

A ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL: PRODUÇÃO OU REPRODUÇÃO?

Thayane Silva Campos (UFMG/Unipampa)

Rejane Adriene Figueiredo Alves (UFMG)

Resumo: O livro didático é um dos grandes protagonistas da sala de aula. Sabe-se que muitos professores o utilizam quase como uma bíblia, sem modificar e nem contestar o que ali se apresenta. Uma das atividades que compõe esse material são as propostas de expressão escrita. O presente artigo analisa quatro propostas de expressão escrita presentes nos livros didáticos de língua espanhola para os anos finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, considerando aspectos como as condições de produção dos textos, a escrita como processo e as características do gênero proposto. Para realizar este estudo efetuou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, a concepção sociointeracionista da linguagem e as propostas de produção escrita nos livros didáticos de espanhol, tomando como análise os manuais didáticos *Cercanía* (ALBA, CHAVES, COIMBRA, 2012) e *Formación en Español: Lengua y Cultura* (GABARDO, MATA, VILLALBA, 2012).

Palavras-chave: Livro didático; Propostas de expressão escrita; Língua espanhola.

Resumen: El libro didáctico es uno de los grandes protagonistas de las clases. Se sabe que muchos profesores lo utilizan casi como una bíblia, sin modificarlo y tampoco contestarlo. Una de las actividades que forma parte de ese material son las propuestas de expresión escrita. El presente artículo analiza cuatro propuestas de expresión escrita presentes en los libros didácticos de lengua española para los años finales de la Enseñanza Fundamental, aprobados en el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, considerando aspectos como las condiciones de producción de los textos, la escritura como proceso y las características del género propuesto. Para realizar este estudio se hizo una investigación bibliográfica sobre el desarrollo de la habilidad de producción escrita, la concepción sociointeraccionista del lenguaje y las propuestas de producción escrita en los libros didácticos de español, tomando como análisis los manuales didácticos *Cercanía* (ALBA, CHAVES, COIMBRA, 2012) y *Formación en Español: Lengua y Cultura* (GABARDO, MATA, VILLALBA, 2012).

Palabra-clave: Libro Didáctico; Propuestas de expresión escrita, Lengua española.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar quatro propostas de expressão escrita presentes nos livros didáticos (LD) de língua espanhola (LE) para os anos finais do Ensino Fundamental (EF), aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Mas, antes disso, faz-se necessário um breve comentário sobre o papel do LD na educação básica, o PNLD e a importância do desenvolvimento da habilidade de escrita no ensino da LE.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 154) ilustram um pouco a realidade presente na maioria das escolas, em que se conta “com o apoio constante de livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva”.

O LD apresenta como vantagens a organização disciplinar e o auxílio do ensino, no entanto, as desvantagens estão no fato de ser considerado como verdade universal, quando deveria ser usado de forma a atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade. Apesar das desvantagens, é um ganho a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) no PNLD, a partir do edital de 2011, o que garante que todas as escolas públicas do país recebam gratuitamente coleções didáticas de LE.

No PNLD de 2014, referente às coleções didáticas destinadas aos anos finais do EF, foram aprovadas duas coleções de língua espanhola, intituladas: *Cercanía* (ALBA; CHAVES; COIMBRA, 2012) e *Formación en Español: Lengua y Cultura* (GABARDO; MATA; VILLALBA, 2012). Analisamos esses LD em um Projeto de Iniciação Científica Voluntária, intitulado “Leitura e Escrita nos Livros Didáticos de Espanhol: PNLD 2014”, orientado pela Profa. Dra. Elzimar Costa, cujo objetivo era verificar o tipo de propostas de compreensão leitora e de produção escrita presentes nas referidas coleções.

Neste trabalho tratamos apenas das atividades de escrita, já que, na maioria dos LD, tais atividades ainda seguem o padrão redação: o aluno escreve sobre um tema objetivando à correção dos erros ortográficos, de sintaxe etc., – a famosa higienização de textos (JESUS, 1998, p. 99-118). Geraldi (2002, p. 74), abordando a questão da produção textual relacionada à análise linguística, indica que “[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Quando se vê a escrita meramente como redação, não se trabalha o seu papel social, esquecendo-se de que o processo de produção textual deve ter um determinado fim e ser direcionado a um determinado leitor. Um bom escritor sabe “agir, interagir, reivindicar, participar, enfim, ser cidadão” (COSTA, 2013, p. 2), interagindo com o mundo ao seu redor e consigo mesmo, expondo seus pensamentos e ideias. Além disso, destaca-se a importância da seção de escrita no LD, uma vez que a produção textual é o “ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua

totalidade quer enquanto conjunto de formas [...], quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva [...]" (GERALDI, 1993, p. 135).

Considerando a importância da escrita em uma sociedade letrada e reconhecendo que um dos papéis do ensino de LE nas escolas é formar cidadãos críticos (BRASIL, 1997, p. 41), o presente trabalho analisa as atividades de produção textual das duas coleções aprovadas pelo PNLD 2014 e apresenta particularidades dessas atividades, a partir da ilustração de duas unidades de cada coleção.

Desse modo, optamos inicialmente explicar sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita, nos apoiando na visão sociointeracionista da linguagem. Em seguida, apresentamos as coleções aprovadas no PNLD 2014, com destaque para as atividades de escrita. Por fim, realizamos a análise proposta, destacando pontos positivos e negativos de cada atividade avaliada.

O desenvolvimento da habilidade de escrita

A educação, quando comprometida com o exercício da cidadania, cria condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, capacitando-o a utilizar a língua de modo variado, com adequação às diferentes situações de interlocução oral e escrita. Nessa perspectiva, não é adequado o uso de frases descontextualizadas e que pouco contribuem para o desenvolvimento da

competência discursiva; dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

A publicação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), contribuiu para uma visão transformadora do ensino de língua materna (LM) no Brasil e, por extensão, do ensino de LE. Os PCN sugerem os gêneros como objeto de estudo da língua e indicam que

ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. [...] Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 34)

A partir desse documento, são indicadas práticas pedagógicas que salientam a importância de uma abordagem crítica de gêneros textuais e, assim, estes assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Marcuschi define os gêneros textuais como

textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões

sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Cabe, então, ao professor selecionar os campos e as esferas de interesse da comunicação discursiva do estudante, a fim de trabalhar com gêneros dessas esferas sociais, transpondo-os didaticamente como objetos de estudo para o universo escolar.

De acordo com os PCN,

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte), e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Conclui-se que a escrita deve sempre considerar as condições de produção: os propósitos de quem escreve, o(s) interlocutor(es), o modo de circulação do texto, etc. Os gêneros variam de acordo com essas condições, portanto, os alunos do EF devem saber produzir textos de diversos gêneros, adequados a suas finalidades e a seus destinatários. Durante o processo de escrita, é preciso considerar alguns

procedimentos para a elaboração do texto, tais como: estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e versão final, que promoverão o desenvolvimento na aprendizagem da escrita. Os PCN destacam que a questão da metacognição do processo de escrita

põe em evidência a relação entre o que se está aprendendo, o como e qual o propósito da aprendizagem. [...] é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. (BRASIL, 1998, p. 98-99)

Essas novas perspectivas de ensino pressupõem práticas nas quais o uso da língua seja o ponto de partida e chegada para a aprendizagem, porém, às vezes, a transição entre uma prática tradicional e outra mais sintonizada com propostas inovadoras é demorada. Como exemplo, podemos mencionar as propostas de produção escrita presentes na coleção *Español ¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2006), aprovada pelo PNLD 2011, na seção *Taller de Creación*, que não apresentam informações sobre a forma composicional dos gêneros a serem trabalhados. Segundo o Guia do PNLD 2011, “as propostas trazem definições [...] dos objetivos da produção do texto e apresentam o passo a passo do planejamento da escrita. Porém, a construção do tema poderia ser mais bem orientada e poderia haver tarefas de revisão do texto produzido” (BRASIL, 2010, p. 26). Verifica-se que

a coleção não contempla o trabalho com gêneros textuais e nem possibilita que os alunos compreendam a escrita como processo e percebam sua função.

A concepção sociointeracionista da linguagem

A concepção sociointeracionista propõe uma reflexão no ensino de línguas, considerando o indivíduo como um ser social, sendo fundamental a sua interação com o meio em que vive para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento psicológico. Concebe-se o ensino como processo e não como produto, privilegia-se a ação discursiva, levando-se em conta os sentidos e significados das expressões no momento do ato enunciativo, contextualizando o ensino de línguas dentro de um espaço histórico-cultural específico para cada situação. Nesse sentido, o educando está dentro de um contexto X e a escola deve também estar dentro deste contexto, fazendo parte de um grupo sociointeracional.

Esta concepção considera a linguagem de outra maneira e ressalta o objetivo de desenvolver no aluno competências em práticas orais e escritas como formas de interação. Trabalhar com a língua nessa perspectiva é, como ressalta Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre as situações nas quais interage no seu dia a dia. O autor ainda destaca que “o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações

e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação”. (GONÇALVES, 2004, p. 2)

Bakhtin depreende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Assim, a língua constitui um processo, uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Sobre isso, Dias ressalta que

Em termos da produção escrita, o professor deve observar se o livro didático explicita as condições de produção dos vários textos, levando-se em conta o objetivo da tarefa, o gênero a ser produzido, o público-alvo, o suporte de circulação ou “publicação”. Também deve observar se há o incentivo ao trabalho em pares e a visão de escrita como processo que envolve revisões e reescritas. (DIAS, 2009, p. 215)

Durante o processo de escrita, devem-se discutir as características do gênero que será produzido; os textos devem circular socialmente tendo em vista o público-alvo a que é destinado; as atividades devem incentivar os alunos a usar Internet, dicionários, gramáticas etc. Segundo Marcuschi (2008) escrever é um processo interativo, envolvendo as relações entre autor/texto/contexto; e um processo colaborativo, por isso, deve o escrevente ter um papel ativo nesse processo.

O texto é sempre produzido de modo dialógico, podendo ser interpretado como um processo contínuo, pois os sujeitos estão sempre atualizando seus enunciados de acordo com o enunciado produzido por outros sujeitos. Nesse sentido, especifica Leal que

pensar o ensino de produção de texto requer pensar [...] que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que [...] através de diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2003, p. 54)

A inserção do ensino baseado nos gêneros textuais representa uma mudança de rumo no ensino de línguas, oportunizando que a sala de aula seja um espaço de aprendizagem diversificada, onde vários assuntos podem ser tratados e de diferentes formas. O foco do ensino, então, deixa de ser as tradicionais tipologias textuais e passa a ser os textos autênticos, constituídos socialmente dentro de práticas comunicativas situadas. Na produção textual em sala de aula, faz-se importante a existência de um destinatário que se importa com o que o aluno diz, e não apenas com como diz. Cassany indica que

[...] la escritura está estrechamente relacionada con el yo y con el nosotros: con mi mente. [...] El interés por estudiar cada género está en que, al conocer cómo es y cómo funciona, podemos mejorar su enseñanza y aprendizaje: aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan con él. [...] En

definitiva, las características lingüísticas de muchos géneros van más allá de las cuestiones formales y afectan a la metodología de trabajo y al enfoque con que se observa la realidad. (CASSANY, 2006, p. 18-30)

Escrever tanto em LM quanto em LE não é uma tarefa fácil, pois exige a elaboração de ideias claras para que o interlocutor compreenda o texto. Portanto, a aprendizagem de uma língua abrange mais que a aquisição da capacidade de compor frases corretas, sendo importante aprender sobre o uso da língua. A produção textual dos alunos deve ser tratada levando-se em conta a criatividade, a forma como o conteúdo foi apresentado, a organização das ideias, o sentido global do texto. A escrita não é estritamente linear em planejamento e execução, devendo ser uma atividade orientada, abarcando a motivação para escrever e as etapas de preparação e de revisão/reescrita. Além disso, o trabalho com gêneros em LE envolve aspectos sociais e culturais. No processo de ensino-aprendizagem, a língua, a cultura e a sociedade constituem um conjunto cujos elementos se implicam mutuamente, são indissociáveis e isto deve ser representado nos LD e em sala de aula.

A seguir, apresentamos uma visão geral das duas coleções analisadas e, mais adiante, a análise das propostas de produção escrita que constam nelas.

As propostas de produção escrita nos LD de espanhol

A coleção do *Cercanía* (ALBA; CHAVES; COIMBRA, 2012) está dividida em quatro volumes, com oito unidades cada um, contendo a cada duas unidades uma seção denominada *Repaso*. Todas as unidades incluem as seções: *¡Para empezar!*; *Lectura*; *Escritura*; *Habla*; *Escucha*; *Culturas en diálogo: Nuestra cercanía*; *Lo sé todo (autoevaluación)*; *Glosario visual*. Ao final de cada volume, incluem-se: *Chuleta lingüística*, *¡Para ampliar!*, *Glosario* e *Referencias bibliográficas*. Cada volume é acompanhado de um CD em áudio. Em cada unidade há uma atividade de produção escrita, totalizando 32 atividades, das quais foram propostos 30 gêneros diferentes, tais como: ficha de inscrição, teste de revista, regras de jogo, linha do tempo, currículo, lista de compras, dentre outros.

A coleção do *Formación en Español: Lengua y Cultura* (GABARDO; MATA; VILLALBA, 2012) está dividida em quatro volumes, com quatro unidades cada um. Todas as unidades incluem as seções: *Calentando el motor*, *Puerta de acceso*, *Explorando el texto*, *Interactuando con el texto*, *Produciendo un texto propio*, *Escuchando*, *Punto de apoyo*, *Practicando la lengua* e *Puerta de salida*. Ao final de cada livro, encontra-se a transcrição dos textos gravados em áudio relativos ao respectivo CD. As atividades de produção escrita, constantes na seção *Produciendo un texto propio*, se dividem da seguinte maneira: 4 propostas no volume do 6º ano, 7 propostas no volume do 7º ano, 6 propostas no volume do 8º ano e 4 propostas no volume do 9º ano, totalizando 21 atividades.

Com base nos PCN (BRASIL, 1998) e no que é apresentado no Manual do Professor (MP) das duas coleções, demonstraremos de que forma são apresentadas as propostas de produção escrita nessas coleções, usando como exemplos duas unidades específicas de cada uma delas. Foram analisados para

este artigo, de forma geral, os seguintes itens e subitens: 1) As condições de produção dos textos: 1.1) Quem vai escrever o texto? 1.2) Para quem o texto vai ser escrito? 1.3) Em que gênero o texto deve ser escrito? 1.4) Por quê? 1.5) Qual o propósito do texto?; 2) A escrita como processo: O LD aborda a escrita como um processo que envolve as etapas de planejamento, produção/elaboração, revisão e reescrita?; 3) As características do gênero proposto: 3.1) O LD explicita as características do gênero? 3.2) Há uma preparação prévia à produção textual com relação ao gênero focalizado?

Ao escolher as atividades que aqui serão detalhadas, levamos em consideração seus aspectos positivos e negativos. Isso significa que dentre todas as propostas analisadas, escolhemos detalhar a que mais atende aos critérios que analisamos e outra que menos atende.

O MP do livro *Cercanía* (2012) propõe os gêneros textuais como forma de conciliar o projeto de ensino e a atuação do aluno frente ao mundo, isto é, enseja a relação (interação): ensino/meio social. Apresenta o seguinte objetivo para a coleção:

Conciliar el trabajo con los géneros textuales y el tratamiento de los temas transversales, [...] en conjunción con una enseñanza de la lengua española que lleve a que los niños y adolescentes se expresen de forma efectiva en español, insertándoles en la cultura de los diversos países hispanohablantes, como forma de establecer puentes interculturales y relaciones con su propia cultura (ALBA; CHAVES; COIMBRA, 2012, p. 3).

A coleção opta por trabalhar com temas que associem o meio escolar com o meio extraescolar, o que é executado, segundo indicação do MP, pela variedade dos gêneros textuais presentes no livro do aluno, englobando diversas esferas de circulação. A obra explora os gêneros de forma a propiciar o entendimento de que o ensino-aprendizagem e o uso da língua são um processo social. O MP, em relação à produção escrita, destaca que se deve: *“Elaborar una propuesta de escritura determinando las condiciones de producción: ¿qué?, ¿para qué?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?”* (p. 7). Menciona, ainda, a interação entre as quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala), que, de acordo com a obra, devem se articular e se organizar em forma de sequência didática. Quanto à habilidade da escrita, os autores informam que:

“escribir es un proceso interactivo que involucra las interrelaciones entre autor, texto, contexto de producción y receptor; el productor de textos tiene el papel activo en el proceso de construcción de sentidos” (ALBA; CHAVES; COIMBRA, 2012, p. 14).

A seção de *Escritura*, ao longo da coleção, está dividida nas seguintes subseções: *Conociendo el género, Planeando las ideas, Taller de escritura* e *(Re)escritura*, contendo também um box que apresenta o gênero textual, o objetivo de escrita, o tema, o tipo de produção e os possíveis leitores.

Para a análise desta coleção, escolhemos duas propostas de escrita do livro do 9º ano, uma da unidade 2 e outra da unidade 7. Este volume apresenta temas

atuais que estimulam a formação do cidadão crítico, tratando também de diversos aspectos linguísticos e socioculturais do mundo hispânico em toda sua diversidade.

A unidade 2 se intitula “*Salud, bienestar y aseo personal: la química en tu día a día*” (p. 28-48). A temática desta unidade visa a estimular a reflexão sobre o papel/a presença da química no dia a dia das pessoas, sobre as práticas de asseio pessoal e os cuidados com a saúde, tratando de conceitos, como: higiene e saúde bucal. A unidade trabalha com os gêneros: *textos didáticos*, nas seções *Lectura y Red[con]textual*, que têm como objetivos, respectivamente, “*leer textos didáticos*” e “[...] *identificar el papel de la química en nuestra vida y comparar tus descubiertas a tus conocimientos previos*”; *billete*, na seção *Escritura*, que tem como finalidade de escrita “*justificar las faltas del hijo*”; *campana*, na seção *Escucha*, objetivando “*informarse sobre cómo tener una buena higiene personal*”; e, *consulta médica*, na seção *Habla*, utilizando-se do tema “*salud bucal*”.

A seção de *Escritura* se inicia com as seguintes informações em um box: “*Género textual: Billete¹; Objetivo de escritura: Justificar las faltas del hijo; Tema: Enfermedad dengue; Tipo de producción: Individual; Lectores: Coordinador(a) de la escuela*” (2012, 9º, p. 36).

Considerando os itens e subitens mencionados anteriormente, percebemos que todas as perguntas de análise são respondidas, ou seja, a proposta contempla as condições de produção textual (1) ao considerar: quem vai escrever o texto, o

¹ A palavra billete é empregada aqui como correspondente de “bilhete” em português, tal como está no LD analisado. No entanto, a palavra em espanhol, normalmente usada para esse contexto, é *nota*.

interlocutor e em que gênero, por que e para quê. No entanto, propõe-se que o aluno assuma o papel de *pai de Esteban* e seu leitor será o(a) coordenador(a) da escola, ou seja, o aluno não escreverá como ele mesmo, tendo de assumir outra identidade que não é compatível com sua idade e com suas experiências e, além disso, pode-se questionar o fato de escrever um bilhete em espanhol para o diretor de uma escola brasileira.

Com relação à escrita como processo (2), propõe-se um planejamento que segue os seguintes passos: na primeira subseção, *Conociendo el género*, há um box de apresentação do que será tratado ao longo da construção da produção textual. O gênero *billete* é apresentado, havendo algumas questões analíticas e reflexivas quanto à construção deste texto. A subseção seguinte, *Gramática en uso*, trabalha com verbos reflexivos, usa-se o gênero *billete* para tratar do conteúdo gramatical, o que mantém a continuidade e a inter-relação do conteúdo com o tema tratado. A subseção *Planeando las ideas* focaliza diretamente o planejamento, expõe um *folleto informativo*, que traz recomendações para viajantes quanto aos sintomas da dengue. Nesta subseção há a continuidade do assunto estabelecido para a produção textual, agora, através de outro gênero, o *folleto informativo*, o que dinamiza a proposta e o conhecimento dos diferentes gêneros textuais com os quais os alunos têm contato. Porém, o que se verifica, na verdade, é que o planejamento não acontece de forma significativa, pois apenas apresenta-se um folheto informativo sobre a dengue e o aluno, como exercício, deve marcar os sintomas da doença relatados nesse texto.

O comando da produção encontra-se na subseção *Taller de escritura*. Nesta subseção, há um box que orienta o aluno a utilizar os conhecimentos adquiridos até

o momento, como os verbos reflexivos, os sintomas da dengue, os tipos de saudações e despedidas, etc., havendo também algumas sugestões sobre o vocabulário a ser usado e sobre o tratamento (formal), o que poderia estar no planejamento e não como elaboração do texto. A última subseção, *[Re]escritura*, encaminha um trabalho interativo, empregando-se a troca dos textos entre os alunos, a revisão, a comparação textual e a refacção.

Quanto ao item (3), como trabalho prévio com o gênero, apresenta-se um exemplo do que seria considerado um bilhete. A objetividade, característica desse gênero, é apresentada de forma imprópria, pois o exemplo exposto inclui detalhes sobre a *queda de Cristóbal*. É importante ressaltar também que nem sempre é necessário o uso do vocativo e da despedida em um bilhete, não sendo estas características fixas desse gênero. Cabe ainda indagar se não seria conveniente explorar diferentes exemplos de bilhetes, pois, assim, os alunos entenderiam que algumas propriedades mudam e um texto não deixa de pertencer a um determinado gênero apenas por não apresentar determinadas características. Por fim, no que tange à pertinência do gênero proposto, podemos considerá-lo útil, mas talvez seja oportuno pensar em que momento da vida o aluno escreverá um bilhete como esse. Não deveríamos considerar a significação real da produção textual?

A unidade 7 se intitula “*Juventud en foco: estudiar, trabajar, planear*” (p. 136-157) e foca as atividades laborais atuais, propondo uma reflexão sobre a importância de algumas profissões para a nossa sociedade, explorando temas como: o mundo do trabalho na América Latina, o conceito de “*trabajo decente*” e a relação trabalho e âmbito universitário. Trata dos temas relacionados a partir dos seguintes gêneros: índice de um *informe de divulgación científica*, na seção *Lectura*, tendo como

objetivo “*conocer el estudio de la OIT sobre los jóvenes latinoamericanos y caribeños*”; *informe de divulgación científica*, na seção *Red[con]textual*, cuja finalidade é traçar o perfil dos jovens estudantes e trabalhadores da América Latina, focalizando o *trabajo decente*; *currículo*, na seção *Escritura*, visando à elaboração/construção deste documento. A seção seguinte, *Escucha*, segue com a temática da unidade por meio do gênero textual *Encuesta* e a seção *Habla* focaliza o gênero textual *entrevista de empleo*.

A seção de *Escritura* se inicia com as seguintes informações em um quadro: “*Género textual: Currículo; Objetivo de escritura: Elaborar un buen currículo; Tema: Autopromoción de capacidades laborales; Tipo de producción: Individual; Lector: Empleador*” (2012, 9º, p. 146).

Analisando as condições de produção dos textos (1), vemos que o papel do autor é especificado, já que o aluno escreve enquanto estudante mesmo; é determinado o interlocutor (o empregador), o gênero (currículo) e a intenção comunicativa do texto (encontrar um emprego), ou seja, todas as perguntas foram respondidas. Sabemos que se trata de uma proposta inteiramente fictícia, já que o aluno não está buscando emprego e não seria usual elaborar um currículo vitae em espanhol para um emprego no Brasil. No entanto, essa atividade simula uma situação que certamente fará parte da vida do aluno em breve, se é que já não faz. A unidade, que tem como temática o mundo do trabalho na América Latina e a ligação trabalho e universidade, interligando jovens/universitários e trabalho, conduz esta articulação no momento da escrita, quando da produção do currículo. Na universidade, os alunos poderão ter acesso ao intercâmbio acadêmico e, por isso, desde a sua formação inicial faz-se importante a proximidade com gêneros textuais

que poderão fazer parte dessa realidade. Ter contato com o gênero *currículo* é, portanto, importante para a formação do discente. O fato de a produção textual ser efetuada em língua espanhola não impede que o aluno assimile dados concernentes à construção deste gênero. O objetivo da seção *Escritura* é, segundo o LD, “*elaborar un buen currículo*” (2012, 9º, p. 146). A elaboração de um currículo não é tarefa simples, a configuração e a estética são elementos importantes na construção deste documento, e, se os alunos aprenderem a redigi-lo na escola, quando da efetivação futura do mesmo, seja para o mundo do trabalho, seja para um intercâmbio, já terão os conhecimentos necessários.

Com relação à escrita como processo (2), propõe-se um planejamento para o texto, no entanto, esse planejamento está melhor indicado na subseção *Conociendo el género*, onde ficam claras as informações que devem estar contidas no gênero. Para a produção, recomenda-se o uso do computador e, realmente, não seria adequado produzir um currículo a mão. Para auxiliar os alunos, há um modelo a ser seguido, mas no início da seção de *Escritura* a proposta destaca que não devemos usar um mesmo currículo para todo e qualquer tipo de proposta laboral, isso fará o aluno pensar nas informações relevantes para a vaga pretendida. Nesse caso, a atividade talvez peque em não propor a qual cargo o aluno estaria se candidatando. Essa orientação poderia facilitar na hora de definir os dados pertinentes, mas ao mesmo tempo não limita tanto o estudante e ainda possibilita várias versões de currículo, sendo esse um ponto positivo. Inclusive isso será explorado na simulação de uma situação de entrevista de emprego, sugerida na subseção *[Re]escritura*. É justamente nessa parte que a proposta estabelece os critérios para a revisão do texto e propõe discussões sobre as áreas escolhidas

pelos alunos. Se o professor quiser explorar mais essa atividade, ainda poderá discutir sobre quais são os interesses dos alunos, se já estão pensando em uma futura profissão e poderá também propor uma apresentação sobre algumas profissões. Quanto à reescrita do texto, o aluno não é orientado a fazê-lo de forma direta, porém mediante o percurso feito dentro da seção *[Re]escritura*, ao final, o estudante, principalmente após a atividade 3, poderá efetuar-la, caso necessário.

Sobre as características do gênero proposto (3), reiteramos que a proposta é pertinente. O contexto de situação é explicitado, as características do currículo são exploradas, há também um preparo antecipatório relativo à produção textual, mediante a proposição de conselhos para a criação de um currículo e permitindo que o aluno reflita sobre o papel desse documento na sua vida profissional. Por fim, a unidade como um todo tem como temática a questão laboral e propõe uma importante discussão sobre o que chama de “trabalho decente”, evidenciando a manutenção do foco temático e do objetivo proposto pela unidade.

Passamos agora à coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* (2012). O MP informa sobre o compromisso social e educacional no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e sobre a mobilidade entre os países da América Latina, destacando a relação *hispanohablante*. Os autores informam que entendem a língua como sendo prática de interação social entre interlocutores historicamente marcados, de acordo com Bakhtin, ressaltando a teoria sociointeracionista de aquisição da língua estrangeira. Explicita ainda a importância dos estudos teóricos sobre gêneros textuais, o que, segundo os autores, complementa e embasa o processo de ensino-aprendizagem, permitindo “um belo passeio linguístico e pragmático” (p. 4). Destaca-se que “o importante é a interação verbal entre o texto

e seus pares, mesmo que a princípio seja de forma tímida pela dificuldade de compreensão” (p. 5). Há, nesse sentido, um procedimento de ensino voltado à interação, visando a que o processo de ensino-aprendizagem confira resultados factuais. E, quanto à interação, dentre os procedimentos utilizados ao longo da coleção, podem-se citar o monitoramento de pares e as atividades em grupo. Buscam os autores, que a sala de aula proporcione contextos favoráveis à troca de ideias, de papéis e ao compartilhamento de atividades que tratam de negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos.

O MP apresenta como objetivos específicos da produção escrita:

desenvolver a habilidade produtiva de mensagens em língua espanhola mediante a prática de produção oral e escrita; [...] desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre diferentes visões de mundo e da língua materna e a forma de expressá-las; desenvolver a capacidade de usar os novos conhecimentos linguísticos e socioculturais para gerar outros conhecimentos. (GABARDO; MATA; VILLALBA, 2012, p. 9)

Os objetivos mencionados indicam que o trabalho com a produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, buscando-se uma maior similaridade com as práticas de uso social. É o caso de considerar a linguagem e, especificamente, o estudo de uma língua, como forma de interação social, importando oferecer oportunidades variadas de escrita, de fala, de leitura, de escuta, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação.

Os autores designam um objetivo específico para cada unidade, preconizando um mini-projeto na seção *Produciendo un texto propio*. Dessa forma, a avaliação é feita a partir do desempenho do grupo e não apenas individualmente.

Sobre a seção *Produciendo un texto propio*, comentam os autores que esta é utilizada para

praticar a produção de textos escritos em espanhol, respeitando-se o gênero textual tratado na unidade. [...] O objetivo é o próprio processo criativo, a forma como cada um lida com as novas informações, como organiza as ideias para responder ao desafio de interagir com o texto e com os colegas, como revê e reflete sobre o seu desempenho linguístico com a ajuda do(a) professor(a). É por isso que, na maioria das vezes, o que pedimos é um trabalho em equipe. (GABARDO; MATA; VILLALBA, 2012, p. 14)

Esta seção tem como propósito que a produção textual seja efetuada a partir de um trabalho de reflexão, a partir de situações contextualizadas de interação. O MP indica que há uma preocupação com o desenvolvimento da produção, havendo um entendimento de que o uso da linguagem se concretiza a partir de situações sociais, históricas, culturais. No entanto, segundo o guia do PNLD 2014, “[...] embora haja uma grande diversidade de gêneros na coleção e neles sejam enfocadas particularidades do seu funcionamento, nem sempre são levantadas questões relacionadas ao seu contexto de produção e circulação” (BRASIL, 2013, p. 27). Verifica-se, então, a necessidade de que o professor reforce o entendimento/planejamento da escrita reiterando o processo de elaboração.

Das 21 atividades de escrita presentes na coleção, 4 não tiveram o gênero definido e foram explorados 9 gêneros diferentes, dentre eles: biografia, poema, campanha publicitária e entrevista. Para a análise, escolhemos a proposta da unidade 1, do livro do 6º ano, e a primeira proposta da unidade 4, do livro do 9º ano.

O LD do 6º ano privilegia os textos descritivos, a temática da unidade 1 é *Mi mundo y yo* e os conteúdos: identidade pessoal, características físicas e psicológicas, nacionalidade e família, objetivando elaborar um blog. A coleção sempre propõe um objetivo em cada unidade, o qual, geralmente, está relacionado à proposta de expressão escrita.

Ainda que seja proposta a temática citada, a unidade não trabalha apenas com ela, trazendo outros assuntos, como a cantiga *Quem roubou pão na casa de João* (seção *Escuchando*, p. 6) ou o texto sobre a reserva da Biosfera Maia (*Practicando la lengua*, p. 21), entre outros, digressões do tema principal que podem confundir um pouco o aluno.

A respeito da proposta de expressão escrita, analisando as condições de produção do texto (1), vemos que o aluno assume o papel como escritor e que seus leitores serão os alunos da sala ou do colégio. O gênero a ser escrito é uma biografia (a partir de um blog), mas não há indicação de sua função; a intenção comunicativa do texto não é explicitada e nem se justifica o porquê do texto.

Com relação à escrita como processo (2), o aluno é orientado a planejar o texto quando o livro propõe que ele pense em determinadas informações, tais como: características físicas e psicológicas, passatempo preferido, família, etc. No entanto, acreditamos que em uma biografia essas informações não sejam as mais relevantes

e que esse gênero tem como traço principal a narrativa da vida de alguém. A produção do texto consiste basicamente em apresentar as informações mencionadas junto a uma foto, tirada pela professora. Não se propõe revisão e reescrita.

Sobre as características do gênero (3), percebemos certa incoerência no planejamento do texto e também no meio de veiculação sugerido. Para melhor entender esse ponto transcrevemos uma parte da proposta: *“Escribe tu propia biografía en forma de blog. Pero, éste no será un blog virtual, sino uno que será expuesto en el mural de tu clase o en el pasillo de tu escuela”* (2012, 6º, p. 38). Sabemos que nem todas as escolas brasileiras possuem acesso à tecnologia e propor um trabalho com um blog pode parecer impossível em muitas instituições, no entanto, a coleção poderia ter dado possibilidades para os professores, recomendando que, caso a escola não contasse com recursos, esse blog poderia ser transposto para um cartaz, mas seguindo as características desse meio. Assim, consideramos essa tarefa de produção textual um pouco distante da prática real de escrita, tão comentada neste artigo. Além disso, biografias não são escritas para *posts* de blog, sendo mais pertinente para o perfil de blog. Por fim, a unidade não traz um trabalho prévio à produção textual, pois o gênero biografia é trabalhado apenas na seção *Produciendo un texto propio*. Sendo assim, conclui-se que a atividade apresenta algumas inconsistências em relação à adequação do gênero e às etapas da elaboração do texto.

O livro do 9º ano desta coleção condensa as propostas apresentadas nos volumes anteriores, dedicando-se à dramatização da história de *Don Quijote* (BRASIL, 2013, p. 23), isto porque, o volume 1 privilegia os textos descritivos, o

volume 2, os narrativos, o volume 3, os argumentativos, e o volume 4, referente ao 9º ano, recapitula as propostas dos volumes anteriores. Os textos selecionados no volume 9 apresentam “uma proposta de articulação entre gêneros literários brasileiros (poema de cordel) e de comunidades falantes do espanhol (poema épico e romance), a partir de uma dramatização a ser efetivada pelos alunos, na qual as características artísticas dos textos são aproximadas” (BRASIL, 2013, p. 25). A unidade 4, *D. Quijote y Martín Fierro revisitados*, trabalha com literatura clássica em cordel e charges, focalizando também a entonação de frases interrogativas e exclamativas. Esta unidade pretende tratar sobre os seguintes pontos: *D. Quijote en la literatura de cordel* e *Martín Fierro en el cómic*, tendo como objetivo a produção e a exposição de poemas de cordel.

Ao analisar a unidade como um todo, podemos dizer que esta apresenta textos coerentes com a temática abordada. Dessa forma, a unidade está mais bem estruturada e não corre o risco de deixar o aluno perdido ao longo do estudo.

São duas atividades de expressão escrita para esta unidade, no entanto, analisamos apenas a primeira, já que um dos critérios considerados para a escolha foi o cumprimento em menor ou maior grau dos critérios analisados. Essa proposta trabalha com a intertextualidade entre a narração de Cervantes, *Don Quijote*, a literatura de cordel de J. Borges, *Don Quijote en cordel*, e o poema de José Hernández, *La vuelta de Martín Fierro*, ressaltando marcas da narração, do cordel e do poema, mas evidenciando a literatura de cordel. O poema *Don Quijote en cordel* é apresentado ao longo do volume 4 e, aos poucos, o aluno vai se inteirando das características desse gênero e da história contada. Incluem-se também trechos do poema de José Hernández.

Analisando as condições de produção dos textos (1), os alunos devem assumir o papel de escritores de cordel e o propósito é escrever sobre um Dom Quixote ou um Martín Fierro regional, ou seja, pensar em como seria um desses personagens na região em que vivem. Os leitores serão os alunos da sala e o gênero é um poema de cordel. O aluno deverá elaborar uma ilustração para o poema e uma oficina de xilogravuras deverá ser organizada. A ideia final é expor os cordéis de forma tradicional. A proposta tem boas orientações, porém alguns alunos podem não conseguir construir um poema de cordel em LE, ainda mais considerando que é solicitada a produção do poema *“poniendo atención a la rima y a la cantidad de versos de cada estrofa”* (2012, 9º, p. 114). Então, é cobrado do aluno uma efetiva produção do gênero poema observando a métrica de versos, e este é um conteúdo que não foi explorado ao longo do volume. A literatura de cordel foi lida ao longo do livro, porém a sua caracterização poética não foi estudada, o que consideramos um problema, já que construir um texto obedecendo as regras poéticas é um processo complexo, podendo confundir o aluno na hora da produção textual. Apesar disso, é importante comentar que os dois personagens, Dom Quixote e Martín Fierro, são trabalhados ao longo de todas as unidades do volume 9 e, ao se propor tal atividade na unidade 4, o aluno já possuirá certo conhecimento e informação sobre os dois, tornando-se mais fácil estabelecer relação entre eles e os personagens que deverão ser retratados.

Com relação à escrita como processo (2), há um planejamento do texto, mas de forma bem resumida e simples. Como se trata de um gênero complexo, que exige do aluno um conhecimento sobre as técnicas e características da formação dos versos/rimas, esse planejamento poderia ter sido mais detalhado. Além disso, não

se recomendam a revisão geral e a reescrita do texto. Solicita-se apenas a revisão da rima e da quantidade de versos.

Sobre as características do gênero proposto (3), apesar das falhas citadas no planejamento, a seção *Produciendo un texto propio* traz alguns exemplos de cordel e outros textos, apresentando algumas características da literatura de cordel, úteis para a construção do poema. Há um trabalho comparativo de textos e isso permite a reflexão sobre as características do gênero; também é apresentada uma pequena definição de literatura de cordel. O que falta, realmente, é o trabalho com a poética do texto, uma característica primordial desse gênero.

Pensando nas condições reais de produção, será muito difícil que o aluno precise escrever um poema de cordel para atuar ativamente na sociedade. Porém, chama a atenção nessa proposta, apesar das eventuais lacunas, a oportunidade de conhecimento sobre a riqueza cultural presente na literatura de cordel. A unidade nos apresenta o artista José Francisco Borges, “considerado o maior gravador popular em atividade no Brasil” (2012, 9º, p. 103) e mostra uma cultura muitas vezes desconhecida pelos alunos, dependendo da região onde vivem. Além disso, pede-se aos alunos a escrita sobre algo relacionado à sua região, sendo assim, há uma significação social do texto, já que o aluno pode pensar sobre a sua realidade. Dessa forma, esse trabalho com a literatura de cordel, apesar de fictício, possibilita ao estudante o conhecimento acerca de parte da riquíssima cultura existente no Brasil, sem deixar de lado símbolos da literatura, ao propor um trabalho com os personagens de Dom Quixote, da Espanha, e de Martín Fierro, da Argentina.

Considerações finais

As considerações aqui feitas não são completas, tendo em vista principalmente o fato de termos efetuado uma análise parcial, pois usamos como ilustração apenas duas propostas de cada coleção. No entanto, gostaríamos de ressaltar alguns pontos para reflexão.

Primeiramente, é importante destacar a impossibilidade de uma proposta perfeita, totalmente adequada aos critérios citados ao longo do artigo. Por esse motivo, o professor deve ter competência para superar as limitações e eventuais deficiências próprias dos LD, complementando, adaptando e proporcionando, assim, uma atividade mais condizente com a realidade do aluno, como recomendado pelos PCN (BRASIL, 1998). Esse é inclusive o ponto de maior dificuldade dos LD, porque grande parte das propostas continua sendo feita para a escola, sem um fim além da correção. No entanto, isso não significa que tarefas fictícias de escrita não devam entrar no material didático e, conseqüentemente, na sala de aula. Como vimos nesta análise, as quatro propostas eram fictícias, mas as diferenças entre elas são as orientações dadas para a produção escrita. Nas que consideramos mais sintonizadas com os critérios aqui analisados, outros conteúdos são evidenciados, tais como a significação social ao se trabalhar personagens da literatura, comparando-os com personagens reais e próximos à realidade do aluno, como ocorre na atividade da unidade 4, do livro *Formación en Español: Lengua y Cultura*, ou o fato de levar o aluno além da produção textual, fazendo-o refletir sobre aspectos

relacionados ao mundo laboral, como propõe a atividade da unidade 7, do livro *Cercanía*.

Em relação às atividades sociointerativas, comparadas por Marcuschi (2008, p. 77) a um jogo colaborativo, em que o processo de escrita é interativo, vimos que a colaboração acontece nas atividades analisadas do livro *Cercanía* apenas na troca dos textos para a revisão. Já no livro *Formación en Español: Lengua y Cultura* esse “evento interativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 80) ocorre na produção do poema de cordel, elaborado em grupo.

Outro ponto relevante a se considerar é a questão da finalidade do texto e quem é o seu interlocutor. Em atividades fictícias o interlocutor também é fictício, sendo assim, a não ser que o livro ou o professor proponha um modo de circulação real para esse texto, o trabalho com a escrita continuará sendo apenas para o professor. Nas atividades analisadas, o texto produzido não sai do âmbito escolar, os alunos leem, o professor também, mas não há uma proposta de expansão dos leitores. Na coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*, inclusive, um dos únicos meios de circulação do texto foi o mural da sala ou da escola. Além disso, a ideia dos mini-projetos não é posta em prática efetivamente em toda a coleção. Isso fica claro ao analisarmos a unidade 1, do livro do 6º ano, na qual o mini-projeto é a elaboração de um blog, solicitado, no entanto, apenas no final da unidade e mesmo assim de modo inconsistente. O destino do texto continua sendo, portanto, a escola. Contudo, percebemos um avanço, visto que o processo da escrita conta com diversos passos, como o planejamento, a revisão e a própria reescrita.

Um dos pontos considerados relevante na análise é o propósito evidenciado nas duas coleções de promover um estudo dos gêneros com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o funcionamento da língua espanhola. Esse objetivo se cumpre tanto em uma quanto em outra por meio do trabalho com os diversos gêneros focalizados pelos livros. Essa conclusão se baseia no número de atividades de escrita de cada coleção – 32 em *Cercanía* e 21 em *Formación en Español: Lengua y Cultura* – e na quantidade de gêneros produzidos – 30 na primeira e 9 na segunda.

Mediante o material analisado, observa-se que uma das maiores dificuldades na elaboração de propostas de escrita é a coerência: proporcionar uma relação com o meio social, criando situações verossímeis de escrita e permitindo ao aluno atuar como cidadão questionador e crítico. Fica claro que a forma de conduzir o trabalho com a escrita é significativa e fundamental no desenvolvimento da capacidade de o aluno produzir textos. O texto escrito na sala de aula (e não somente para a sala de aula) não deve se resumir a uma página para a verificação de erros e acertos e para a atribuição de notas ou conceitos, devendo sim permitir um movimento em busca da aprendizagem, tornando os alunos sujeitos sociais da escrita.

Referências

ALBA, J.; CHAVES, L.; COIMBRA, L. *Cercanía: espanhol*. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. FNDE. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. FNDE. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna. Ensino Fundamental. Anos Finais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRUNER J. S. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNO, F. C.; TONI, M. B.; ARRUDA, S. F. de. *Español: ¡entérate!* 6º ano. 2 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

CASSANY, Daniel. *Taller de textos*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2006.

COSTA, E. G. de M. *Leitura e Escrita nos livros didáticos de espanhol – PNLD 2014*. Belo Horizonte, 2013. Iniciação Científica – Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Org). *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p 199--234.

- GABARDO, M.; MATA, R. R. R.; VILLALBA, T. K. B. *Formación en Español: lengua y cultura*. 6º ano. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- GABARDO, M.; MATA, R. R. R.; VILLALBA, T. K. B. *Formación en Español: lengua y cultura*. 9º ano. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2002. p. 59-79.
- GONÇALVES, A. V. *O fazer significar por escrito*. Selisigno. IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, 2004, p. 01-10.
- JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L.(Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.219-254.