



DIEGO RIVERA. *Hombre joven con una estilográfica*, 1914. Óleo sobre lienzo, 79,5 x 63,5cm. Museo Dolores Olmedo, México

## AS PROPRIEDADES DO GÊNERO TEXTUAL “TEXTO DIDÁTICO”: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA<sup>1</sup>

Prof. Ms. Gilson Rodrigo Woginski<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Esse artigo é parte da Monografia realizada para a Especialização em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba/PR, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Rosane de Mello Santo Nicola.

<sup>2</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (UEL); Especialista em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos (PUCPR) e em Língua e Literatura Hispano-Americana (UNICS); Graduado em Letras-Português/Espanhol (FAFIUV/UNESPAR); Desde 2005, é Professor QPM de Língua Espanhola da SEED-PR; Atualmente é Coordenador do Centro de Línguas CELEM e da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ambos do Colégio Estadual do Paraná, bem como é Presidente, desde 2014, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR). Contato: hispanogr@yaho.com.br

RESUMO: O objetivo desta análise é levantar as propriedades do Texto Didático Paviani (2001); Santos (2001); Woginski (2014), caracterizado como um gênero textual dentro do Livro Didático da Disciplina Curricular de Língua Espanhola como Língua Estrangeira Moderna. O *corpus* analisado se refere a dois livros didáticos<sup>3</sup>, sendo: *Hacia el Español*, de Bruno e Mendoza (2004) e *Síntesis*; de Martín (2010), ambos destinados aos alunos do Ensino Médio. Os Textos Didáticos analisados concernem aos conteúdos linguístico-discursivos sobre a variação linguística, Alkmim (2011) em contexto(s) de uso(s) entre a Espanha e a(s) América(s), especificamente os pronomes pessoais sujeitos: *tú, vos, vosotros, usted(es)*. Esta análise está pautada na noção de gêneros textuais segundo Bronckart (2003, 2006, 2008), nas Capacidades de Linguagem, Dolz, Schneuwly (2004); Cristovão (2007), na concepção sociointeracionista da linguagem de Vygotsky (2008) e na funcionalidade da Transposição Didática de Machado (2000) e Cristovão (2009). A questão é investigar o contexto de produção e a organização do gênero textual “Texto Didático”, para saber como estes são abordados instrucional e didaticamente nas duas obras, bem como quais são os elementos que os caracterizam e a quais fatores de textualidade, centrados no sujeito e no texto, estão relacionados.

## Introdução

O presente estudo apresenta e analisa o contexto de produção e a organização textual do gênero “Texto Didático” (doravante TD), para saber quais são os elementos que o caracterizam e a quais fatores de textualidade estão relacionados nele, pois um texto didático “além das propriedades gerais próprias de qualquer texto consistente, deve possuir características específicas. A questão é saber quais são e como funcionam, tendo em vista o projeto pedagógico” (PAVIANI, 2001, p. 11).

O *corpus* analisado se refere a dois Livros Didáticos (doravante LD) para a Disciplina Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (doravante LEM-Espanhol), sendo: *Hacia el Español*, publicado em 2004 pela Editora Saraiva e destinado aos(às) alunos(as) matriculados(as) no Ensino Médio. Seu uso é possível tanto entre jovens quanto adultos, como em Centros de Línguas, conforme proposta das autoras, e o *Síntesis*, publicado pela Editora Ática em 2010, destinando-se também aos(às) alunos(as) do Ensino Médio, bem como é uma das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD)<sup>4</sup> de 2012.

---

<sup>3</sup> No Brasil, um dos fatores que propiciou a produção de Livros Didáticos para LEM-Espanhol pelo PNLD foi a publicação da chamada “Lei do Espanhol” (Lei Federal nº11.161/2005 de 05/08/2005), a qual dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio. Infelizmente, de forma abrupta, essa Lei foi revogada pela “Reforma do Ensino Médio”, Lei nº13.415/2017, alterando a LDB nº9394/1996. Atualmente, em vários Estados brasileiros, há ações conjuntas ente as Associações de Professores de Espanhol (APEs), Universidades e parlamentares que promovem discussões em defesa da pluralidade linguística no Currículo Escolar, a começar pela retomada da oferta da LEM-Espanhol. No Estado do Paraná há o Movimento #FicaEspanholNoParaná

<sup>4</sup> No Brasil, na década de 30, foi instituído o primeiro órgão para atuar com políticas públicas no âmbito educacional, trata-se do Instituto Nacional do Livro Didático (doravante INL), criado pelo Decreto-Lei nº 93 de 21/12/1937.

Os dois TD analisados foram concebidos para o LD da Disciplina de LEM-Espanhol à luz das discussões concernentes à variação linguística no que se refere ao nível morfossintático, ou seja, analisamos as instruções e explicações referentes aos usos dos Pronomes Pessoais Sujeitos (doravante PPS) em contexto(s) de uso(s) da linguagem (in)formal.

## 1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTEXTO(S) DE USO(S)

A variação linguística é vista sob a ótica da Sociolinguística como um conjunto de variedades que coexistem num contexto de relações sociais, isto é, “toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de *variedades linguísticas*” (ALKMIM, 2011, p. 32).

Nesse sentido, a autora reitera que,

Todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas. [...]. As mudanças temporais são parte da história das línguas. [...] É bom frisar que não existe nenhuma relação de causalidade entre o fato de nascer em uma determinada região, ser de uma classe social determinada, etc., e falar de uma certa maneira. Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social, etc (ALKMIM, 2011, p. 33-34).

De forma geral, podemos observar que as variedades linguísticas podem ser descritas a partir da variação geográfica e da variação social. A variação geográfica relaciona-se às diferenças linguísticas que perpassam o espaço físico, entre falantes de origens geográficas distintas como, por exemplo, entre espanhóis e argentinos. Estes dois povos têm em comum a Língua Espanhola como Língua Materna, mas, sobretudo, distinguem-se em alguns aspectos como no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Diferenças Linguísticas

|                           | CONTEXTO(S) DE USO(S)                   |   | Tradução: Português          |
|---------------------------|---|---|------------------------------|
|                           | Europa: Espanha                         | América: Argentina                      |                              |
| <b>Aspecto lexical</b>    | <i>ordenador</i>                        | <i>computadora</i>                      | computador                   |
| <b>Aspecto fonético</b>   | letras LL e Y (som semelhante ao I e J) | letras LL e Y (som semelhante ao X e J) | -                            |
| <b>Aspecto gramatical</b> | <i>tú</i><br><i>vosotros</i>            | <i>vos</i><br><i>usted(es)</i>          | tu ou você<br>vós ou você(s) |

Fonte: o autor.

Essa variação de cunho geográfico também é observada dentro de um mesmo espaço físico, ou seja, dentro de um mesmo limite geográfico, por exemplo, na região norte da Espanha a letra “s” ao final de vocábulos é muito bem marcada, entretanto, na região sul, essa letra se converte em uma letra “h” aspirada.

No que tange à variação social, ela está relacionada à natureza social como a própria identidade (classe social, idade, sexo e contexto social) e com a organização sociocultural dos falantes.

A origem do PPS vos está ligada ao uso social que se fazia na antiga região de *Castilla*, Espanha, onde era usado em sinal de respeito, isto é, formalmente. Contudo, este pronome se modificou ao longo dos séculos e na(s) América(s) passou a ser informal. Para Bahls e Krause-Lemke (2010, s/p), com o fim da Reconquista, “o pronome sofre desgaste e surge a necessidade de utilizar o termo *vuestra merced*”, o que na atualidade se utiliza a forma *usted* (singular) e *ustedes* (plural) para tratamento de respeito, ou seja, com grau de formalidade. Já na(s) América(s), em determinado(s) contexto(s), o PPS *usted(es)* assume uso(s) da linguagem formal e informal.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL “TEXTO DIDÁTICO”

Os gêneros discursivos são definidos como “tipos relativamente estáveis e heterogêneos de enunciados dentro de uma esfera de utilização da língua” (BAKHTIN, 1952, p. 279) e caracterizados por três elementos<sup>5</sup>: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A partir dessa concepção de gêneros discursivos proposta pelo filósofo russo Bakhtin (1952), podemos verificar que o TD possui como conteúdo temático informações pertinentes aos conteúdos escolares, isto é, aos saberes historicamente construídos. Isso significa dizer que é a partir do contexto de produção e também dos aspectos discursivos e linguístico-discursivos que o TD se organiza textualmente, assim como qualquer outro gênero.

Segundo Paviani (2001), o TD é,

Provisoriamente entendido como um texto escrito para ser dito, para informar ou para propor algo à compreensão, à análise ou até a memorização de fórmulas, etc., tem na relação pedagógica a função de articular o ensino e a aprendizagem. Para isso, ele necessita possuir algumas propriedades

---

<sup>5</sup> Conteúdo temático: contexto de produção e não apenas do que trata o texto, sendo a forma daquele gênero tratar um determinado tema; Estilo: registro das marcas enunciativas do produtor do gênero, bem como o uso de recursos linguísticos; Construção composicional: organização do gênero, bem como suas características e sequências tipológicas.

específicas [...]. As propriedades textuais dependem das funções do texto e do nível de ensino desejável [...] os inúmeros aspectos presentes no texto didático enquanto ele se destina a um determinado tipo de estudante, numa situação social e histórica concreta e numa época de avançada tecnologia informacional (PAVIANI, 2001, p. 11-12).

Quanto aos aspectos de estilo, no TD poderão aparecer enunciados nos quais os elementos fraseológicos e lexicais são selecionados com determinada intenção considerando o seu destinatário. Portanto, nessa relação dialógica há a presença do discurso do outro. Dessa forma, “a linguagem de um texto didático, mais do que a de qualquer outro texto, envolve informações, reflexões, experiências e, por isso, também outras ‘vozes’ ou instâncias sógnicas, desde as pictográficas até aquelas que estão fora do próprio texto (PAVIANI, 2001, p. 12).

A diagramação – materialização visual do texto – é também uma propriedade necessária à produção do TD, considerada como propriedade externa, inerente à construção composicional e, portanto,

A formatação da página, a classe, o tipo e o estilo da fonte, a extensão das margens, o espaçamento entre linhas, a colocação de títulos e subtítulos, a inserção de ilustrações não-verbais, e outros recursos e mecanismos gráficos, todos inter-relacionados, vêm favorecer ou não a que os objetivos do texto sejam atingidos (SANTOS, 2001, p. 25).

Ainda, partindo dos estudos de Bakhtin (1952) e, em consequência de novas reflexões sobre a Linguagem e sobre o processo de ensino de línguas (materna e estrangeiras), o pesquisador suíço Bronckart (2003) entendeu que era preciso tratar tanto da produção de enunciados proposto por Bakhtin (1952) quanto da materialidade do texto, teorizando sobre o que passou a ser chamado de gêneros textuais cuja concepção revela que são “produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2003, p. 72), bem como são frutos da “atividade de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 140), já que essa linguagem sempre se manifestará na prática dentro de situações concretas, ou seja, são os “modos de agir linguageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87).

### **3. O TEXTO-FONTE COMO OBJETO PARA A CONSTRUÇÃO DO TD**

No âmbito do processo de ensino de LEM, é impossível não se (re)pensar na elaboração de Práticas Pedagógicas a partir da noção de gêneros textuais, o que, conseqüentemente, demanda a necessidade de se realizar adequações de diferentes textos de diferentes domínios discursivos para o trabalho no contexto escolar, ou

melhor, dessa necessidade de se abordar textos autênticos, portanto produzidos dentro de situações concretas, advêm o processo da Transposição Didática (doravante TpD).

Assim sendo, essa TpD, a grosso modo, é o processo resultante da ação de “deslocar”, quer dizer, retirar determinado gênero textual do seu domínio discursivo de origem e adequá-lo às condições pedagógicas necessárias para o contexto de ensino, visando o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

Conforme Cristovão (2009),

[...] em relação ao uso de gêneros como instrumentos para o ensino e eixo organizador de sequências didáticas, é necessário que o conjunto de atividades propicie a **transposição didática adequada aos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados**, [grifo nosso] de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos (CRISTOVÃO, 2009, p. 310).

Ainda, a TpD é compreendida como:

[...] o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (MACHADO, 2000, p. 02).

Cabe ressaltar que a TpD se trata de um processo imprescindível, mesmo que complexo, cuja finalidade é transformar o texto-fonte em um Texto Didático.

No que se refere ao ISD, este analisa a linguagem como prática social, concretizada discursivamente dentro de um gênero textual, tendo como proposta a exploração de gêneros textuais que perpassam pelas Capacidades de Linguagem. Essas Capacidades segundo Dolz e Schneuwly (2004),

[são] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Para Vygotsky (2008), a aprendizagem somente se realiza no âmbito social, a partir das relações interpessoais, ou seja, o indivíduo passa a adquirir conceitos de linguagem e os utilizará se mantiver contato direto com a língua.

#### 4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E RESULTADOS

##### 4.1 TEXTO DIDÁTICO (I)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), acerca do LD, afirmam que:

[...] material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vala na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras [...], os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários entre outros (OCEM, 2006, p. 154).

O TD analisado no livro *Hacia el Español* (2004) foi produzido sobre a temática que envolve a variação linguística da língua espanhola com relação ao idioma espanhol usado na Espanha - espanhol peninsular - e o usado na(s) América(s) - espanhol hispano-americano, bem como as formas de tratamento (formal e informal) a partir do uso dos PPS e a flexão dos verbos.

Nesse LD, de acordo com as orientações apresentadas no Manual do Professor, o ensino está pautado na noção de gêneros textuais, isto é,

[...] há diversidade de gêneros textuais (propaganda, HQs, textos literários, etc.) nos quais se exploram suas características com o objetivo de orientar a compreensão e exercícios de interpretação que objetivam ativar o conhecimento enciclopédico do aluno (seu conhecimento de mundo) (BRUNO e MENDOZA, 2004, p. 03).

O LD está organizado em 12 (doze) unidades didáticas chamadas de “apartados”, cada título dessas unidades expressam o objetivo predominante da atividade. A *Unidad 2*, intitulada *¿Cuáles son sus datos personales?*, foi selecionada para esta análise.

Sobre a organização de LD, segundo Oliveira (1980),

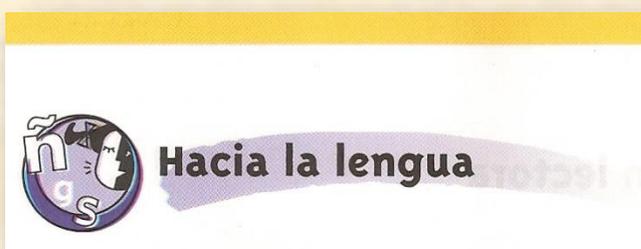
[...] as Instruções Metodológicas, elaboradas com os programas em 1931 da Reforma Francisco Campos, revelam conhecimento pedagógico: tais instruções influíram na organização do livro didático. A reforma Capanema, através da exposição de motivos, **sugeriu a apresentação da matéria por Unidades Didáticas**. Houve uma alteração em livros didáticos que **em vez de se dividirem em Pontos organizaram-se em unidades**, embora não muito bem definidas [grifos nossos] (OLIVEIRA, 1980 *apud* OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 24).

A seção na qual a variação linguística sobre os PPS é apresentada para estudo intitula-se *Hacia la lengua* (p. 32-33), e objetiva evidenciar a sistematização das regras de funcionamento da língua. Ela se organiza da seguinte forma:

#### 4.1.1 CHAMADA DA SEÇÃO

Possui uma chamada, conhecida como chapéu na linguagem da diagramação, com a expressão em negrito *Hacia la lengua* (p. 32), tendo de fundo a cor lilás, diagramada no alto da página à esquerda do(a) leitor(a)-aluno(a) com o intuito de colocá-lo(a) em contato com o tema a ser estudado, bem como o uso de um desenho figurativo (figura humana e letras do alfabeto) ilustrando a referida seção:

Figura 1 – TD 1 “Chamada da Seção”



Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

De acordo com o *Diccionario de la Real Academia Española* (doravante DRAE), a palavra *hacia* significa “direção do movimento com relação ao ponto de seu término”, “ao redor de” e “sobre aquilo de que se trata”. Portanto, a expressão *hacia la lengua* pressupõe que se trata de uma seção com foco nos elementos linguístico-discursivos, ou seja, nos elementos da estrutura da língua como é o caso dos aspectos gramaticais.

#### 4.1.2 TÍTULO DA SEÇÃO

Logo abaixo da chamada já mencionada, está o título da seção (p. 32) escrito em caixa alta, isto é, com letras maiúsculas:

Figura 2 – TD 2 “Título da Seção”

LA RELACIÓN FORMALIDAD *VERSUS* INFORMALIDAD EN EL ESPAÑOL  
(USOS DE TÚ, VOS, VOSOTROS/AS, USTED/ES)

Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

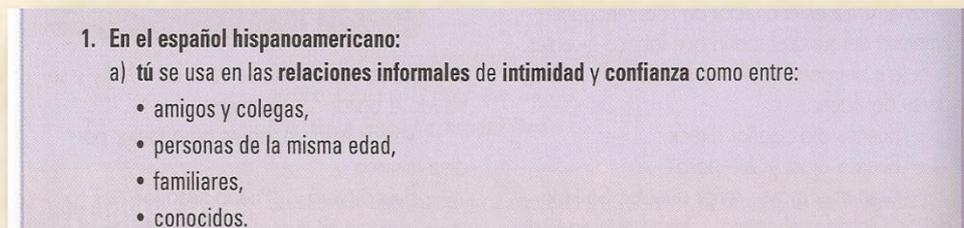
Podemos observar que a fonte (tipo de letra) e o tamanho são mantidos em todo o título e que apenas uma palavra está em tamanho menor e em itálico. Trata-se da palavra “versus”, por ser socialmente utilizada na língua de origem, ou seja, é mantido o uso em latim. Com relação às cores, há o uso de letras claras sobre um fundo escuro, ou melhor, a cor da fonte é branca, pois a cor de fundo da página é lilás escuro, diferenciando-se do restante das páginas do LD que possuem um padrão: a cor branca.

O título tem a função de expor o tema e, neste caso, chama a atenção para as questões de funcionalidade da linguagem formal e informal a partir dos usos de alguns PPS, como *tú*, *vos*, *vosotros*, *usted* e *ustedes*.

#### 4.1.3 TÓPICOS

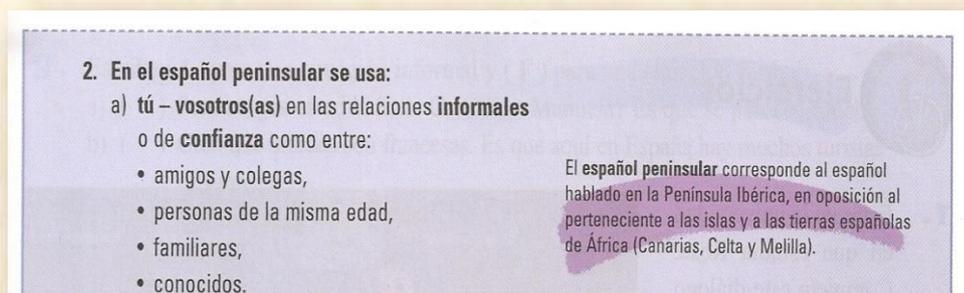
A inserção de tópicos, dá prosseguimento ao TD, não necessariamente de cunho narrativo, mas da ordem do expor e do descrever, já que o recurso utilizado pelas autoras desse TD é o de apresentá-lo em tópicos (p. 32-33) expondo as questões da variação linguística:

Figura 3 – TD 3 “Tópico”



Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

Figura 4 – TD 4 “Tópico”



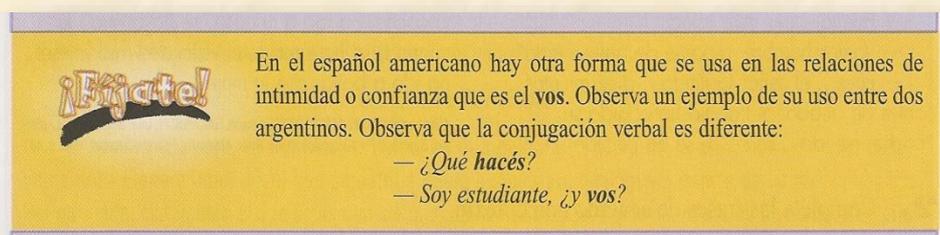
Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

As autoras optaram por manter o uso da cor preta nos textos escritos e o uso da cor lilás em toda a página dessa seção, bem como por separar a explicação referente ao uso do espanhol hispano-americano e o uso do peninsular, numerando-os em 1 e 2, sobretudo, destacando-os com o recurso do negrito. Para a exposição de cada PPS, estes de forma negritada, foram utilizadas listagens a partir das letras (a, b, etc.) e, ainda, o uso de marcadores para a indicação quanto ao contexto de uso dos PPS, ou seja, quais deles são usados a partir de relações de intimidade e afinidade, como entre amigos(as) e/ou familiares, ou em relações sociais entre desconhecidos(as).

#### 4.1.4 QUADROS

Outro aspecto é a intervenção das autoras ao se utilizarem de um “quadro” (p. 32-33) intitulado *¡Fíjate!* (“Presta atenção! ”), cuja cor é o amarelo, para atrair a atenção dos(as) aluno(as). Além disso, o texto escrito está na cor preta e o PPS *vos* e o verbo *hacer* já conjugado (*hacés*) estão destacados da mesma cor, em negrito, fazendo alusão ao contexto de uso da(s) América(s), ou melhor, a linguagem informal, com o intuito de se aproximar dos(as) aluno(as) e dialogar com mais afinidade:

Figura 5 – TD 5 “Quadro”



Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

Ao final da exposição do conteúdo, é demonstrado por meio de outro quadro, mantido com a cor lilás que acompanha toda a página, uma comparação entre o espanhol usado na Espanha e o usado na(s) América(s), tendo o título na cor preta e também em negrito, *Resumen* (“Resumo”). Já os itens que encabeçam cada coluna e a linha desse quadro estão escritos na cor branca e em negrito, mas apenas as primeiras letras em maiúscula:

Figura 6 – TD 6 “Quadro”

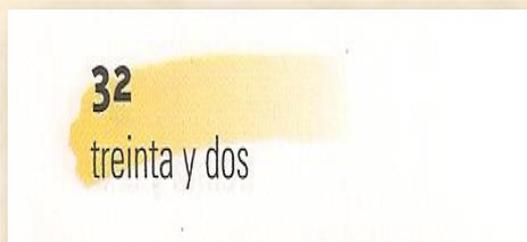
| Resumen: |          | Hispanoamérica | España Peninsular |
|----------|----------|----------------|-------------------|
| Informal | singular | tú/vos         | tú                |
|          | plural   | ustedes        | vosotros          |
| Formal   | singular | usted          | usted             |
|          | plural   | ustedes        | ustedes           |

Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

#### 4.1.5 PAGINAÇÃO

Como alguns dos LD para o ensino de LEM, como aqueles para LEM-Espanhol produzidos no Brasil já no final da década de 90, a paginação, além de ser numérica, é também explicitada por extenso, reforçando a aprendizagem sobre a escrita dos numerais cardinais:

Figura 7 – TD 7 “Paginação”



Fonte: BRUNO e MENDOZA, 2004.

Por fim, os elementos de textualização e enunciação favorecem a clareza e precisão do texto, entretanto, há o uso do vocábulo “hispanoamericano” (p. 32) que poderá não fazer sentido ao(à) aluno(a) porque não é discutido no decorrer do TD. Apenas a nomenclatura “español peninsular” (p. 33) é retomada com uma explicação.

Observamos também, como marca tipológica, uma espécie de discurso autoritário, ou seja, não está clara a posição do receptor, neste caso o(a) aluno(a), no processo de entrecruzamento dos discursos, prevalecendo apenas uma linguagem de cunho muito mais impessoal e neutra, no sentido de que não é dado espaço para a interação entre o(a) professor(a)-autor(a)-livro/texto e o (a) aluno(a)-leitor(a). As

autoras optaram pelo uso de estruturas instrucionais usando verbos no Modo Imperativo como “Observa” (p. 32).

O LD analisado é destinado ao(a) professor(a) e, sendo assim, o TD traz consigo informações relevantes e são marcas enunciativas das autoras na construção do texto. Trata-se de informações que contribuem com o contexto de produção do TD, como o uso de uma orientação ao(a) professor(a) fundamentada por um texto-fonte a partir de uma obra de cunho fundamentalmente teórico.

## 4.2 TEXTO DIDÁTICO (II)

O TD analisado também foi produzido sobre a temática pertencente à variação linguística da língua espanhola: peninsular e América(s). Portanto, procedemos com a análise de como são apresentados os usos dos PPS e a flexão dos verbos, em especial, os pronomes *vos* e *tú*, sobretudo, os aspectos referentes ao uso do *voseo*.

O LD intitula-se *Síntesis*, publicado em 2010, e de acordo com o autor, o LD “fundamenta-se em uma proposta didático-pedagógica afinada com uma visão sociointeracional, tanto de aprendizagem como de linguagem” (MARTÍN, 2010, p. 06). Ele está organizado em 08 (oito) capítulos temáticos, tendo sido analisado o *Capítulo 2, ¿Quién es?*. Já a seção em que a variação linguística acerca dos PPS é colocada para estudo intitula-se: *Aprende un poco más* (p. 36), com o objetivo de propor questões complementares aos conteúdos trabalhados no decorrer do capítulo, podendo ser gramaticais, lexicais, fonológicas, culturais, etc., e se organiza da seguinte forma:

### 4.2.1 CHAMADA DA SEÇÃO

Possui uma chamada com a expressão: *Aprende un poco más* (p. 36), escrita em caixa alta na cor laranja e diagramada no alto da página à direita juntamente de uma espécie de subtítulo com a palavra *voseo* também em caixa alta e, ao contrário do título, na cor branca com o fundo laranja:

Figura 8 – TD 8 “Chamada da Seção”

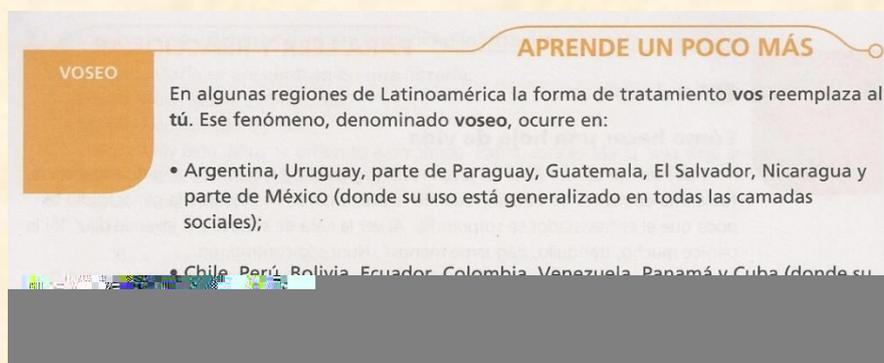


Fonte: MARTÍN, 2010.

#### 4.2.2 TÓPICOS

Na continuidade, na ordem do expor e do descrever, o autor utiliza tópicos em forma de parágrafos acerca da explanação dos aspectos concernentes às questões da variação linguística, em que apenas as palavras *vos* e *tú*, neste caso dois PPS, e a expressão *voseo*, estão destacadas em negrito:

Figura 9 – TD 9 “Tópico”

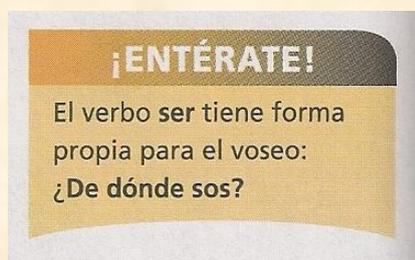


Fonte: MARTÍN, 2010.

#### 4.2.3 QUADROS

Da mesma forma que o TD I, o TD II também possui um “quadro” cuja cor é a laranja e intitulado *¡Entérate!* (“Presta atenção! ”), escrito na cor branca, em caixa alta e dentro do sinal de exclamação, que revela uma linguagem informal para atrair a atenção dos(as) alunos(as). A palavra “ser” e a frase interrogativa *¿De dónde sos?* estão escritas em negrito, instruindo para a flexão desse verbo a partir do contexto de uso da(s) América(s): o “voseo”.

Figura 10 – TD 10 “Quadro”



Fonte: MARTÍN, 2010.

Novamente, há semelhanças quanto o uso de outro quadro como estratégia didático-pedagógica para comparar o idioma espanhol da Espanha e o da(s) América(s). Entretanto, diferencia-se do TD I, no momento em que foi pensado que os(as) aluno(as) interajam, registrando por escrito as informações solicitadas, isto é, uma espécie de exercício prático em que há algumas informações preenchidas como

ponto de partida para a reflexão linguística exigida. No referido quadro, são usadas as cores branca e laranja clara/escuro, tendo um enunciado na cor preta (padrão de todo o LD) que funciona como um comando, de forma imperativa (“completa”). Os dois itens que encabeçam as duas colunas desse quadro estão escritos na cor branca, em negrito e com iniciais em letra maiúscula, diferentemente dos itens das duas linhas que, apesar de também ter as primeiras letras em maiúscula, têm a escrita na cor preta, já que o fundo é na cor laranja:

Figura 11 – TD 11 “Quadro”

1 Completa la tabla que resume el uso de los pronombres de tratamiento:

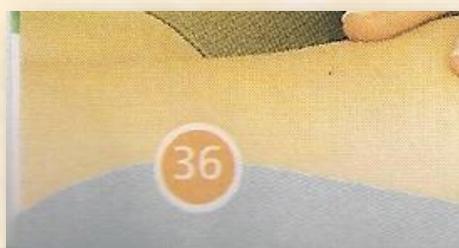
|          |          | En España   | En Hispanoamérica |
|----------|----------|-------------|-------------------|
| Informal | Singular | tú          | tú/vos            |
|          | Plural   | vosotros/as | ustedes           |
| Formal   | Singular | usted       | usted             |
|          | Plural   | ustedes     | ustedes           |

Fonte: MARTÍN, 2010.

#### 4.2.4 PAGINAÇÃO

Diferentemente do TD I, a paginação neste LD é apenas numérica:

Figura 12 – TD 12 “Paginação”



Fonte: MARTÍN, 2010.

Em suma, os elementos de textualização e enunciação favorecem a clareza e precisão do texto. Ademais, há o uso de vocábulo “vosear” que poderá não ser interpretado como uma ação que evoca a flexão verbal a partir do PPS “vos”.

No LD que é destinado ao(à) professor(a), o TD analisado possui uma referência bibliográfica, a qual objetiva sustentar a posição do autor em relação à

exposição dos fatos referentes à variação linguística, o que leva a acreditar que se trata do texto-fonte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a importância do “texto didático” caracterizado como um gênero textual no processo de ensino, pois “é um texto pretexto para a aprendizagem (...) sua função é a de ensinar ao aluno a linguagem das ciências e, nas situações mais notáveis de aprendizagem, ensinar a linguagem da vida e do mundo” (PAVIANI, 2001, p. 12).

Portanto, cabe ressaltar a fundamentação do ISD ao analisar gêneros textuais porque suas características nos fornecem uma “primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Por se tratar de LD de LEM-Espanhol, a análise demonstrou que é notável que a maioria dos TD são mais curtos que os de outras Disciplinas Curriculares como História, por exemplo, dado a sua funcionalidade no interior do Livro Didático.

Passemos a observar as Capacidades de Linguagem em relação aos dois TD analisados:

Quadro 2 – Capacidades de Linguagem dos TD

| Capacidades de Linguagem | TD I e II  |
|--------------------------|--|
| <b>AÇÃO</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mobilização de representações em relação ao contexto de produção do texto:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Quem produziu o texto?<br/>O TD I foi produzido pelas professoras/autoras BRUNO e MENDOZA, enquanto que o TD II pelo professor/autor MARTÍN.</li><li>b) Qual é o seu objetivo?<br/>Ambos os TD objetivam instruir o estudante quanto ao uso dos pronomes pessoais sujeitos.</li><li>c) Quando foi produzido?<br/>Pressupõe que o TD I em 2004 e o TD II em 2010, dada a data de publicação constante na Ficha Catalográfica de ambos os LD.</li><li>d) Onde foi divulgado (publicado)?<br/>O TD I foi elaborado para a Unidade 2 do LD e publicado em São Paulo pela Editora Saraiva; o TD II foi construído para o Capítulo 2 e também publicado em São Paulo, mas pela Editora Ática.</li><li>e) Quem é o seu público potencial?<br/>O TD I se destina aos alunos do Ensino Médio, sendo possível seu uso tanto entre jovens quanto adultos e ainda em Centros de Línguas</li></ul></li></ul> |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
|                               | e o TD II concebido aos alunos matriculados no Ensino Médio.   |
| <b>DISCURSIVA</b>             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Organização geral do texto – conteúdos temáticos e sequências tipológicas:<ol style="list-style-type: none"><li>a) Como os conteúdos são apresentados no texto?<br/>Os conteúdos sobre a variação linguística são descritos e expostos com base no uso dos Pronomes Pessoais Sujeitos, sobretudo o <i>vos</i>.</li><li>b) Qual é a organização textual geral?<br/>Ambos os TD apresentam o mesmo conteúdo temático, estão organizados em parágrafos e, a partir de títulos, subtítulos e tópicos, tabelas comparativas, construídos no Presente do Modo Indicativo.</li><li>c) Qual é a forma (<i>layout</i>) do texto?<br/>Ambos os TD apresentam uma formatação na qual há caixas de texto, tamanho e estilo de fonte diferenciados no decorrer dele, colocação de título e subtítulos, além do que o TD II possui ilustração.</li><li>d) Qual é (quais são) a(s) sequência(s) tipológica(s) apresentada(s)?<br/>Ambos os TD apresentam sequências da ordem do narrar, do descrever, do explicar e do expor.</li></ol></li></ul> |
| <b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mecanismos de textualização:<ol style="list-style-type: none"><li>a) <i>coesão verbal</i>: predominância do tempo verbal Presente do Modo Indicativo.</li></ol></li><li>• Mecanismos enunciativos:<ol style="list-style-type: none"><li>a) <i>vozes</i>: marcadamente as vozes dos professores/autores e de outros teóricos (texto-fonte), bem como do uso do discurso direto.</li><li>b) <i>modalizações</i>: uso de elementos modais expressando certeza, “<i>se usa</i>”, “<i>se añade</i>” e “<i>ocurre en</i>”.</li></ol></li></ul>   |

Fonte: Adaptado de CRISTOVÃO, 2007.

Percebemos que a estrutura linguística utilizada é bastante simples, reduzindo-se geralmente na construção de vários enunciados bastante similares, como linguisticamente menos complexos em busca de compartilhar informações sobre o funcionamento dos PPS em LEM-Espanhol.

Os dois TD estão adequados à situação sociocomunicativa, ou seja, cumprem com a situacionalidade, um dos fatores que é centrado no sujeito, e são aceitáveis, ou melhor, são textos coesos, úteis, relevantes e, sobretudo, “interpretáveis e significativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 127) que levam os(as) alunos(as) à aprendizagem dos conteúdos propostos.

A finalidade nos dois TD está clara, pois os(as) alunos(as) percebem qual é a intenção ao se expor as instruções referentes ao conteúdo de estudo.

Com relação à informatividade, “um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção embora mais trabalhosa, resulta ser mais interessante e envolvente” (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1983 *apud* CARVALHO,

s/a, p. 10). Dessa forma, os TD analisados apontam para o interesse dos(as) alunos(as) pelos textos, dependendo, de certa forma, do grau de informatividade deles, da mesma maneira que essa informação diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto (não) são esperadas.

Segundo Marcuschi (2008, p. 126), a intencionalidade é um critério “centrado basicamente no produtor do texto” e “considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização”, portanto, os dois TD ganham destaque ao demonstrarem a real intenção dos(as) professores(as)-autores(as), isto é, expor e instruir quanto ao uso dessa variante linguística em LEM-Espanhol.

Contudo, ao TD I falta um pouco mais de coerência, visto que é apresentado o termo “hispanoamericano” sem a definição e/ou conceito do que seja, podendo desviar a atenção dos(as) alunos(as), a saber, o sentido do texto deve também ser construído pelos(as) leitores(as), neste caso, pelos(as) alunos(as).

Por fim, conforme já informado no início deste estudo, infelizmente a Lei Federal nº11.161/2005 foi revogada, mas é imperativo que se repense a consecução das Políticas Públicas e Políticas Plurilinguísticas no contexto brasileiro. A começar pela introdução de outras línguas estrangeiras no Currículo Escolar, pois de acordo com o Artigo 35-A, § 4o (incluído pela Lei nº13.415/2017) da atual LDB, os Estados “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” [grifos nossos] (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que a LEM-Espanhol, como Disciplina Curricular, está presente no contexto escolar brasileiro há um século conforme historiciza Picanço (2003), a primeira referência à sua presença nos Currículos Escolares, que hoje é a Educação Básica, data de 1919, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-47.

BAHLS, T. M.; KRAUSE-LEMKE, C. O voseo na Argentina: uma análise do seu percurso histórico e contextos de uso a partir de Histórias em Quadrinho de Mafalda. In: **Hispanista**. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil. vol. XI. nº 41. 2010. Disponível em: <[www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/310.pdf](http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/310.pdf)> Acesso em: 20 set. 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952. p. 279-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 9394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Trad. de Anna Rachel Machado)

BRUNO, F. C; MENDOZA, M. A. ¿Cuáles son sus datos? In: \_\_\_\_\_. **Hacia el Español**. Curso de Lengua y Cultura Hispánica. Nivel Básico. 6. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2004. Cap. 2. p. 26-44.

CARVALHO, R. S. Texto e Textualidade. In: **Consultoria Educacional**: Carvalho Martins. 11 p. Disponível em: <<http://www.carvalhomartinseduc.com.br/Texto%20Textualidade.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. EDUC. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

\_\_\_\_\_. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 09-26.

DICCIONARIO de la Real Academia Española (DRAE). Disponível em: <[http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=hacia](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=hacia)>. Acesso em: 20 set. 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro)

MACHADO, A. R. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. vol.; 16. nº 1. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n1/a01v16n1.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2012.

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

MARTÍN, I. R. ¿Quién es? In: MARTÍN, I. R. **Síntesis: Curso de Lengua Española**. Ensino Médio. vol. 1. São Paulo: Ática, 2010. Cap. 2. p. 27-42.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

PAVIANI, J. O texto didático no ensino. In: SANTOS, M. M. C. dos. **Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. p. 11-12.

PICANÇO, D. C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SANTOS, M. M. C. dos. **Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Revisão Técnica de José Cipolla Neto)

WOGINSKI, G. R. *Gênero textual “texto didático”: um estudo das propriedades do texto didático no livro didático para o ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira*. 59 fls. (Monografia de Especialização). Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCPR: Curitiba, 2014.