

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEDUC-CE

Professor Nível A - Especialidade: Língua Espanhola

Edital Nº 030/2018 – SEDUC/SEPLAG, de 19 de Julho de 2018

JL150-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC - CE

Cargo: Professor Nível A - Especialidade: Língua Espanhola

(Baseado no Edital N° 030/2018 – SEDUC/SEPLAG, de 19 de Julho de 2018)

- Conhecimentos Específicos

Autora

Ana Maria

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina

Igor de Oliveira

Ana Luiza Cesário

Thais Regis

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira

Julia Antoneli

Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

1	Leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola considerando os diversos gêneros textuais.	01
2	Tendências pedagógicas sobre o ensino de Língua Espanhola: abordagem da linguagem sob novos enfoques.	06
3	Uso e domínio das estratégias de leitura (skimming, scanning, prediction e outras).	08
3.1	compreensão geral do texto.	09
3.2	Reconhecimento de informações específicas.	10
3.3	Inferência e predição.	11
3.4	Palavras cognatas e falsos cognatos.	11
4	Vocabulário: domínio de vocabulário compatível com a interpretação de texto dentro do conteúdo exigido.	12
5	Aspectos linguísticos e gramaticais.	15
5.1	El alfabeto gráfico y oral.	17
5.2	Artículos.	17
5.3	Pronombres personales y de tratamiento.	18
5.4	Presente de indicativo: ser, estar y tener.	19
5.5	Adjetivos posesivos.	19
5.6	Contracciones.	20
5.7	Combinaciones.	20
5.8	Perífrasis de futuro.	20
5.9	Los numerales.	21
5.10	El artículo neutro LO.	21
5.11	Adverbios y expresiones de tiempo.	22
5.12	Verbos.	22
5.13	Pronombres demostrativos.	25
5.14	Adverbios y pronombres interrogativos.	25
5.15	Formación del plural.	26
5.16	Lugares (establecimientos comerciales) y medios de transporte.	27
5.17	La familia.	28
5.18	Los colores.	29
5.19	Objetos variados.	29
6	Divergências léxicas (heterosemânticos, heterotônicos, heterogênicos).	32
7	Apócope.	34
8	Relação entre língua, cultura e sociedade.	35
9	O tratamento da produção escrita como processo (revisão/correção e reescrita).	37
10	Compreensão de textos de autores modernos e/ou contemporâneos.	38
11	Avaliação no ensino e aprendizagem da Língua Espanhola na educação básica.....	47
12	Competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a disciplina de Língua Espanhola.	50

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

1 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA CONSIDERANDO OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS.

Tipos de texto

O aluno utilizará o conhecimento de tipos de texto:

- na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala;
- no reconhecimento e na compreensão da organização textual;
- no reconhecimento da função social do texto;
- na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.).

A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Conhecimento sistêmico

Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas.

Aprender a se engajar no discurso por meio de língua estrangeira, desconhecendo certos itens nesse nível, é parte do que o aluno terá de aprender a fazer. Ou seja, terá de operar na língua estrangeira com um certo nível de precisão em relação ao significado, o que não é, aliás, muito diferente do que faz como usuário de sua língua materna em muitas situações de uso.

Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:

- atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
- identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
- reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;

- compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.

Conteúdos atitudinais

Os conteúdos atitudinais envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

Os usos dos conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais na construção social do significado são viabilizados por meio de procedimentos metodológicos que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. É claro que esses procedimentos variarão da dependência do(s) tipo(s) de habilidade(s) comunicativa(s) a serem enfatizadas.

A questão do método

Antes de tratar da questão de como as habilidades comunicativas concretizarão o componente metodológico, cabe discutir uma questão que tem sido frequente nas preocupações dos professores de Língua Estrangeira: a procura de um método ideal. Essa questão esteve presente durante quase um século (1880-1980), com uma sucessão de métodos - o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiovisual, o método audiolingual, o que alguns chamam de método notional-funcional -, cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais atraente. Na década atual, no entanto, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo.

Já no fim da década de 80 os métodos começaram a ser questionados por serem vistos como excessivamente prescritivos, não levando em conta o contexto da aprendizagem, como se as condições para que esta pudesse acontecer fossem as mesmas em todas as partes do mundo. Passou-se a perceber que os métodos não são passíveis de avaliação empírica; as tentativas feitas nesse sentido mostraram que os resultados produzidos por diferentes métodos refletem os aspectos por eles enfatizados no ensino, sendo, assim, difícil poder afirmar que o método X seja melhor do que o método Y. Além do mais, passou-se a ter uma percepção maior a respeito de questões políticas envolvidas na divulgação dos métodos, ou seja, o benefício mercadológico para seus proponentes e até uma forma de imperialismo cultural neles embutida.

A partir da década de 80 uma nova visão aparece. Prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, já que aquelas situam-se em um nível mais conceptual, que permite maior flexibilidade nas suas realizações. Em vez de se

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Isso tudo tem ainda por base uma fundamentação teórica sobre a natureza da interação em sala de aula. É por isso que a questão “método”, tal qual a sala de aula, envolve um processo dinâmico cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a articulação entre abordagem e interação em sala de aula.

As abordagens estão alicerçadas em princípios de natureza variada, já considerados neste documento:

- sociointeracional da aprendizagem em sala de aula;
- Cognitiva, em relação a como o conhecimento linguístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) que o aluno traz;
- Afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira;
- Pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender.

Esses princípios constituem a base do desenvolvimento de uma metodologia de ensino que envolve como ensinar determinados conteúdos, pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos.

Gêneros textuais: aspectos conceituais e funcionais

Os estudos acerca dos gêneros textuais vêm sendo feitos desde a Retórica Antiga, com ênfase nas classificações tradicionais da literatura que, desde Platão, têm tido uma insistente discussão. Brandão (2003) argumenta que esses estudos “têm atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias linguísticas atuais”. Entretanto, a Linguística ingressou nesses estudos há pouco tempo. Brandão (2003) acrescenta que isso se deveu ao fato de que a Linguística, como “ciência específica da linguagem”, é recente e também porque “sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto”. Assim, somente a partir dos anos 60, a Linguística deixa de privilegiar os estudos centrados no fonema, na palavra e na frase para centrar-se nos estudos do texto e suas especificidades.

Com o avanço dos estudos linguísticos e com a entrada do texto e do discurso também como objetos de estudo da Linguística, os gêneros textuais passaram a fazer parte das reflexões de muitos estudiosos. Objetivando discutir teoricamente essa questão, expomos, a seguir, as principais teorias relacionadas a alguns teóricos e estudiosos da área, enfocando os aspectos que serão abordados na análise dos dados da pesquisa.

Mikhail Bakhtin

Os estudos do russo Mikhail Bakhtin (2003) se destacam nas questões relativas aos gêneros do texto, em decorrência da sua preocupação com o discurso como um todo e com as condições de produção e recepção da atividade verbal.

Mesmo que o direcionamento das discussões acerca dos gêneros discursivos de Bakhtin não tenha focado a área de ensino e aprendizagem de línguas, suas ideias têm influenciado as pesquisas de muitos autores, tomando como base, na maioria das vezes, suas concepções concernentes aos gêneros.

Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados. Tais enunciados são individuais e únicos. Apesar disso, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Bakhtin, os gêneros têm seu próprio âmbito de existência e não podem ser substituídos aleatoriamente. O que determina o uso deste ou daquele gênero são as necessidades comunicativas dos membros de uma determinada esfera da atividade social. Para ele, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003). É mediante as necessidades do seu uso que os fenômenos linguísticos surgem no sistema da língua. “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003).

Por serem extremamente vinculados às necessidades sociais e aos padrões históricos dos diversos campos da atividade humana, há dificuldade em registrar quantitativamente todos os gêneros. Há uma variedade incalculável de gêneros nas esferas da sociedade. Por exemplo: na esfera jornalística, temos o editorial, a carta do leitor, o artigo de opinião, os classificados, as notícias etc.; na esfera religiosa, temos o sermão, a prece, a oração, e assim por diante. Nesse sentido, ao passo que cada esfera da atividade humana se desenvolve, mais gêneros surgem para atender as exigências das práticas sociais ligadas a essas esferas, pois “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin elabora uma classificação para os gêneros do discurso, dividindo-os em dois grupos: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Os gêneros primários correspondem aos gêneros simples ou do cotidiano e são produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico, como a conversação informal face a face ou os bilhetes pessoais, informais. Já os gêneros secundários são os gêneros complexos, mais elaborados, como, por exemplo, romances, conferências acadêmicas, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, entre outros. Esses gêneros secundários são desenvolvidos com base em um convívio

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

cultural mais formal, e são geralmente, mas não exclusivamente, produzidos na modalidade escrita da língua. Eles absorvem e transformam os gêneros primários, que passam a fazer parte constitutiva dos gêneros mais complexos, e, por conseguinte, se afastam da situação imediata de produção do enunciado e de seus contextos reais de uso.

Para Bakhtin (2003), o que determina se o gênero é primário ou secundário não é a modalidade da língua (oral ou escrita), mas as condições reais de produção desse gênero, sendo que estas condições estão intimamente ligadas às esferas de comunicação em que os gêneros estão sendo usados. O romance, que pertence à esfera literária, por exemplo, pode absorver vários gêneros primários, como um diálogo, uma carta, um bilhete, uma oração, entre outros. A esse fenômeno de absorção do gênero primário pelo gênero secundário, no caso do romance, Bakhtin denominou de transmutação. O próprio

gênero primário, nessa situação, passa a ser constitutivo do gênero secundário e não uma simples incorporação.

Bakhtin apresenta como base para os seus estudos sócio interacionista, principalmente, o caráter dialógico da linguagem, que também funcionou como marco para os estudos dos gêneros discursivos. Para desenvolver sua teoria dos gêneros, Bakhtin faz críticas a algumas teorias linguísticas, especialmente nas discussões sobre a constituição do discurso, uma vez que, para muitas dessas teorias, falante e ouvinte assumem papéis estanques, em que o ouvinte exerce o papel apenas de receptor. Esse tipo de concepção é tido, por Bakhtin, até certo ponto, como ficção. Para ele, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O enunciado não acaba na compreensão do significado. O outro, o interlocutor, está sempre na produção do discurso, na constituição dos sentidos, mesmo que o seu turno de voz não se manifeste de imediato, ou, ainda, mesmo que ele não se manifeste verbalmente. O enunciado é sempre ativamente respondido. Essa interação dá-se em forma de cooperação mútua, de acordos, de desacordos entre os interlocutores, que, completam os discursos ou se preparam para deles fazer uso etc. (BAKHTIN, 2003).

É nessa perspectiva que nossa pesquisa se direciona para o livro didático. De acordo com essa teoria, os textos produzidos pelos alunos na escola não são unilaterais; não acabam depois de sua produção. Eles são dirigidos a alguém (seja ao destinatário real ou não), e isso deve ser considerado pelo professor e pelos autores dos materiais didáticos utilizados nas aulas de línguas. Esses textos devem dar lugar à palavra do outro, à resposta do outro, tornando-se, assim, um elo na interação social, no contexto da sala de aula. É, então, função da escola também buscar o estabelecimento desse elo, para que esses textos possam ter significados reais para os alunos.

Desse modo, concordamos com Bakhtin quando ele argumenta que as palavras e as orações, ao serem tratadas fora de um contexto, tornam-se impessoais; não são ditas nem escritas para ninguém. Mas, em se tratando de enunciados concretos, inseridos em uma prática social, existe um autor e um destinatário. Não há produção de textos sem interlocução, sem possíveis destinatários.

Para Bakhtin (2003, p. 301), todo texto tem um destinatário, seja ele "um participante-interlocutor direto do diálogo"; seja ele "uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural"; seja ele "um público mais ou menos diferenciado, um povo, [...] uma pessoa íntima, um estranho etc.". Seja qual for o destinatário, ele é sempre determinado pelo campo da atividade humana e da vida aos quais se referem os enunciados. São os destinatários, para quem falamos ou escrevemos, que determinam a composição e, em particular, o estilo do enunciado. "Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (op. cit.)".

O destinatário, ainda segundo Bakhtin, é um traço que constitui todo enunciado. Direcionamo-nos sempre para alguém quando falamos ou escrevemos. O que vai determinar a forma como nos direcionamos, isto é, o tipo de nossas escolhas individuais, é o grau de maior ou menor familiaridade entre nós e os outros participantes do discurso. Produzir um e-mail, por exemplo, para alguém próximo (um amigo, um namorado, um irmão etc.) será diferente de produzir um e-mail para um estranho ou para alguém que ocupe uma posição social de hierarquia (um diretor, um chefe, um professor etc.).

Com o intuito de distinguir oração (unidade da língua) de enunciado (unidade da comunicação discursiva), em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin apresenta algumas peculiaridades do enunciado, tais como:

- a alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, a atitude dialógica dos interlocutores;
- a expressividade, ou seja, a relação subjetiva do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado, como também a sua relação frente aos participantes da comunicação discursiva. A expressividade é um elemento inerente ao enunciado, pois não existe enunciado imparcial, isto é, sem uma posição valorativa do autor;
- a conclusibilidade do enunciado, ou seja, o discurso de um acaba para dar vez ao discurso do outro. O outro, ao tomar sua posição de falante, concretiza seu enunciado (vontade ou intenção discursiva) em um gênero determinado pela situação de interação. O gênero, por sua vez, possui sua forma relativamente estável padronizada pelo campo da atividade humana. Assim, apesar da individualidade e da subjetividade, a intenção discursiva do falante é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

Não falamos nem escrevemos de qualquer jeito, pois dependemos da atitude compreensiva e responsiva do outro. Esse é um princípio do caráter dialógico da linguagem e, também, do processo de constituição e de identificação dos gêneros textuais. Por esse motivo, dizemos sempre que os gêneros seguem padrões relativamente estáveis de estilo, de forma e de conteúdo. "Os gêneros organizam o nosso discurso"; assim, quando nos deparamos com enunciados alheios, já prevemos e, também, já identificamos, a que gênero pertencem esses enunciados, pela forma que os constitui, pela intenção discursiva do falante, pela relação interativa dos participantes e pelas condições de produção desses enunciados, entre outros aspectos. "Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível" (BAKHTIN, 2003, p. 283).

John M. Swales

A visão de Swales (1990) sobre gênero textual está associada ao uso da escrita no âmbito acadêmico. Em sua obra *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*, o autor trabalha os conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefa. É também nesse trabalho que o autor dá continuidade a sua pesquisa de 1984, na qual desenvolveu um modelo de análise de gênero denominado CARS (create a research space) aprimorando-o, depois, em 1990. Swales apresenta, em seus trabalhos, um programa de ensino para desenvolver nos aprendizes (nativos ou não-nativos) a capacidade de produzir textos no contexto acadêmico utilizando as características dos gêneros adequadamente.

O modelo CARS, uma das grandes contribuições do autor aos estudos dos gêneros, tem influenciado muitos pesquisadores, principalmente aqueles interessados na análise e no ensino dos gêneros textuais no âmbito acadêmico e profissional.

Swales propõe seis características como forma de identificar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva:

- uma comunidade discursiva concorda amplamente com um conjunto de objetivos públicos comuns;
- uma comunidade discursiva tem mecanismos comuns de intercomunicação entre os seus membros;
- uma comunidade discursiva utiliza seus mecanismos que promovem a participação dos membros para proporcionar a troca de informações e para fornecer um feedback;
- uma comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros de forma compartilhada;
- uma comunidade discursiva, por possuir determinados gêneros, compartilha de itens lexicais específicos;
- uma comunidade discursiva tem um nível razoável de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e discurso especializado.

De acordo com Swales, uma comunidade discursiva:

- possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser reformulados pública e explicitamente e também, em parte, podem ser estabelecidos por seus membros. Tais objetivos podem ser consensuais ou distintos, mas sempre relacionados;

- possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;

- usa mecanismos de participação para uma série de propósitos, tais como promover o incremento da informação e do feedback, para canalizar a inovação, para manter o sistema de crenças e de valores da comunidade e para aumentar o espaço profissional;

- utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos; já adquiriu e continua buscando uma terminologia específica;

- possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Depois de explorar sua noção de comunidade discursiva, Swales (1990) expõe a noção de gênero textual. O autor destaca alguns aspectos na caracterização dos gêneros e, com base nesses aspectos, adota uma definição. Apresentamos, a seguir, esses aspectos, para chegarmos à noção de gênero, conforme a orientação do próprio autor.

- Um gênero é uma classe de eventos comunicativos.

Swales admite a ideia de classe pelo fato de que um gênero não se constitui apenas do discurso em si. Compreende também o papel desse discurso, seu ambiente de produção e recepção e os participantes, incluindo, nesse conjunto, fatores históricos e culturais. Esse aspecto, a nosso ver, é primordial para se constituir o conceito de gênero, pois é a partir daí que percebemos que não só os fatores puramente linguísticos constituem o gênero, mas muitos outros fatores estão envolvidos, como bem afirma Swales.

- O principal elemento que transforma uma coleção de eventos comunicativos em um gênero é o conjunto de propósitos comunicativos compartilhados.

Segundo Swales (1990, p. 46), "gêneros são veículos comunicativos para alcançar metas". Como lembra o autor, não são os aspectos formais e estruturais que definem o gênero, mas, sim, os propósitos comunicativos compartilhados pela comunidade discursiva. "É o propósito comunicativo que direciona as atividades linguísticas da comunidade discursiva" (p. 10). Essa é a condição defendida pelo autor como determinante para a identificação de um gênero. Entretanto, Swales admite que o propósito comunicativo não está imune a dificuldade como elemento chave na determinação de um gênero, pois ele é uma característica menos evidente e demonstrável de que, digamos, a forma e, portanto, é pouco útil como primeiro critério. É fato que o propósito de algum gênero terá dificuldade, em si mesmo, de adquirir considerável valor heurístico. Enfatizar a primazia do propósito pode requerer que o analista realize um número regular de investigações independentes e esclarecedoras, oferecendo, assim, proteção contra uma classificação flexível baseada em características estilísticas e crenças herdadas, tais como, tipificar os artigos de pesquisa em simples relatos de experimentos (SWALES, 1990, p. 46).

Desse modo, muitas vezes, o leitor tem que usar seu conhecimento de mundo para identificar o propósito comunicativo ou os propósitos comunicativos de determinados gêneros, mesmo que ele tenha, às vezes, de iniciar

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

a análise por outros elementos característicos do gênero, como a forma. Como ressalta Swales, embora seja, no geral a mais importante, em alguns casos, a identificação do propósito comunicativo do gênero não é observável diretamente, exigindo, do analista, a abordagem de outros fenômenos.

- Exemplos de gêneros variam em sua prototipicidade.

Apesar de destacar o propósito comunicativo como principal elemento de definição do gênero, Swales reconhece que outras propriedades, como a forma, a estrutura e as expectativas da audiência, também servem para identificar um exemplar como prototípico de um gênero em particular. Mas, ao analisar, devemos observar que os exemplares de gêneros também variam em sua prototipicidade; por isso é muito importante que não nos detenhamos somente em uma única característica do gênero.

- A razão que subjaz a um gênero estabelece restrições sobre possíveis contribuições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.

Os propósitos comunicativos que estão vinculados aos gêneros são, de forma geral, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva, na qual os gêneros circulam, pois, o gênero tem uma lógica própria em função de um propósito que a comunidade reconhece. Dessa maneira, algumas convenções são aguardadas e reveladas no gênero, ou seja, essas convenções são utilizadas pelos membros de acordo com o entendimento do propósito do gênero. A razão, vinculada às convenções do discurso, estabelece restrições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.

O reconhecimento do propósito comunicativo pelos membros da comunidade discursiva pode se dar em níveis diferentes ou, como lembra Swales, pode ser reconhecido ou não, se o interlocutor não fizer parte da comunidade do discurso.

- A terminologia relativa a gêneros, usada por uma comunidade discursiva, é uma importante fonte de percepção.

Segundo Swales (1990, p. 54), o conhecimento das convenções de um gênero é, provavelmente, maior para aqueles que lidam com eles diária ou profissionalmente do que para aqueles que apenas têm contatos casuais. O resultado disso são as nomenclaturas relativas aos gêneros, que refletem a visão dos membros mais experientes e ativos da comunidade sobre eventos comunicativos, reconhecidos por eles como ações retóricas recorrentes.

Pelo motivo exposto acima, é extremamente necessário observar nas nossas salas de aula o que nossos alunos sabem e/ou precisam saber sobre as especificidades de determinados gêneros, pois muitos deles, ou melhor, muitos de nós não temos conhecimento de como produzir certos gêneros, e de qual é o seu propósito comunicativo.

Após sumarizar as características apresentadas por Swales (1990), vale apresentar o conceito de gênero, no qual o autor agrupa todas as particularidades mostradas acima:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros da comunidade compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes

da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Esta racionalidade modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo, além de ser um critério privilegiado, também opera para sustentar o escopo de um gênero, mantendo-se enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência. Se num exemplar forem realizadas todas as expectativas sobre a caracterização de um determinado gênero, esse exemplar será visto como prototípica pela comunidade discursiva em que ele circula. Os nomes dos gêneros, herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras, constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas necessitam posteriormente de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58).

Em seus trabalhos mais recentes, Swales também revisa seu conceito de gênero, principalmente a noção de propósito comunicativo. Decorrente da dificuldade de uma identificação precisa do propósito comunicativo, Swales (2001), em um artigo em coautoria com Askehave, reavalia sua visão acerca desse ponto, discutindo as limitações do seu conceito. Propósito comunicativo passa a ser visto, então, por esses autores, como um critério privilegiado na identificação de um gênero, e não como o critério determinante. No entanto, a identificação exata do gênero, como o próprio Swales reconheceu, não está livre de dificuldades. Ao contrário, muitas vezes é importante observar outras características constitutivas do gênero.

Bhatia (1993) exemplifica uma dessas dificuldades na identificação do gênero, citando as táticas usadas por repórteres experientes, no intuito de mascarar suas posições políticas sob forma de notícias objetivas. Levando em consideração obstáculos, como o exemplo citado por Bhatia, Swales começa a priorizar o contexto de produção, pois o propósito de um gênero também está sujeito a questões sócio-históricas. Uma reportagem, embora se apresente como objetiva, pode se tornar um texto altamente opinativo e político, por exemplo.

Em suma, os conceitos de gênero e suas especificidades, explorados por Swales em seus trabalhos, são pertinentes para a nossa pesquisa também pelo fato de o autor trabalhar com contextos educacionais específicos. Aspectos como o propósito comunicativo e a forma composicional serão explorados no intuito de avaliar se os livros didáticos de língua inglesa explicitam para quê e como são produzidos os textos.

Luiz Antônio Marcuschi

Os trabalhos de Marcuschi (2003a, 2003b, 2006) apresentam uma discussão acerca dos gêneros textuais e suas especificidades. O autor também chama a atenção para a distinção entre gênero textual e tipo textual, tão comumente confundidos na escola. Marcuschi (2003a) levanta vários argumentos como forma de distinguir essas duas entidades e apresenta uma noção de gênero textual inserida em um contexto sócio-histórico.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

Devido ao fato de o termo gênero estar, tradicionalmente, atrelado aos estudos literários, é comum, na escola, o uso do termo tipo de texto para gênero de texto, relacionando-o assim a carta, memorando, reportagem, artigo de opinião etc. Isso constitui um equívoco na construção do conhecimento na sala de aula de línguas, pois muitas das propostas de produção de texto, oral ou escrito, se referem aos tipos textuais e não aos gêneros. Marcuschi (2003a) esclarece essa questão argumentando que tipo de texto são sequências textuais definidas pela natureza linguística de sua composição, como aquelas propostas por Adam (1992). O que chamamos de gêneros textuais está muito além dessas sequências, envolvem características específicas como propósito comunicativo, interlocutores, suporte etc.

Para Marcuschi, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais; mas isso não quer dizer que a forma deve ser desprezada. De acordo com o autor, os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI 2003) e colaboram para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia-a-dia. Talvez seja por essa razão que, assim como surgem, podem desaparecer, pois seu funcionamento está vinculado às necessidades e atividades socioculturais e às inovações tecnológicas. A exemplo disso, temos a grande circulação do gênero e-mail e, paralelamente, uma enorme redução no uso do tradicional gênero carta pessoal.

Além de esclarecer questões sobre os tipos textuais e sobre os gêneros textuais, Marcuschi, em outro trabalho (2003), discute a questão do suporte dos gêneros. É pertinente para nós esse ponto, já que o nosso trabalho envolve um tipo especial de suporte – o livro didático. Para esse autor, o livro didático, além de suporte, pode ser visto como um simulador, em várias dimensões simultaneamente, de diversos gêneros. Por isso, o livro didático não deverá ser considerado um gênero secundário, conforme alguns autores chegaram a especular. Em seu interior, os gêneros não perdem as suas funções originais; eles adquirem outras funcionalidades.

Para Marcuschi, a noção de suporte nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros. Segundo o autor, os suportes podem ser: convencionais, “tendo em vista sua função de portarem ou fixarem textos” (2003b, p. 20), como a página da Internet, o jornal, o livro didático; e incidentais, tendo em vista sua eventualidade, por não serem destinados a esse fim, como, por exemplo, o corpo humano, quando são tatuados com uma imagem, um poema ou uma declaração de amor.

Segundo Marcuschi (2003a), algumas vezes os gêneros são determinados pelas formas, na maioria das vezes pela função e, ainda outras vezes, pelo suporte ou ambiente em que o texto aparece.

Os gêneros textuais estão presentes em todas as nossas práticas sociais, já que não podemos nos comunicar verbalmente a não ser através deles. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas

e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Dessa forma, seria quase impossível identificar, em dados numéricos, todos os gêneros existentes, assim como é também pouco provável conhecê-los em sua totalidade, pois, como ressalta Antunes (2002, p. 70), “os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos” e somente pela análise dos contextos reais de uso, podemos verificar a existência e a funcionalidade de alguns gêneros. Em suma, o que caracteriza os gêneros textuais não são somente os aspectos formais, mas as funções que eles exercem nas práticas sociais partilhadas por uma mesma comunidade discursiva. Dessa maneira, os gêneros textuais podem ser definidos como ritos sociais transformados em texto.

Fonte: LIMA, A. M. J. Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa. 2007

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM DA LINGUAGEM SOB NOVOS ENFOQUES.

Em nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas.

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira).

De acordo com os Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o que se objetiva é delinear alguns princípios gerais que permitam aos docentes:

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;

b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;

c) selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e

d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

Objetivos e Conteúdos a serem ensinados:

Em relação aos objetivos e conteúdos a serem considerados para o ensino do Espanhol, pensando que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Nesse sentido, pensando sobretudo na ideia de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira – podem-se incluir reflexões sobre:

Políticas: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc;

Econômicas: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc;

Educação: sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc;

Sociais: habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc;

Esportes: valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc;

Lazer: opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;

Informação: papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc;

Línguas e linguagens: questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

Para que a consecução de tais objetivos seja possível, é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta.

É fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Mas cabe perguntar: o que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira? A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania.

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, é que ele está permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro

Qual variedade ensinar? É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. Por vezes também, como falante estrangeiro, inevitavelmente combina fragmentos de variedades diferentes.

Em princípio, essa é a sua forma “natural” de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela. É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. O que não se pode é transformar essa amostragem num simples conjunto de “curiosidades”, dar-lhe essa característica de “almanaque”, desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas

O ensino de Línguas Estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas (JOVANOVIĆ, 1986).

Embora essa visão, surgida há mais de meio século, ainda esteja bastante presente nas aulas de Línguas Estrangeiras, ela não pode ser mantida quando o enfoque adotado sinaliza direções e propósitos muito mais abrangentes. Nesse sentido, o conhecimento que o aluno possui da gramática da língua materna (explícito ou implícito) permite que ele interaja, desde cedo, com a comunidade na qual está inserido.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR NÍVEL A - Língua Espanhola

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas.

Cabe lembrar, ainda, que o que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza ao redor do que é possível e do que é impossível dizer (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma das formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a contextos e situações.

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que CONHECIMENTOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Almeida Filho (2001), afirma que: os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua).

Ainda de acordo com o mesmo autor uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior ou menor medida) nas ideias sobre o que significa ensinar, ideias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.) Vale lembrar que o enfoque adotado deve ser integrador e eficaz para que se atinjam os objetivos propostos e que o conjunto de concepções com as quais as ações do docente se vinculam deve refletir coerência.

Materiais pedagógicos

O material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, os livros didáticos, textos, vídeos, as

gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo. Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva.

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

É bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam os produzidos ad hoc pelos professores, quer sejam as próprias metodologias, todos se apoiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz.

É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais.

Fonte: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental

3 USO E DOMÍNIO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (SKIMMING, SCANNING, PREDICTION E OUTRAS).

As estratégias de leitura são atividades que podem ser ensinadas ao leitor com o objetivo de direcionar sua atenção para as relações de ordem linguística construídas no discurso, conscientizando-o sobre a importância da língua nessa construção, reconhecendo a interdependência semântica existente entre as palavras no discurso. (COELHO, 2015)