

# GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTRASTES DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

## GÊNEROS DISCURSIVOS Y ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA: CONTRASTES DESDE LA TEORÍA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

GOMES, Vitor Pereira<sup>1</sup>

### RESUMO

A complexidade envolvida nas formas de comunicação social tem feito com que pesquisadores considerem a linguagem como multidisciplinar à Psicologia, à Sociologia, à História, à Cultura e à Política. Para sistematizar esta pluralidade, algumas vertentes teóricas tratam as materialidades linguísticas pelo conceito de gênero discursivo. Neste âmbito, o presente trabalho se interessa pelo processo de inscrição na língua espanhola baseado em gêneros. Como trabalhar com gêneros discursivos em línguas estrangeiras, linguagem produzida por e para o outro? Do ponto de vista discursivo, as perdas de sentidos de um texto tornam-se inevitáveis na retirada de seu lugar origem, sobretudo em se tratando do ensino de línguas estrangeiras. Esta pesquisa procurou uma aproximação aos conceitos da Análise do discurso de linha francesa e, a partir destes, fez uma revisão bibliográfica das teorias que vem se preocupando pelo funcionamento de gêneros discursivos. Seu objetivo é verificar o trabalho de leitura e produção de textos no ensino de língua espanhola realizados por meio da apresentação de gêneros discursivos nessa língua, em livros didáticos para o Ensino Médio aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2015. Os resultados apontam para uma não correspondência da teoria para a prática nessas atividades.

**Palavras-chave:** Livro didático de espanhol. Aprendizagem significativa. Gêneros discursivos.

### RESUMEN

La complejidad que se involucra en las formas de comunicación social ha llevado a los investigadores a considerar el lenguaje como multidisciplinario a la Psicología, a la Sociología, a la Historia, a la Cultura y a la Política. Para sistematizar esta pluralidad, algunas vertientes teóricas tratan a las materialidades lingüísticas por el concepto de género discursivo. En este ámbito, el presente trabajo tiene interés en el proceso de inscripción en la lengua española basado en géneros. ¿Cómo trabajar con géneros discursivos en lenguas extranjeras, lenguaje producido por y para el otro? Desde el punto de vista discursivo, las pierdas de sentidos de un texto se tornan inevitables en la retirada de su lugar de origen sobretodo en el tratamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación buscó un acercamiento a los conceptos del Análisis del discurso de línea francesa y, a partir de estos, se hizo una revisión bibliográfica de las teorías que vienen preocupándose por el funcionamiento de los géneros discursivos. Su objetivo fue verificar el trabajo con lectura y producción de textos en la enseñanza de lengua española que se realiza por medio de la presentación de géneros discursivos en esa lengua, en los libros didácticos para la secundaria que se aprobaron en el PNLD 2015. Los resultados apuntan a una no correspondencia desde la teoría hacia la práctica en estas actividades.

**Palabras-clave:** Libro didáctico de español. Aprendizaje significativo. Géneros discursivos.

## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, dentre outras temáticas, o contexto acadêmico-científico do ensino de línguas estrangeiras traz o debate sobre a distância do conflito entre subjetividades. Apesar do pertencimento a mais de uma discursividade completar ou proporcionar a fruição do sujeito

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino-aprendizagem de Línguas pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Endereço eletrônico: vitorpg9@gmail.com.

(PRASSE, 1997, p.71 apud GHIRALDELO, 2003, p. 65), a prática de interação para aquisição de língua tem seu “lado conflituoso”. Além do embate de posicionamentos ideológicos, aparecem também as singularidades no processo de aprendizagem. Neste âmbito, Paiva (2005, p. 28) apresenta o “modelo fractal”, assumindo que o caminho de um sujeito na língua estrangeira é marcado pela imprevisibilidade, o que significa que toda a diversidade de fatores que constituem os sujeitos de uma comunidade falante reflete na diversidade de relações deles com a língua estrangeira. Como forma de demonstrar essas particularidades, a autora (PAIVA, 2005) traça uma linha com definições das abordagens de ensino que estiveram presentes durante o século XX, focando os pontos positivos de cada uma, e termina mostrando a relevância de um trabalho complexo que consiga alcançar cada esfera desse processo. A complexidade do modelo fractal está também na atenção individual para cada sujeito<sup>2</sup>.

Serrani-Infante (1997, p.69), ainda que de outra perspectiva teórica, enfatiza uma postura que converge com essa interpretação da imprevisibilidade e da complexidade no processo, quando diz que é preciso mais que meros “processos de compreensão” de uma língua descrita, chegando à participação nos “jogos de implícitos” e de “efeitos de sentido” na produção em L2. Para a autora, o ensino de uma língua estrangeira não é um procedimento pragmático, e por esse motivo, ela prefere “inscrição” que aquisição ou aprendizagem.

Dada uma política que sempre cedeu pouco espaço formal para o ensino de língua espanhola, a concepção simbólica deste idioma para o brasileiro está carregada de informalidades. Esta herança cultural constitui-se como interdiscurso, uma vez que faz com que o brasileiro acredite que pode facilmente compreender e até produzir falas e escritas na língua estrangeira. Além do mais, o ensino dessa língua no Brasil corrobora com este “efeito de transparência” (CELADA, 2002, p. 32), o que pede transformações desde a crença na curta distância entre os idiomas até suas repercussões: os chamados “transportes” (ORLANDI, 1993 apud CELADA, 2002, p. 226).

Outra forma superficial de tratar a aprendizagem em língua estrangeira é pela compreensão do idioma como um simples objeto, uma ferramenta de comunicação. Ao fazer isso, corre-se o risco de acreditar que a língua é externa ao sujeito. O signo, tanto na sua forma quanto na sua substância, é historicamente motivado, criado sempre pela necessidade de um novo discurso que represente a mudança social. Portanto, dizer que a língua está fora do sujeito é dizer que sua cultura também está e isso contraria a ideia de que os sujeitos têm autonomia em mudar a história e em mudar a cultura.

Orlandi (2006, p. 100) também toca neste ponto da participação do sujeito na e pela língua, mas já com o instrumental da Análise do Discurso de linha francesa. Na historicidade da língua (a qual se discute posteriormente), a autora observa que o sujeito se vê motivado pela demanda do processo de produção do discurso em que se inseriu, não havendo, portanto, arbitrariedade em nenhum momento, mas sim, convenção social e histórica. Uma desvinculação da autora para com a teoria estruturalista refere-se à não-concordância da dicotomia social X histórico (Ibid. p. 144), pois, se há interação que responde às convenções, em outras palavras, há relação social e histórica simultaneamente<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Não se quer com isto repercutir a ideia individualista que trazem documentos oficiais como a LDB que em um de seus parágrafos, pede “apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 02), ignorando a convivência harmônica entre os sujeitos.

<sup>3</sup> Orlandi faz essa crítica a partir do sujeito sócio-historicamente constituído de Michel Pêcheux (1983/1990 apud UYENO, 2003, p. 39).

Tratando-se de um trabalho crítico que se produz em meio às discussões da Educação no país, espera-se provar como os documentos e livros didáticos formam imagens sobre os alunos e professores a quem estes materiais são destinados, de modo a salientar a influência da ideologia neste processo de formação imaginária (ORLANDI, 2006, p. 22). Um exemplo, a ser relatado pela análise, é o processo parafrástico do exercício escolar, em oposição à proposição polissêmica (Ibid., p. 155), o que distancia os elementos teóricos desses sujeitos da prática pedagógica.

Se em determinado momento da História, o homem separou o conhecimento em partes para organizá-lo, o tempo parece ter formado barreiras maciças nos espaços que dividem essas partes, insipiência de não mais relacionar um estudo a outros. Nossa demanda interdisciplinar, ligada à análise do discurso, justifica-se pelas considerações a serem feitas sobre a constituição da linguagem: são os aspectos históricos, psicológicos, sociais, políticos e ideológicos. Os gêneros discursivos, se explorados em sua totalidade, poderão ser um método de exímios resultados.

Neste trabalho, será feita uma análise de livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2015, *Cercanía Joven e Enlaces*, bem como do Guia que pretende apresentá-los e justificar suas adesões.

## 2 O SUJEITO E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um exercício com gêneros discursivos<sup>4</sup> que desenvolva um trabalho no interior do texto, levando em consideração as suas condições de produção, será capaz de proporcionar posicionamento na discursividade em que o aluno se inclui, partindo, evidentemente, da ação individual para a ação social<sup>5</sup> — de uma interpretação até uma mobilização. Chegando a tais proporções, a língua transposta, apesar de ainda sofrer ressonâncias de sua origem, torna-se uma espécie de imagem<sup>6</sup> da língua estrangeira, com existência e materialidade. A presença efetiva dessa língua-imagem no ambiente escolar pode alterar mais do que a relação do sujeito com a língua, porque, da nossa posição, o que há não é o relacionamento sujeito—língua e sim a pertença destes entes. Perturbar ou até cindir a própria língua seria então, atuar diretamente com estes sujeitos aprendizes. Ainda que redundante, cita-se aqui a presença do termo com hífen em alguns trabalhos “sujeito-falante” para designar essa inerência.

A partir da frase “*La lengua no pertenece*”, de Jacques Derrida, Cassin (2014, p. 15) reflete:

[...] cuando ustedes la hablan (la lengua), pertenecen a ella tanto como ella les pertenece a ustedes. Dentro de ella, siempre es posible inventar, pero en el fondo, a través de ustedes, gracias a ustedes, es ella la que no deja de inventarse. No son ustedes los que la poseen, es ella la que los obliga y los hace a ustedes.

<sup>4</sup> Optou-se por gêneros discursivos no rol de nomenclaturas para o conceito que estão em discussão teórica. A escolha refere-se à concepção de linguagem aqui adotada, a da Análise de Discurso de linha francesa. Para Eni Orlandi, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2005, p. 15). Enquanto que o termo “textual” pode, para muitos, excluir tudo o que não é produzido pela escrita. Para entender melhor o ponto de vista aqui adotado, indica-se também a leitura de “A linguagem em seu funcionamento: as formas do discurso” (2006) da mesma autora, principalmente no que trata entre as páginas 116-133. No entanto, trabalhos de outras perspectivas teóricas serão considerados, sobretudo da Linguística Textual na qual, Marcuschi oferece um rico suporte conceitual, mas fazendo uso do termo Gêneros Textuais — O próprio autor diz sobre a presença dos designativos textual e discursivo em trabalhos diversos para se referir ao mesmo objeto.

<sup>5</sup> Ação aqui diz respeito ao uso da linguagem, em concordância com Eni Orlandi (2006, p. 82).

<sup>6</sup> Imagem pensada no conceito desenvolvido por Sartre (1936: 1985) no livro “A imaginação”; não podendo se confundir com o conceito da análise de discurso.

Aqui, permite-se fazer uma alusão dessa explicação didática de Cassin (2014) com as duas ilusões que se originaram nas formulações que Pêcheux (2002) havia feito no principiar da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, das quais este trabalho traz interpretadas por Eni Orlandi<sup>7</sup> — a primeira: “a ilusão de o sujeito ser fonte de seu discurso”; e a segunda: “a ilusão da realidade do seu pensamento”, isto é, “o que eu disse só pode significar X” (ORLANDI, 1988 apud CELADA, 2002, p. 39). Cotejando essas duas observações, tem-se que uma falsa aparência de posse e criatividade na língua, a que todos são assujeitados, repercute nos ideais de que alguém é sempre fonte de discursos, num sentido que seria sempre do individual para o coletivo, quando na verdade ocorre o contrário — a sociedade, ideológica e historicamente, constrói a língua, que constrói, por sua vez, os sujeitos que a usam.

Voltando ao texto de Cassin (2014), a autora começa a organizá-lo para uma crítica ao ensino de línguas que acredita “possuir a língua”, métodos comunicativos que criam enunciados e se deixam criar, sem buscar a língua em sua natureza, em sua autenticidade<sup>8</sup>: “rara vez se enseña a escuchar la lengua en sus textos y en sus poemas. Entonces, de alguna manera, no la van a tener en el oído, o en el cuerpo, o no van a disfrutar de ella de manera auténtica.” (CASSIN, 2014, p. 16)

Da perspectiva lacaniana, segundo Nasio (1995, p. 101 apud BERTOLDO, 2003, p. 92), essa não pertença da língua pelo sujeito que nela se inscreve, representa uma inversão no processo da aprendizagem. O movimento cujo causador era esse sujeito, passa a ser o outro. Aqui, é o estrangeiro quem transformará o aprendiz. Examinando, como exemplo desta contraversão, a relação de um sujeito com o discurso do outro, vê-se que, ao ouvir ou ler um discurso, o sujeito não é apenas agente de interpretação, injetor de sentidos; ele é tocado em sua sensibilidade, o discurso também lhe impõe sentidos. Por isso, discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Nesse sentido, a linguística aplicada procura orientações para um ensino que se fundamente nestes materiais autênticos e isso se reflete nos materiais didáticos, que trazem sempre propostas a partir de textos, em sua maioria, produzidos em situação real. Uma proposta para trabalhar com gêneros textuais e discursivos não deve ser encarada como um simples pretexto para apresentar outro fim; como, em concordância às afirmações acima, diz Bruno (2014, p. 11), o gênero por si próprio é um todo significativo, de formas e conteúdos, a materialização do percurso histórico de grupos sociais.

### 3 UM PANORAMA DAS TEORIAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O que Bakhtin (1999, p. 43) chamava em seu “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929), de “gêneros linguísticos” e definia por “respeito ou adaptação às formas de discurso a que cada época produz”, mais tarde em sua “Estética da criação verbal” (1979), seria o mote para um estudo em particular. Em um dos capítulos desta última obra, cujo próprio título é “Os gêneros do

<sup>7</sup> Ainda que não se possa afirmar a ocorrência de um eco entre os autores, infere-se que eles compartilham da mesma perspectiva para ver o objeto.

<sup>8</sup> Como foi dito anteriormente, Cassin está didaticamente explicando o que teóricos da linguagem já haviam observado (o que não tira o mérito de suas reflexões, chegando até a novas perspectivas). Clastres (1978) diz sobre o exercício significativo que é o uso da língua em sua natureza, de onde fora produto criativo: “As culturas primitivas (...) mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado. Não há para o homem primitivo linguagem poética, pois sua linguagem já é em si mesma um poema natural em que repousa o valor das palavras” (CLASTRES, 1978 apud ORLANDI, 2006, p. 94).

discurso” (1979), a definição mais própria para gênero discursivo é “tipos relativamente estáveis de enunciados”, subjazidos pelas “práticas sociais” (2003, p. 262).

A princípio, Bakhtin (2003) traz uma reflexão a respeito da generalidade da linguagem na extensão dos mais diversos campos da atividade humana. Com essa extensão, Bakhtin (2003) lança luzes ao paradoxo linguístico do poder sobre a linguagem: quem cria e quem altera a língua, o indivíduo ou a totalidade social? Ele responde que todo enunciado é fundamentado por modelos que são determinados sempre da criação às mudanças por cada campo de utilização; ou seja, o social precede o individual.

Dada a pretensão de formar uma teoria sobre os gêneros discursivos, logo, inicia-se um processo de decomposição, que pretende organizar e compreender elementos composicionais, entendidos nas suas especificidades pelo contraste entre parcelas do objeto original. Bakhtin (2003) propõe a primeira divisão de gêneros primários e secundários. Os primeiros são os simples, criados, sobretudo, nos diálogos cotidianos; seu caráter imediato provoca muitas variações na forma, um inconsciente desvio dos gêneros discursivos. Os secundários, por sua vez, são os complexos, criados por reelaboração e apropriação dos gêneros primários; pertencem, em sua maior parcela, à modalidade escrita.

Em progressão a este raciocínio, o autor reconhece a situação em que se produz um gênero discursivo como fator constitutivo do mesmo. A relação feita entre forma e “Direcionamento”, “endereçamento” e “destinatário” (BAKHTIN, 2003, p. 305) é o que revela esse aprofundamento do filósofo russo. Um estudo que teria dado início ao que a Análise do Discurso de linha francesa pormenorizaria nas *formações imaginárias*.

Para terminar sua discussão, Bakhtin (2003) chama a atenção aos estudos da linguagem, que devem sempre partir do texto, e ademais, deixa implícita a necessidade de se trabalhar com objetos autênticos, quando diz que um texto é “irreprodutível” (Ibidem, p. 335).

No domínio acadêmico, Bakhtin aparece como peça central na teoria dos gêneros discursivos, por ter sido tanto o precursor em seus estudos para além do campo literário, como também, o que mais profundamente a detalhou. Mas o que fica bastante claro de sua obra é a fecundidade do campo em que se começava a trabalhar, e isto será demonstrado pelos seus sucessores.

A teoria mais próxima do presente trabalho (nos sentidos temporal e espacial) é a que Marcuschi elabora na Linguística de Texto. Bastante preocupado com o ensino-aprendizagem de línguas, Marcuschi (2008) continua didaticamente a decompor o que Bakhtin havia começado. Por exemplo, enquanto que Bakhtin (2003, p. 262-263) desenvolve o conceito de “esferas ou campos da atividade humana” trazendo três exemplos: os “literários”, “do cotidiano” e “publicísticos”, Marcuschi (2008, p. 158) sistematiza doze campos diferentes, aos quais (devido sua vertente teórica), define por “domínios discursivos”.

Desta forma, pensando na complexa constituição dos gêneros, Marcuschi (2008) propõe a organização de três categorias: o suporte, os tipos textuais (ou sequências tipológicas) e o domínio discursivo. O suporte é o espaço em que um gênero se realiza e pode, muitas vezes, alterar a funcionalidade de um gênero, isto é, a essência de sua identidade (MARCUSCHI, 2008, p. 179). O suporte de uma notícia, por exemplo, pode ser uma página online ou a página de um jornal impresso, alcançando diferentes públicos e produzindo sentidos distintos. Portanto, para Marcuschi (2008), a definição de um gênero tem por princípio sua função social e não sua forma (abstração). Os tipos textuais, por sua vez, são organizações estritamente linguísticas, eles são “definidos por suas funções retóricas” (Ibidem, p. 154-155). Faz parte desta categoria uma

pequena porção de subcategorias: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Quanto ao domínio discursivo, categoria focada para a análise neste trabalho:

[...] não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos (MARCUSHI, 2008, p. 158).

O que chamou a atenção para a escolha deste critério foi a possibilidade de relacioná-lo com as “formações históricas e sociais” trazida por Bakhtin (1999) e que a Análise do Discurso conceituaria nas “formações ideológicas”, conjunto (até mesmo contraditório) de ideologias que todo sujeito carrega no curso da História em que está inserido. Relacionam-se ambos os estudos, por meio da observação que Weber (2001) fizera sobre as “esferas sociais” (ou domínios discursivos), de que cada uma surge do conflito social no interior mesmo de uma dessas esferas. Uma investigação da presença desses domínios discursivos pode dar luz à consciência das ideologias presentes em um campo social; objetivo que se tem com a análise do discurso escolar. Os domínios discursivos que Marcuschi traz são: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, do lazer, interpessoal, militar e ficcional.

#### 4 GÊNEROS DISCURSIVOS NO PNLD 2015

Será observada neste item, a presença do tema gêneros discursivos: i. no Guia do PNLD de língua espanhola, documento oficial que expõe o processo de avaliação dos livros didáticos da disciplina; ii. nas duas obras aprovadas pelo Programa para o período de 2015 a 2017.

A princípio, o Guia do PNLD (BRASIL, 2014, p. 10-11) coloca os critérios de eliminação das obras de espanhol que foram inscritas para participar do Programa. Neste espaço, dá-se uma forte relevância ao trabalho com gêneros discursivos, mas em um discurso pouco explicativo e que aborda mais aspectos quantitativos que qualitativos: “Contempla *variedade* de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional” (BRASIL, 2014c, p. 12. grifo nosso). E mais adiante: “apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de *diversidade* de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação” (BRASIL, 2014c, p. 14. grifo nosso).

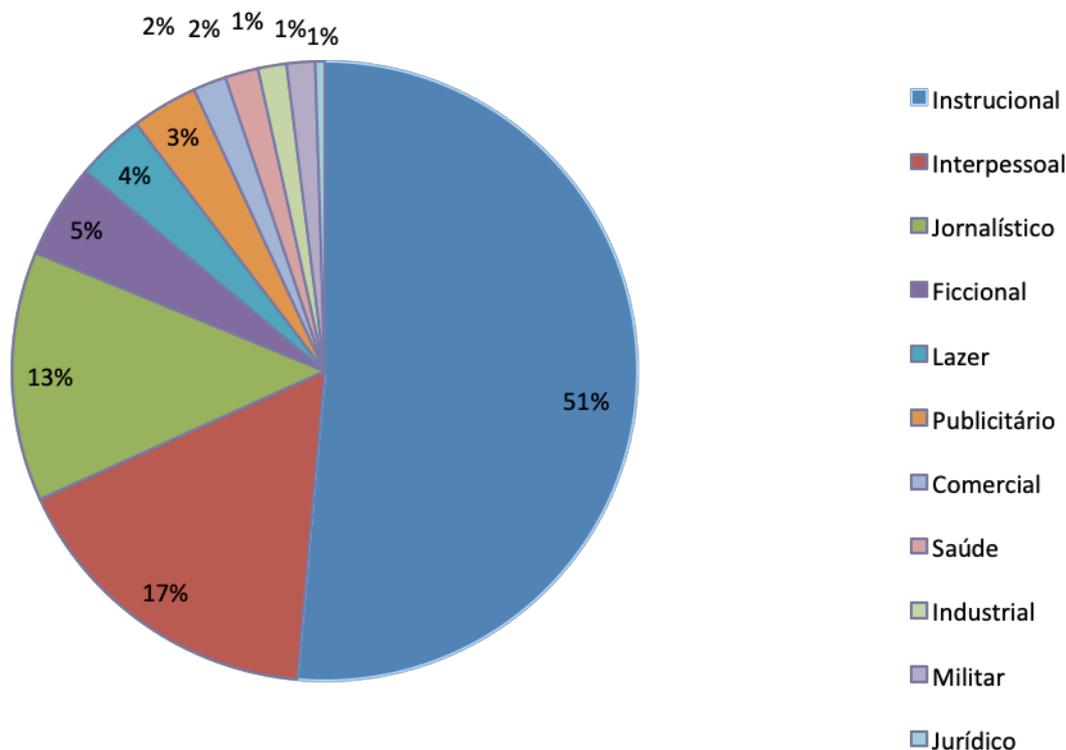
Os termos *variedade* e *diversidade*, grifados nos excertos, poderiam ser um reflexo de uma preocupação em abordar pluralidades e multiplicidades da cultura de um povo, mas por outro lado, podem estar representando uma vinculação a um sistema produtivista que visa à quantidade. Uma forma de responder a esta questão é observando nas obras aprovadas por este edital. Os dois livros que serão analisados são: *Enlaces* e *Cercanía Joven*. Dedicam-se as próximas seções deste item, a uma descrição dos seus volumes.

##### 4.1 Enlaces

A coleção *Enlaces* é composta por três volumes com oito unidades em cada um. A cada duas unidades, há uma autoavaliação e revisão dos temas com questões em uma ou duas páginas. No final de cada volume, uma seção com exercícios para aprofundamento dos conteúdos, exercícios de vestibulares, propostas de práticas orais, glossário espanhol-português e tabela de verbos.

No tocante aos domínios discursivos, o gráfico abaixo (figura 1), fixa os domínios dos gêneros presentes nos três volumes da obra. Por ora, ainda não se distinguem exercícios de compreensão dos de produção. O critério que embasou nossa coleta foi o potencial de cada gênero em produzir discursividades<sup>9</sup>.

**Figura 1:** Gráfico da presença dos domínios discursivos<sup>10</sup>



Fonte: autor

No primeiro capítulo do volume 1 do LD *Enlaces*, aparece o aproveitamento que o livro faz de conversas em ambiente escolar para que se apresentem aos alunos maneiras de se posicionarem diante do gênero *Aula de língua estrangeira*. Da forte presença dos gêneros no domínio instrucional, pode-se relatar que há em grande medida, uma organização das ideias trabalhadas. São muitas as tabelas que auxiliam o aluno a separar temas diferentes, a relacionar discursos com seus efeitos de sentido, entre outras organizações preocupadas com a prática de ensino. Um exemplo é uma tarefa na qual o aluno deve marcar distinções entre dois artistas e deve fazê-lo assinalando em uma tabela, a quem se atribui cada característica.

Um questionamento bastante complexo, o qual não se tem a pretensão de resolver aqui, senão apenas lançá-lo, é sobre os gêneros produzidos pelos avanços tecnológicos. O livro *Enlaces*, publicado em 2010 (ano de sua 1ª edição), traz conversas no programa *Messenger* (de maneira adequada, com a apresentação do contexto — condições de produção — e a transposição da tela — representação do suporte). No entanto, nesta mesma época, este gênero começaria a passar pelo processo de substituição do seu suporte com a nova tecnologia do *Facebook*; levando em consequência a alteração também dos gêneros. Visto que estes produtos

<sup>9</sup> Decidiu-se por desconsiderar os gêneros de apresentação e informações técnicas dos livros, pois estes além de possivelmente não serem abordados nas aulas, refletem a necessidade de suas presenças no cumprimento do gênero que é o Livro didático.

<sup>10</sup> Na classificação de compreensão, desconsideraram-se alguns poucos gêneros discursivos apresentados na língua portuguesa, por acreditar-se que estes são menos proveitosos para a inscrição na língua estrangeira.

do avanço tecnológico são bastante instáveis — seja, como no exemplo dado, pela mudança de suporte, seja pelas novas práticas sociais, como isso deveria ser trabalhado?

Para tratar de um livro didático, primeiramente, dever-se-ia procurar saber se os gêneros propostos já fazem parte ou não dos saberes do público-alvo. No caso das tecnologias, acredita-se que sim, porque, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) 2005, os jovens entre 15 e 17 anos são os que mais acessam a internet e para aquele momento, já havia 35% desses que tinham um aparelho celular (BRASIL, 2005). Talvez fosse um dever, apenas, a preocupação com o uso crítico destes suportes e as possibilidades de usarem ali, espaços que ainda não estão ocupando.

Foi interessante perceber como o processamento de uma prática passa por: gêneros, domínios e modalidades diferentes, fato que caracteriza uma transposição de gêneros. Isso ocorre, por exemplo, em uma atividade da página 24 do volume 1, na qual os alunos devem criar uma conversa entre um secretário de uma agência de turismo e um cliente — modalidade oral, domínio comercial — e, na sequência, preencher um formulário pessoal com os dados do cliente, modalidade escrita, domínio interpessoal.

A partir desta análise, observou-se um ponto negativo que consiste na frequente ocorrência de gêneros no domínio interpessoal que, em sua maioria, são apresentações pessoais. Tal reiteração pode fazer com que os alunos criem uma relação dessa prática social com o uso da língua espanhola, o que certamente, produzirá falhas na inscrição destes em comunidades hispânicas. Por outro ângulo, apoiados no conceito de *memória* da Análise do discurso de linha francesa, quando se olha para a história do ensino de línguas estrangeiras vê-se que a abordagem comunicativa fazia um grande esforço para colocar os aprendizes em situação de comunicação, sendo as apresentações pessoais sempre o ponto inicial e, conseqüentemente, o mais presente nos livros didáticos deste período. Como se sabe, toda produção na linguagem é feita a partir dos produtos que já existem; é o que se nota na teoria dos gêneros discursivos: o gênero é uma espécie de paradigma historicamente construído, que segue estável, tanto na forma como no conteúdo, por períodos mais ou menos extensos (BAKHTIN, 2003). O que pode estar acontecendo nas produções destes autores é, portanto, a manifestação de uma memória de discursividades no domínio interpessoal herdada da teoria comunicativa.

Como foi dito ao apresentar esta obra, ao final de cada volume desta coleção, são trazidos alguns exercícios de vestibulares. No entanto, o que chama atenção é a assiduidade de textos do domínio jornalístico nestas sessões. Mais que uma coincidência, esta ocorrência revela uma tendenciosa valorização de prestígio deste domínio com relação aos outros no que trata da competência dos conhecimentos, ou de outra perspectiva, do controle da verdade. Todavia, somente a análise de provas de vestibular em maior escala poderia confirmar este indício. Em cima de uma análise mais detalhada, seria possível, por exemplo, questionar suas implicaturas sociais verificando hipóteses como: ao sobrepor o domínio jornalístico nos vestibulares está-se propondo uma correlação entre o discurso midiático e o conhecimento; o acesso às universidades tem relação diretamente proporcional com acesso aos textos circulados pela imprensa internacional; há investimento privado de alguma imprensa para órgãos que produzem vestibulares. No entanto, estas são meras provocações para alguém que queira realizar tal investigação. Para o momento, pode-se apenas afirmar que há formações ideológicas por detrás dessa materialidade discursiva com valorização do domínio jornalístico e tendenciosa associação deste com as avaliações; e ao trazer isso para o livro didático, a coleção corrobora com tal problemática.

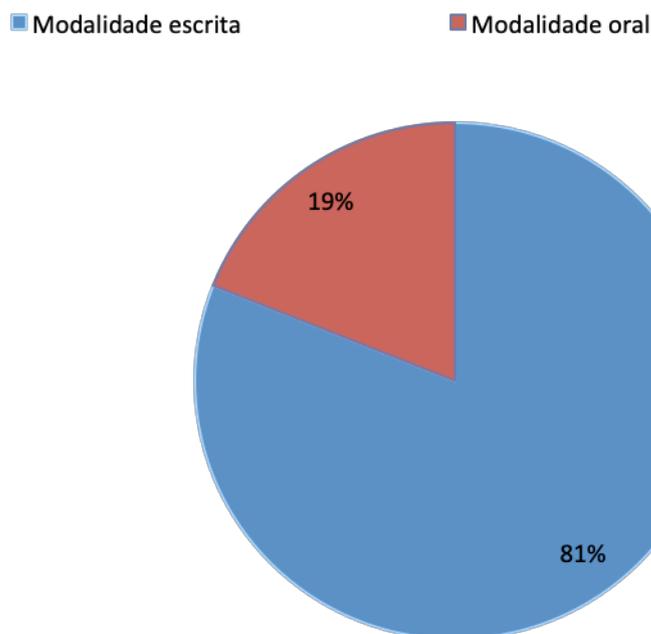
No volume 2 desta coleção, apareceu algo interessante quanto ao que na teoria se nomeia como 'desgenerização' (FANJUL, 2012, p. 58). Para fins didáticos, observa-se que na página 12, foram utilizadas apresentações pessoais de profissionais com o objetivo de instruir os alunos sobre cada profissão. Com isto, o relato que normalmente seria classificado no domínio interpessoal, aqui, cumpre a função de orientação e, portanto, passa a ser classificado no domínio instrucional.

Uma questão que se mostrou importante foi a possibilidade de relações entre gêneros que ocorre no interior de uma categoria, como pode ser observado na página 167 do volume 2 desta coleção, na qual uma definição terminológica de um dicionário é contrastada com a de um especialista em entrevista de campo. Dois gêneros discursivos do domínio instrucional, que deveriam significar verdades absolutas (segundo um pensamento positivista, ao qual este trabalho está em discordância), neste contexto, se apresentam em contraste. Um fator de potencial para a construção do conhecimento destes sujeitos-alunos e que poderia ser mais abordado.

O *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, p. 169) apresenta um acontecimento discursivo de muito interesse para as teorias dos gêneros que, no entanto, deixa de ser aproveitado. Trata-se de uma discursividade escrita no suporte de uma receita culinária, porém, com materialidade linguística figurativa, funcionalidade própria do estilo literário. O suporte nesse caso é mais um jogo artístico de chamariz para a recepção. Faltou ao livro um trabalho sobre isto, uma vez que ele somente usa esse texto para um exercício de fixação das conjugações do modo imperativo.

Distanciando um pouco da análise puramente conteudista, volta-se a observar, mais uma vez, dados de princípio numérico. Os gráficos que serão apresentados abaixo (figura 2 e figura 3) foram elaborados com a finalidade de visualizar a particularidade do contraste entre atividades na modalidade escrita e na modalidade oral em gêneros discursivos e contraste entre atividades de produção e compreensão que a coleção apresenta.

**Figura 2:** Gráfico de atividades na modalidade escrita *versus* atividades na modalidade oral



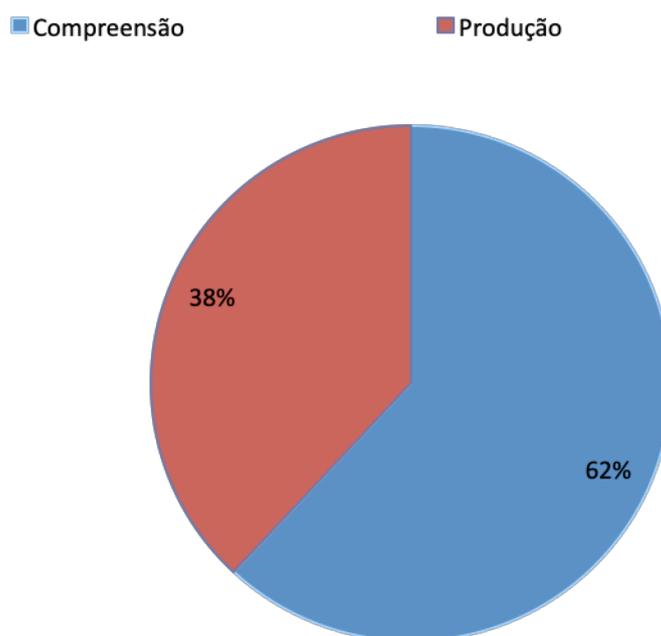
Fonte: autor

Antes de analisar os gráficos, destaca-se que para esta análise foi tomado como objeto de observação o volume 3 desta coleção, porque este surge com uma proposta maior de produções orais com relação aos dois outros volumes. Porém, quase todas as propostas acontecem no

domínio instrucional e, além disso, sem apresentação das características dos gêneros. Utiliza-se uma ou duas linhas para solicitar a produção oral, ficando também materializada a despreocupação com essa modalidade. Não se pode esperar um bom desenvolvimento da produção oral quando simplesmente se enuncia “discuta com seu colega”, ou então, “pergunte ao seu amigo sobre o que ele achou da atividade”.

Nos gráficos das figuras 2 e 3, nota-se esse grande apagamento das atividades na modalidade oral, bem como das atividades de produção, respectivamente. A hipótese para estes fatos recai novamente na instrumentalização da Escola para o sucesso nos exames vestibulares. Isso porque, além da redação “em português”, na maioria dos vestibulares, não há outro evento em que se peça uma produção escrita para os sujeitos. Quanto aos gêneros orais, a presença destes ainda parece utópica ao sistema de vestibulares atual.

**Figura 3:** Gráfico de atividades de produção *versus* de compreensão



Fonte: autor

## 4.2 *Cercanía joven*

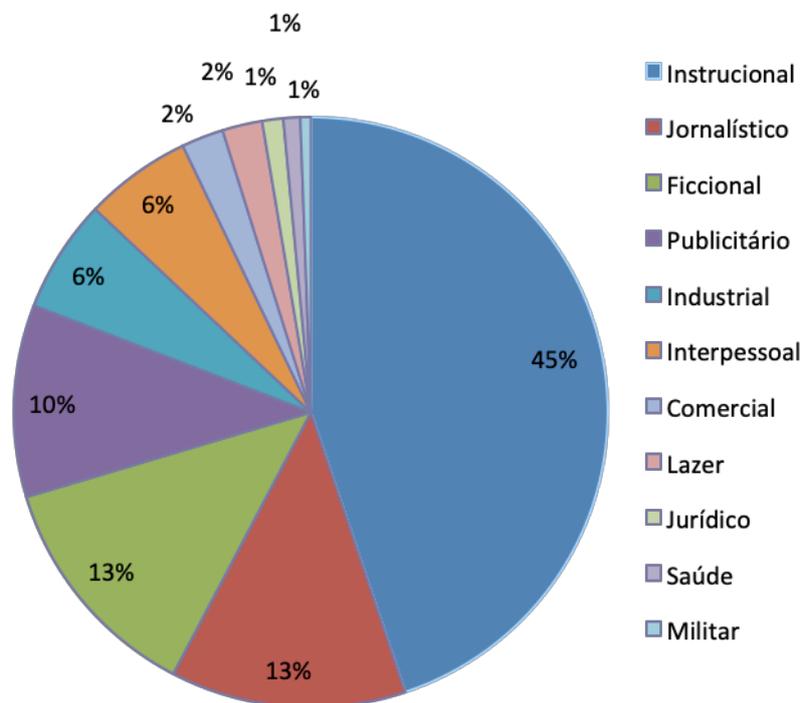
Na segunda coleção que se analisou neste trabalho, *Cercanía Joven*, uma primeira diferença em relação à coleção *Enlaces* refere-se à organização estrutural. Composta por três unidades em cada volume, e dois capítulos em cada unidade, ao final de cada volume, são apresentados temas gramaticais, cifras de músicas para violão, um glossário e referências *webs* para aprofundamento nos conteúdos.

Seguindo o modelo usado no subitem anterior, apresentam-se agora as classificações gráficas das: recorrências em domínios discursivos (figura 4); atividades de compreensão e produção (figura 5); atividades na modalidade oral e escrita (figura 6) presentes na coleção *Cercanía Joven*. Para não se prolongar no texto, pede-se para que os leitores façam extensão das conclusões relacionadas às sobreposições de um dado ao outro como foi feita também no subitem anterior.

Em sua proposta, a coleção parece levar em conta o conceito de *interdiscurso*. Com o princípio de que um texto é sempre subsequente a outros já produzidos, e pressupõe a antecedência

de outros textos, a coleção se orienta para uma habilitação dos sujeitos às compreensões e produções de gêneros. Como modelo, vê-se já no capítulo 1, gêneros instrucionais como verbete, biografia e tabela anteciparem um gênero artístico. O conhecimento adquirido nos gêneros iniciais exerce correlação ao conhecimento do gênero em que termina a atividade; os primeiros auxiliam na interpretação do último. A sequência proposta organiza um caminho proveitoso quando salienta a importância de um gênero artístico dentro de um trabalho com linguagem.

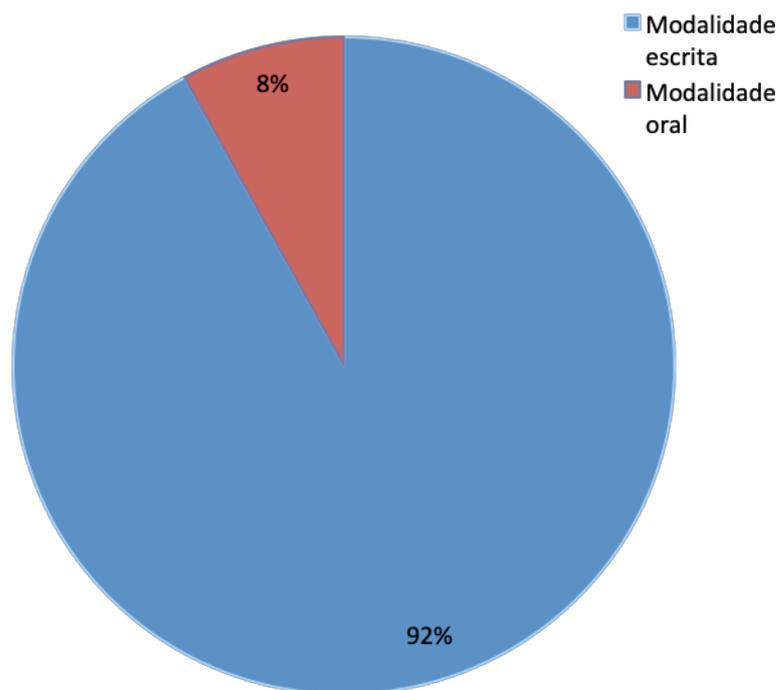
**Figura 4:** Gráfico da presença dos domínios discursivos



Fonte: autor

Outro dado observado nesta coleção é a valorização do gênero rascunho. Por ser uma discursividade produzida e destinada ao mesmo sujeito, há na formação imaginária do interlocutor, o que pode produzir um descomprometimento na produção deste gênero. No entanto, dentro do discurso, este é um gênero que certamente antecede outro, e sua reflexão interfere na reflexão deste outro. Observa-se, na página 22 do volume 1, o pedido da produção de um rascunho, no qual o sujeito deve preparar-se para escrever um endereço em um postal. Há relevância nesta produção quando se pensa que um endereço é sempre uma informação bastante precisa e um dígito errado em um objeto emitido, muitas vezes, causa total confusão no processamento deste.

Conforme Bakhtin (1999), a ideia de que uma ideologia é sempre a base de um discurso, em muitos gêneros, ocorrem situações nas quais a força da função ideológica desloca o seu domínio, e isto parece ser percebido quando se atenta para as condições de produção do evento social. Nesta coleção, tem-se um exemplo na página 47 do volume 1, quando informações sobre o trabalho de diferentes profissionais poderiam ser classificadas, objetivamente, como definições do domínio instrucional, mas, como foi visto, a função pensada a partir da situação escolar remete mais propriamente ao domínio industrial: são instruções sim, mas para a formação de um sujeito profissional. Algo bastante parecido com o que ocorreu na análise do relato que servia de instrução na coleção *Enlaces*.

**Figura 5:** Gráfico de atividades na modalidade escrita versus atividades na modalidade oral

Fonte: autor

Um trabalho que chama atenção nesta coleção ocorre nas atividades em que o ambiente da produção em gênero discursivo está relacionado ao ambiente de vida dos sujeitos-alunos. Trata-se da ação social a partir de produções em gêneros discursivos. De toda a simulação que existe no processo da transposição didática (MELO et al., 2004, p. 59), com a principal finalidade de ensino, o livro mostra que é possível também que os jovens já ajam sócio-politicamente nos seus entornos comunitários. Em uma das tarefas, por exemplo, os alunos divulgam, com folhetos produzidos por eles, possibilidades de turismo em sua cidade.

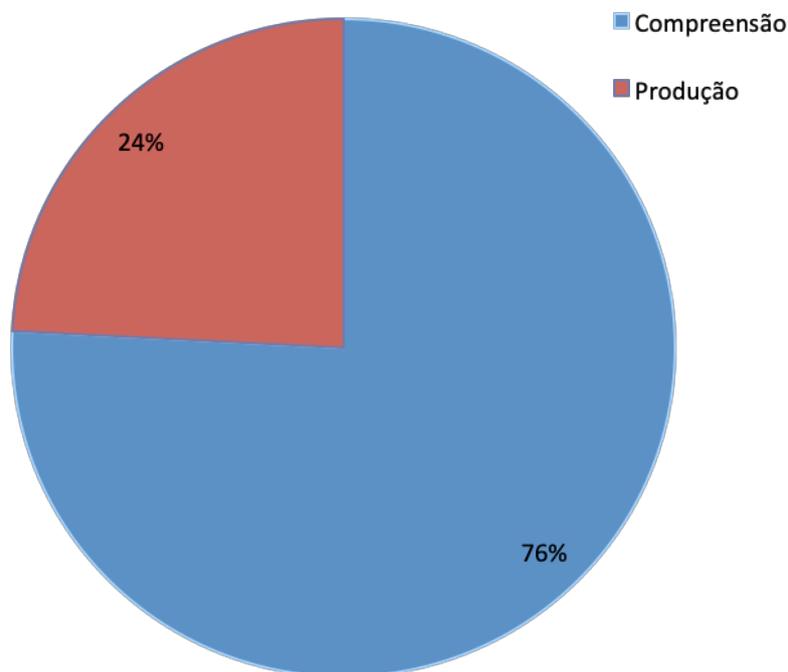
Na página 83 do volume 1 desta coleção, notou-se um problema com a explicitação de um estereótipo que os autores do livro têm sobre os alunos brasileiros. A cultura do futebol faz parte do gosto de muitas pessoas neste país — inferência esta possível de ser feita por meio da valorização que a mídia dá ao esporte — e ela acaba por ser um ponto de estereotipização do brasileiro. Com isso, nas formações imaginárias que se destinam a interlocutores brasileiros, muitas vezes, tem-se a ideia de que são eles amantes do futebol. O que é uma rotulação que precisaria ser desnaturalizada. Outro estereótipo apresentado é com relação a um modelo de família, colocado com o exemplo de uma árvore genealógica na página 141 do volume 1 desta coleção.

Quanto ao trabalho com a oralidade, o livro traz, raras vezes, algumas produções em gêneros discursivos nesta modalidade, porém, sistematizadas. No entanto, as produções estão muito mais próximas ao que já fazem esses sujeitos, como um convite a um amigo para irem a um evento, não visando, portanto, ao deslocamento para novos lugares e novas posições sociais.

Como bem observou Marcuschi, da distinção entre gênero e suporte (2008, p. 180), uma revista se classifica nos parâmetros deste último, por ser um espaço em que se encontram diversos gêneros discursivos. O volume 2 da presente coleção apresenta nas páginas 62 e 63, a proposta da produção de uma revista, com capa, índice, apresentação, e sinopses de obras artísticas, mas a chama de catálogo. Ainda que o próprio Marcuschi (2008) tenha dito que há

divergências entre autores quanto às definições de suportes, parece mesmo o livro *Cercanía Joven* neste ponto traz um equívoco, quando chama esta tarefa de produção de um catálogo, porque diferente do que propõe o livro didático, um catálogo se classifica como um gênero discursivo, sendo uma lista ou relação de uma ou mais espécies quaisquer de coisas com a finalidade de consulta.

**Figura 6:** Gráfico de atividades de produção versus de compreensão



Fonte: autor

O domínio publicitário todo o tempo serve de mote para muitas polêmicas por estar relacionado a qualquer campo social, e com peso expressivo no âmbito educacional. De fato, acredita-se que a presença de publicidades nos livros didáticos suscitaria repercussões prejudiciais para o fortalecimento de uma indústria do consumo. Relembrando o que já foi dito da não-relação entre qualidade e quantidade, o fato desse livro apresentar uma quantidade expressiva de gêneros discursivos do domínio publicitário não revela uma exaltação do consumo, porque a publicidade não é apenas comercial, é também de conscientização e manifestação social. Todos os volumes das duas coleções didáticas apresentaram uma maior presença de gêneros discursivos neste contexto positivo.

Dos gêneros discursivos do domínio ficcional, chamam atenção os trabalhos com a produção oral. Gêneros como lenda e poema são abordados de forma oral, tal como surgiram. Em um projeto de produção em gêneros discursivos, por exemplo, é pedida a realização de um sarau na escola, no qual os alunos recitarão poemas de suas próprias autorias. Um evento como o sarau acrescenta valores à oralidade e, conseqüentemente, dá nova dimensão a esta modalidade de uso da língua.

Todos os volumes dessa coleção didática apresentam uma mais forte manifestação de gêneros no domínio instrucional com relação ao que se esperaria de um livro didático, e isso teria acontecido devido aos momentos forçosos de sistematizações metalinguísticas, sobretudo com tabelas. Por um lado, de fato, os autores devem ter percebido o equívoco e decidido por colocarem uma boa parte destas “instruções” em uma divisão no fim de cada volume a que chamaram *chuleta lingüística* (o que mais se aproxima da tradução em português seria *cola lingüística*).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito dos livros didáticos e da ideologia que os alicerça, acredita-se que será possível formalizar um conceito de “fragmentação didático-ideológica”, calcado na formação imaginária (dos autores de LD), enquanto pedagogia humanista, observação esta feita pelo filósofo da educação, Gert Biesta (2013). Com esta fragmentação há, pois, condições mínimas de interpretação (ORLANDI, 2006, p. 26), o que sinteticamente significa mostrar a necessidade de um discurso nascer de outros discursos e dar possibilidade para o nascimento de novos discursos. Neste cenário, Orlandi critica o enfraquecimento da polissemia provocado pela prevalência do discurso autoritário na Escola (Ibid., p. 85, p. 154), isto é, a presença de assimetria vertical entre os interlocutores, no sentido social propriamente dito.

Ao chegar no fim deste trabalho, ressaltam-se alguns pontos de maior relevância para os propósitos aos quais se havia colocado. De início, viu que, se por um lado as teorias dos gêneros discursivos foram e são tratadas pelos grandes nomes das ciências humanas, por outro, órgãos governamentais, autores e editoras dos livros didáticos de língua espanhola preferem tratar os gêneros discursivos à luz do senso-comum, apagando qualquer processo de reflexão que o tema deveria suscitar. O objetivo deste artigo foi divulgar essa discrepância do contraste da teoria à prática pedagógica acreditando que futuros trabalhos possam ser feitos dando-se devidas dimensões aos problemas.

Dos pontos negativos observados no Guia do PNL D 2015 e nas coleções aprovadas por ele, citam-se aqueles mais abordados neste trabalho:

- a) Fortes apagamentos tanto de produções em gêneros discursivos como de atividades que desenvolvam a modalidade oral podem estar vinculados ao valor que a Educação tem dado aos exames vestibulares, o que revela um total descomprometimento com a formação crítica dos sujeitos-alunos. Denunciou-se ainda com respeito aos vestibulares uma tendenciosa associação para com o domínio jornalístico.
- b) Ademais, os LD analisados apresentaram memórias discursivas de produções que marcaram a história do livro didático de línguas estrangeiras. O exemplo para demonstração foi da memória de um ensino comunicativo, marcado pelo domínio interpessoal que se apresentara em alta nos anos 90 e continua a aparecer 20 anos mais tarde.

Espera-se que este trabalho tenha cumprido um diálogo com os trabalhos presentes em suas Referências Bibliográficas, e que possa, pela leitura daqueles que se interessarem, indicar um novo olhar para a formação de sujeitos brasileiros por meio da língua espanhola — desde a realização de um breve comentário que um professor possa fazer aos seus alunos até uma nova investigação que um aluno de Licenciatura em Letras seja motivado a desenvolver.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BAKHTIN, M. (1979). **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306. 2003.
- BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma Língua Estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos. p. 82-118. 2003.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra

- de Domicílios. **Suplemento PNAD 2005**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/graficos\\_dinamicos/internet\\_e\\_celular-\\_pnad\\_2005/index.htm](http://www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/internet_e_celular-_pnad_2005/index.htm)>. Acesso em: 08 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.
- BRUNO, Fátima Cabral (Coord.) et al.. **De un género a otro: la didáctica de la transformación**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2014. 184 p.
- CASSIN, B. **Más de una lengua**. Tradução de Vera Waksman. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. 62 p.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- COIMBRA, L. et al. **Cercanía Joven: espanhol**. São Paulo: Edições SM. 2013. v. 1, 2 e 3.
- FANJUL, A. P. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo. 2012. v.7, n. 1. p. 46-67.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos. p. 57-82. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 296.
- MELO, G. N. de et al. Por uma didática dos sentidos. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**, São Paulo: Artmed, p. 59-64, 2004.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- OSMAN, S. et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. São Paulo: Macmillan do Brasil. 2013. v. 1, 2 e 3.
- PAIVA, V. L. M. O. **Modelo fractal de aquisição de línguas**. In: BRUNO, F.C. (Org.) Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.
- SARTRE, J. **A imaginação**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 7. ed. São Paulo: Difel, 1985. 121 p.
- SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: Educ, 1997. vol. 13 nº 1, p. 63-81.
- UYENO, E. Y. Determinações Identitárias do Bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos. p. 37-56. 2003.
- WEBER. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.