaje del individuo, de su competencia y madurez biológica, ganó, a lo largo de los años, nuevos seguidores y. Con el tiempo se fue dando cuenta de que las condiciones, los contextos de aprendizaje, así como las realidades y conocimientos previos no debían estar desconectados de los contextos y propuestas de las clases, sea en lengua materna o extranjera. Asimismo, se reconoció que estas mismas condiciones y las perturbaciones que se presentan allí son facilitadores de los procesos de desarrollo. Por ello, estudios posteriores (LANTOLF, 2000; DONATO, 2000, SWAIN, 2000), entre otros, ayudaron a comprender que la teoría sociocultural, desde la interacción y la colaboración, puede ser muy importantes para los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. En este estudio también nos apoyaremos en los trabajos de Otten (2014), así como en los estudios de Ferreira (2011), para realizar un análisis de la colección Español entre todos, de la editorial Oxford, con el fin de observar cómo se presenta la escritura en ese material. A partir de este análisis, entenderemos, si este estudio, nos lleva a acercarnos o alejarnos de los principios de la teoría sociocultural frente a los cuatro volúmenes. Además, considerando las propuestas de *letramento*, así como las perspectivas de trabajo efectivo con los géneros, proponemos sugerir y ejemplificar tareas colaborativas, con el fin de ampliar las propuestas que presenta el material en cuestión.

**Palabras-clave: Colaboración. Tareas. Lengua española. Aprendizaje de idiomas. Libros didáticos. Letramientos.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de atividade de escrita no material .....	54
Figura 2 – Orientações para a escrita .....	58
Figura 3 – Proposta de escrita .....	61
Figura 4 – Exemplo de atividade do tipo A.....	62
Figura 5 – Diálogo como exemplo de gênero.....	63
Figura 6 – Proposta colaborativa no material didático.....	66
Figura 7 – Foco em aspectos gramaticais e ortográficos.....	69
Figura 8 – Orientações para adequação de vocabulário em uso .....	70
Figura 9 – Exemplo de vaga objetividade.....	71
Figura 10 – Exemplo de atividade não colaborativa.....	73
Figura 11 – Exemplo de necessidade de esclarecimento quanto ao gênero .....	76
Figura 12 – Exemplo de falta de clareza quanto ao gênero .....	77
Figura 13 – Atividade base para elaboração de Tarefa 1.....	80
Figura 14 – Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 1 .....	81
Figura 15 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 2.....	82
Figura 16 – Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 2 .....	83
Figura 17 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 3.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise para atividades ou tarefas (FERREIRA, 2011). .....	44
Quadro 2 – Categorias propostas por Otten (2014). .....	45
Quadro 3 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 1. ....	60
Quadro 4 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 2. ....	64
Quadro 5 – Quadro representativo das tarefas presentes na coleção estudada. ....	65
Quadro 6 – Distribuição das atividades na coleção estudada - volume 3. ....	68
Quadro 7 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 4. ....	72
Quadro 8 – Representação das atividades analisadas em relação ao gênero e colaboração. ....	79

## LISTA DE SIGLAS

LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPE	Processos Psicológicos Elementares
PPS	Processos Psicológicos Superiores
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E LETRAMENTO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Conceitos centrais da teoria sociocultural.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Letramentos .....</b>	<b>31</b>
<b>3 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 A escrita como elemento histórico social e sua abordagem em língua estrangeira ....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 As propostas de Ferreira (2011) e Otten (2014).....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Os gêneros textuais e a escrita .....</b>	<b>45</b>
<b>4 A COLEÇÃO ESCOLHIDA E A METODOLOGIA EMPREGADA.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1 A coleção escolhida .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 A metodologia empregada .....</b>	<b>55</b>
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS DE ESCRITA DA COLEÇÃO.....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Quais tipos de atividades/tarefas escritas o LD apresenta?.....</b>	<b>58</b>
<b>5.2 O LD contempla o conceito de letramento aqui adotado quanto à escrita? .....</b>	<b>74</b>
<b>5.3 É possível a verificação de um potencial trabalho efetivo com gêneros, de modo que este seja significativo para o aluno?.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4 Quais atividades propostas pelo LD poderiam ser transformadas em tarefas envolvendo colaboração? .....</b>	<b>78</b>
<b>5.4.1 Proposta de Tarefa 1 .....</b>	<b>81</b>
<b>5.4.2 Proposta de Tarefa 2 .....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.3 Proposta de Tarefa 3 .....</b>	<b>85</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu do interesse de considerar como é apresentado o ensino da escrita em espanhol como Língua Estrangeira Moderna (LEM) no livro didático *Español entre todos*, da Editora Oxford, ano de 2017.

A relação entre o ensino de Espanhol e o livro didático no Brasil não é nova e vem, durante anos, sendo remodelada e reestruturada para contemplar diversos fins e realidades, inclusive distintas concepções políticas, ideológicas e até mesmo econômicas.

O início do ensino do idioma em nosso país, aliado a materiais impressos, remonta, segundo estudos, a meados dos anos de 1920. Naquela época, a inclusão de uma cadeira de espanhol no colégio Pedro II deu início ao ensino de espanhol em terras brasileiras. Tal advento, segundo aponta Guimarães (2013), teria sido oferecido em reciprocidade à criação de cadeira de Português em nosso país vizinho, o Uruguai.

Antenor de Veras Nascentes que fora o primeiro a ministrar a disciplina de Espanhol no referido colégio, fez também história ao publicar, em 1920, a primeira gramática de espanhol no Brasil, dando origem às publicações para fins pedagógicos. Anos mais tarde, em meados dos anos 1940, começaram a surgir publicações que, diferentemente da predecessora Gramática de Antenor, passaram a ser escritas totalmente em língua espanhola, além de apresentarem algum tipo de atividade de apoio.

Sob este novo panorama, a maior parte dos materiais estava vinculada às políticas e programas da época e tal postura acabou influenciando, por consequência, o trabalho de muitos professores que se utilizavam destas mesmas prescrições para elaborar materiais complementares. Ou seja, a possível flexibilização e adequação deste material à realidade dos alunos não passaria de mera reprodução de modelos e estruturas já estabelecidas, mesmo quando tal produção estivesse a cargo dos educadores.

Esta realidade não é muito diferente da que vemos e percebemos hoje, frente à temática do livro didático (LD) em língua estrangeira. Tal relação evidencia que não é possível escrever a história de um LD em língua estrangeira (doravante LE), sem entendermos o que subjaz suas orientações e motivações, bem como a realidade observável de determinado momento histórico. De fato, observamos que, desde os anos 1940, muito se tem discutido e modificado em relação ao ensino de línguas em território nacional, com diversas escolhas, orientações e motivações, variadas aberturas, preferências ou mesmo proibições. O que percebemos, perante essas discussões, é que motivações pedagógicas e significativas passam, muitas vezes, bem ao longe do considerado ideal para muitos professores, alunos e

comunidades. Exemplos desses panoramas diversos são o ensino de francês (após 1942), o *boom* do espanhol e, mais recentemente, a predominância do ensino de inglês.

Nos anos 1990, por exemplo, podemos vislumbrar certo crescimento do ensino de espanhol no país, e tal fato está enormemente vinculado ao advento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Abreu (2008) aponta que o advento do Mercado Comum permite ao espanhol um novo patamar, pois o idioma quase inexistia em termos de currículo em território brasileiro.

A realidade pedagógica que desabrochou no período estava, sem sombra de dúvidas, atrelada a políticas de mercado e economia e bem menos a questões de ensino. Contudo, pelo bem ou pelo mal, vivemos naqueles anos momentos de grande apoio e incentivo ao espanhol, inclusive com aumento pela procura do idioma em nosso país.

Em contrapartida, movimentos contrários a esta euforia do espanhol, inegavelmente também com viés econômico, colocam, hoje, o ensino do espanhol em segundo plano.

A revogação da Lei nº 11.161/2005, conhecida como lei do espanhol – a menina dos olhos dos defensores do idioma e de muitos professores e estudiosos – foi, em certa medida, um balde de água fria para o ensino do espanhol em nível nacional. Tal medida foi reconhecida como sendo um impeditivo para que o ensino do idioma de Cervantes pudesse e continuasse a ser garantido por meios legais e que se destinasse, justamente pelas relações vizinhas e fronteiriças que temos, a todos os estudantes brasileiros.

Apesar de esforços de alguns representantes do legislativo gaúcho, que deram voz ao *fica espanhol* através da PEC 270/2018, como emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, nada ainda foi realizado em uma escala nacional, e a discussão ainda parece não ter fim.

Dito isso, como já tratado anteriormente e com base em Guimarães (2013), acreditamos que, se a história do livro didático é imprescindível para entendermos a história da educação no Brasil e serve de elementos para contextualizar o ensino em um período de estudo específico da educação, estamos, com este trabalho, no caminho certo. Ou seja, não é possível desvincular a história da educação, no caso o espanhol, da trajetória do LD destinado a um idioma.

Neste dado momento histórico, por exemplo, a escolha dos livros didáticos de uma coleção independente, sem qualquer vínculo a programas nacionais, já é, por si só, mostra de nossa realidade e a situação atual do idioma espanhol.

Nossa análise pretende mostrar de que modo o ensino de espanhol é abordado, especificamente no âmbito da produção escrita, em uma coleção de uma editora de renome, muito conhecida e difundida em todo o país.

A escolha do material, da série *Español entre todos*, da editora Oxford, se justifica pelo fato de o mesmo ser bem considerado entre os profissionais da área de ensino de espanhol, sendo difundido não só no Brasil, mas em outros países. Ademais, a Editora em questão tem recebido, nos últimos três anos, o Prêmio Top Educação, na categoria editora de livros didáticos de idiomas, fato que lhe confere ainda mais credibilidade.

Assim sendo, pretendemos uma análise crítica da coleção apresentada, sob o ponto de vista da escrita, a fim de identificarmos quais pontos mais satisfatórios ou relevantes são pontuados (ou não) através dos quatro volumes. Assim, buscamos compreender, de modo geral, como este tipo de LD está abordando o tema, aliado à teoria sociocultural, ao trabalho com os gêneros textuais e o letramento. Queremos perceber, sob estas prerrogativas teóricas, como o material vai apresentar a abordagem escrita e de que modo são colocadas as atividades/tarefas propostas, principalmente no que diz respeito a ações de letramento e colaboração.

Para a análise do referido material, fazemos uso do conceito de tarefa (SWAIN; LAPKIN, 2001). Tarefa é definida como toda e qualquer ação de cunho pedagógico que apresenta intenção de troca colaborativa, na qual há uma interação entre os participantes atuando para um fim comum. Este conceito será retomado ao longo do estudo.

Com este intuito, consideraremos, aqui, a distinção entre atividades e tarefas, optando por, ao fim deste trabalho, fornecer elementos para que sejam propostas tarefas colaborativas, a partir do que o LD apresenta como atividade.

Além disso, pretende-se discutir neste trabalho os gêneros textuais, na sua relação com o ensino de línguas, e sua representatividade no livro didático da língua estrangeira em foco.

Nessa relação, o LD não deve aparecer somente como um suporte (MARCUSCHI, 2008), para os mais diferentes gêneros, mas uma forma efetiva de trabalhá-los em um contexto sociocultural efetivo e realista. Assim sendo, evidenciamos que não é a quantidade ou variedade de gêneros apresentados que pode garantir um ótimo trabalho com o LD em língua estrangeira, mas a forma de uso que fazemos deste material, de modo que este seja eficiente.

E como se efetiva esta abordagem mais contextualizada do LD? Voltando ao já relatado trabalho com gêneros textuais e não à quantificação de gêneros escolhidos. Vale dizer, ainda, que este trabalho não pode ser definido *a priori*, nem mesmo pela listagem de

textos e gêneros disponíveis na coleção, pois o “estar lá” não garante uma boa fonte de trabalho.

O que ocorre, muitas vezes, é que o professor, frente ao livro didático, se depara com uma variedade de gêneros textuais e, por entendimento de que o trabalho com gêneros deve ser pautado pela diversidade, não se preocupa, nessa primeira análise, em verificar como este recorte está sendo distribuído pela coleção, nem mesmo a sua viabilidade.

Portanto, a falsa noção de que o LD, por apresentar uma variedade de gêneros vai, por consequência, tratar do tema de forma adequada, é uma visão distorcida. A presença de diversos gêneros, sem que haja o devido cuidado e contextualização é mais prejudicial que satisfatório. Ter uma enorme lista de gêneros a se “cumprir” não cria um ponto a favor do LD; é fundamental considerar como esta lista pode ser recebida e entendida pelo aluno e pelos professores.

O livro didático, por essas e outras discussões, é visto, na maioria das vezes, com desconfiança, pois ainda persiste a discussão sobre sua representatividade no processo de aprendizagem e seus usos efetivos. Muito desta relação está vinculado ao fato de que muitos professores são ainda inseguros quanto ao uso do LD, pois não são orientados ou familiarizados sobre seus usos e possibilidades. Advêm deste desconhecimento educadores que só sabem utilizar o livro didático de ponta a ponta sem reflexão e outros que, mesmo com a disponibilidade do material, não se sentem confiantes para usá-lo. Enfim, percebe-se que, neste âmbito, há muitas incertezas, e o ensino de línguas, frente a este contexto, não difere muito.

Neste sentido, vale destacar que a aprendizagem deve, sempre, levar em consideração o contexto, a realidade na qual o aluno está inserido, e a escrita, sob esta perspectiva, não pode ser diferente.

Ou seja, usando o livro didático como um guia incontestável (OTTEN, 2014), o professor deixa de olhar para a realidade do aluno e passa a ver apenas o conteúdo disponibilizado no livro como algo estanque e imutável.

A escrita, em meio a este cenário, pode e vai adquirir diversas possibilidades, mas é imprescindível que se respeite, no âmbito escolar, a real necessidade que o aluno tem da escrita. Conforme salienta Vygotsky (2007), é preciso que a escrita não seja um ato puramente mecânico e isolado e sem qualquer motivação.

Partindo da mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontavam a relevância desta contextualização para o adequado ensino de LE:

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na simples correção. (BRASIL, 1998, p. 66).

Cabe à escola e ao professor uma nova forma de ver o texto, os gêneros e a desconstrução de um autor único e a ideia de texto não linear. Tal perspectiva, não só é facilitadora de escritos mais colaborativos, mas também propiciadora de letramento, a partir de formas diferentes e inovadoras de produção (escrita) social e culturalmente significativa.

A escrita em língua estrangeira, para além deste cenário, foi e é vista, muitas vezes, como um trabalho único e individual, vinculado, tendo como fim a avaliação do professor. Ou seja, o que escrevemos na escola é determinado com base em conceitos basicamente gramaticais e estruturais e a partir de modelos pouco ou nada definidos de gêneros textuais. Com tal abordagem, privilegia-se não só o aspecto estrutural da produção, mas se orienta para uma avaliação desta baseada apenas no resultado, sem levar em conta nenhuma colaboração ou interação, a fim de propiciar o desenvolvimento da habilidade escrita como um todo.

Mota (2012) identifica que muito do que se vê em aulas de LE não passa de mero exercício de imaginação, sem qualquer relação com o contexto no qual o aluno vive, buscando um texto hipotético a um leitor hipotético, sem qualquer contextualização.

A escrita, para ter sentido, valor, deve estar atrelada ao social, ao cultural do educando e não ser vista apenas como repetição de estrutura, a fim de se conquistar uma boa nota ou completar uma atividade. A escrita, para ser efetiva, deve ser parte de um processo de aprendizagem que permita à língua estrangeira, bem como à materna, cumprir seu papel relevante na formação de um indivíduo, tanto social quanto culturalmente.

Deste modo, acreditamos que, para que esta produção escrita seja eficaz, deve contemplar, antes de tudo, o trabalho com gêneros, bem como noções de letramento. Assim, poderemos ter uma visão mais abrangente do que é relevante para o ensino-aprendizado de espanhol, principalmente no que toca à produção escrita e de que forma esta se relaciona com a bagagem textual e de mundo de cada indivíduo e de que modo este possa vir a utilizá-la.

Portanto, a adoção de uma determinada coleção, seja esta qual for, não determina o sucesso de uma aula de LE, não garante segurança ao professor e tampouco a identificação do aluno/classe com o material que está sendo trabalhado. Ademais, conforme aponta Ramos (2009), é preciso que tenhamos em mente, ao escolher um livro didático, processos de seleção e/ou adaptação, pois uma análise mais criteriosa é necessária quando nos dispomos a escolher este ou aquele material. Com isso, não estaremos diante de um LD, expostos a uma realidade

estática, mas com o entendimento de que há, frente a nossas prerrogativas, sempre uma forma de aliar nossa base teórica a um ensino mais representativo e contextualizado.

O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar o conceito de escrita no LD de língua espanhola da Coleção *Español entre todos*, a partir dos pressupostos da teoria sociocultural, dos conceitos de letramento e de gêneros textuais.

Deste modo, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais tipos de atividades/tarefas de escrita o LD apresenta?
2. O LD contempla o conceito de letramento aqui adotado quanto à escrita?
3. É possível a verificação de um potencial trabalho efetivo com gêneros, de modo que este seja significativo para o aluno?
4. Quais atividades propostas pelo LD poderiam ser transformadas em tarefas envolvendo colaboração?

Deste modo, nos capítulos seguintes, apresentaremos os princípios da teoria sociocultural, de letramento, e reflexões sobre a escrita e sua relação com a produção de textos a partir de gêneros textuais no LD de espanhol. Assim, orientados pela teoria sociocultural, buscamos uma análise capaz de considerar várias frentes, bem ao estilo vygotskiano, a fim de apresentar uma visão mais completa a respeito da produção escrita em espanhol, a partir da análise da coleção *Español entre todos*.

## **2 PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E LETRAMENTO**

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, focalizamos conceitos centrais da teoria sociocultural; na segunda, tratamos de questões relativas ao conceito de letramento.

### **2.1 Conceitos centrais da teoria sociocultural**

Considerado um gênio por Luria (1979) e Oliveira (1993), dentre outros, Vygotsky foi, durante sua breve vida, autor de cerca de 200 trabalhos. No entanto, percebe-se que esta genialidade, apontada por muitos, não se restringe apenas ao considerável número de suas obras.

A morte prematura, aos 37 anos, vitimado pela tuberculose, não impediu a continuidade de seus trabalhos e ideias, principalmente pelas mãos de seus principais colaboradores, Luria e Leontiev. Estes, companheiros de estudos e grupo, se encarregaram, até os últimos anos, de auxiliar com escrita, seleção e organização de muito dos trabalhos vygotskianos. Esses esforços ajudaram para que, de certo modo, as ideias principais, mesmo que muitas inacabadas, não fossem perdidas, mas difundidas e ampliadas.

É fato que, anos depois, na época do stalinismo, as obras de Lev Vygotsky chegaram a ser proibidas, devido a censuras políticas. Assim como de outros autores, os trabalhos de Vygotsky tiveram a sua publicação suspensa, por conta da enorme censura imposta pelo regime stalinista.

O ocorrido, no entanto, não pode ser visto como restrito ao âmbito da extinta União Soviética, pois tal censura veio a influenciar diretamente quando e como a obra de Vygotsky conseguiu ultrapassar as barreiras do comunismo e alcançar adeptos pelo mundo.

No Brasil, como consequência dessas adversidades políticas, as ideias e postulados de Vygotsky chegaram mais tardiamente. Contudo, quando conhecidos e reconhecidos, a abrangência de seus estudos passou a ganhar terreno em diversas frentes. Hoje em dia, percebemos que há trabalhos considerados vygotskianos principalmente no campo da Pedagogia e da Psicologia, através, por exemplo, da presença marcante de suas obras em concursos públicos.

Entretanto, o que pode ainda ser considerado uma novidade aos olhos de muitos é a vinculação das ideias de Vygotsky ao âmbito da Linguística Aplicada e, posteriormente, ao

estudo de línguas. Esta nova “roupagem”, por vezes desconhecida, dá à teoria, quase passados 100 anos da morte de seu principal expoente, um caráter atual e significativo.

Ao nosso ver, trabalhos posteriores à teoria original, que foram desenvolvidos tanto na área da formação de professores quanto de ensino-aprendizagem de LE, dentre outros, só ajudam a corroborar as ideias originais.

No livro *Sociocultural theory and second language learning*, Lantolf (2000) emergem por exemplo, além dos textos do próprio Lantolf, trabalhos como os de Swain (2000) e Donato (2000), dentre outros. Tais estudos, de modo geral, ajudam a dar um novo reforço à teoria, a partir de ampliação e, de certa forma, explicações, de muitas das ideias originais de Vygotsky, pois começam a perceber e estudar a importância da teoria sociocultural para a aquisição de segunda língua.

Deste modo e, a partir desses textos, são reforçadas as ideias primeiras e, a partir destas novas abordagens, percebe-se um novo corpo à teoria, desta vez vinculada ao ensino-aprendizagem de línguas, além da estreita relação desta com o conceito de colaboração.

Com isso, iniciamos este capítulo dedicado à teoria de modo a apresentar seus principais conceitos, aliados a uma breve explanação sobre a vida do estudioso russo. Tal organização, além de situar o leitor, se sustenta, pois, segundo autores como Baquero (1996) e Oliveira (1993), muito do que foi desenvolvido e pensado por Vygotsky foi impactado por seu modo de ver o mundo, de estudar, aprender, conhecer e perceber as relações humanas. Consequentemente, podemos inferir que nenhum estudo da teoria seria possível sem um breve estudo das relações entre Lev Vygotsky, sua vida e seu mundo.

Tendo em vista essas prerrogativas, iniciaremos o capítulo com um estudo da vida de Vygotsky e, de forma ordenada, apresentaremos algumas ideias-chave da teoria, bem como a vinculação destas à aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira, o foco deste trabalho, a partir de teóricos e trabalhos representativos da área.

Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo e estudioso russo teve uma vida grandiosa, apesar de ter falecido tão precocemente. As marcas deixadas por ele ainda reverberam nos trabalhos de Psicologia e em estudos na área de Educação e de Linguística Aplicada. Moron (2017), na área da Psicologia, e Pessôa (2018), representante de estudos em Linguística Aplicada, são exemplos desta contemporaneidade e da relevância do trabalho de Vygotsky no meio acadêmico.

Advindo de uma família de posses e tendo crescido em um ambiente de muitos estudos e cultura, aliados a uma educação mediada por tutores, Vygotsky cresceu como um homem culto e diferenciado de sua época. Esta condição familiar ímpar, conforme apontam

Baquero (1996) e Rego (2004), pode, de certo modo, ter sido um dos grandes estímulos e suporte ao desenvolvimento das ideias que Vygotsky viria a desenvolver posteriormente.

Tendo, desde jovem, estudado muito, inclusive diversas línguas e diversas áreas do conhecimento, Vygotsky conseguiu bem mais que um conhecimento científico amplo, mas uma visão não atomizada e estática de mundo. Seus interesses, desde cedo, pautavam estudos diversos, que iam da Psicologia à Filosofia, passando pela Medicina e Educação, dentre outros. Tal formação e instrução multidisciplinar, aliadas a uma vasta produção, vão, de certo modo, ajudar a traçar um roteiro das ideias e das posteriores orientações dos trabalhos elaborados por ele.

Ademais, no contexto de sua época, de pós Revolução Russa e início do século XX, existia uma atmosfera cultural e intelectual propícia. Vygotsky, de acordo com Baquero (1996), encontra, nesse contexto, um terreno fértil para a produção de seus trabalhos. O clima era de grande idealismo e efervescência cultural. (OLIVEIRA, 1993). Este ambiente de renovação da sociedade russa pós revolução e os dilemas de Vygotsky teriam ajudado a estabelecer a grandiosidade e abrangência dos trabalhos elaborados por ele e seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev. As inquietações deste grupo de estudiosos encontram, neste dado momento histórico, um componente crucial: a busca por interesses que perpassavam aspectos individuais e o entendimento de questões que envolviam pensar a sociedade.

Desse modo, a teoria sociocultural passa a ganhar espaço em uma contemporaneidade que primava por entender ainda mais o papel do coletivo e menos a individualidade dos sujeitos.

Além disso, naquele dado contexto histórico, a Psicologia russa da época estava representada por duas ciências antagônicas, a saber: a ciência natural e a ciência mental. Esses dois campos, segundo Vygotsky, demonstravam uma crise na Psicologia, pois não entendiam o ser humano em sua totalidade e complexidade e não eram capazes de explicar, de forma eficiente, todo o processo.

Em contrapartida, Vygotsky tinha o entendimento de que a única forma de compreender e explicar o comportamento humano seria a partir de uma síntese das duas realidades difundidas na época. O conceito de síntese, tal como esclarece Oliveira (1993), traz a ideia de que síntese, para Vygotsky, além de ser primordial para compreender os processos psicológicos, não representa uma simples soma ou união de dois elementos, mas o nascimento de algo novo. Neste sentido, há o entendimento de que, a partir desses princípios

vygotskianos, passam a emergir novas ideias para a Psicologia, dando lugar a novas abordagens e perspectivas. Enfim, surge a busca pela instauração da nova Psicologia.

Sob esse viés, passa-se a entender o homem não de forma fragmentada e estática, mas em seus mais variados aspectos constitutivos. A compreensão, portanto, é a necessidade de uma Psicologia que passa a entender o homem como ser biológico, mas também social, de corpo e mente, membro da espécie humana e, principalmente, participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1993). Com tais ideias em mente, Vygotsky e seu grupo tentam compreender a psicologia humana em sua plenitude, buscando a explicação de como se desenvolvem os processos psicológicos superiores. (VYGOTSKY, 2000).

Vale ressaltar, portanto, a partir desta temática, dois pontos relevantes, a saber: a importância dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2000) e a relação destes com a cultura e com as relações entre o homem e o mundo. Do mesmo modo, busca-se, também, entender o papel do biológico nos seres humanos, como parte constitutiva da condição humana, juntamente com os demais processos.

Sob esse aspecto, vale retomar a ideia, por vezes erroneamente difundida, de que toda a base teórica de Vygotsky se sustentava nas relações do homem com o seu meio, colocando todo o peso nas relações sociais e nas interações. Esta leitura levaria a entender, de forma equivocada, que a teoria sociocultural sequer olhava para a constituição humana sob sua base biológica. Ou seja, a cognição humana dependeria apenas de fatores culturais para se desenvolver, não sofrendo influências da biologia.

Oliveira (1993), no entanto, ajuda a desmistificar este mal-entendido quando reafirma as três ideias centrais da teoria vygotskiana. A listagem trazida por ele apresenta, em primeiro plano, a relação dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2000) ao seu suporte biológico, ou seja, ao cérebro. Desse modo, ficam evidenciadas não só as relações do homem com o mundo externo, através de seus processos sócio-históricos, mas também a relação destes com as condições biológicas e particularmente eficientes da mente humana.

Vygotsky percebeu, desde cedo, que o entendimento das condições humanas e da Psicologia deveriam partir de estudos e perspectivas bem abrangentes. Sob esta ótica, não é difícil imaginar que as buscas teóricas e ideológicas que sustentavam seus estudos e, conseqüentemente, sua teoria se pautariam nestes mesmos princípios.

A maneira inovadora com que Vygotsky concebe esta busca por uma nova Psicologia fez com que ele conseguisse aliar e discutir pontos que, muitas vezes, poderiam ser impensados por outros teóricos, principalmente contemporâneos. Ao invés de optar por um estudo limitado e pouco representativo de fenômenos, o psicólogo russo e seu grupo aliavam

estudos e discussões a respeito dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2000) e elementares, aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem, buscando um estudo mais diversificado e multifacetado.

Esta ânsia por entender a cognição humana em sua plenitude e complexidade leva Vygotsky ao campo dos processos psicológicos superiores (PPS) (VYGOTSKY, 2000). A abordagem escolhida representa um ponto de grande interesse, de modo que representava, satisfatoriamente, os processos psicológicos humanos não compartilhados com outros animais.

De fato, tal visão preconiza que o que nos define como humanos são os processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2000), e estes, dada sua relevância, merecem um estudo mais aprofundado, se comparados aos processos psicológicos elementares (PPE). Vygotsky (2007) ressalta que, em dado momento da vida, enquanto crianças pequenas, compartilhamos processos psicológicos elementares com outros animais, mas que esta aparente aproximação não se sustenta ao tratarmos dos processos psicológicos superiores. (VYGOTSKY, 2000).

Rego (2004) salienta que as características tipicamente humanas não são dadas *a priori*, desde o nascimento. Ou seja, nos constituímos como homens social e historicamente representativos quando há uma troca entre o homem e o meio, como base em determinada cultura. Portanto, na falta desta e das condições propiciadas por ela, não haverá meios para que os outros animais desenvolvam os processos psicológicos superiores. (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky ilustra bem este pensamento ao trazer o exemplo de duas irmãs lobo, Amala e Kamala, encontradas na Índia por volta dos anos de 1920. Essas meninas haviam sido criadas longe da civilização por uma alcateia. Seus comportamentos, tais como andar de quatro e comer carne crua refletiam os ensinamentos desse seu contexto de vida até então. O exemplo desse caso, além de ser extraordinário, reforça a ideia postulada por Vygotsky sobre a força da cultura e das trocas na formação da consciência humana. Ademais, ajuda a reforçar que, embora seja parte constitutiva importante da condição humana, o caráter biológico não nos define por si só, não representa *per se* que realmente somos animais e perderíamos grande parte do entendimento de sua especificidade e racionalidade.

Os PPS, por outro lado, são entendidos como não inatos e complexos. Do mesmo modo, são importantes por representarem processos ou como nos constituímos.

Deste modo, os PPE, portanto, ligados a esta perspectiva mais simples, não seriam dotados de complexidade, mas ligados a questões puramente biológicas ou de sobrevivência,

tais como comer, se reproduzir etc. Entender o homem, portanto, apenas por esses processos seria aproximá-lo de outros mais específicos e intencionais, tais como capacidade para planejar, memória voluntária, imaginação, dentre outros. (REGO, 2004).

Os PPS refletem a intencionalidade, não sendo dados como “prontos”. Igualmente, não são resultados de simples maturação biológica. Com isso, podemos inferir que só é possível o desenvolvimento dos PPS por meio de atividades mediadas simbolicamente. (MOLL, 1996).

Neste ponto, percebe-se a genialidade de Vygotsky em conceber a abordagem da cognição humana para além de condições tidas como predeterminadas e globalizantes. Assim sendo, a partir deste entendimento, outras prerrogativas de Vygotsky são também levadas a cabo, a fim de corroborar com esta ideia. Dentre tantos conceitos e propostas, podemos citar a mediação como um ponto chave para estudar e compreender a base das ideias de Vygotsky.

Lantolf (2000) ressalta que, para a teoria vygotskiana, a mente humana vai ser sempre mediada, seja por ferramentas físicas, bem como simbólicas (ou psicológicas). De fato, com base nessa premissa, uma das propostas era de considerar como estes instrumentos interferiam significativamente no comportamento humano. Ou seja, são essas formas de mediação que vão estabelecer os modos de relacionamentos entre nós mesmos, os outros e o mundo, modificando-o. Ademais, essas modificações podem acontecer de forma retroativa, refletindo também em uma modificação em nós mesmos.

Sem desmerecer a importância dos PPE, as bases da teoria julgavam mais relevantes os estudos dos PPS, pois estes permitiam estudos que iam além do imediatismo de respostas a estímulos – que nos aproximam de outros animais. Em consequência, sob esta perspectiva, podemos compreender a importância de considerar os processos orientados para dentro do sujeito, através dos PPS, pautados, basicamente, pelo uso da linguagem.

No entanto, antes de nos referirmos ao papel primordial da linguagem, é válido considerar a importância da distinção entre os símbolos e instrumentos. Segundo a teoria de Vygotsky, é inegável a importância dos instrumentos na atividade humana, pois estes, sob a perspectiva marxista, darão ao homem o caráter de um “animal diferenciado”, através do trabalho e utilização de instrumentos. (OLIVEIRA, 1993).

No entanto, pode-se questionar esta posição quando afirmarmos que tal distinção não se aplica totalmente, pois alguns animais, principalmente alguns macacos antropóides, são capazes de usar algum tipo de instrumento, tal como o uso de varas para alcançar determinado alimento. Entretanto, tal como aponta o mesmo autor, este uso é tido como rudimentar, primitivo, pois não amplia as possibilidades de transformar a natureza, mas representa apenas uma forma de utilização da mesma.

De fato, podemos claramente afirmar que outros animais, além de nós, humanos, usam a natureza a seu favor, mas são incapazes de transformá-la de forma planejada e, principalmente, não conseguem transmitir e guardar objetos de modo a serem utilizados para o bem comum, passados de geração a geração. Enfim, neste dado contexto, não há uma forma de contemplar uma transmissão de conhecimento. Enfim, não há modos ou meios de transmitir determinado aprendizado, mas, no máximo, uma reprodução deste, em nível individual, de forma isolada.

Para a teoria vygotskiana, que entende que o ser humano não depende apenas de um amadurecimento biológico para se desenvolver cognitivamente, mas dos fatores histórico-culturais, a mediação por artefatos construídos culturalmente passa a ser primordial. Como já tratado anteriormente, o homem, diferentemente de outros animais, por exemplo, a partir de suas relações históricas e culturais, consegue modificar o mundo e, conseqüentemente, a si mesmo. Dentre esses fatores, Vygotsky (2007; 2011) reforça que o principal meio de mediação é a linguagem, típica e exclusivamente humana.

Segundo a teoria, o que vai definir, portanto, essas formas deliberadas de transmitir e repassar conhecimento é o uso dos signos, basicamente através da linguagem. Esses signos, portanto, guardam relações estreitas às realidades sociais e culturais de determinadas comunidades.

Como já relatado, alguns animais até podem utilizar algum tipo de instrumento, mas são incapazes de modificá-los historicamente, repassar estas informações. Esta restrição – que ajuda na distinção entre os homens e demais animais – está ligada ao uso dos signos. Por mais que animais consigam utilizar certo instrumento, são incapazes de utilizar os signos, pois estes se vinculam a processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2000), são exclusivamente humanos e relacionados com atividades e objetivos humanos.

De acordo com Vygotsky (2007), a analogia básica entre o signo e o instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza, ou seja, formas com que essas mediações passam a orientar o comportamento humano.

Para tratarmos melhor desta temática, é válido esclarecer que, para Vygotsky, o verdadeiro sentido de mediação estava ligado aos PPS e ao modo pelo qual o indivíduo vai modificar a situação estimuladora inicial. (VYGOTSKY, 2007).

Oliveira (1993) reforça a postura apontada por Vygotsky ao considerar que os instrumentos são externos aos indivíduos e, assim sendo, processam mudanças externas. Os signos, por sua vez, são orientados para o próprio sujeito, auxiliando no controle das ações psicológicas e, conseqüentemente, podem processar mudanças internas.

Os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky indicam, portanto, que o pensamento humano se molda a partir do contexto sociocultural no qual está inserido, por meio das interações que nascem desta realidade e, principalmente, pela utilização da linguagem.

A relação de importância entre o homem e seu mundo, o homem e seus pares, pode também ser verificada pelo vínculo existente entre aprendizagem e desenvolvimento. A teoria ressalta que não há como desvincular a aprendizagem do desenvolvimento, se quisermos verificar os processos da cognição humana.

Deste modo, tal como aponta Oliveira (1993), estudos vygotkianos começam a mudar o entendimento sobre o desenvolvimento, ou seja, alterando, basicamente, o foco para o que deve ser considerado um desenvolvimento. Vygotsky (2007) aponta que a assimilação de um conceito ou de uma palavra não determina que o desenvolvimento está completo, mas iniciando.

Até então, o ponto chave dos estudos fora o de tentar compreender quanto, em determinado momento, o aluno já sabe. Ou seja, um recorte baseado em uma análise momentânea, superficial e extremamente desmotivadora. Deste modo, não partindo, mas estacionando no que o aluno já sabe, não são avaliadas as possibilidades de desenvolvimento. Igualmente desmotivador pode ser o fato de ocorrer uma leitura equivocada do que o aluno sabe e, conseqüentemente, uma rotulação enganosa de que ele não aprendeu.

E, mesmo que, hoje em dia, muitas avaliações e propostas sejam pautadas por este mesmo intuito, de avaliar pontual e estaticamente um aluno, Vygotsky, há décadas, buscou desmistificar esta abordagem.

Vygotsky e seus colaboradores entenderam que não há como desvincular o aprendizado do desenvolvimento, pois um vai depender e se apoiar no outro. Sob a perspectiva da teoria, portanto, passa a valer a ideia de que rotular determinado estágio, como utilizado em testes estáticos e individuais, de acordo com Moll (1996), não seria garantia de resposta sobre a aprendizagem humana. A abordagem a ser discutida buscava entender as possibilidades do indivíduo frente à medição e interação e não com base em conceitos já maduros. Desse modo, o foco passa a não ser mais o que o indivíduo já sabe ou consegue realizar sozinho, mas quais tipos de mecanismos e interações são facilitadores de um novo nível de desenvolvimento.

Tendo esta ideia em mente, surge a chamada zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, tratada por Vygotsky (2007) como a distância entre o que o indivíduo já sabe (zona de desenvolvimento real) e o que ele pode vir a saber (zona de desenvolvimento potencial).

A ZDP vem fazer a ponte entre o momento real e o possível em termos de aprendizado, criando uma ideia de movimento e de elasticidade entre os dois pontos, por meio de espaços de intervenção e interação, propiciadores de novos níveis de desenvolvimento. Portanto, segundo a teoria, para que um conceito seja internalizado, é necessário que este seja trabalhado na zona de desenvolvimento proximal. Deste modo, esta etapa irá traduzir o momento ideal para que ocorra a interação, pois esta, se vai agir no instante necessário, através de um suporte adequado, poderá propiciar o desenvolvimento.

A ZDP, a nosso ver, pode ser ilustrada como uma escalada, na qual um alpinista, com a ajuda de outro, consegue atingir determinado ponto da encosta que não teria conseguido sozinho. Esta relação demonstra não só um momento propício para uma intervenção, mas, principalmente, a carga de importância desta relação, deste auxílio.

Complementando, esse apoio, tal como aponta Vygotsky, é essencial no contexto escolar. Diferentemente do aprendizado desenvolvido antes da escola, as características do aprendizado escolar vão propiciar novas formas de conhecimento. Estas novas formas, próprias e propiciadas no âmbito escolar, estão relacionadas com o conceito de ZDP. A ZDP é um “espaço metafórico no qual a aprendizagem acontece e, portanto, é propiciadora de desenvolvimento”. (PESSÔA, 2018, p. 20).

É com base nesse conceito, juntamente com a ideia de interação, que muitos estudos têm observado atentamente as relações entre aprendizado e desenvolvimento, independentemente de ser em língua materna ou estrangeira.

Desse modo, diálogos de apoio, atividades colaborativas e andaimento – tratados na sequência - passam a ganhar terreno, reforçando a ideia de que a colaboração é essencial para a aprendizagem.

Portanto, se Vygotsky havia postulado, de forma mais ampla, a importância da ZDP em relação ao âmbito escolar, estudos modernos apresentam essas relações no campo de estudos de aprendizagem de LE, principalmente vinculadas aos conceitos de mediação e colaboração, auxiliando, assim, em uma ampliação de estudos na área.

Lantolf (2000) relaciona a ZDP com a colaboração, através das chamadas atividades colaborativas, principalmente no ensino-aprendizado de línguas. Tal postura teórica evidencia que as tarefas colaborativas são propiciadoras de aprendizagem, desde que sejam proporcionados os devidos andaimentos.

Explicando melhor, o diálogo de apoio que pode se estabelecer nesta relação de interação, ou seja, quando a linguagem é utilizada para fornecer pistas necessárias a competências mais elevadas, foi apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976) como sendo

andamento (*scaffolding*). Esse diálogo, utilizado na troca de saberes, é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, pois permite, por meio da troca entre parceiros, que se discutam conceitos e experiências. Desse modo, retomamos os postulados de Vygotsky (2007) a respeito de como os estudos, a partir de colaborações, também podem ser indicativos de um processo de desenvolvimento mental. Assim, são retomados os conceitos de interação, mediação e colaboração, frente a uma visão que entendia a capacidade mental apenas a partir do que as pessoas conseguiam realizar sozinhas.

Podemos compreender, a partir dos conceitos apresentados, que a teoria vygotskiana tem como base, principalmente, as interações humanas e as formas com que estas interações interferem no desenvolvimento, modificando-o e proporcionando níveis ainda mais elevados de conhecimento.

A aprendizagem de LE e o LD, neste contexto, devem, portanto, propiciar esses momentos de interação, de diálogos de apoio e de trocas, principalmente pela utilização de tarefas colaborativas.

Cabe, portanto, a este trabalho elucidar como estes aspectos são apresentados de modo que possam ser discutidos e avaliados sob a perspectiva do ensino de escrita em língua espanhola no material didático escolhido.

Então, considerando a relevância do conceito de colaboração neste estudo, retomamos a distinção entre atividades e tarefas, mencionada na introdução a este estudo. Diferentemente das atividades, as tarefas têm uma troca colaborativa e visam a um propósito comum. É neste sentido que entendemos colaboração neste estudo. Conforme Lima (2011), ao citar Swain (2000), a interação aprendiz-aprendiz pode estimular a negociação contribuindo para uma potencial aprendizagem da língua. (SWAIN, 2000 *apud* LIMA, 2011). As tarefas colaborativas têm um foco comunicativo para atingir um determinado objetivo. O papel do professor 'deve ser o de selecionar tópicos e tarefas que desafiem seus alunos de uma perspectiva social e linguística'. (LIMA, 2011).

As tarefas colaborativas orientam os aprendizes para a compreensão, manipulação, produção e interação na LE, já que focalizam o sentido e a forma da língua para a produção de um texto escrito ou oral. (PINHO; LIMA, 2010). Tais tarefas no ensino-aprendizagem de línguas visa a, além da colaboração, uma aprendizagem sustentada no apoio mútuo e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro. Esta colaboração propiciada pela tarefa, além da oportunidade de apoio mútuo, permite que a produção na língua alvo seja desenvolvida e que o uso ocorra com o aprendizado. (PINHO; LIMA, 2010). De acordo com Swain e Lapkin (2001), os alunos beneficiam-se desta

colaboração pelas seguintes razões: a) podem notar falhas em seu conhecimento linguístico ao tentar expressar o significado pretendido, conduzindo à busca por soluções (formulação e testagem de hipóteses); b) têm a oportunidade de externalizar seu conhecimento, possibilitando que reflitam sobre ele; e c) todos podem participar ativamente e, ao produzirem a língua, podem aumentar o conhecimento sobre ela.

Sob este viés, é interessante que abordemos, também, questões acerca de letramento, a fim de unir esta perspectiva à base teórica de nosso trabalho. Desse modo, buscamos uma abordagem eficiente e ampla, a fim de considerar práticas atuais de letramento.

## 2.2 Letramentos

Apesar de ser um conceito já bastante utilizado, a ideia de letramento ainda é motivo de dúvidas e questionamentos em relação ao ensino-aprendizagem de línguas. O termo, traduzido do inglês *literacy*, segundo apontam Soares (2004) e Silva (2011), pode ter sido utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, em sua obra “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, de 1986. Podemos avaliar, portanto, que o conceito, em termos de educação brasileira, é tido como algo relativamente novo e cercado de questionamentos.

De fato, o tempo transcorrido entre o final dos anos 80 até hoje nos coloca, face ao letramento, ainda com muitas dúvidas. Biondo (2012) reforça esta ideia ao ressaltar que não é recomendável que tomemos o termo letramento como algo único.

De acordo com Grando (2012), a mudança recente de oito para nove anos do ensino fundamental fez com que várias questões relativas a nossos pré-conceitos sobre letramento viessem à tona. Muitos professores, ainda segundo o autor, acreditam que o termo veio para substituir a já conhecida alfabetização. Outros imaginam que os dois signifiquem a mesma coisa, e alguns poucos parecem demonstrar clareza em relação ao tema. De fato, quando tratamos de teoria e conceitos, não parece fácil trazer a melhor definição, mesmo que julguemos, em nossas práxis, saber perfeitamente o que determinado termo significa e, conseqüentemente, implica. Portanto, além de ter clareza sobre o conceito é indispensável que, perante este, tomemos uma posição.

Contudo, ao tomarmos certa posição sobre letramento, não estaremos apenas diante de uma defesa de um conceito para o termo, mas de uma escolha de ideais, ideologias, de visão de mundo, poder e perspectiva pedagógica. Será esta união de fatores realmente representativa do que acreditamos e buscamos como educadores e pesquisadores. Não

podemos ser inocentes a ponto de acreditar que a escolha por determinada lente teórica seja capaz de oferecer uma única e inequívoca verdade.

Assim sendo, devemos considerar, sob a perspectiva do letramento, uma abordagem que seja capaz de ampliar e acolher o significado mais relevante e as perspectivas mais adequadas ao nosso trabalho. Deste modo, garante-se, de certa forma, que o estudo a ser realizado não seja pautado por uma conceituação muito estrita, incapaz de comportar nossas considerações futuras, pautadas em uma visão mais crítica da língua, apoiada no respeito às diversas práticas de letramento.

No entanto, cientes desta empreitada, não podemos ignorar os vastos trabalhos na área e conceitos largamente difundidos, a fim de que tenhamos um breve panorama sobre a temática do letramento. Assim sendo, são apresentadas, a seguir, algumas definições e considerações sobre o tema, seguidas da abordagem teórica a ser utilizada para este trabalho.

Autores renomados, como Soares (2003), defendem a distinção entre alfabetização e letramento, pois julgam que há relações diferentes e necessárias entre uma prática e outra. Para a autora, a definição de letramento e seu uso advém da Educação, das Ciências linguísticas e da necessidade de compreender um novo fenômeno, um novo fato linguístico. Ou seja, o termo letramento teria nascido da necessidade de considerar uma realidade que a alfabetização, por si só, não contemplaria. Com isso, o termo “novo” indica a necessidade de se explorar, adequadamente, uma nova realidade.

Por outro lado, estudiosos como a argentina Emilia Ferreiro (2003), por sua vez, defendem que é difícil admitir a coexistência pacífica entre os termos letramento e alfabetização. Para ela, é difícil compreender a necessidade real dos dois termos, visto que a sua concepção de letramento parece abranger uma maior complexidade. Esta postura vem a reforçar a alfabetização como um processo amplo, complexo, demorado e iniciado desde cedo, não estando, portanto, restrito aos usos mecânicos da língua. Deste modo, a autora se posiciona:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. (FERREIRO, 2003. p. 30).

A partir de Schlatter (2009), por exemplo, verificamos que se trata de um termo que, diferentemente da alfabetização, não aborda somente questões de leitura e de escrita, mas as relações destas com o mundo que nos cerca. Neste contexto, temos o entendimento de que uma determinada proposta de produção escrita deve ir além do modelo fechado e gramaticalmente ordenado e cobrado para fins de nota. Um texto adequado não é feito

somente cumprindo parâmetros de construção textual ou de regras gramaticais, pois corremos um risco de ter algo tão vazio que não seja capaz de se endereçar a um interlocutor, além de não apresentar relação nenhuma com o contexto dos indivíduos.

Percebe-se, portanto, que a tarefa da escola e do professor vai além de definir, a partir de gêneros textuais e do livro didático utilizado, o que entendemos como escrita em LE. Faz-se necessário que o conceito, a necessidade de escrever, para qual fim, para quem se defina, seja, segundo aponta Vygotsky (2007), da mesma motivação que uma criança tem ao traçar seus primeiros desenhos a fim de comunicar algo, pois a escrita não nasce na escola. Não podemos perder esta relação entre a motivação da escrita e a ideia que o aluno tem desta. O que vai motivá-los? Um mundo da escrita imaginário, de faz de conta, onde escrevemos somente replicando ordens e estruturas? Devemos trabalhar para que tenhamos uma consciência de que tipo de textos estamos levando a nossos alunos e para qual sentido, da mesma forma que tenhamos consciência de que este sentido não deve ser determinado pelas certezas do professor, de modo isolado. Com isso, estaremos mais abertos a contemplar as possibilidades que o LD e qualquer outro material didático possa oferecer, seja este qual for ou a forma que possua.

Neste sentido, a abordagem sociocultural do letramento, ligada às chamadas novas práticas de letramento, ou Novos Estudos de Letramento (NEL), é compreendida como “um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidade social”. (FISCHER, 2007). Estes estudos, pontuados nos trabalhos de Street (1984), tratam a leitura, bem como a escrita, como sendo práticas adaptáveis a contextos e objetivos distintos.

Esta abordagem possibilita ao indivíduo a participação na sociedade, a partir de diferentes práticas. Ou seja, o letramento não deve estar pautado na ação do professor, mas no modo como este, a partir da mediação, possibilite aos alunos um engajamento social, a partir de práticas contextualizadas e significativas.

Conforme Pinto (2002), o sujeito vai necessitar de novas práticas de letramento(s), pois estas vão depender, sobremaneira, do contexto e da necessidade aos quais estão relacionados. Biondo (2012) pontua que não é possível que tratemos de uma única forma de letramento, pois há diversos usos e conotações. Portanto, optamos pelo termo *letramentos*, a fim de identificar corretamente que não se trata de uma única realidade, mas de contextos sociais e culturais distintos.

Ainda conforme a mesma autora, as visões de letramento, sob essa perspectiva, são vistas como práticas sociais situadas e sensíveis às relações de poder. Desse modo, mesmo de

forma impensada, podemos ser levados a interagir com recortes de letramento, julgando que esses são únicos e verdadeiros.

Essas práticas de mais prestígio, aponta Biondo (2012), são isoladas, distantes dos contextos sociais aos quais estão inseridas e não contemplam uma visão ampla de letramento. O processo para uma perspectiva mais justa do termo está pautado em uma visão igualitária capaz de identificar diversidades e diferença, enquanto respeita e atenua essas discrepâncias.

Muitos fatores condicionam e influenciam nosso modo de ver o mundo e agir sobre ele. (TAGATA, 2015). Sob tal enfoque, conforme apontado por Biondo (2012) ao trazer o relato da escritora Chimamanda, é provável que, ao verificarmos uma realidade como única, tendemos a reproduzir e replicar essa mesma realidade, sem pestanejar. Seremos, sob essa ótica, como a autora nigeriana, escrevendo histórias de personagens brancos a comer maçãs e andar na neve, como se essa verdade fosse a única possível. Cabe ao professor, portanto, em língua materna ou estrangeira, considerar as diferentes variações linguísticas (BIONDO, 2012), possibilitando que o aluno se identifique e se fortaleça através dessas, reconhecendo sua prática de linguagem como relevante e parte de algo heterogêneo.

Pode-se dizer, portanto que as prerrogativas de Vygotsky, assim como a nossa perspectiva nesse trabalho, estão vinculadas aos estudos dos NEL, pois estes são os que garantem, sob uma visão mais abrangente, a verificação de práticas sociais sensíveis a contextos e relações diferentes, determinadas por este mesmo contexto. Para tanto, remetemos aos escritos de Vygotsky que apontam a distinção entre os conceitos científicos, aqueles próprios do ambiente escolar, e os espontâneos.

Ciente de que o aprendizado se inicia antes da escola, Vygotsky não creditou a este espaço todo o peso da aprendizagem, mas julgou que, por conta dela e da ZDP, o nível de desenvolvimento pode ser modificado. De certo modo, por considerar que, na escola, são aprendidas escritas e conceitos distintos, cabe a esta possibilitar este crescimento da melhor forma possível. Assim sendo, tal como aponta Biondo (2012), há a coexistência de letramentos que utilizam o código escrito em contextos diferentes e com objetivos diferentes, bem como o chamado letramento escolar, que visa aspectos estruturais e o domínio da tecnologia da escrita.

Street (1984) define que os Novos Estudos do Letramento vão proporcionar um foco nas práticas sociais, ao invés de orientações para as habilidades. Nesse sentido, para que o sujeito possa agir efetivamente em sociedade e participar de práticas letradas de forma eficiente, é preciso a apropriação de determinados gêneros e que se saiba utilizá-los de acordo com a situação e propósito comunicativo. (PINTO, 2002).

Ideia similar é trazida por Tagata (2015), quando ressalta que o ensino de línguas pode estimular uma reflexão crítica, possibilitando ao aluno a verificação de seu papel, seja na disseminação das ideologias ou na discussão e questionamento desses padrões. Ainda segundo o autor, as mudanças sociais e culturais da atualidade precedem modos alternativos de construção de conhecimento, capazes de combater valores hegemônicos e as desigualdades decorrentes desse processo.

O modo eficaz de dar ao aluno o poder de conseguir se “movimentar” com clareza no escopo da língua materna ou mesmo estrangeira é a variedade de gêneros textuais e a visão de que esses, sob os mais variados olhares, sejam capazes de considerar e apresentar as diversidades, as diferentes histórias. Tasca e Guedes-Pinto (2013) salienta que, ao trabalharmos com uma LE, iremos mobilizar e reorganizar todo o aparato linguístico e cultural, que serão a base, assim como aspectos gramaticais e vocabulares, do estudo de uma LE.

Sob a perspectiva trazida por Street (1984) e o entendimento de que os letramentos são múltiplos, observáveis em realidades e contextos diferentes, vivenciados por sujeitos também diferentes, entende-se também que estas diferenças serão pontos chave no aprendizado. Tal como apontado por Lima (2011), a colaboração e as trocas levam em consideração que os sujeitos têm suas características de aprendizado e realidades diferentes e que estas é que vão possibilitar uma troca de informações e negociação de conceitos. Se há, de fato, vários tipos de letramentos, destinados a diferentes fins, estes não são representativos de uma realidade estática, mas de conhecimentos e vivências sociais, culturais e históricas próprias. O diálogo, a troca e a mediação são, neste aspecto, motivadoras para a não alienação, mas para momentos facilitadores de aprendizado, nos quais sejam contemplados a voz e os anseios de grupo, de cada um dos envolvidos.

A mediação, neste contexto, guarda, portanto, uma relação de grande importância, pois vai desvincular da figura do professor a marca e a referência do processo de aprendizagem, ou da repetição de modelos, ou perpetuação de estereótipos ou padronizações. Percebe-se, portanto, que a mediação, quando bem executada, pode dar voz a diferentes culturas, pessoas, realidades e histórias e é a partir destas e das interações posteriores que se constitui o aprendizado eficaz.

Portanto, trabalhando com a possibilidade de contemplar as diferentes vozes, culturas e letramentos, optamos, nesse trabalho, por considerar os novos estudos do letramento. Essa escolha possibilitará, a nosso ver, uma análise mais justa e não mistificada do que julgamos ser a escrita em LE. Nesse estudo, acreditamos que o aluno, através de suas experiências e

visão de mundo, seja capaz de considerar as diversidades linguísticas e ajustar sua escrita, seu trabalho com a língua de modo situado e também eficaz. Eficaz, segundo já apontado anteriormente e reforçado por Biondo (2012), é considerar o desenvolvimento da escrita como um todo e não apenas os aspectos educacionais.

Ademais, vale deixar claro que a escolha pela perspectiva de novos letramentos não exime o professor ou o aluno de considerar, em determinados momentos e situações, esta ou aquela variação linguística ou prática mais valorizada. De posse de tal reconhecimento, de diferentes possibilidades e usos, o indivíduo vai ser capaz de, conscientemente, eleger a melhor forma de expressar-se e de fazer-se ouvir



### **3 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS GÊNEROS TEXTUAIS**

A primeira parte desse capítulo trará uma abordagem sobre a escrita, com aspectos históricos e o papel que assume dentro do ensino de língua estrangeira. Na segunda seção, focalizaremos os estudos de Ferreira (2011) e Otten (2014), fundamentais para a classificação das atividades/tarefas desta investigação. Na terceira seção, como continuidade, trataremos dos gêneros textuais e sua relação com a escrita, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

#### **3.1 A escrita como elemento histórico social e sua abordagem em língua estrangeira**

A escrita é considerada uma invenção decisiva para a história humana, tendo surgido como consequência de mudanças profundas nas sociedades durante o período do estabelecimento das primeiras cidades. Através do seu advento, nossos antepassados ergueram sociedades complexas e desenvolvidas, por meio da formalização de regras, transmissão de ensinamentos e registro da própria identidade cultural.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (2007), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita (considerada como um sistema de signos socialmente construídos), descrevendo o processo de apropriação da escrita como cultural, de caráter histórico e envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às necessidades socioculturais concretas. Uma vez estabelecido fisicamente e de maneira permanente em um único local, graças à descoberta da agricultura, o homem pré-histórico necessitava de mecanismos que garantissem minimamente um convívio social de modo a ser duradouro e estável. Dessa necessidade, como representação do pensamento e da linguagem humana por meio de símbolos, a escrita surgiu como recurso durável e privilegiado de comunicação entre as pessoas, possibilitando o envio e a disseminação de informações a longas distâncias e através dos tempos.

Diferentemente do que ocorre com as linguagens puramente orais, que tendem a extinguir-se por estarem vinculadas à existência de seus falantes, é por meio de registros escritos que podemos conhecer as descobertas científicas, como viviam, bem como se organizavam socialmente povos que viveram em tempos remotos. Tais informações nos ajudam a compreender que, sem a utilização da linguagem escrita, muito do que sabemos

hoje, em campos como a matemática, medicina, engenharia, entre outros, estariam perdidos.

O primeiro escrito, embora não tenhamos muita clareza de quando ocorreu, foi, na origem, um momento restrito a um número pequeno de indivíduos. Contudo, tal habilidade foi largamente disseminada, provando que, assim como a caça e o fogo, a escrita provou ser relevante e necessária à cultura humana e à vida em sociedade. São esses escritos que permitem aos especialistas, por exemplo, conhecer a sociedade egípcia, com seus estudos no campo da Medicina e Astronomia, bem como nos permite estudar o fascínio e a habilidade maia ao lidar com os astros e concepções de tempos cíclicos.

Portanto, percebemos que, há séculos, o homem se apropriou da escrita e, desde então, a vem utilizando sob as mais diversas formas e línguas, socialmente significativas, a fim de comunicar, relatar, recordar, dentre outras ações. A expressão da escrita como forma tipicamente humana vem servindo às sociedades, elaborando ideias e auxiliando nos desenvolvimentos de mundos e pensamentos diversos.

Apesar desta longa e já instaurada convivência, ainda restam dúvidas, principalmente no âmbito acadêmico, sobre o que vem a ser esta escrita, qual a sua finalidade e como o professor deve conduzir o alcance de seus objetivos. Estudos como os de Serafim (2010), Kanashiro e Franco (2013) tratam desde a ineficácia e inadequação da escrita escolar ao papel que a mediação exerce nestas práticas, apontando desafios ao professor.

De fato, trabalhar com a escrita não é algo fácil, um lugar-comum, pois, mesmo que, desde cedo, a criança se relacione com a escrita, por meio de suas vivências (BORDIGNON, 2015) cabe particularmente à escola organizar e sistematizar este aprendizado.

Partilhando da mesma ideia, Luria (2010, p. 143) defende que “a história da escrita na criança precede a vez que o professor coloca um lápis em sua mão”, pois as relações que a criança tem com a escrita não se restringem ao espaço escolar, tampouco a seus ensinamentos – ainda que muito necessários. Dito isso, é preciso entender que cabe à escola um papel importante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da escrita, mas que esta função não representa a totalidade do processo.

De fato, o ensino-aprendizagem da escrita suscita, até hoje, mais perguntas que respostas, levando-nos a crer que ainda trilhamos caminhos incertos quanto ao papel da escola, pois, considerando os pensamentos de Vygotsky (2007, p. 125), a escrita ocupa um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança.

O autor critica a ênfase à forma mecânica e descontextualizada da escrita, pois tal perspectiva acaba por não ensinar, de fato, a verdadeira linguagem para as crianças, mas apenas a sua forma mecânica. Tal posição também pode ser vista em trabalhos como o de Pinto (2002), no qual é apontado que a escrita, de modo geral, não está relacionada ao seu uso e contexto.

Da mesma forma, Serafim (2010) critica a forma equivocada da aprendizagem da escrita escolar, a qual julga ser mecânica e sem sentido e aponta que, neste meio, as práticas de escrita não são mais que experiências equivocadas.

Conforme trabalhos citados e crítica do próprio Vygotsky (2007), podemos dizer, assim como o autor, não desmerecendo os aspectos formais da escrita, que há especificidades, pois, “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”. (VYGOTSKY, 2007, p. 125). Por meio desta propriedade, por se constituir de uma parte não natural, a escrita deve observar complexos e distintos processos.

Por outro lado, Mello (2010) ressalta que não podemos desconsiderar a parte técnica da escrita, mas que este campo não deve ser a única forma possível de lidar com a complexidade do universo letrado. Tal posição é compartilhada por autores como Coelho (2012), que apontam que há outros aspectos a serem considerados na escrita, tal como a presença do outro que leva a criança a buscar uma escrita compreensível.

Contudo, de acordo com as posturas já apresentadas e evidenciando a importância do código escrito, acreditamos que haja espaço para uma sistematização das regras, principalmente quando estas apresentam uma maior complexidade, tal como verificado em Moraes (2015).

A escrita se constitui em uma atividade complexa, envolvendo também interações e práticas sociais, pois, conforme Pinto (2002, p. 5):

O ensino da comunicação oral ou escrita se realiza por meio da interação de três fatores: as práticas sociais, ou mais especificamente, as mediações comunicativas, onde a produção da linguagem é feita sobre os gêneros; as capacidades de linguagem, por meio das quais o aprendiz evoca seu conhecimento para produzir um gênero numa situação de interação determinada e as estratégias de ensino, que o aluno vivencia mediante atividades comunicativas diversificadas, a fim de organizar sua aprendizagem e apropriar-se de gêneros distintos.

Vygotsky (2007) já criticava que o “ensino da escrita viva” não se desenvolvia nas escolas, pois esta não estava de acordo com as necessidades dos alunos. A preocupação de Vygotsky estava atrelada não só à importância psicológica e mental da escrita, mas à forma com que ela deveria e passaria a adquirir sentido desde os primeiros escritos, tal como

podemos verificar em outros autores, como Coelho (2012), que privilegia a contextualização e significado da escrita para fins de eliminação de artificialismos.

De fato, a escrita é um fator histórico-cultural extremamente relacionado com as práticas e contextos, mas, quando a analisamos sob o viés da prática, ainda persistem discussões sobre estas produções e, principalmente, sobre como trabalhar com elas. Isto posto, vale ressaltar que estes obstáculos, tanto de trabalho prático como de estudo, são caros ao ser humano e, quando compreendemos esta dificuldade, entendemos também a relevância do tema. Portanto, estando diante de língua estrangeira ou materna, é necessário observar uma prática mais crítica, a fim de oportunizarmos uma escrita mais relevante e socialmente significativa.

Estudos como os de Mello (2010) e Schlatter (2009) discutem os objetivos da escrita e seus conceitos, apontando que a tarefa ainda merece ser pensada e avaliada, para o bem do ensino-aprendizagem. Afinal, devemos repensar, como professores, a nossa própria concepção da escrita, questionando-nos a respeito do que é solicitado que os alunos escrevam, quais são os obstáculos para o desenvolvimento da escrita na escola e o que pode ser melhorado, seja no campo de língua materna ou estrangeira.

Para que possamos explicitar esses questionamentos, é necessário retomar como se dá a relação da criança com a escrita, dentro e fora de sala de aula. De fato, como já tratado anteriormente, os primeiros contatos com as formas da escrita - anteriores à escola - vão ajudar a estabelecer as relações do indivíduo com o processo escrito, de modo que este ajude a criança a atribuir sentido. De acordo com Mello (2010, p. 331), este sentido é “condicionado pelo lugar que a criança ocupa nas situações de experiências vividas e pelo lugar que a escrita ocupa nestas mesmas situações”.

Não é apenas na escola que se aprende a ler e escrever, mas é nela que se devem formalizar os processos mais mecânicos da escrita, sem renunciar às condições e experiências de cada indivíduo. Cabe à esfera escolar, portanto, entender a língua como um todo e os processos de escrita para além dos muros da escola, permitindo e facilitando a aprendizagem.

O papel do professor, neste contexto, como mediador entre o indivíduo e a aprendizagem, é dar condições, nas mais diversas instâncias, para que o aluno se aproprie da escrita, que ela faça cada vez mais sentido, que seja significativa. No entanto, a tarefa não parece fácil e surgem críticas a essa falta de “sintonia”, fazendo com que se percebam dois mundos da escrita: um dentro e outro fora da escola, perseguindo destinos e objetivos distintos. Nesse sentido, cabe à escola não somente a verificação de fatores históricos e culturais e de não negação aos conceitos e aprendizagens já desenvolvidos pela criança, mas

cabe também o conhecimento de que barreiras devam ser ultrapassadas, criando-se uma escrita que não sirva apenas às obrigações escolares.

Do mesmo modo, é possível o entendimento de que outros fatores merecem ser considerados. O primeiro deles é que não devemos desconstruir a escrita que, de certa forma, o aluno já possui. O segundo ponto é que se há esta peculiaridade da escrita formal, com todas as regras e princípios, é também papel do educador dar condições a esse aprendizado, de modo que seja eficaz na construção de textos e gêneros textuais diversos.

Entendemos, pois, que os processos de apropriação da escrita proporcionam ao educando que se torne sujeito, capaz de compreender as peculiaridades que a escrita apresenta, tanto como um componente formal quanto social. Assim, será possível entender que muitos elementos se repetem, provando que as relações do homem com seus escritos independem de idioma, mas se estruturam entre conteúdos e formas.

Com relação à escrita em língua espanhola - foco desse trabalho - nos apoiaremos nos escritos de Reyes (1999) e suas concepções a partir de seu manual de redação. Tal estudo, pautado no intuito de descrever e aprimorar a visão de uma escrita eficiente, vai além da gramática. A autora, desde o princípio do livro, reforça que aprender a escrever bem é ir além dos conteúdos gramaticais, a partir uma reflexão sobre a linguagem como meio e fim de cumprir determinadas funções na sociedade.

Para tanto, é imprescindível que tenhamos em mente a relação dessa escrita como laço entre o indivíduo e seu mundo, de dentro para fora e de fora para dentro. Aprender e compreender essas relações é perceber quanto é forte e determinante a relação dos escritos humanos com os gêneros que os representam, bem mais que de forma estética, mas de modo a transmitir experiências, desejos e informações.

Reyes (1999) salienta que não nos comunicamos apenas por frases, mas por textos, e esses textos, esses gêneros, por sua origem e especificidades, são bem mais que reconstruções burocráticas a partir de exemplos contemplados pelo livro didático. Ou seja, a escrita não pode e não deve ser uma mera repetição de estruturas e conteúdos gramaticais, como se pairasse em um vazio e tudo que estivéssemos a escrever fosse caber e se adaptar a essas estruturas. A verdade é que, em termos de LE, a escrita, como um sistema ordenado e funcional, deve estar atrelado a três fatores primordiais, a saber: gramática, gênero e ortografia. A união desses fatores deve, portanto, fazer jus a uma escrita mais coesa, gramaticalmente eficaz e perfeitamente funcional no tocante aos gêneros textuais e às reais necessidades desses frente às especificidades sociais e históricas.

Conforme já apontado por Ramos (2009), trabalhar com a escrita em LE é bem mais que traduzir em palavras a oralidade, pois há complexidade nessa tarefa, apoiada no ato de representar a cultura e tradições de uma sociedade. Essa realidade confere ao ensino de línguas e à abordagem do livro didático de espanhol um caráter de atenção e criticidade justificado.

Esperamos que, ao ler e identificar a parte escrita do livro didático, seja ele qual for, que possamos estabelecer regras bem claras quanto à relevância do que lá está exposto, a fim de propiciar aos alunos uma abordagem significativa a respeito dessa escrita.

### **3.2 As propostas de Ferreira (2011) e Otten (2014)**

Com o intuito de identificar e, posteriormente, aprimorar a parte escrita da Coleção *Español entre todos*, nos apoiaremos no texto de Ferreira (2011), bem como no trabalho escrito por Otten (2014). Ambas as leituras nos fornecem o principal ponto de partida na análise do material em questão, orientando para o uso de categorias, o que permite, com mais clareza, a verificação de aspectos essenciais do que consideramos um trabalho eficiente com a atividade escrita.

Para cumprir tal tarefa, a inicial categorização, proposta por Ferreira (2011), nos ajuda a perceber que existem vários aspectos que merecem ser avaliados e analisados quando nos deparamos com atividades ou tarefas que contemplam a escrita. São abordagens diversas, por parte do livro didático que aquela autora analisa, com diferentes propósitos que levam a autora a considerar cinco categorias de análise. Ademais, é importante salientar que, a partir das metodologias e apontamentos realizados por Ferreira (2011), houve a necessidade de computar e classificar as diversas atividades (denominadas por ela de exercícios) que apresentavam a expressão escrita, inclusive aquelas em que a coleção não os nomeava como tal.

Ferreira (2011) apresenta, conforme o Quadro 1, as cinco categorias por ela identificadas, de acordo com suas características específicas.

Quadro 1 – Categorias de análise para atividades ou tarefas (FERREIRA, 2011).

<b>TIPO</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
<b>A</b>	MECÂNICO	Não é um exercício de escrita propriamente dita, mas requer que o aluno escreva, seja para tomar nota, preencher lacunas etc.
<b>B</b>	MEDIADOR	A escrita é utilizada para facilitar a realização de um exercício de oralidade ou fixação de pronúncia.
<b>C</b>	INSTRUMENTO DE TREINO GRAMATICAL OU VOCABULAR	A prioridade é a prática de palavras estudadas ou de um item gramatical em particular.
<b>D</b>	INSTRUMENTO DE PRÁTICA ORAL	O exercício com a escrita é apenas um pretexto para a prática oral.
<b>E</b>	ESCRITA PROPRIAMENTE DITA	O objetivo maior é a promoção da escrita, ou seja, a escrita como prioridade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferreira (2011).

Com base nas categorias postuladas por Ferreira (2011), Otten (2014) sugere uma nova classificação, mais enxuta, focada na análise mais específica da escrita. Desse modo, as categorias vinculadas à prática da oralidade, apontadas por Ferreira (2011), acabaram por ser fundidas. Portanto, a partir da verificação feita por Otten (2014), as cinco categorias iniciais propostas por Ferreira (2011) foram reduzidas a apenas quatro. O autor, justificando a sua escolha em suprimir uma das categorias, salienta que as propostas B e D, tal como explicadas no quadro acima, possuíam, de fato, a mesma característica, a de considerar a prática escrita como subordinada à oralidade. Desse modo, como o levantamento feito pelo autor considera apenas as quatro categorias, as quais julgamos suficientemente precisas para a nossa análise, adotaremos a mesma categorização proposta por Otten (2014). Essa nova distribuição pode melhor ser apresentada a partir do Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias propostas por Otten (2014).

TIPO	CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICA
A	MECÂNICO	A escrita é usada apenas para resoluções, treinos mecânicos etc.
B	SUBORDINATIVA	A escrita é subordinada à oralidade.
C	INSTRUMENTO DE TREINO GRAMATICAL OU VOCABULAR	A prioridade é praticar itens gramaticais.
D	ESCRITA PROPRIAMENTE DITA	O objetivo maior é a promoção da escrita, sendo a escrita o produto final.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Otten (2014).

Com base em tais critérios, faremos a análise das atividades didáticas do LD por nós escolhido aos moldes de Otten (2014). Essa escolha, em consonância com o arcabouço teórico desse trabalho, é capaz de dar conta de nossos propósitos com foco na escrita em língua espanhola. Tais categorias serão posteriormente retomadas no capítulo de análise de dados desta dissertação.

### 3.3 Os gêneros textuais e a escrita

Quando escrevemos, mesmo sem dominar completamente os aspectos formais da escrita, entendemos que há sempre uma motivação, uma intencionalidade que, não raras vezes, não é observada nas propostas escolares.

Conforme aponta Marcuschi (2005), cabe à escola permitir ao aluno um manejo competente da língua, de modo que esta se torne um bem cultural e relevante. Ainda de acordo com o autor, uma das falhas deste processo é a falta de adequação das propostas de textos, completamente desvinculadas da realidade.

Como podemos observar, há uma justa crítica ao texto puramente pedagógico, que não privilegia uma utilização do contexto real do aluno, ocasionando produções que apenas imitam os gêneros textuais que circulam e se estabelecem socialmente.

Portanto, trabalhar com a escrita, em sala de aula, ainda é um desafio a muitos professores que sequer se questionaram sobre a perspectiva de escrita que construíram para si e seus alunos e seguem, sob certa tranquilidade, exigindo textos apenas para si mesmos.

A tarefa maior, de acordo com Lerner (2012), é a formação de alunos críticos, capazes de assumir posições, independentemente dos modelos dos textos e da autoridade imposta pelo outro e esta formação se ajusta aos moldes dos gêneros textuais.

Através dos gêneros é que estas habilidades de vincular os textos à realidade, bem como aos papéis sociais e culturais, podem ser trabalhadas de modo mais eficaz. Assim, acreditamos também que o trabalho com os gêneros em livros didáticos deva ser sempre significativo, seja no ensino de língua materna ou estrangeira.

A partir dos PCNS, lançados em 1998, a discussão sobre os gêneros textuais tem pautado vários estudos dentro e fora de sala de aula e levantado questões, defensores e até mesmo indiferença e desconhecimento. O fato é que a relação do professor com o gênero e com o ensino-aprendizagem é bem mais estreita do que parece. Pode-se até esquecer, ignorar, não nomear ou assumir, mas é certo que a relação do professor com o seu trabalho com gêneros diz muito sobre a sua maneira de ver e entender o mundo.

Desde que nos constituímos como seres na sociedade, estamos envoltos em uma máquina discursiva. (MARCUSCHI, 2008). Essa máquina reflete e molda as relações sócio-históricas nas quais estamos inseridos, indo além da função puramente comunicativa e informacional.

A existência de trabalhos como os de Costa Junior (2013) e Dias (2012), que trazem a relação estreita entre o professor e o gênero textual, é evidência de que este assunto, apesar de parecer um clichê na educação atual, ainda merece ser muito bem avaliado e estudado quanto à sua dimensão, especificidades e deficiências.

Trabalhos como o de Carlos e Bordini (2012) relacionam o estudo dos gêneros à formação do professor, aliada à necessidade de se ter uma disciplina específica para o tratamento destes. A partir desta leitura, podemos inferir que a aparente tranquilidade com que os gêneros textuais são tratados e circulam em livros didáticos ou publicações não coloca o professor em uma situação confortável quando se depara com esta questão.

Percebe-se, a partir do trabalho mencionado, que muitos dos professores em pré-serviço, estudantes de graduação, não sabem ao certo como se dá o trabalho com gêneros textuais e, quando o fazem, é, muitas vezes, como parte de um pretexto para análises gramaticais, estruturais e lexicais apenas. (CARLOS; BORDINI, 2012). Por mais que a discussão sobre gêneros textuais esteja em pauta desde os PCNs, podemos dizer que ainda há uma certa nebulosidade em relação ao que chega às mãos do professor como orientação de como e onde trabalhar os gêneros de forma eficiente. Consequentemente, a parte do estudo que tange à realidade do contexto e práticas sociais acaba por ser relegada para segundo

plano. Carlos e Bordini (2012) apontam que o ensino por meio de gêneros deve ser pautado não só na parte da língua que envolve os sistemas, mas abordar um ensino mais amplo e crítico, a partir de textos que circulam no contexto do aluno.

Muitos dos livros didáticos podem, por assim dizer, corroborar para essa dita confusão que se instaurou no ensino de línguas em relação ao uso/mau uso dos gêneros de texto. Poderíamos dizer que a discussão é, muitas vezes, pautada pela simples informação, disponível e destacada no material, de que esta ou aquela coleção contempla o trabalho com os gêneros textuais, como se a simples ocorrência dessa listagem de “conteúdo” determinasse o sucesso da abordagem de gêneros em sala de aula.

Tal fato pode, por exemplo, ser verificado quando, em determinado LD há a apresentação de um gênero totalmente vazio e descontextualizado, sem qualquer relação com a realidade do aluno, de seu contexto sociocultural, servindo apenas para fins de conhecimento e reforço das estruturas tipicamente gramaticais e lexicais. Tomemos, por exemplo, o tratamento do gênero carta em sala e aula, conforme apresentado abaixo:

Observou-se que, mesmo diante dos múltiplos meios comunicativos da contemporaneidade oriundos da revolução tecnológica, o gênero textual (carta pessoal) adquire notável importância no ato de produção textual em sala de aula, uma vez que esta prática de gênero possibilita a interação entre os diferentes produtores textuais. (CABRAL, 2014, p. 5).

Vale ressaltar que, conforme a citação acima, ainda há um certo apego pelas formas mais tradicionais, por assim dizer, de gêneros textuais, sem que seja avaliada *in loco* a real necessidade e relevância deste determinado gênero para a atualidade. Por certo, para fins de conhecimento histórico e aprimoramento da escrita, podemos considerar o trabalho com os gêneros mais “tradicionais” como sendo válido, mas, para um contexto histórico-cultural, a abordagem aos moldes dos usos do passado se torna pouco produtiva. Ademais, esta ideia de abordar a carta, por exemplo, acaba se resumindo a uma situação mimética e fantasiosa que muito ou nada tem a ver com a ideia inicial e função social que foi estabelecida pela carta ao longo dos anos.

O fato é que a produção de uma carta a alguém, hoje, com intuito forçado, com destinatários fictícios, sem observação das devidas formas e aliada às condições atuais de vida e de mundo, está cada vez mais distante de um trabalho efetivo com os gêneros. Neste contexto, não causaria espanto um certo estranhamento e desinteresse por parte dos alunos e não seria pelo desconhecimento das formas e marcas do respectivo gênero, tal como afirma Cabral (2014), mas pela real ineficácia e descontextualização da carta atualmente, frente às perspectivas e necessidades dos alunos. Tal atitude parece, grosso modo, similar à ideia de mostrar à classe como eram as antigas máquinas de datilografar, sem mostrar-lhes a era da

informática e dos computadores. E, da mesma maneira, não fazer com que estes compreendam em que condições, situações e para que fins eram utilizadas estas máquinas. Portanto, não defendemos aqui que as cartas devem ser totalmente abolidas do trabalho com gêneros, mas que estas, quando trabalhadas, não devem ser imaginadas, mas reais e, em momento algum, devem ser descontextualizadas de suas funções e objetivos primários. É possível, sim, apresentar de que modo e para que fim eram utilizadas as cartas, mas é interessante contextualizar, em nossa realidade atual, uma outra prática comunicativa semelhante. Trabalhos com e-mails ou páginas de internet tendem a ser uma boa escolha quanto a essa proximidade do real.

Os PCNs, anos atrás, já atentavam para a necessidade de se contextualizar a aprendizagem, a leitura, a escrita e as formas de interação social. Neste sentido, a significância dos gêneros textuais é tida como primordial para o processo de aprendizagem, considerando as relações necessárias que se dão entre os seres e o mundo. Marcuschi (2008), por sua vez, também salienta o trabalho dos gêneros como sendo relevante para mostrar o funcionamento da sociedade em determinadas circunstâncias.

De que modo poderemos ver este funcionamento através dos gêneros? O autor afirma que o uso de determinada forma de língua está vinculado, principalmente, aos objetivos que buscamos atingir.

Admitindo isso, a unidade básica do ensino deve ser o texto ativo, construído em situações de comunicação com propósitos específicos, apresentando estilos e temas adequados a cada contexto. O autor salienta que cada gênero textual vai guardar um propósito bem claro, determinado por seu espaço de circulação. (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, não é raro que estudantes universitários e até mesmo professores mostrem certa dificuldade em assimilar, de forma plena, certas características – quando não estruturais – de determinado gênero, mesmo que o modelo dado seja considerado como corriqueiro ou já sabido. Conforme Lago e Ramos (2015) e seus estudos acerca de “resumo”, foi verificado que, mesmo após um trabalho sistemático com determinado gênero, por mais simples que este pareça, não há garantia de uma fácil apropriação por parte do alunado.

Tal fato pode ser observado para além da familiaridade e conhecimento real que o aluno ou indivíduo tem com determinado gênero, ou pensa ter, seja este em uma esfera de LE ou não. No trabalho de Lago e Ramos (2015), por exemplo, a dificuldade se deu, por parte dos alunos universitários, na elaboração de um resumo, mesmo que este seja visto como recorrente, desde os anos do ensino fundamental.

Fica evidente que o estudo de gêneros deve e pode levar em conta não só as características socioculturais do indivíduo, mas ter em conta a realidade deste em determinado contexto e frente a este ou aquele gênero, galgado por seu uso e necessidades reais. Nossa tentativa é, portanto, a partir da análise do LD escolhido, observar como os diferentes gêneros são apresentados, mesmo que estes não sejam nomeados ou tratados de forma explícita, com nomenclatura própria. O trabalho com gênero deve ser não só citado em determinados planos de estudos ou unidades temáticas, mas contemplado e devidamente pensado e repensado pelo professor, que dever ser, frente ao material que tem em mãos, crítico e reflexivo, preocupado não apenas com a mera normatização do trabalho com gênero. (CRISTOVÃO, 2005).

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), são dinâmicos, variáveis e sócio-históricos dificultando, assim, a sua classificação. Sócio-históricos, neste contexto, significa que devem ser entendidos como gêneros que guardam relação com as interações humanas e as formas de desenvolvimento que se constroem a partir destas interações. Além disso, como salienta o mesmo autor, a tendência hoje não mais é a mera classificação tipológica, mas a busca pela explicação de como estes gêneros circulam e operam socialmente. Cai por terra, a partir de tais verificações, que a conhecida atividade de identificar determinado gênero textual não surte o efeito esperado para fins de familiaridade, pois não orienta o educando para os verdadeiros aspectos dos gêneros.

No que diz respeito à LE, como foco deste trabalho, a questão pode vir a ser mais grave. Muito do que é encontrado nos materiais e livros didáticos e envolve (em teoria) gêneros diversos está ligado a uma forma predeterminada ou modelo simples a ser seguido, como se a simples substituição de léxico pudesse dar conta de relevância e complexidade de um gênero textual e sua significação para o aluno.

Obviamente, cabe aqui fazer uma ressalva e considerar que, de fato, há uma certa tendência ao trabalho com gêneros, mesmo que superficial. Percebemos, em uma análise mais criteriosa, que o trato com os gêneros textuais é mascarado pelo seu aparente domínio, disseminação e variedade apresentadas. Vieira (2010) reforça que a adoção dos gêneros, por parte dos professores, não é uma prática comum e, quando trabalhada, está longe de representar a realidade dos alunos.

Portanto, o que pretendemos é desmistificar o suposto trabalho com os gêneros proposto pela coleção apresentada, a fim de aclarar quais perspectivas devem ser observadas para que, efetivamente, se possa afirmar que o trabalho com gêneros foi realizado de forma coerente ou não.

Em suma, nesta pesquisa, os gêneros textuais do livro didático em questão serão focalizados com o propósito de desmistificar as questões meramente tipológicas dos gêneros, bem como a ideia de que saber algo sobre gêneros é estudar, aleatoriamente, textos que não dizem nada ao aluno, mas que cumprem exigências de currículos. Portanto, buscamos a convergência do estudo dos gêneros às práticas de letramento, a fim de considerar perspectivas sociais e culturalmente relevantes.



## 4 A COLEÇÃO ESCOLHIDA E A METODOLOGIA EMPREGADA

O material a ser analisado no presente trabalho é constituído de quatro volumes, sendo destinado ao ensino de espanhol do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Tal material é parte de uma coleção representativa de uma editora de renome, reconhecida e premiada mundialmente, ganhadora do prêmio Top educação na categoria Editora de Livros Didáticos de Idiomas, nos anos de 2016 a 2019.

### 4.1 A coleção escolhida

Os volumes apresentados na coleção *Español entre todos*, da editora Oxford, apresentam, no decorrer de toda coleção, sempre o mesmo número de capítulos (8 capítulos para cada exemplar) e possuem a mesma ordem e organização interna para cada um destes, a saber: *gramática, vocabulario, lectura, escuchar, hablar e escritura*. Vale ressaltar que as partes destinadas a *vocabulario, gramática y lectura* se repetem ao longo das unidades, mas as demais seções mencionadas não se repetem. Uma configuração como essa já aponta, desde uma análise preliminar do material, que há, sim, uma predileção ao trabalho com leitura, gramática e vocabulário. Estes, ao longo da coleção, são retomados e discutidos por diversas vezes – algo que não ocorre com a expressão escrita.

Mesmo que observemos, ao abrir de cada unidade, uma lista de objetivos diversos, é possível observar que não há, em uma análise mais criteriosa, um trabalho efetivo capaz de desenvolver adequadamente cada um dos objetivos propostos.

Nas primeiras páginas de cada volume, aparece uma seção denominada como *zero (0)*, *¡ a romper el hielo!* Tal apresentação, que sequer consta na lista de conteúdo, está destinada, segundo a própria nomenclatura, a apresentar uma primeira visão do tema, ou seja, uma ideia primordial do que vai ser trabalhado ou discutido no decorrer na unidade.

As unidades, por sua vez, iniciam com vocabulário que, majoritariamente, vem acompanhado de muitas imagens e conteúdos textuais pouco expressivos. O que se torna presente são as atividades, desde a primeira etapa, de preenchimento de lacunas e de respostas que envolvem elementos já trabalhados, como imagens, quadros e atividades auditivas, já que o livro é acompanhado de CD.

Vale ressaltar também que, ao início da unidade são apresentados, no canto superior direito da página, objetivos a serem alcançados. Estes são vários, pois apresentam desde o conhecimento de vocabulário específico a estudos de estruturas mais formais da língua, bem

como aspectos da expressão leitora, dentre outros. Ou seja, essas listagens tendem a traçar um apanhado geral das habilidades a serem trabalhadas para cada uma das seções do livro.

Tendo essas habilidades em mente, principalmente no que toca à escrita, é necessário apresentar de que forma essa habilidade é tratada na coleção e de que forma aparece. A escrita, no material dessa análise, está presente em todas as unidades e é marcada como sendo o objetivo final a ser listado, independentemente do volume ou da unidade a ser trabalhada. Desse modo, identificamos que o tratamento dado a essa habilidade em especial não é modificado, trabalhado de forma diferenciada, de acordo com a série com a qual estamos trabalhando. Fica evidenciado, portanto, que a escrita é vista, nesse material, como um processo mais linear e, de certa forma, mais previsível, cumprindo sempre os mesmos moldes. Na parte que compete o trabalho com a gramática, são apresentados, cada uma das vezes em que este termo aparece, de forma resumida, quadros com algumas conjugações verbais, seguidos de atividades que reforçam essa mesma temática e forma de trabalho. Enfim, um modo de retomar e seguir os modelos apresentados pelo livro, com uma intenção básica de decorar e memorizar.

Os temas apresentados como *lectura, escuchar e hablar* também estão de acordo com a temática da unidade. Ou seja, à primeira vista, as seções listadas acima são utilizadas para trabalhar o assunto apresentado, seja este qual for. Desse modo, as seções que se desenvolvem ajudam, primeiramente, a “costurar” essa temática, deixando como segundo plano os demais objetivos, tanto de escrita, leitura e gramática.

Ao trazer *escuchar e hablar*, o livro retratadiálogos e trechos curtos, geralmente solicitando que os alunos façam, a posteriori, o preenchimento de lacunas, no caso do trabalho com a expressão auditiva e a troca de palavras e expressões quando é trabalhada a expressão oral.

Como encerramento de cada unidade, o livro traz o termo *escritura*, sendo apresentado, pela própria obra, como “resumo do que foi apresentado até então na unidade”. Ou seja, estas propostas seriam uma forma de contemplar e unir a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita.

Tanto é verdade essa consideração que, ao analisarmos a totalidade da parte escrita da coleção *Español entre todos*, há, antes do início da atividade de escrita, o título de “*resumiendo*”. Essa abordagem, como pode ser verificada na Figura 1, não oferece ênfase à parte escrita em si, mas apresenta a mesma como continuidade, consequência das demais habilidades. Em sequência, segue um exemplo de como é apresentada a parte escrita no material analisado.

Figura 1 – Exemplo de atividade de escrita no material

**Resumiendo**

**Escritura**  
**¿Vamos al cine?**

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

- En el lenguaje oral es común usar jergas o abreviaciones, pero no en el escrito formal. En las redes sociales, chats o mensajes de móvil solemos utilizar un lenguaje más coloquial.

**2** Lee el mensaje. Marca con un círculo las jergas y abreviaciones.

**Red social**  
Lucía María Rodríguez

Fotos Ideas Información Preferencias

  
Mari Cruz

Hola, Luci ¡me gusta tu foto!  
Mira, ¿te animas a ir al cine el sábado?  
Paula, Maite y Julia vienen. Carol todavía no sabe, pero seguro que irá también. Es ella quien nos recomienda la peli. Quedamos a las 5.15 en el centro comercial. La peli es a las 6.00, pero prefiero llegar con tiempo para comprar las palomitas y mirar un poco los escaparates jejeje. ¡Ya sabes lo que me gusta ir de compras!  
Será muy guay.  
Contéstame pronto. Bss y Salu2, Mari

**3** Completa la tabla con la información del mensaje.

	Mensaje 1	Mensaje 2
¿Quién escribe el mensaje?		
¿A quién lo envía?		
¿Cuál es la invitación?		
¿Para qué día es la invitación?		
¿Quiénes van?		
¿A qué hora quedaron de encontrarse?		
¿Dónde quedaron de encontrarse?		

**4** Imagínate que quieres invitar a alguien a hacer algo. Completa la tabla con la información adecuada.

**5** Escribe un mensaje invitando a una persona a hacer algo. Utiliza los datos del ejercicio 4 y el mensaje del ejercicio 2.

Fonte: Oxford (2017, v. 3, p. 102)

Conforme sugerido pelo material, seria a partir dessas atividades de escrita que todas as demais habilidades seriam colocadas em prática, pois a escrita daria conta de unir e relacionar todas elas, de modo eficiente.

Como já relatado anteriormente, há, no início de cada unidade, uma listagem de objetivos e, dentre esses, sempre há um destinado, especificamente, à escrita - o qual, como já mencionamos, abarcaria todo o trabalho já realizado na unidade. Contudo, apesar da aparente objetividade da proposta, o modo como os gêneros se apresentam nessas atividades dificulta a objetividade proposta, conforme verificaremos na seção destinada à análise da coleção. Além disso, salienta-se que, de modo geral, as atividades de escrita são direcionadas mais para uma ação individual de cada aluno.

## 4.2 A metodologia empregada

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, conforme Creswell (2010). Segundo esta perspectiva, um método qualitativo é um meio pelo qual uma pessoa ou grupo atribui uma análise descritiva e dedutiva a problemas sociais. De acordo com o autor, a análise de textos e a interpretação pessoal são exemplos desse tipo de método.

Como já mencionado, esse estudo pretende, a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, do conceito de letramento adotado e com atenção aos gêneros textuais, além dos critérios propostos por Ferreira (2011) e Otten (2014), analisar a concepção e propostas de escrita na coleção *Español entre todos*, da editora *Oxford*, a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais tipos de atividades/tarefas de escrita o LD apresenta?
2. O LD contempla o conceito de letramento aqui adotado quanto à escrita?
3. É possível a verificação de um potencial trabalho efetivo com gêneros, de modo que este seja significativo para o aluno?
4. Quais atividades propostas pelo LD poderiam ser transformadas em tarefas envolvendo colaboração?

A fim de lograr esta proposta, utilizaremos a classificação trazida por Otten (2014) e a base das quatro categorias de análise por ele utilizadas, sugeridas originalmente em Ferreira (2011), a fim de elucidarmos de forma mais coerente como o material em si está abordando a escrita.

Retomamos, portanto, as categorias que foram pontuadas por Otten (2014), considerando que nosso trabalho está pautado na produção escrita vinculada ao seu uso mais efetivo e, portanto, próximo da categoria D proposta por esse autor. Contudo, vale ressaltar que a categoria D presente no livro não significa que há, de fato, uma proposta efetiva da escrita, de modo que possamos considerá-la, a priori, como uma boa proposta de tarefa para nossa análise final. Os critérios estabelecidos por Otten (2014) nos ajudam a traçar um bom panorama sobre as relações do LD com a escrita, através de classificações possíveis e levantamentos quantitativos das atividades presentes no LD. Como já mencionado, as categorias que utilizaremos na análise de dados são as seguintes: mecânico, subordinativa, instrumento de treino gramatical ou vocabular e escrita propriamente dita.

Pretendemos analisar o trabalho escrito presente na coleção estudada, principalmente em pontos que consideramos essenciais a partir da relação entre letramento, trabalho com gêneros, colaboração e distinção entre atividade ou tarefa de escrita, dando prioridade a esta

última. Por fim, a partir de exemplos de atividades presentes no material, apresentaremos propostas de tarefas, a fim de aproveitarmos as possibilidades e potencial que o livro didático já venha a possuir.



## 5. ANÁLISE DOS DADOS DE ESCRITA DA COLEÇÃO

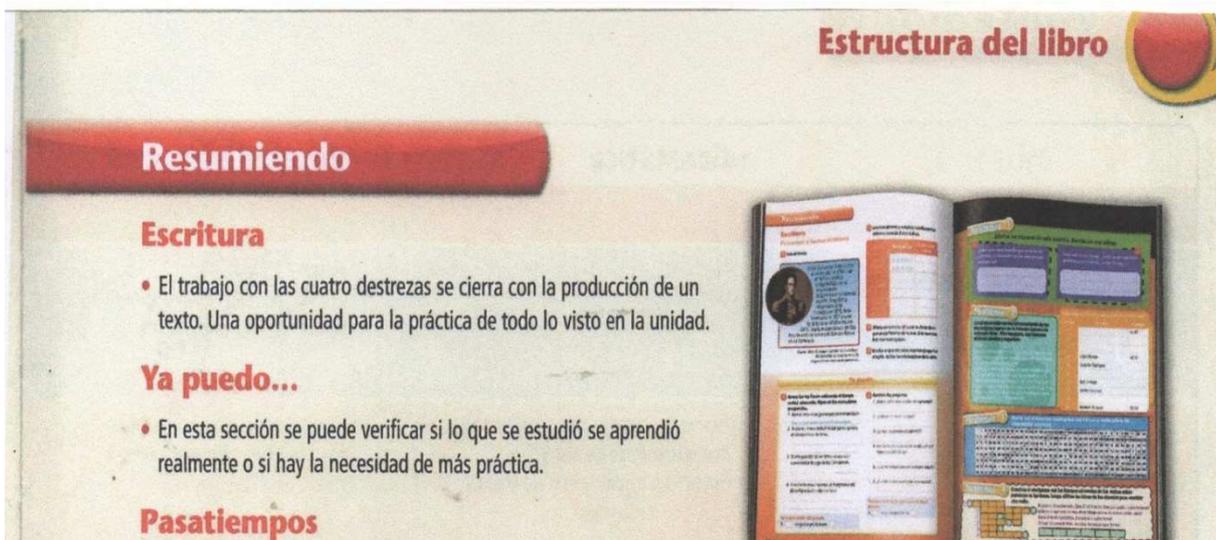
Este capítulo será pautado pelas perguntas norteadoras da pesquisa que orientarão as seções desta parte da dissertação. Conseqüentemente, apresentaremos quatro seções, a fim de elucidar e discutir, pontualmente, a partir das atividades da coleção, cada uma das perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas.

### 5.1 Quais tipos de atividades/tarefas escritas o LD apresenta?

Os tipos de atividades escritas propostas pela coleção se repetem ao longo dos quatro exemplares, pois é percebido que não há uma variação significativa dessas atividades em relação à série que está sendo trabalhada. Desse modo, a forma com que a escrita se apresenta, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, permanece quase que inalterada ao longo das trinta e duas atividades distribuídas entre os quatro volumes.

Abaixo, segue exemplo de como essa parte mais específica de escrita é apresentada em cada um dos livros da coleção, conforme informação presente na estruturação de cada um dos livros didáticos.

Figura 2 – Orientações para a escrita



Fonte: Oxford (2017, v. 1, p. 3)

A escrita, na totalidade da obra, é vista como um exercício de fechamento que se insere e encerra as quatro destrezas, a saber: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora. Sob essa perspectiva, portanto, é evidenciado desde logo que

a escrita não é vista, no material analisado, com a devida importância criativa, pois parece apenas remeter ao que fora trabalhado na unidade.

Do mesmo modo, ao observarmos a estrutura dos capítulos de cada livro e a distribuição das habilidades já mencionadas, percebe-se que a parte referente à escrita não reaparece no interior de cada unidade, mas somente surge ao final de cada uma delas, sempre na mesma ordem de aparição, tendendo a uma padronização excessiva. Ademais, mesmo fazendo parte das quatro habilidades, a expressão escrita acaba por não ter o mesmo tratamento que as demais habilidades, pois percebemos que não há um cuidado com a especificidade desta e tampouco há preocupação com a proficiência do aluno, de modo geral.

A partir de tal panorama, nos propusemos a identificar, relacionado ao que já foi salientado pelas próprias especificações e características informadas pelo material a que tipos de escrita ou trabalho com a escrita estaremos orientados a partir da coleção *Español entre todos*. Para aprofundarmos esta análise, utilizaremos as mesmas categorias utilizadas por Otten (2014), a fim de demonstrarmos com clareza qual o pano de fundo para nosso estudo e quais constatações podem ser feitas a partir dessas primeiras verificações.

Antes de passarmos a um estudo mais estrito das atividades, faremos também uma abordagem mais globalizante, a fim de orientarmos o leitor para pontos relativos, quando houver, a gêneros textuais e colaboração. A primeira análise, antes de uma visão mais pontual, será válida para a observância de relações entre o que o livro se propõe e o que realmente oferece em relação a esses temas, de modo particular. Assim, pontuaremos o estudo – e posterior apresentação de propostas de tarefas – não com base em atividades isoladas, mas tendo a coleção inteira como norteadora. Acreditamos, portanto, que tal postura permite um distanciamento seguro, distante de um estudo seletivo, baseado unicamente em atividades julgadas como mais adequadas a nosso campo teórico.

Portanto, a partir dos critérios utilizados e devidamente pontuados, será possível quantificar e estabelecer em cada volume com quais categorias de escrita estamos lidando. E, a partir dessas, poderemos verificar que tipo de trabalho com a escrita está sendo executado ou esperado. Para tanto, começaremos com uma análise dos quatro volumes da coleção *Español entre todos*, de forma a particularizar cada um dos exemplares.

Segue quadro com as categorias identificadas por Otten (2014) e distribuição destas de acordo com as atividades desenvolvidas de acordo com o volume 1.

Quadro 3 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 1.

<b>ESPAÑOL ENTRE TODOS – VOLUME 1</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
UNIDADE 1	X		X	
UNIDADE 2	X		X	
UNIDADE 3	X		X	
UNIDADE 4	X		X	
UNIDADE 5	X		X	
UNIDADE 6	X		X	
UNIDADE 7	X		X	
UNIDADE 8	X		X	

Fonte: Elaborado pela autora

Retomando a proposta por Otten (2014) a qual distribuía a atividade escrita em quatro categorias como sendo: a) mecânica, b) subordinativa, c) instrumento de treino gramatical ou vocabular e d) escrita propriamente dita, vamos nos fixar, primeiramente, na quantificação dessas.

Como bem podemos observar no Quadro 3, há a predominância, no volume 1, das categorias do tipo A e do tipo C, concomitantemente. Tal verificação aponta que, nesse exemplar, a perspectiva da escrita se identifica com a ideia de resoluções, treinos mecânicos e instrumento de treino gramatical. Dessa forma, percebe-se que é perfeitamente possível que essas duas vertentes não sejam excludentes entre si e corrobora a premissa de que a escrita, nesse ponto, tende a ser vista com certa simplicidade. Enfim, muito aquém do que esperávamos ao lermos, na estrutura do livro, de se tratar de uma abordagem que prima pela união coesa das quatro habilidades.

A fim de ilustrar melhor essa perspectiva, traremos exemplo dessa proposta de acordo com o primeiro livro da coleção, na Figura 3.

Figura 3 – Proposta de escrita

**Resumiendo**

**Escritura**  
**Buscando una vivienda**

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

**Ortografía: la z**

- En español, hay pocos casos en que se usa **z** antes de **e** e **i**. Antes de **e** e **i** se utiliza la **c**.  
*cero, cebra, sencillo, encima.*

**2** Lee el anuncio y subraya las palabras que contengan el sonido de la **c** en **cero**.

Alquilo un apartamento en planta baja, luminoso y amplio con 1 dormitorio, 1 salón, 1 comedor, 1 cocina, 1 baño y 1 patio. El apartamento tiene una excelente ubicación en el barrio de Pocitos, Montevideo y está cerca de escuelas, centros comerciales y zonas recreativas. El alquiler es de \$ 9.800.

Interesados contactar con María Zaldívar.  
Tel: 27119159  
E-mail: maria@bellavista.com.uy  
Dirección: Plaza Zurbarán 2752  
Inmobiliaria Bella Vista

Fonte: Oxford (2017, v. 1, p. 54).

De acordo com o exposto acima, mesmo que a atividade do livro esteja sob o título de *escritura*, esse recorte em particular nos permite avaliar somente um objetivo de treino gramatical, ou seja, alinhado ao que Otten considera como sendo uma categoria do tipo C. Ademais, a titulação de *resumiendo*, presente em todas os trabalhos com a escrita, leva a crer, erroneamente, já ter havido um trabalho preliminar com esse tema– o que não ocorreu. Para reforçar essa constatação, vale retomar que o termo *escritura* não reaparece em nenhuma outra parte das unidades analisadas, em nenhum dos volumes e sequer reaparece além das 32 atividades predeterminadas e igualmente distribuídas entre os quatro exemplares. Desse modo, a parte relativa ao chamado resumo, ou *resumiendo*, reforça, na verdade, apenas aspectos gramaticais e vocabulares, pois nada relativo à escrita foi previamente discutido.

Tratando ainda da mesma página, é possível a identificação de uma forma um tanto diferente do que foi apresentado na Figura 3. Essa nova abordagem traz um foco mais mecânico, no qual o preenchimento de lacunas ou de tabelas se sobressai. Por conta disso, observa-se que tais orientações correspondem ao que Otten (2014) qualifica de atividades do

tipo mecânico, do tipo A, as quais não apresentam atividade de escrita em si, mas fazem uso dessa para preenchimento de lacunas ou resoluções que envolvam a expressão oral. Na Figura 4 tem-se exemplo de atividade considerada como sendo de tipo A, presente no livro 1.

Figura 4 – Exemplo de atividade do tipo A

	Montevideo	Tu alquiler
Precio		
Número de dormitorios		
Características del apartamento		
Dirección		
Ubicación (cerca de...)		
Datos de contacto		

**4** Completa la tabla con los datos de tu casa, como si quisieras alquilarla.

Fonte: Oxford (2017, v. 1, p. 54).

Assim, de acordo com o que fora exposto no Quadro 1, há justificativa quanto à presença, em igual número, tanto de atividades de tipo A, quanto de tipo C, ligadas mais aos conteúdos da unidade e seu reforço do que ao trabalho com a escrita propriamente dito. Essa postura, longe de oportunizar uma criação eficaz, através de frentes diversas e de um trabalho efetivo com os gêneros textuais, acaba, em contrapartida, por engessar o processo de *escritura*, na medida em que repete as mesmas exigências e estruturas ao longo da obra. Com isso, independentemente de tratarmos das atividades dos volumes um, dois, três ou quatro, não é percebida uma preocupação com o nível de proficiência ou conhecimento dos alunos.

Vale ressaltar ainda, além do que fora mostrado até então, em relação ao volume 1 e também aos demais, a presença de outro fator relevante, o qual ajuda a compor a chamada *escritura*. Sob essa mesma temática, observamos que os textos, ou parte desses, são intimamente atrelados à escrita final da unidade e encontram-se sempre presentes. Além disso, sob tal proposta, o gênero ou texto escrito tende a servir, basicamente como um

modelo, e essa característica costuma ser reforçada pelo próprio enunciado. A Figura 5, a seguir, exemplifica isso.

Figura 5 – Diálogo como exemplo de gênero

**Resumiendo**

**Escritura**  
Para ir a un centro comercial

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

• Usamos la tilde diacrítica para diferenciar palabras que se escriben y se pronuncian igual, pero que tienen funciones distintas.  
mi / mí te / té tu / tú se / sé si / sí

**2** Lee el diálogo. Marca con un círculo las palabras que llevan tilde diacrítica.

**3** Completa la tabla con la información del diálogo.

Información	¿Dónde queda?	Tu diálogo
Destino		
Instrucciones de cómo llegar		
Transportes alternativos		



**¿Dónde queda?**

A: Buenas tardes, por favor, ¿pueden decirme dónde queda el Centro Comercial Austral?

B: Perdón, no lo sé.

C: Yo sí. Mire, en la próxima calle, gire a la derecha. Después, en la esquina donde hay una casa de té, no gire a la izquierda. Siga todo recto. Solo gire a la izquierda al final de esa calle. Ahí está el centro comercial.

A: De acuerdo.

C: Si quiere, tome en esa parada el autobús 47 que le lleva directamente.

B: O si va con mucha prisa, tome un taxi en la parada que está a unos 50 metros.

A: Muchas gracias.

B y C: De nada.

A: Adiós.

B y C: Adiós.

**4** Imagina un destino (escuela, cine, etc.). Completa la tabla con instrucciones para llegar allí.

**5** Escribe un diálogo preguntando direcciones. Utiliza los datos del ejercicio 4 y el diálogo del ejercicio 2.

Fon  
te:  
Oxf  
ord  
(20  
17,  
v.  
1,  
p.  
68).  
É  
pos  
sive  
l  
que

o aluno, frente ao que foi demonstrado até o momento, seja capaz de realizar uma produção escrita capaz de ir além da reprodução e de imitações, mesmo face à tentadora facilidade, apresentada pelo modelo do livro. No entanto, como não podemos deixar de analisar, é perfeitamente possível ao educando, frente à demonstrada simplicidade, fazer bom uso do exemplo disponibilizado pelo material, procurando, sem maiores esforços, atender às exigências da unidade e, também, do professor.

Verificamos, portanto, de acordo com a proposta da coleção *Español entre todos*, que a totalidade do trabalho com a escrita mostra, necessariamente, dois pontos principais, a saber: um modelo textual (objetivo ou não) e uma tabela para preenchimento, como já demonstrado nas figuras anteriores.

Os chamados modelos, observados nas trinta e duas atividades de escrita do material não são, de fato, ruins. Da forma como esses exemplos são tratados, configuram-se como reforço das atividades A e C. Desse modo, estão presentes as mesmas atividades de preencher

lacunas ou de treino gramatical, sob uma roupagem diferente, com a desculpa de que os gêneros estão, de fato, presentes na coleção. Há, portanto, validade na proposta, a partir das categorias A e C, mas não há orientação suficiente para que o aluno possa ir além, trocar deias, discutir e fazer construções efetivas a partir dos gêneros apresentados. Ademais, como poderá ser visto no desenrolar do trabalho, nem sempre a concepção e gênero condiz com o divulgado pela obra e, muitas vezes, o material modelo é adaptado. Ou seja, foi forçadamente construído e moldado para que tivesse lugar na já relatada padronização utilizada pelo livro.

Dando continuidade a nosso estudo, pontuaremos, nas páginas seguintes, conforme descrito por Otten (2014), uma quantificação das atividades de escrita presentes no volume dois da coleção *Español entre todos*. Por tratar-se de um trabalho relativo a livros que possuem características semelhantes, pontuaremos, quando houver, os aspectos distintos da obra em particular. Assim sendo, iniciaremos a análise com a apresentação do quadro distributivo das atividades presentes no segundo volume.

Quadro 4 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 2.

<b>ESPAÑOL ENTRE TODOS – VOLUME 2</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
UNIDADE 1	X		X	
UNIDADE 2	X		X	
UNIDADE 3	X		X	
UNIDADE 4	X		X	
UNIDADE 5	X		X	
UNIDADE 6	X		X	
UNIDADE 7	X		X	
UNIDADE 8	X		X	

Fonte: Elaborado pela autora.

A exemplo do que fora visto no primeiro volume, no que tange à tipificação de atividades como sendo dos tipos A, B, C ou D, não há alterações. Segue a dupla predominância de categorias dos tipos A e C, através do preenchimento de lacunas, de tabelas e reforço ortográfico e gramatical. Outrossim, é válido apresentar um diferencial desse volume, representado não pela diferença quanto às categorias de escrita, mas em relação ao trabalho colaborativo. De forma geral, a coleção *Español entre todos*, observa, quanto às suas atividades, certa padronização. Por conta desse regramento, merece destaque qualquer

situação que apresente características consideradas como incomuns, frente ao normalmente encontrado nas unidades.

A fim de iniciarmos mais pontualmente uma pesquisa quanto a esta diferenciação, julgamos necessário quantificar o número de atividades que são representativas ou propõem, de algum modo, um trabalho colaborativo. Com isso, buscamos aclarar de que modo a colaboração se faz presente na totalidade da coleção estudada.

Na sequência, segue Quadro 5 representativo dessa distribuição, bem como apontamentos quanto aos dados encontrados.

Quadro 5 – Quadro representativo das tarefas presentes na coleção estudada.

VOLUME	UN 1	UN 2	UN 3	UN 4	UN 5	UN 6	UN 7	UN 8
1								
2								
3								
4								

Fonte: Elaborado pela autora.

Acima, percebemos que a primeira coluna, da esquerda, na vertical, se refere à totalidade dos volumes, ou seja, aos quatro exemplares. As colunas seguidas à direita, na horizontal, correspondem à distribuição das unidades em cada um dos volumes. Desse modo, apresentamos as 32 atividades estudadas e marcamos, em colorido, de vermelho, onde há sugestão de trabalho colaborativo. No caso específico do quadro anteriormente exposto, tal marcação corresponde à unidade 4, integrante do volume 2.

Vale ressaltar que a ausência de uma proposta mais colaborativa, devidamente identificada, não exclui, de forma alguma, a efetivação desse trabalho em sala de aula. No entanto, essa falta, com relação ao LD em questão, pontua claramente a desvalorização de estudos e trabalhos coletivos e colaborativos.

Assim, fica também deficiente a interação de forma plena e as oportunidades quanto à discussão de hipóteses e internalização de novos conceitos em suas ZDPs. Com tal falta de perspectiva em relação a trabalhos colaborativos e de consideração das possíveis hipóteses dos alunos, é quase certa a condição de uma ZDP que não seja devidamente explorada, visto que não é buscado nada além da zona de desenvolvimento real.

Conforme quadro da página anterior, como podemos observar, há somente uma ocorrência de menção ao trabalho colaborativo, em toda a coleção. Assim sendo, qualquer outro exercício que venha a contemplar essa realidade, quando houver, indubitavelmente, passará pelas mãos e escolhas do professor, pois não é privilegiado pelo material.

Segue, a fim de demonstrar a única proposta colaborativa, das trinta e duas existentes, no livro, exemplo do volume 2, unidade 4.

Figura 6 – Proposta colaborativa no material didático

**3 Completa la tabla con las informaciones del texto.**

Supermercado	Buen Precio	Mejor Precio
Fecha de la validez de las ofertas	..... .....	..... .....
Localidad del supermercado	..... .....	..... .....
Tipo de productos (alimentación, limpieza, ropa, etc.)	..... .....	..... .....
Título de la publicidad	..... .....	..... .....

**4 Ahora imagina informaciones para el supermercado Mejor Precio y completa la tabla.**

**5 En parejas, teniendo como modelo la publicidad del supermercado Buen Precio, elaboren la publicidad del supermercado Mejor Precio. Utilicen las informaciones de la tabla del ejercicio 3.**

Fonte: Oxford (2017, v. 2, p. 54).

Conforme visto acima, a atividade de escrita, mesmo que parta dos mesmos princípios de preenchimento de lacunas e de seguir o modelo, traz uma proposta inovadora para os padrões presentes até então. Diferentemente do que normalmente foi visto na coleção *Español entre todos*, a atividade acima mostrada, em particular, teria mais chance de ser transformada em tarefa, visto que há indício de um trabalho colaborativo.

Assim, através da proposta de que os alunos façam, em *parejas* ou pares, um outro modelo de publicidade de um mercado, encontramos a preocupação de uma troca de ideais e

da valorização entre os alunos do conhecimento e perspectivas um do outro, através do diálogo.

Em consonância com o exposto até o momento, vale dizer que o não entendimento da relevância do processo colaborativo e da troca de ideias, acaba por afetar outro conceito norteador da teoria sociocultural, o andaimento. Esse, conforme Wood, Bruner e Ross (1976), é entendido como parte constitutiva e relevante do processo de colaboração e entende-se que, na ausência desta última, não há possibilidade de um diálogo efetivo entre os pares.

A colaboração se define como um dos pilares da teoria sociocultural, dado seu vínculo à troca de ideias e reconhecimento de perspectivas diversas. Assim sendo, conforme preceitos da teoria, é de extrema importância que as atividades aliadas a essa concepção sejam capazes de proporcionar ao aluno e também ao professor, formas de facilitar as interações, os conhecimentos diversos e o desenvolvimento das diversas habilidades. Essas interações, que se dão através de diálogos, são essenciais na troca de saberes e para desenvolvimento da aprendizagem, pois permitem, a diferentes indivíduos, a discussão de conceitos e troca de experiências.

Com o intuito de avançarmos com a análise e verificação de padrões apresentados até então, quanto à escrita, seguiremos com estudo das atividades do volume três e suas características. Avaliar o volume a partir de exemplos nos ajudará a perceber e aclarar quanto à manutenção das observações e análises até então pontuadas. Para tanto, tal como demonstrado nos volumes um e dois, faremos um levantamento quantitativo dos tipos de escrita, conforme descrito por Otten (2014) e teceremos comentários a respeito do exemplar número três, de modo particular.

Com o terceiro volume, conforme veremos a seguir, não há mudança significativa no tratamento da escrita ou sob a forma como esta aparece no material estudado. Ou seja, mesmo se tratando do penúltimo livro da coleção, ainda permanece o mesmo tipo de trabalho, ou seja, se mantêm os mesmos tipos de atividades e, praticamente, o mesmo grau de exigência. Como poderemos atestar, segue o Quadro 6 classificatório desse volume.

Quadro 6 – Distribuição das atividades na coleção estudada - volume 3.

<b>ESPAÑOL ENTRE TODOS – VOLUME 3</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
UNIDADE 1	X		X	
UNIDADE 2	X		X	
UNIDADE 3	X		X	
UNIDADE 4	X		X	
UNIDADE 5	X		X	
UNIDADE 6	X		X	
UNIDADE 7	X		X	
UNIDADE 8	X		X	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com análise do Quadro 6, não há, até então, alterações significativas quanto à distribuição dos tipos de escrita. Percebemos que ainda há a predominância das categorias do tipo A e C, mesmo que surja uma ideia, ainda que vaga, do que pode ser considerado como uma categoria do tipo D. Esta última, conforme já descrito por Otten (2014), é vista como um trabalho de escrita propriamente dito, ou seja, escrita como produto final.

O que diferencia esse terceiro exemplar, mesmo com o domínio das categorias A e C, é a presença de uma nova abordagem ao que o material também inclui como sendo parte da temática *para escribir*, já presente e discutida nos demais volumes. Contudo, até então, nos exemplares anteriores, o que compõe a caixa sob o título já referido, não passava de retomada de aspectos gramaticais e ortográficos. Assim sendo, a fim de esclarecer essas discrepâncias exibiremos, respectivamente, exemplo dessas diferentes *cajas*. A primeira que traremos é representativa dos dois primeiros exemplares (1 e 2), e a segunda exprime o surgimento de uma nova perspectiva, mesmo que incipiente, presente no volume 3.

Figura 7 – Foco em aspectos gramaticais e ortográficos

**Resumiendo**

**Escritura**  
**Publicidad de supermercado**

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

- Las palabras cuya sílaba más fuerte es la penúltima se llaman *graves* o *llanas*. Llevan tilde las que no terminan en *s*, *n* o *vocal*. Ejemplos: azúcar, árbol, tórax.

**2** Mira la imagen. Marca con un círculo dos alimentos que correspondan a palabras graves. Pueden llevar o no llevar tilde.

BUEN PRECIO

NARANJA \$1,79

MANZANA \$2,85

BROCOL \$1,99

CARNE \$2,99

CUADRIL \$8,99

TAPA DE ASADO \$7,99

LOMO \$15,99

YOGUR \$1,32

AZÚCAR \$2,49

ATÚN LOMITO \$4,79

YERBA MATE \$4,99

GASEOSA \$4,19

PRECIOS VÁLIDOS DESDE EL MARTES 18 HASTA EL MIÉRCOLES 19 SEPTIEMBRE DE 2012

EL PRECIO MÁS BAJO GARANTIZADO

BUEN PRECIO BUENOS AIRES

Fonte: Oxford (2017, v. 2, p. 54).

Ao analisarmos a figura acima, fica evidenciado que a preocupação, sob o termo *escritura* está vinculada, em primeira análise, à correta acentuação das palavras e nada mais. Mesmo que o título da página seja a publicidade de supermercado, de acordo com a figura destacada, a preocupação, neste primeiro exercício, continua a ser com aspectos gramaticais e ortográficos.

De modo diverso, a unidade 8, do mesmo volume, demonstra, mesmo que de forma embrionária, uma tentativa de exemplificar e estruturar melhor o desenvolvimento e exigência

das atividades. Desse modo, o que pode ser observado na figura abaixo é uma orientação mínima para a adequação do vocabulário à situação de uso, característica de uma preocupação com gêneros textuais e também com letramento.

Figura 8 – Orientações para adequação de vocabulário em uso

**Resumiendo**

**Escritura**  
**¿Vamos al cine?**

**1 Mira la caja Para escribir.**

**Para escribir**

- En el lenguaje oral es común usar jergas o abreviaciones, pero no en el escrito formal. En las redes sociales, chats o mensajes de móvil solemos utilizar un lenguaje más coloquial.

Fonte: Oxford (2017, v.3, p. 102).

É válido ressaltar que esse último exemplo não poder ser considerado como atividade de escrita plenamente satisfatória, ou seja, de categoria D, mesmo que se oriente para além de regras gramaticais e ortográficas. Conforme observado no Quadro 6, representativo do volume em questão, ainda permanece o forte vínculo a categorias de cunho mais mecânico e conteudistas. Ademais, no âmbito do trabalho com os gêneros textuais, a informação trazida faz observações vagas a respeito dos *chats*, mensagens de texto e caráter mais informal desses, não orientando o aluno adequadamente a respeito de qual das formas usar, quando e com qual intuito. Permanecem, portanto, atividades aos moldes anteriores, com vaga objetividade e utilização de estruturas extremamente restritas. Na Figura 9, há outro exemplo de atividade do volume 3.

Figura 9 – Exemplo de vaga objetividade

**Resumiendo**

**Escritura**

**Normas de convivencia escolar**

**1** Lee el texto. Marca con un círculo las palabras que contengan el sonido *r* fuerte.

**Escuela de Enseñanza Básica Martín Fierro**

**Normas de convivencia escolar**

- Los alumnos deben respetarse los unos a los otros.
- Se debe respetar el horario de clases.
- Los alumnos tienen derecho a un examen de recuperación por evaluación.
- Hay que permanecer en silencio en los exámenes.
- Los alumnos tienen derecho a elegir a sus representantes: delegado de clase y representante escolar.

**Sanciones**

- Si se pelearan, se les sancionaría con una exclusión de las actividades extraescolares.
- En caso de racismo contra un alumno extranjero, se podría excluir al alumno durante dos días.
- Deben mantener las aulas en perfecto estado; de no ser así, se les podría obligar a ordenarlas.
- Hay que traer un justificante de faltas de asistencia; de no ser así, se informaría directamente a sus padres.

Adaptado de: <<http://html.rincondelvago.com/normas-de-convivencia-para-centro-escolar.html>>.

**2** Completa la tabla con la información del texto

	Escuela 1	Tu escuela
Nombre de la escuela		
Normas de convivencia: alumnos		
Normas de convivencia: horarios		
Normas de convivencia: exámenes		
Sanciones		

**3** Piensa en tu escuela y completa la tabla con la información necesaria.

**4** Escribe el manual de normas de convivencia y sanciones de tu escuela. Utiliza los datos del ejercicio 3 y el texto del ejercicio 1.

Fonte: Oxford (2017, volume 3, p. 92).

Ao observarmos o exemplo anterior, fica evidenciado que o aparente distanciamento de atividades de escrita puramente dos tipos A e C acaba por não se consolidar. Diferentemente do que poderíamos supor, ao nos depararmos com o terceiro volume da coleção, o que poderia ser considerado como uma inovação no material, ou seja, um certo distanciamento de conteúdos gramaticais e vocabulares, não se torna algo contínuo na unidade. Ou seja, o que gostaríamos que se tornasse um novo passo no tratamento da escrita, um trabalho mais efetivo com os gêneros, não vira regra no restante do material e voltamos, por assim dizer, aos mesmos moldes dos outros livros da coleção.

Por fim, de forma a desfazer, confirmar ou refutar o que fora exposto até então, a respeito do tratamento da escrita no material *Español entre todos*, seguiremos com a análise do exemplar final. Para tanto, observaremos, de início, como são distribuídas as atividades de escrita, de acordo com a classificação proposta por Otten (2014).

Quadro 7 – Distribuição de atividades na coleção estudada - volume 4.

<b>ESPAÑOL ENTRE TODOS – VOLUME 4</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
UNIDADE 1	X		X	
UNIDADE 2	X		X	
UNIDADE 3	X		X	
UNIDADE 4	X		X	
UNIDADE 5	X		X	
UNIDADE 6	X		X	
UNIDADE 7	X		X	
UNIDADE 8	X		X	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o acima exposto, percebemos que é mantida a mesma distribuição de tipos de atividades de escrita, A e C, mesmo sabendo que se trata do volume final da coleção. Via de regra, é entendido que, quanto mais avançamos no trabalho em LE, ou mesmo na escrita, buscamos maiores graus de dificuldade e de exigências.

Contudo, tal como pudemos observar, permanecem os preenchimentos de *tablas* ou lacunas, e mesmo a diferenciada *caja*, presente no volume 3, com orientações de escrita que vão além de aspectos gramaticais e vocabulares, não se sustenta o tempo todo. Isto é, o que parecia ser uma nova perspectiva de escrita, mais livre das categorias A e C, não permanece de modo substancial no volume 4, tal como podemos observar na Figura 10.



perspectivas, seguiremos com os estudos do material em questão, a partir das perspectivas do letramento e dos gêneros textuais, conforme se segue. Ademais, com o intuito de conciliar essas concepções, apresentaremos, na seção 5.4, através das tarefas colaborativas, uma visão para o que acreditamos ser uma eficiente abordagem da escrita.

## **5.2 O LD contempla o conceito de letramento aqui adotado quanto à escrita?**

Conforme mencionado anteriormente, o conceito de letramento aqui adotado, a fim de poder contemplar as diferentes culturas e vivências é a dos novos letramentos. A escolha dessa perspectiva possibilitará, a nosso ver, uma visão mais justa e não mistificada do que julgamos ser a escrita em LE.

Ao analisarmos o material didático *Español entre todos*, verificamos que as atividades nele presentes não guardam verdadeira preocupação com a perspectiva de letramento. E, para aclarar tal afirmação, retomaremos o conceito por nós adotado e a relação deste com os exemplos encontrados na coleção.

Os estudos de letramento, conforme Street (1984), percebem a leitura e escrita como práticas adaptáveis a contextos e objetivos distintos. Portanto, entendemos que, se não há uma única forma de letramento, não há, por conseguinte, um único modo de trabalhá-lo. Dito isso, é desejável que a coleção como um todo pudesse dar conta dessa diversidade, não se restringindo a um único letramento (dominante), sem o devido espaço ao entendimento das diversidades e da troca de saberes.

O que percebemos, de modo geral, no material didático de LE é a predominância de atividades nas quais não há preocupação efetiva com os letramentos, visto que a temática, geralmente, se apoia, unicamente, em conteúdos gramaticais e ortográficos. Ademais, quando não há a possibilidade de troca de ideias ou de abordagem de novas realidades, tendemos, conforme apontado por Biondo (2012), a reproduzir as histórias de meninas africanas cercadas de neve, como se fossem as únicas possíveis.

O que pretendemos aqui exemplificar é que cabe ao livro didático, seja de língua materna ou estrangeira, perceber as nuances da diversidade, a fim de apresentar aos alunos a riqueza dos mundos possíveis. Do contrário, tal como verificado através da contracapa do material, na qual se destacam os textos autênticos, de diversos gêneros e distintos países *hispanohablantes*, tudo não passa de propaganda. Ou seja, o que é descrito como sendo pontos a favor do material, a saber, o uso de textos autênticos e de diferentes gêneros, aliados

a culturas diversas, não se desenvolve de forma coesa, de modo a privilegiar as práticas de letramentos.

O que é visto como textos autênticos, por exemplo, não passa de recortes e modelos adaptados, seja para atividades de escrita ou leitura. A nosso ver, a utilização repetida de adaptações ou recortes é o oposto do que consideramos como um tratamento eficaz dos gêneros e das relações destes com os letramentos. Do mesmo modo, a referida atenção aos diversos países de língua espanhola, não se verifica de forma eficiente no decorrer do material. O que imaginávamos ser uma abordagem que pudesse privilegiar, de fato, as diferentes culturas ou até mesmo, minorias, não é verificada.

A apresentação dos textos, de diferentes países são, em sua grande maioria, percebidos como tais, apenas na referência dos textos, mostrando que o foco principal da coleção não é, de fato, o conhecimento das diferentes histórias, mas como adaptá-las aos livros. Ademais, sobre esses mesmos textos, vale dizer que as características neles presentes são vistas como universais, ou seja, poderiam ser utilizadas por qualquer outro idioma ou material didático, provando que o letramento em questão, vinculado à língua espanhola, não será eficaz com esta coleção.

### **5.3 É possível a verificação de um potencial trabalho efetivo com gêneros, de modo que este seja significativo para o aluno?**

Entendemos que o trabalho com os gêneros deve ser caracterizado, principalmente, pelos objetivos que buscamos atingir, através de textos ativos que tenham algo a dizer ao aluno. Contudo, por muito tempo, percebeu-se que a maior preocupação dos gêneros era a sua classificação, como se as categorias daí resultantes dessem conta de apresentar aos estudantes toda a especificidade dos gêneros. No entanto, se perguntarmos aos alunos ou mesmo fizermos um estudo nos livros didáticos, teremos a nítida impressão de que o assunto já foi dominado por completo. Contudo, conforme apresentado nesse trabalho, na seção destinada aos gêneros, esse aparente domínio não passa de uma cortina de fumaça.

Na realidade, como observamos nessa coleção, há distorções quanto ao entendimento do conceito de gêneros e sua importância. Muitas vezes, não faltam confusões quanto a estes e partes de texto ou mesmo com estruturas que não coincidem com o entendimento do que deve ser considerado como um gênero textual.

Para breve exemplificação da dificuldade da obra em lidar com os gêneros, de modo geral, traremos, em sequência, uma atividade representativa do volume 2, com intuito de esclarecer nosso posicionamento.

Figura 11 – Exemplo de necessidade de esclarecimento quanto ao gênero

Resumiendo

### Escritura

#### Personajes y hechos históricos

**1** Lee el texto.



Simón Bolívar nació en Caracas el 24 de julio de 1783. Fue un militar y político comprometido con la emancipación sudamericana del dominio español. Respaldó la independencia de Colombia en 1819, la de Venezuela en 1821 y la de las provincias del Alto Perú en 1825. Tras la independencia del Alto Perú se creó un nuevo país llamado Bolivia en su homenaje.

Fuente: Julio M. Luqui-Lagleyze. Simón Bolívar - El Libertador. Revista Atenea n. 26. Disponible en: <www.revistatenea.es>.

**2** Lee nuevamente y completa la tabla con las informaciones de Simón Bolívar.

¿Quién?	Simón Bolívar	Tu personaje elegido
¿Cuándo y dónde nació?	En Caracas el 24 de julio de 1783.	
¿Qué hizo?		
¿Cuándo participó en estos hechos?		

**3** Ahora completa la tabla con los datos de un personaje histórico de tu país. Si lo necesitas, haz una investigación.

**4** Escribe un párrafo sobre el personaje que has elegido. Utiliza las informaciones de la tabla.

Fonte: Oxford (2017, v. 2, p. 30).

A partir da proposta representada pelo número 4, tal como pode ser comprovado pela figura acima, não se percebe uma relação objetiva entre o que foi apresentado em relação à atividade solicitada aos alunos. No quadro no qual constam dados sobre *Simón Bolívar*, observa-se, acima desse, a descrição de *lee el texto*. Segundo orientação e conhecimento prévio, julgamos, a priori, tratar-se, como diz no enunciado, de um texto. Ademais, mesmo que não seja explicitado, em relação à categoria de gêneros textuais, diríamos que estamos diante de uma biografia. Entretanto, a despeito dessas considerações, o enunciado quatro (4) solicita, apenas, a fim de trabalhar a *escritura*, a formulação de um parágrafo.

Haja vista que a estrutura de um parágrafo não é e não pode ser considerada como sendo um gênero textual completo, não é de espantar que tal sugestão cause ao aluno

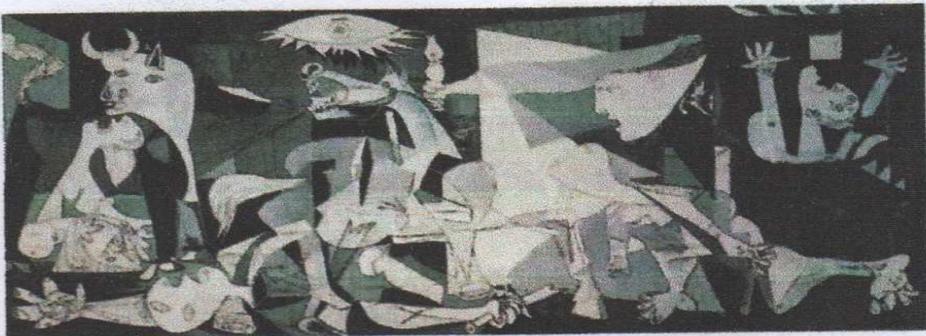
inquietação e receios frente ao que escrever, a quem e de que modo. Além disso, o parágrafo pode vir a conter vários gêneros, por ser uma estrutura e não uma forma necessária de comunicação social, tal como o gênero.

Ao trabalharmos com partes de texto ou mesmo recorte dos gêneros, não possibilitamos ao educando pensar de forma clara sobre o que é disponibilizado, o que cria a falsa ideia de que a língua que aprendemos não serve para atuarmos no mundo real. De fato, ao contrário do visto na Figura 10, não nos comunicamos através de parágrafos, mas de estruturas maiores, mais complexas e com fins específicos, denominadas gêneros textuais. A abordagem apresentada pelo material, nesse ponto específico, pode levar o aluno a desacreditar a sua própria escrita, pois percebe que seu entendimento de biografia, por exemplo, não coincide com a ideia de um simples parágrafo. Com isso, não nos surpreenderemos que o modelo de *tablas* e de preenchimento de lacunas através de exemplos, passe a fazer todo o sentido e o aluno, no receio de não atender às expectativas, não faça nada além do modelo.

Do mesmo modo, seguindo a mesma abordagem, um tanto descuidada, segue outro exemplo significativo da coleção.

Figura 12 – Exemplo de falta de clareza quanto ao gênero

**3 Fíjate en el segundo cuadro. Busca la información necesaria y completa la tabla.**



**4 Escribe un párrafo sobre la obra de Picasso. Utiliza los datos del ejercicio 3 y el texto.**

Fonte: Oxford (2017, v. 3, p. 54).

Assim, como observado na imagem anterior, é subentendido que o aluno deva fazer, na verdade, uma descrição da obra de Picasso e não apenas produza um simples parágrafo. Entretanto, as condições que, convenientemente, são dadas pelo enunciado partem de outra

obra de arte e não de qualquer outro objeto e estrutura. Desse modo, tendo como exemplo a obra *El carnaval de Arlequín*, de Joan Miró, a falta de orientações sobre o que venha a ser descrição, por fim, não atrapalha o aluno, pois este daria conta da atividade apenas através do exemplo dado. Outrossim, essa execução provoca no discente a incorreta percepção de estar produzindo, de fato, uma escrita e que esta foi bem-sucedida.

Na prática, contudo, se olharmos atentamente a atividade, a principal – e talvez a única dificuldade – seja a utilização de novas palavras, já que o “esqueleto” do que foi proposto já está presente, reforçado pelo preenchimento de tabelas e orientado a facilitar, perpetuar modelos e atenuar dificuldades.

Percebe-se que não há nenhuma ou quase nula atividade de criatividade ou outros questionamentos ou desafios que permitam ao aluno pensar sobre a língua ou sobre os gêneros trabalhados. As atividades, nesse ponto da análise, não passam de repetições e reproduções. Assim, verificamos que, sob uma perspectiva mais geral, não há, até então, uma proposta eficiente para os gêneros textuais. Os modelos, nesse contexto, tendem a ser menos inofensivos do que parecem. A presença desses, como temos observado, ajuda a mascarar a falha com o trabalho com os gêneros, pois coloca, muitas vezes, o aluno diante de um exemplo que o permita “escrever”, mesmo sem a total clareza do enunciado ou do propósito.

De modo geral, não é verificada uma forma eficiente de reproduzir esse trabalho com gêneros, pois não há informações suficientes para que o aluno venha a aproveitar e discutir a respeito desses e o mundo. Como salientado por Marcuschi (2005), são os gêneros que permitem que usemos a língua de forma clara, pois remetem ao contexto e às necessidades dos indivíduos ao longo do tempo. Sem a percepção desse vínculo social e histórico, corre-se o risco de tratar a questão dos gêneros como algo vazio de sentido e desvinculado da realidade.

#### **5.4 Quais atividades propostas pelo LD poderiam ser transformadas em tarefas envolvendo colaboração?**

Partimos do princípio de que qualquer atividade pode ser modificada pelo professor e transformada em uma tarefa significativa para o aluno. No presente estudo, apresentaremos três exemplos de atividades do LD que transformamos em tarefas. A escolha dessas se sustenta pela orientação, muito presente, de extremas repetições, quando da criatividade e configuração das atividades apresentadas como um todo. Desse modo, partiremos da ideia de

colaboração, imprescindível para a teoria sociocultural, para a escolha e distribuição dessas potenciais tarefas.

Tendo em vista que, conforme verificado em toda a obra, somente uma vez foi encontrada uma oportunidade nítida de colaboração, escolheremos esta como o primeiro exemplo a ser transformado em tarefa. Essa escolha deve-se, portanto, ao maior potencial colaborativo dessa atividade em particular.

No intuito de dar sequência à escolha deste ou daquele exemplo a ser transformado em tarefa e, devido ao caráter repetitivo e simplista de muitas das atividades, manteremos o mesmo critério utilizado anteriormente. Na sequência, portanto, escolhemos atividades com maior e menor potencial colaborativo, sem que esta referência se apresente de modo explícito no material.

Desse modo, na tentativa de elucidarmos claramente nossa escolha, apresentamos um quadro representativo das atividades escolhidas, bem como as diferenças e potencialidades destas:

Quadro 8 – Representação das atividades analisadas em relação ao gênero e colaboração.

<b>Atividade</b>	<b>Proposta livro</b>	<b>Proposta gênero (livro)</b>
I	Com colaboração	Não explícita
II	Sem colaboração	Mais explícita
III	Sem colaboração	Não explícita

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o entendimento de que os gêneros são parte relevante deste trabalho, juntamente com a colaboração e demais conceitos da teoria sociocultural, elegemos esse como segundo critério de escolha. Assim, como pudemos verificar acima, há certa gradação, no tratamento das atividades eleitas, a fim de que observemos maior ou menor concordância com o que julgamos adequado a níveis de colaboração e gêneros textuais.

Devido a essas peculiaridades, utilizaremos atividades do livro dois, quatro e do livro um. Fica claro, portanto, que a ordem dos volumes não foi, nesse ponto, levada em conta, mas as características específicas de cada um desses exemplares. O desafio frente a essas escolhas é a abordagem de atividades que possam dar conta das propostas do material como um todo. E, tendo em vista que as características do material pouco se alteram, julgamos que não há necessidade de apresentação de uma atividade a cada um dos volumes aqui analisados.

Com o intuito de iniciarmos, efetivamente, a apresentação de nossas propostas colaborativas, ou seja, de tarefas, julgamos válido retomar aspectos importantes desse conceito.

Lantolf (2000) relaciona a ZDP com a colaboração, através de atividades colaborativas. Essa postura confirma que as tarefas colaborativas são propiciadoras de aprendizagem.

Lima (2011) já identificava que a colaboração e as trocas daí resultantes consideram as características de aprendizado de cada sujeito, bem como as realidades diferentes. Este entendimento é que possibilitará troca de informação e negociação de diferentes conceitos e formação de novos processos de aprendizagem.

Com isso, em concordância com o exposto no quadro acima, segue a primeira atividade a ser convertida em tarefa, conforme exposto no quadro anterior.

Figura 13 – Atividade base para elaboração de Tarefa 1.



Fonte: Oxford (2017, v. 2, p. 54).

A partir do que fora apresentado na figura acima, é orientado para que os alunos, em pares, criem a publicidade do supermercado *Mejor Precio*. Contudo, o que pode ser verificado

através do exemplo é que os alunos poderiam, simplesmente, trocar o nome do supermercado, e utilizar os mesmos preços ou alimentos, se o intuito fosse o de obter o menor esforço.

#### 5.4.1 Proposta de Tarefa 1

A partir do exposto no livro 2 e, tendo em vista que não há uma indicação do que venha a ser o gênero publicidade – sendo que este é o objetivo da escrita nessa unidade - é discutido com os alunos como eles imaginam a publicidade de um supermercado a partir das questões abaixo:

---

O que ela deve conter?

A quem é dirigida?

Qual é o objetivo desse tipo de gênero?

Como as frases devem ser elaboradas?

Qual o tipo de vocabulário é utilizado?

O que há de especial nesse tipo de texto que venha a chamar a atenção?

---

Para que seja feita essa análise de características, a turma será dividida em grupos e não mais em pares. Estes grupos, através de diálogos em língua espanhola, buscam desenvolver hipóteses colaborativamente, em busca de conhecimento sobre o gênero em questão e possíveis alternativas para que tenhamos uma escrita eficaz a respeito deste tipo de produção.

Em um segundo momento, com o intuito de aproveitar o que foi discutido pelos alunos, é solicitado que estes façam, em grupo, um cartaz de publicidade, no qual apareçam informações além da simples apresentação de preços. Segue exemplo desse tipo de publicidade que servirá como um modelo para as posteriores criações.

Figura 14 – Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 1

**Carrefour**

**NUEVA PROMO**

**30% DESCUENTO EN LA UNIDAD**

Cada 2 productos iguales  
con todos los medios de pago:  
**Efectivo y todas las tarjetas.**

**Y PAGANDO CON TARJETA CARREFOUR 40% DESCUENTO**

**Productos Marcas elegidas Descuentos**

**TODOS LOS MEDIOS DE PAGO**

**EN EL ACTO!**

**Jabón en polvo, jabón líquido, suavizantes, complementos del lavado, desodorante de ambientes, limpiadores de piso y multiuso, detergente lavavajillas, papel higiénico, y rollos de cocina.**

**Galletitas dulces, cereales, té, café, cacao.**

**Hamburguesas, salchichas, helados y postres congelados.**

**Aguas, jugos y todos los vinos.**

**Leches larga vida y chocolatadas.**

**... y si los productos que elegís son de éstas marcas, tenés más descuento!!!**

Fonte: Michel (2013).

Desse modo, com o intuito de ampliar o vocabulário, é esperado que os alunos venham a criar, de fato, um informe publicitário de um supermercado, a fim de apresentá-los ao restante da turma. É dito que os meios digitais, bem como infográficos são bem-vindos na realização dessas tarefas.

Por fim, ao término de todas as apresentações, são discutidas, no grande grupo, as diferenças entre o material apresentado no livro e aqueles que foram criados pela turma, bem como se há aspectos a serem melhorados nas criações. Após, haverá reescrita, se necessário, de pontos dos textos que venham a ser dignos de melhoria.

#### 5.4.2 Proposta de Tarefa 2

A fim de darmos seguimento às propostas de tarefas partiremos, nesse segundo exemplo da coleção, de uma atividade também não colaborativa. Contudo, tal como anteriormente citado, essa proposta apresenta um tratamento com gêneros mais promissor do que fora apresentado na atividade original anterior. Assim sendo, iniciaremos essa sugestão a partir da atividade presente na unidade 6, volume 4.

Figura 15 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 2

**Resumiendo**

**Escritura**  
**Redactar la sinopsis de una película**

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

**Pautas para escribir una sinopsis**

- Describe brevemente el personaje principal y la trama.
- Usa un lenguaje claro y simple.
- No te olvides de escribir cómo y dónde se desarrolla la película.
- Termina la sinopsis con una idea clara de cómo termina la película.
- Escribe la sinopsis en tiempo presente.

**2** Lee la sinopsis. ¿En qué ciudades transcurre la historia?



Martin Echenique (Federico Luppi) es un director de cine argentino que lleva más de veinte años viviendo en Madrid. Detesta su país y se niega a recrearse en la nostalgia. Siguiendo la tradición familiar, su hijo también se llama Martín, pero todos le llaman Hache (Juan Diego Botto); tiene diecinueve años y vive en Buenos Aires con su madre. Ni estudia ni trabaja; callejea y toca su guitarra eléctrica. Después de cinco años sin verse, vuelven a encontrarse en Buenos Aires cuando Hache sufre un grave accidente. La ex mujer de Martín, que tiene una nueva familia en la que parece que no hay cabida para Hache, propone que el chico viva con su padre. En Madrid les esperan dos personas: Alicia (Cecilia Roth), la amante de Martín, y Dante (Eusebio Poncela), el mejor y casi único amigo de Martín. Martín comparte su vida con gente apasionada, pero él no se permite el lujo de sentir. El que ama está expuesto al dolor y eso le da pánico.

Fuente: <[www.filmaffinity.com/es/film154407.html](http://www.filmaffinity.com/es/film154407.html)>.

**3** Lee nuevamente y completa la tabla con la información de la sinopsis.

Personaje principal	
Características	
Personajes secundarios	
Conflicto central	

**4** Elabora una tabla como la del ejercicio 3 con las informaciones de otra película que te guste.

**5** Escribe un resumen de esa película que te gusta. Utiliza las informaciones de la tabla del ejercicio 4.

Fonte: Oxford (2017, v. 4, p. 78).

Diferentemente da anterior, esta atividade guarda maior preocupação com os gêneros textuais e o modo como este é identificado na unidade. Como podemos observar, há, sob o título de *para escribir*, características que remetem, de fato, às sinopses, tais como descrição breve e linguagem clara. Segue nossa proposta de atividade:

A partir das informações presentes na unidade em questão, será solicitado que os alunos, em grupos, e em língua espanhola, discutam e troquem ideias a partir de outros filmes e suas respectivas sinopses. Para ajudá-los, mostraremos mais um exemplo de sinopse e, desta vez, julgamos apresentar um que seja mais representativo para a idade, faixa etária e visão de mundo de nossos alunos. Dito isso, segue exemplo da sinopse em questão:

Figura 16 – Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 2



Fonte: [Filmaffinity\(2014\)](#).

**Síntesis:** *Rafa (Dani Rovira) es un joven señorito andaluz que no ha tenido que salir jamás de su Sevilla natal para conseguir lo único que le importa en la vida: el fino, la gomina, el Betis y las mujeres. Todo cambia cuando conoce una mujer que se resiste a sus encantos: es Amaia (Clara Lago), una chica vasca. Decidido a conquistarla, se traslada a un pueblo de las Vascongadas, donde se hace pasar por vasco para vencer su resistencia. Adopta el nombre de Antxon y varios apellidos vascos: Arguiñano, Igartiburu, Erentxun, Gabilondo, Urdangarín, Otegi, Zubizarreta... y Clemente.*

Para dar melhor pano de fundo à sinopse apresentada, mostraremos aos alunos o trailer do filme acima referido, a fim de que o aluno se oriente para a características apresentadas pela sinopse, na tentativa de identificá-las, quando possível. Além disso, será solicitado que os grupos pesquise e discutam as palavras e termos presentes nas sinopses e que desconhecem, com o intuito de aprender novos termos e vocabulários.

Em seguida, pediremos aos alunos (grupos) que escolham um filme que gostem ou que conheçam e que, a partir desse, elaborem suas próprias sinopses a serem apresentadas aos colegas. Com a apresentação, o restante da turma ficará incumbida de identificar o filme, através do que fora falado pelos colegas.

Como fechamento, as apresentações como um todo serão avaliadas pelos colegas, e cada sinopse apresentada será discutida no grande grupo. Com isso, as características e

objetivos das sinopses serão postos à prova e, qualquer incoerência será, posteriormente reescrita pelo seu respectivo grupo.

De acordo com o informado, ao início desta seção, a escolha das atividades, tomadas como posteriores tarefas, não é baseada em uma escolha linear ou aleatória, mas é pautada em níveis diferentes de desafios, no que diz respeito à colaboração e trabalho com gêneros. Portanto, em relação à conversão dessa última atividade, julgamos estar diante de um obstáculo maior, se comparado aos exemplos anteriores.

### 5.4.3 Proposta de Tarefa 3

Esta última proposta de tarefa terá como base o exemplo presente na unidade 2, volume 1.

Figura 17 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 3

**Resumiendo**

**Escritura**  
**La escuela en Internet**

**1** Mira la caja Para escribir.

**Para escribir**

- En una descripción, podemos agregar información utilizando los conectores: *incluso, además, también*.

**2** Lee el perfil de la escuela Sin Fronteras en una red social. Marca con un círculo los conectores que sirven para agregar más información.

**SOCIAL**

**SIN FRONTERAS**

Categoría: Escuela primaria y secundaria.  
Ubicación: Caracas, Venezuela.  
Descripción: La escuela Sin Fronteras es amplia y moderna. Hay 23 aulas (cada una con pizarras grandes y televisores), tres cuadras polideportivas, un aula de informática, dos laboratorios e incluso una biblioteca con 15 mil libros. Además, contamos con profesores de las mejores universidades.  
Nuestra filosofía es educar para la vida. Los alumnos de Sin Fronteras son sensibles a los problemas sociales, aprenden a cuestionar lo que hay alrededor y, también, a convivir en un mundo globalizado.

**3** Completa la tabla con la información de la escuela Sin Fronteras.

	Sin Fronteras	Tu escuela
Características de la escuela		
¿Qué hay en las aulas?		
¿Hay laboratorios? ¿Cuántos?		
¿Cuántos libros hay en la biblioteca?		
Filosofía de la escuela		

**4** Completa la tabla con información de tu escuela.

**5** Escribe el perfil de tu escuela en una red social, utilizando el de la escuela Sin Fronteras y la tabla para ayudarte. Escribe un párrafo describiendo sus características y su infraestructura. Utiliza los conectores.

Fonte: Oxford (2017, v. 1, p. 30).

Como bem pode ser observado, há, no exemplo acima, apenas um trabalho potencial com os gêneros, pois a ideia é bem proveitosa, ainda que não observe a realidade em questão, a fim de que seja desenvolvida uma tarefa de forma mais eficiente. De fato, há sugestão para um trabalho a partir de um perfil de rede social, mas não é utilizado um perfil real, ou que possa ser verificado e acompanhado pelos alunos. Do mesmo modo, quando na proposta da atividade, não há o encaminhamento dos alunos a fim de realizarem uma pesquisa em rede social de modelos apresentados por escolas reais, sendo que o tema da unidade está vinculado a um meio virtual e não a exemplos em livros didáticos. Além disso, parte de um exemplo e de uma realidade que a classe conhece bem, ou seja, as redes sociais.

O trabalho colaborativo em pares ou em grupos não está mencionado na atividade, mesmo que o tema seja a escola e que esta seja de conhecimento e da realidade de todos os alunos. Do mesmo modo, no desenrolar da proposta, não é mencionada qualquer troca de ideias entre os pares e que venha a possibilitar qualquer tipo de interação entre eles, apesar da proveitosa proximidade destes com o tema. Com isso, podemos concluir que há, nessa atividade em questão, um desperdício tanto no trato com os gêneros quanto nas oportunidades de colaboração. O entendimento é que, quanto mais os alunos se apropriam do tema e debatem com outros a realidade que os cerca, mais estão sujeitos a construir novos conhecimentos. Dito isto, seguimos para a sugestão da tarefa.

Após a realização das atividades 1 e 2 do livro, já apresentadas na figura, será solicitado que os alunos formem grupos a fim de pesquisar outros perfis de escolas em redes sociais. Feito isto, será proposto que os grupos, após anotarem algumas ideias a respeito de suas descobertas, sejam capazes de expor à classe o que descobriram. Ou seja, o que há de similar, de diferente e o que chama mais a atenção, tanto nas formas quanto nos conteúdos destes perfis estudados. Ademais, deverão relatar impressões quanto à linguagem utilizada, o provável leitor, o que pode chamar a atenção dos leitores.

O professor, nesse momento, questionará a turma a fim de levantar aspectos representativos do gênero, fazendo com que os alunos possam levantar ideias, construir suas hipóteses, discutindo abertamente sobre o que está sendo trabalhado. Desta forma, construirão os elementos essenciais desse gênero, a partir da verificação da forma, do tipo de fotos, de mensagens, hipertextos, links variados e imagens.

Com as descobertas e as trocas efetuadas, através das interações, será proposto que os grupos iniciais possam apresentar as suas descobertas a partir de um esboço do que seria a página/perfil da própria turma.

Logo após, tendo sido feitas as oportunas observações e considerações, será realizado um trabalho efetivo de criação deste gênero, mas de forma colaborativa, com a efetiva apreciação e participação de toda a turma. Ou seja, a página a ser criada não será mais uma por grupo, tal como o esboço feito anteriormente, mas uma única, a fim de contemplar as especificidades, ideias e potencialidades diversas. Significará que os alunos, ao desenvolverem este projeto de escrita, possam também compartilhar não só os seus textos, mas também diferentes fotos, desenhos, imagens e verdades. Enfim, uma criação que seja realmente significativa, contando com a participação do grande grupo, a partir da descoberta de que todos podem contar a sua história e serem ouvidos.

Após a finalização da tarefa, todos do grupo assistirão o perfil por eles montado e com base nesse desse produto final, tecerão comentários a partir do que fora exposto.

Por fim, com a devida apreciação do grande grupo, será questionado se a tarefa foi, de fato, satisfatória quanto a seu objetivo e se a criação da turma, em relação ao perfil da rede social, foi bem executado. Com isso, serão ou não realizadas as devidas correções. Isto posto, o grupo deverá partilhar seu perfil nas redes sociais e, posteriormente, poderá utilizá-lo para diferentes trabalhos de escrita, a fim de aproveitar a temática da língua espanhola ou mesmo do meio escolar.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a realizar este trabalho, a primeira ideia que tínhamos em mente era a de não pré-julgar o material que estávamos a analisar. Do mesmo modo, tínhamos em mente que o que, muitas vezes, é apresentado nos livros didáticos não coincide, em uma verificação mais atenta, ao que realmente almejamos.

Face a isto, fica ainda mais evidente o desafio do professor em saber manejar e enfrentar essas dificuldades, buscando sempre formas de aproveitar o que o livro apresenta, sabendo unir o material a suas convicções pedagógicas e teóricas.

Assim, quando pretendemos avaliar a coleção *Español entre todos*, buscamos, desde o início, entender o que ela tinha de melhor, ao mesmo tempo em que buscávamos conciliar esta perspectiva à teoria sociocultural, aos novos letramentos e ao trabalho com gêneros. A escrita, ponto principal de nossa análise foi, nesse processo, vista sempre como uma oportunidade, a partir da coleção estudada. Acreditamos que o material, por mais fechado ou impreciso que pareça, sempre tem algo a oferecer.

Isto posto, lembramos que a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2007) é o ponto chave de nosso trabalho, e suas ideias reforçam a importância da interação e das trocas entre os pares. Desse modo, acreditamos que o desafio de trabalhar a escrita em espanhol também parte da discussão e da análise que nasce dessas trocas, fazendo com que os temas e os gêneros sejam avaliados e discutidos no próprio contexto em que estão sendo trabalhados.

Com isso, concluimos que, pedagogicamente, precisamos proporcionar tarefas realmente colaborativas, que estimulem a mediação não apenas do professor, mas também entre os alunos no processo de diálogo na sala de aula de LE. É importante que a visão de mundo e as vivências dos aprendizes possam ser consideradas. Desse modo, os conceitos já presentes nas ZDPs podem ser reorganizados e estimulados para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, a partir dos elementos apresentados, é evidenciado que a coleção sem modificações e adaptações não permitiria, em linhas gerais, uma proposta para um trabalho alinhado à teoria sociocultural. Do mesmo modo, sugere uma abordagem de gêneros, mas peca em confundir, por exemplo, estes com parágrafos e em não estabelecer aos alunos uma apresentação ou explicação prévia de como eles se caracterizam de fato.

Como podemos observar, o trabalho proposto, a partir de gêneros e de textos autênticos é insuficiente, bem como o trabalho colaborativo, que é praticamente ausente.

Segundo já apresentamos, há, em um único momento, na coleção inteira, proposta clara de colaboração.

Por fim, ao consideramos nossa análise e posterior proposta de tarefas, julgamos que o objeto da escrita, frente ao ensino de espanhol como LE deva observar certos critérios. Para que possamos, de fato, construir textos ou gêneros que não se engessem aos moldes dos livros, é necessário que oportunizemos aos alunos as devidas trocas colaborativas, bem como discussão de realidades diversas e de pontos de vistas distintos. Ademais, frente à realidade que nos cerca, precisamos estar atentos aos novos gêneros e à prática desses, tal como trouxemos a partir de nossa proposta de trabalho a partir de um perfil na rede social. É preciso ter o entendimento que, muitas vezes, é esta realidade do aluno e sua vivência que irão ajudar a dar voz a seus textos e concretude ao uso dos gêneros.

Assim sendo, acreditamos que este estudo venha a auxiliar os professores de língua espanhola em seus trabalhos com a escrita, a fim de que possam também trocar ideias e discutir a respeito do que aqui construímos. O trabalho com língua espanhola, principalmente no contexto atual, é de grande valia aos professores e estudiosos. Sob uma atualidade de predomínio do inglês e de estudos na área, todo e qualquer esforço que nos conecte ao ensino de uma língua tão geograficamente presente quanto o espanhol só vem a nos enriquecer.

Ademais, vale ressaltar que a análise do material didático deve ser vista como um ponto sempre positivo, pois liberta os professores das estruturas estanques e permite que as perspectivas de um trabalho mais eficaz mais significativo se construa. Queremos que cada aula, cada atividade seja fruto de uma análise mais criteriosa dos livros, das situações de vida e de usos.

Esperamos que esta nova *leitura* sejasamente de outros trabalhos, de outras perspectivas, a fim de que tenhamos sempre mais a oferecer e compartilhar em termos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, principalmente, língua espanhola.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. P. Desafios da diplomacia sul-americana. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 de junho de 2008. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20080602-41866-nac-15-eco-b2-not>. Acesso em: 27 set. 2019.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* e os estudos do (s) letramento (s). **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BORDIGNON, L. H. C. O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015; FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2015. p. 26027 - 26037.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CABRAL, J. S. **O ensino do gênero textual carta pessoal: uma experiência em sala de aula**. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014, Campina Grande – PE. Anais eletrônicos [...].* Campina Grande – PE: AINPGP, 2014. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_13\\_08\\_2014\\_20\\_06\\_21\\_idinscrito\\_3709\\_70ec8ae6078952794df1404144de9416.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_13_08_2014_20_06_21_idinscrito_3709_70ec8ae6078952794df1404144de9416.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.
- CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de Língua Estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**, Curitiba, v. 1, 2012. DOI: 10.5380/rvx.v1i0.24705. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24705/19374>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- COELHO, Sonia Maria. **A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Presidente Pudente: UNESP, 2012. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/alfabetizacao\\_perspectiva\\_historico\\_cultural.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf). Acesso em: 6 ago. 2018.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. **Os gêneros textuais na aula de Língua Espanhola: intervenção realizada com alunos do Ensino Médio**. Apresentação de Trabalho/Comunicação, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, jun. 2005. DOI: 10.5433/2237-4876.2005v8n1p173. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3644/2945>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Catalão – GO. **Anais eletrônicos [...]**. Catalão – GO: UFG, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_166.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. *In*: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

EHRMAN, M. **Desiderata. Amor, Deseo, Esperanza, Poesía**. Disponível em: <https://versosconversos.wordpress.com/2012/11/16/max-ehrmann-desiderata/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 75-95, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a05v50n1.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. *In*: **Nova Escola – A revista do Professor**, São Paulo, p. 27-30, abr./maio 2003.

FILMAFFINITY. Ocho apellidos vascos, 2014. Figura 16- Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 2. Disponível em: <https://www.filmaffinity.com/es/film162717.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007, p. 24. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GRANDO, Katlen Böhm. Letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *In*: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GUIMARAES, A. Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1920-1960). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p. 1-14.

KANASHIRO, J. P.; FRANCO, S. A. P. A mediação do professor no processo da leitura e escrita. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSE, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD, 4., 2013, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2013. p. 15154-15170.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

LAGO, M.; RAMOS, F. S. O livro didático de língua inglesa na esfera pública - as impressões dos professores e alunos. *In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO - CONPEEX, 12., 2015, Goiânia. Anais [...].* Goiânia: UFG, 2015. p. 2285-2289.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. *In: LANTOLF, J. P. (org.). Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, M. D. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language, **Rev. bras. linguista. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011. DOI 10.1590/S1984-63982011000400003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 4 vols.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone Editora, 2010.

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

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MICHEL, Guadalupe Piñeiro. Figura 14- Exemplo de gênero para elaboração de Tarefa 2. 2013. Disponível em: <https://www.iprofesional.com/notas/160039-Promociones-en-la-web-los-supermercados-apuestan-a-Internet-para-sortear-el-cepo-publicitario>. Acesso em: 18 nov. 2020.

- MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAES, G. B. A instrução com foco na forma na sala de aula de língua estrangeira. *In*: ROTAVA, Lucia; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa; DUTRA, Eduardo de Oliveira; PINHO, Isis da Costa. (org.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 9-315.
- MORON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- MOTA, K. A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (org.) **Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 213-234.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Série pensamento e ação no magistério).
- OTTEN, O. C. C. **Top Notch**: análise da produção escrita. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.
- OXFORD. **Español entre todos**. Livro do professor, 2017.
- OXFORD. **Español entre todos**. Livro do professor, 2017, v. 1.
- OXFORD. **Español entre todos**. Livro do professor, 2017, v. 2.
- OXFORD. **Español entre todos**. Livro do professor, 2017, v. 3.
- OXFORD. **Español entre todos**. Livro do professor, 2017, v. 4.
- OXFORD. Figura 1 – Exemplo de atividade de escrita no material, v. 3, p. 102. 2017.
- OXFORD. Figura 2 – Orientações para a escrita, v. 1, p. 3. 2017.
- OXFORD. Figura 3 – Proposta de escrita, v. 1, p. 54. 2017.
- OXFORD. Figura 4 – Exemplo de atividade do tipo A, v. 1, p. 54. 2017.
- OXFORD. Figura 5 – Diálogo como exemplo de gênero, v. 1, p. 68, 2007.
- OXFORD. Figura 6 – Proposta colaborativa no material didático, v. 2, p. 54, 2017.
- OXFORD. Figura 7 – Foco em aspectos gramaticais e ortográficos, v. 2, p. 54, 2017.
- OXFORD. Figura 8 – Orientações para adequação de vocabulário em uso, v. 3, p. 102, 2017.
- OXFORD. Figura 9 – Exemplo de vaga objetividade, v. 3, p. 92, 2017.
- OXFORD. Figura 10 – Exemplo de atividade não colaborativa, v. 4, p. 102, 2017.

OXFORD. Figura 11 – Exemplo de necessidade de esclarecimento quanto ao gênero, v. 2, p. 30, 2017.

OXFORD. Figura 12 – Exemplo de falta de clareza quanto ao gênero, v. 3, p. 54, 2017.

OXFORD. Figura 13 – Atividade base para elaboração de Tarefa 1, v. 2, p. 54, 2017.

OXFORD. Figura 15 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 2, v. 4, p. 78, 2017.

OXFORD. Figura 17 – Atividade básica para elaboração de Tarefa 3, v. 1, p. 30, 2017.

PESSÔA, A. R. **Feedback corretivo na interação oral**: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018. Disponível em:

[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7474/Aline%20Ribeiro%20OPess%c3%b4a\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7474/Aline%20Ribeiro%20OPess%c3%b4a_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 jan. 2020.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo – RS, v. 8, n. 1, p. 38-48, jan./abr. 2010. DOI:

10.4013/157. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/157/13>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PINTO, A. P. Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-6, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9125>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RAMOS, R. C. G. O Livro Didático de Língua Estrangeira para o ensino fundamental e médio: Papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. Mercado de Letras: Campinas – SP, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

REYES, Graciela. **Como escribir bien em Español**: Manual de Redacción. Madrid: Arcrescolibros, 1999.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo – RS, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. DOI: 10.4013/cld.2009.71.02. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/4851-15734-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SERAFIM, MS de. Práticas de escrita na sala de aula: a escrita como possibilidade de interação. *Letra Magna Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 6, n. 13, 2º sem. 2010. Disponível em: [http://letramagna.com/Artigo09\\_13.pdf](http://letramagna.com/Artigo09_13.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

SILVA, V. S. Letramento e ensino de gêneros. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOARES M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (ed.), **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International. 2001. p. 98-118.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Rev. bras. linguista. apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/1984-6398201710973. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982017000300379&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000300379&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33 n. 90, p. 257-276, maio/ago.2013. DOI: 10.1590/S0101-32622013000200006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

VIEIRA, N. P. S.; TEIXEIRA, G. S. F.; VIEIRA, R. A. O uso dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa numa perspectiva de desenvolvimento de competências textuais. Graduação: Trabalho de Iniciação Científica, Universidade Estadual Do Piauí, 2010.

Disponível em:

<https://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/INICIACAO/Ciencias%20Humanas%20e%20Letras/O%20USO%20DOS%20GENEROS%20TEXTUAIS%20EM%20AULAS%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20NUMA%20PERSPECTIVA%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS%20TEXTUAIS.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Tradução de Silvia Furió. Cambridge: Harvard University Press, 2000. Biblioteca de Bolsillo. Disponível em: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história do desenvolvimento da-linguagem-escrita**. Obras escogidas, 2011. Disponível em: <http://geplei.sites.ufms.br/files/2017/03/A-pre-historia-da-linguagem-escrita-Vigotski-traducao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, p. 89-100. 1976. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 18 nov. 2020.