

# OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL: ANÁLISE E REFLEXÕES

Josilane Márcia Justiniano de Lima (UFPB)  
josilanemjl@hotmail.com

## Introdução

Este trabalho<sup>1</sup> apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar se e de que forma os gêneros textuais são trabalhados nos livros didáticos (LD) de língua espanhola elaborados para o ensino médio. Utilizamos os postulados de Bronckart (2001, *apud.* MARCUSCHI, 2008, p. 221), segundo os quais o que justifica o trabalho com os gêneros é que eles “são instrumentos de adaptação e participação na vida social comunicativa.”

Nosso *corpus* foi constituído do primeiro volume de cada uma das três coleções de LD aprovadas pelo PNLD<sup>2</sup> 2012, a saber: *El arte de leer Español*, da Base Editorial, *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, da Macmillan do Brasil Editora e *Síntesis: curso de lengua española*, da Editora Ática. Tivemos como objetivo geral verificar se esses livros atendem realmente a dois dos critérios exigidos por este documento: contempla diversidade de tipos textuais, gêneros, textos verbais e não verbais? Propõe atividades que estimulem a leitura crítica? Já os objetivos específicos foram: avaliar, de acordo com os PCNEM e OCEM<sup>3</sup>, se os exercícios de interpretação textual desses livros exploram a reflexão crítica por parte do aluno enquanto ser social, que constrói sentido, ou se este já está dado no texto; e averiguar se há explicações sobre a forma composicional e a finalidade dos gêneros que são trabalhados.

Para atingir nossos objetivos, embasamo-nos na leitura da LDBEN n°. 9394/96, que regulamenta o ensino de língua estrangeira (LE), dos PCNEM e das OCEM, que discutem o papel da LE como componente que faz parte da formação do aluno como cidadão e como utilizar os gêneros textuais no ensino de línguas. Consideramos também a Lei n° 11.161/2005, dada sua especificidade com relação à língua espanhola e o PNLD 2012. Além disso, buscamos subsídio nos pressupostos de Marcuschi, (2003, 2008, 2010, 2011), Bakhtin (2000 [1979]), dentre outros autores que estudam os gêneros textuais no ensino de línguas, como Pinto e Pessoa (2009), Cristovão (2010), Cristovão e Nascimento (2011).

## 1. Gêneros textuais

O ensino pautado em gêneros textuais ganhou destaque nos últimos anos, principalmente por se considerar que o ensino de língua feito a partir de frases soltas

---

1. Parte de um TCC apresentado na UFPB, em 2011, sob orientação da professora mestre Andrea Silva Ponte.

2. Programa Nacional do Livro Didático.

3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, respectivamente.

não faz sentido para o aluno nem o capacita a fazer uso dela em situações reais de interação.

Diante dessa constatação, segundo Segate (2010), foi principalmente a partir da elaboração dos PCN que essa discussão ganhou intensidade, uma vez que esses parâmetros defendem os gêneros como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Numa abordagem enunciativa, Bakhtin (2000 [1979], p. 279) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Já para Marcuschi (2003, p. 16), gêneros textuais são “textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes com função sócio-comunicativa bem determinada”. Sendo assim, podemos perceber que é a função comunicativa que determina o gênero textual a ser utilizado no momento da interação, por isso é tão importante que se trabalhe os mais variados gêneros textuais, uma vez que as atividades diárias também são diversas.

Dada a importância mencionada acima em relação ao trabalho com os gêneros, acreditamos que em língua estrangeira (LE) não se dá de forma diferente. O aluno que está aprendendo uma nova língua precisa conhecer os gêneros que circulam nas comunidades onde ela é falada.

Esse domínio possibilita que tanto os leitores como os produtores tenham uma melhor relação com os textos dos quais fazem uso em suas interações e, conseqüentemente, passem a desenvolver uma maior ação com a linguagem de maneira a conseguir os efeitos pretendidos pela situação de comunicação.

Analisando o trabalho com os gêneros em LE, Cristovão (2010) chama a atenção para o fato de que as pesquisas apontam aspectos negativos em relação ao trabalho com a leitura para o ensino de língua estrangeira, ou seja, geralmente se usa o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática ou para a decodificação de sentidos. A autora acredita que o trabalho que visa ao ensino de linguagem deve:

Servir da descrição de gêneros na transposição didática dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a ser ensinados para selecionar o objeto de conhecimento a ser trabalhado. (CRISTOVÃO, 2010, p. 106).

Ou seja, os textos devem ser escolhidos de forma a trabalhar não só as diversas situações discursivas nas quais os alunos se engajam, mas também mostrar as estruturas e aspectos gramaticais que são utilizados nesses textos de forma contextualizada, que faça sentido para o aluno e que o capacite a produzir esses textos em situações reais de interação.

## **2. Documentos oficiais**

A LDB<sup>4</sup> define como parte obrigatória do currículo uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série, e propõe o ensino de uma segunda língua estrangeira, de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento de ensino. Sendo assim, percebemos que a língua espanhola entra na parte diversificada do currículo, pois sua oferta vai depender (ou deveria) dos interesses e necessidades das comunidades.

Com a publicação dos PCN, que defendem que o texto deve ser a unidade de ensino de língua, a prática de aula que se utilizava de frases soltas e aspectos gramaticais isolados da situação comunicativa para o ensino de língua começou a ser

---

4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

reformulada. Isso levou muitos autores de LD a introduzir textos em seu material para o trabalho dos aspectos gramaticais e do vocabulário. Mas, muitos autores se equivocaram na leitura do que está nos PCN. Observou-se que o texto passou a ser usado nos LD apenas como um pretexto para o ensino dessas questões, desvinculado de sua real finalidade: a produção de sentidos. (cf. PINTO e PESSOA, 2009).

Também podemos citar a análise de livros do ensino fundamental e médio feita por Grigolletto (1999) que observa que os exercícios de compreensão textual dão ênfase à repetição, à linearidade, e guiam o aluno ao conhecimento de palavras e da gramática, acreditando-se que, dessa forma, o aluno está interpretando o texto. A prioridade é dada à cópia de frases do texto que revelam uma interpretação – a do autor do livro.

Podemos citar também Dolz (2009, traduzido por Decândio) que afirma que a finalidade do ensino de uma língua está na necessidade de comunicar de forma adequada, refletir sobre essa comunicação e ao mesmo tempo construir referências culturais. Para isso, o ensino das quatro habilidades é indispensável para a garantia do acesso a essa língua e, conseqüentemente, a sua cultura. E isso se torna viável a partir do trabalho com os gêneros textuais numa perspectiva de letramento, como defendem as OCEM.

Baseadas na teoria sociointeracionista, que defende que aprendizagem se dá através da troca entre os indivíduos, estas entendem que “todo e qualquer texto se constrói na interação”. Dessa forma, entende-se que “é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” e acrescentam que:

Por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (BRASIL, 2006, p. 24).

Também é importante considerar a Lei nº 11.161/2005 porque ela torna o ensino da língua espanhola componente obrigatório nos currículos do ensino médio. A partir dessa obrigatoriedade, faz-se necessária a elaboração de material didático que auxilie o professor na sala de aula para que o ensino seja feito de forma a contemplar o que está proposto nos documentos oficiais e, conseqüentemente, prepare o aluno para o prosseguimento dos estudos.

Segundo Souza (1999), o PNLD existe desde 1997 e vem se aprimorando com novas versões. O objetivo desse programa, através dos Guias do Livro Didático, é avaliar os livros que estão sendo ofertados no mercado para que sejam ou não aprovados para serem utilizados nas escolas.

Em 2011, com o intuito de atender à LDB 9394/96, que estabelece a inclusão das línguas estrangeiras modernas como parte da formação do aluno, o PNLD incluiu, na área de *Linguagem, Códigos e suas tecnologias*, análise de material didático voltado para o ensino de LE no ensino médio.

É importante destacar que é a primeira vez que este documento inclui análise e aprovação de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio, uma vez que esse idioma será componente obrigatório na escola que oferece esse nível de ensino, como já mencionamos acima.

Essa análise leva em consideração diversos critérios que os livros devem contemplar para serem aprovados, tanto gerais, comuns a todas as áreas, como específicos da área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Restringimo-nos a observar dois deles: o critério nove e o catorze – contempla diversidade de tipos textuais, gêneros, textos verbais e não verbais? Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

### **3. Análise e discussão dos LD**

É importante ressaltar que analisamos diversas atividades dos livros que formaram o *corpus* de nosso trabalho, porém apresentamos aqui apenas um recorte, devido ao espaço disponível.

#### **3.1 *El arte de leer español***

Ao analisar este primeiro livro, percebemos que suas quatro unidades apresentam diversos gêneros textuais, tanto verbais como não verbais, atendendo, dessa forma ao primeiro critério observado. As autoras organizaram as unidades a partir de temas como identidade, língua, profissões, saúde – sugestão que aparece nas OCEM.

O trabalho de leitura e compreensão textual, através dos exercícios, é feito de modo a explorar a reflexão crítica por parte do aluno e, conseqüentemente, o letramento crítico.

Podemos mencionar a primeira atividade de interpretação textual apresentada como exemplo desse trabalho de letramento crítico. (Ver Anexo A) As autoras apresentam um poema de Humberto Ak'abal "Hoy" e pedem que os alunos relacionem com a tela que se apresenta na abertura do capítulo "Guitarrista", a fim de que eles construam as semelhanças entre o que se apresenta no texto verbal e o que está no texto não verbal. Em seguida, solicitam que relacionem com a imagem que se apresenta na capa do livro "Los niños morenos", de Ziraldo. Esta atividade permite ao aluno dar uma resposta de acordo com sua interpretação, pois não se apresenta uma única resposta como a correta. As perguntas são feitas de modo a levá-lo a refletir sobre os textos e tirar suas próprias conclusões, relacionando com sua vivência. Dessa forma, explora-se a leitura enquanto letramento crítico.

Em seguida, apresenta-se uma biografia do autor Humberto Ak'abal e uma entrevista feita com ele. Com esses textos, os alunos acrescentam seus conhecimentos sobre o autor e depois realizam uma atividade de preencher uma ficha com os dados dele.

Na mesma unidade, apresenta-se uma música "No Somos Latinos" e se propõe como exercícios de interpretação que se verifique qual a noção de "latino" que ela deixa implícita, o que o aluno entende por estereótipo e se, na música, essa palavra tem ou não conotação negativa. Assim, leva o aluno a refletir sobre as variedades linguísticas apresentadas na canção e abre uma discussão sobre os estereótipos reservados aos brasileiros e a forma que se apresentam.

Os gêneros textuais foram selecionados de forma a manter uma continuidade de sentidos, apresentando-se através da intertextualidade, referência constante a outros textos já estudados na unidade e levando os alunos a relacionar os aspectos estudados com seu próprio contexto social.

No entanto, o livro não explora a forma composicional nem a finalidade dos gêneros. Os mesmos são utilizados com o objetivo de se trabalhar a interpretação textual. Dessa forma, o aluno deve inferir por si só ou por meio de acréscimos feitos pelos professores como estes textos são elaborados e com qual finalidade.

#### **3.2 *Enlaces: español para jóvenes brasileños***

Assim como no volume anteriormente analisado, neste percebemos que há uma variedade de gêneros textuais tanto verbais como não verbais. As atividades de leitura desses textos são variadas: o aluno ler para preencher lacunas, marcar a alternativa

correta, utilizar respostas curtas, marcar verdadeiro ou falso e responder a questões abertas.

Em cada um dos 8 capítulos que compõem o livro, há um exercício de interpretação textual. No primeiro, o tema se refere aos vários meios utilizados para conhecer pessoas, com ênfase na internet. As perguntas de interpretação textual deste capítulo se referem a um fragmento de uma crônica de Mario Prata, uma tira e um artigo de opinião escrito por Pablo Capurro no qual o autor comenta sobre a impunidade dos crimes cometidos através da internet e sua repercussão.

A maioria das perguntas desses exercícios favorece a reflexão crítica enquanto letramento, uma vez que não se espera uma única resposta correta, mas sim a leitura e compreensão efetiva do texto. (Ver anexo B)

Na primeira questão deste exercício, pergunta-se se o aluno concorda com o autor da crônica no que se refere à opinião sobre o *chat*, na segunda pede para que ele compare o fragmento de crônica com a tira e infira qual das alternativas entre as que são apresentadas está correta, na terceira questão solicita que o estudante responda que outros problemas éticos são enfrentados na internet, além da criação de perfis falsos, na quarta há cinco alternativas com perguntas que o aluno irá responder segundo suas experiências com a internet, na quinta ele irá ler o texto e inferir o sentido das palavras desconhecidas a partir do contexto. A sexta questão aprofunda o assunto e solicita que se fale sobre as possíveis razões que levam as pessoas a utilizarem perfis falsos ou anônimos ou usarem de maneira inadequada as redes sociais e se conhecem situações nas quais houve algum tipo de consequência para quem fez isso. Na sétima se pede que se responda, segundo o texto: a) que tipo de pessoas costuma sofrer delitos morais na internet; b) quais os delitos mencionados no texto contra a integridade moral das pessoas; c) como se interpretam as palavras “tribunal” e “jueces”, segundo o contexto; d) quais as possíveis soluções para o problema de falsidade da identidade na internet; e) a que se deve a impunidade presente nas relações da internet, sendo apresentadas três alternativas para a escolha de uma delas; f) como se definiria a expressão “Googlear un nombre”; e g) pede que o aluno entre na internet e participe da discussão sobre o anonimato na internet, apresentando soluções para resolver este problema.

No final de cada unidade desse livro, há uma proposta de produção textual. Para isso, apresenta-se um modelo do gênero proposto indicando suas partes essenciais de modo que auxilia o aluno na produção. Nesta proposta, há uma conversa no *Messenger* e a indicação de cada parte que compõe esse gênero textual: indicação de quem fala, saudação informal, pergunta e informação sobre o nome, origem, uso de recursos que indicam riso, animações, cidade onde vive, ocupação e outras informações que podem surgir com esse tipo de conversa. Dessa forma, este livro trabalha a estrutura e finalidade dos gêneros.

Concordando com os PCNEM, acreditamos ser a produção de sentido a razão principal de qualquer ato de linguagem. Sendo assim, as atividades de leitura e produção textual neste livro não só levam o aluno a refletir sobre as questões que lhes são apresentadas, mas, sobretudo, a produzir diferentes gêneros que ele pode vir a utilizar nas diferentes situações do cotidiano, desenvolvendo sua competência gramatical, sociolinguística e discursiva.

### **3.3 Síntesis: curso de lengua española**

Também dividido em 8 unidades, este volume apresenta uma diversidade de gêneros textuais verbais e não verbais, portanto também atende ao critério 9 do PNLD 2012. Porém, nossa segunda análise, que objetiva verificar se propõe atividades que

estimulem a leitura crítica, levando em consideração os postulados dos PCNEM e OCEM, permitiu observar que esses gêneros não são utilizados para o trabalho com o letramento crítico. Ao ler as atividades propostas a partir dos textos, identificamos o uso dos mesmos apenas como um pretexto para o ensino dos aspectos gramaticais ou cópias de informações neles explícitas.

Na abertura de cada unidade, apresenta-se um texto, como uma conversa, por exemplo, para que o aluno escute e em seguida marque (V) ou (F), complete lacunas ou corrija as informações erradas. Em seguida, há a transcrição do texto para que comprovem se suas respostas estão corretas de acordo com o que aparece nele.

As perguntas de interpretação textual na maioria das atividades requerem do aluno apenas uma decodificação do texto para serem respondidas. O aluno pode retornar ao texto e copiar as respostas claras, como o nome de personagens, idade, nacionalidade. (Ver anexo C)

Além disso, não há explicações sobre a estrutura e finalidade dos gêneros trabalhados.

Para comprovar nossas observações, descrevemos como o autor trabalha alguns textos nas unidades. Na unidade 1 aparecem como texto principal algumas apresentações retiradas da internet e as perguntas que se fazem são: Quem está buscando trabalho? Quem procura amigos? Quem é mais velho? Quem é mais jovem? Depois, apresenta uma lista de nomes e solicita que o aluno marque com um *x* os que apresentam informações retiradas dos textos. No final, o aluno deve escrever um texto como os que leu. Não se explica como será essa produção textual, se é com informações do próprio aluno, se é para inventar, deixando essa atividade sem maiores explicações.

A maior parte das tiras que aparecem no livro é usada somente para o ensino de aspectos gramaticais.

Apesar de se mencionar no início do livro que aprender uma língua é muito mais do que aprender as estruturas gramaticais, não se trabalha exercícios que explorem o desenvolvimento de outras competências. Também se menciona no manual do professor que o livro foi elaborado de acordo com as orientações dos PCNEM e OCEM, mas, na maioria das atividades, não é o que acontece.

Os exercícios de interpretação textual não exploram a reflexão crítica. Há apenas alguns textos com questões de vestibulares que são colocados no final de cada unidade, mas podemos dizer que esse tipo de interpretação não é a mais adequada para o desenvolvimento do letramento crítico e para a formação do aluno enquanto cidadão, uma vez que são textos usados para selecionar os alunos para uma universidade. Apenas em dois momentos percebemos o trabalho com exercícios de interpretação que requerem do aluno um pensamento crítico. São duas seções que o autor coloca no meio e no fim do livro. Dessa forma, acreditamos que ele considera mais importante desenvolver no aluno a competência gramatical e só depois desta, provavelmente no meio do ano letivo, é que o aluno é capaz de pensar um pouco mais e, assim, desenvolver outras competências.

Portanto, este último livro não contempla o que vimos discutindo nos PCNEM e OCEM sobre o trabalho reflexivo da língua estrangeira que requer, além do ensino da competência gramatical, outras competências que o aluno precisa desenvolver para se engajar discursivamente em situações reais de comunicação e que contribuem também na sua formação enquanto cidadão.

O livro não explora as características e finalidade dos gêneros textuais, mas sua produção é trabalhada em todas as unidades. Isso requer do professor uma complementação para guiar os alunos nessas produções.

### 3.4 Quadro comparativo das três coleções

ASPECTOS ANALISADOS	LIVROS		
	<i>El arte de leer español</i>	<i>Enlaces</i>	<i>Síntesis: curso de lengua española</i>
Gêneros textuais diversos			
Forma composicional dos gêneros			
Leitura como decodificação			
Leitura crítica			

#### Considerações finais

Após a leitura dos documentos oficiais (LDB, Lei 11. 161/2005, PCNEM, OCEM e PNLD 2012) e a análise dos livros didáticos que formaram o *corpus* de nossa pesquisa, é possível tecermos algumas considerações.

Os livros analisados atendem ao que está sugerido nos PCNEM, OCEM e PNLD 2012 quanto à variedade de gêneros textuais tanto verbais como não verbais, cabendo salientar que ainda predomina o trabalho com os gêneros escritos. Dos três livros analisados, dois deles realizam atividades de compreensão textual condizentes com o que se propõe nesses documentos: *El arte de leer español* e *Enlaces*. O último livro analisado – *Síntesis: curso de lengua española* – ainda precisa ser melhorado nos exercícios de compreensão textual.

Quanto às informações sobre a finalidade e a forma que se compõem os gêneros, o volume *Enlaces* apresentou maior profundidade.

As atividades de leitura dos dois primeiros volumes analisados não só desenvolvem no aluno a capacidade de reproduzir os sentidos que lhes são apresentados, mas também produzi-los, relacionando com suas vivências e opiniões, tornando-o um ser crítico e participativo no processo de ensino-aprendizagem de leitura e compreensão textual. Desse ponto de vista, o trabalho leva à formação o letramento crítico descrito pelas OCEM. Por outro lado, *Síntesis: curso de lengua española* utiliza, na maior parte das vezes, os textos para trabalhar aspectos gramaticais e questões de decodificação de sentidos, faltando-lhe o trabalho com a construção de sentidos que permite a formação do pensamento crítico.

Com base nas OCEM, acreditamos que o sentido do texto não está dado unicamente através dos recursos linguísticos presentes nele, ou seja, da tipologia que ele apresenta, mas depende dos conhecimentos prévios do leitor, do contexto de produção e recepção, e da finalidade da interação proposta através de cada gênero textual. Portanto, concordamos com os documentos oficiais e os pressupostos teóricos sobre os gêneros quando defendem que o processo de leitura, produção e interpretação textual não se limita à codificação/decodificação, mas vai além e abrange outras habilidades por parte

do aluno para o entendimento e aprendizagem do ato de linguagem que se pretende alcançar. Dessa forma, os dois primeiros livros analisados contemplam essa discussão.

A partir do trabalho com a diversidade de gêneros textuais numa perspectiva sociointeracionista é que os estudantes poderão se tornar sujeitos críticos e participativos, capazes de se engajar numa interação em língua estrangeira.

A LDB coloca a língua estrangeira como disciplina que também participa na formação do aluno, fazendo parte, juntamente com as outras disciplinas da área, da construção da cidadania e integração a várias culturas por parte do estudante. Sendo assim, o ensino da língua estrangeira realizado nas escolas possui objetivos diferentes dos esperados em escolas de idiomas. Ou seja, além do ensino da língua estrangeira propriamente dita, a escola regular também tem o compromisso com a formação do aluno.

Nossa análise nos permite afirmar que é possível trabalhar de forma a construir um aluno crítico, capaz de se posicionar acerca de um assunto e relacionar com sua própria vida e comunidade, de modo que ele participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem e não como um mero receptor de leituras prontas.

Sendo assim, acreditamos que é possível o aprendizado de uma língua estrangeira na escola do ensino médio, desde que se escolha o material didático adequado e que o professor seja um pesquisador que saiba escolher e utilizar o material didático que melhor estimule a vontade de aprender nos alunos, além de outras fontes que pode consultar para enriquecer suas aulas.

Também deve ter claro que apenas o livro didático não é suficiente para o êxito do trabalho, posto que, por melhor que seja, precisa de acréscimos e adaptações que vão depender dos interesses e necessidades de cada grupo. Cabe a esse profissional, com sua experiência e criatividade, complementar e aperfeiçoar o LD.

Por fim, nossa análise, que não se apresenta aqui como definitiva, mostrou que os livros analisados, em sua maioria, estão de acordo com os pressupostos dos PCNEM, OCEM e PNLD, no que se espera ser contemplado para o ensino de língua espanhola no ensino médio. Esperamos que essa lista de material possa ser ampliada e o ensino de língua espanhola seja realizado com mais eficácia nas escolas.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte I: bases legais*. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 2000. Disponível em <<http://www.cienciamao.usp.br/dados/pcn/baseslegaisparametroscurricularesnacionais-ensinomedio.arquivo.pdf>> Acesso em 27 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e sua Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em 27 de agosto de 2011.



\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em <[http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 24 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos: *PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CORACINI, Maria José R. Faria. “O Processo de Legitimação do Livro Didático”. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. “Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo” In: KARWOSKI, Acir Mário;

GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33 a 52.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. “O gênero quarta capa no ensino de inglês”. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim et. al. “Uma disciplina emergente: a didática das línguas”. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. (Tradução e adaptação da versão francesa por Fabrício Roberto Decândio) São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 19 a 50.

GRIGOLETTO, Marisa. “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?” In: CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, L. *Gêneros Textuais: O que são e como se classificam?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

\_\_\_\_\_. “A questão do suporte dos gêneros textuais”. In: *Revista DLCV*. João Pessoa: Ideia, 2003.

\_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade.” In: DIONISIO; MACHADO; BEZERRA (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.) 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010.

OSMAN, Soraia (et a.l). *Enlaces: español para jóvenes brasileiros*. São Paulo: Macmillan do Brasil Editora, 2010.

PICANÇO, Deise C. L; VILLALBA, Terumi, K. B. *El arte de leer Español*. Curitiba: Base editorial, 2010.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. “Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais”. In: DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SEGATE, Aline. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. São Paulo, 2010. Disponível em <WWW.fflch.usp/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/23/Segate.pdf> Acesso em 23 de janeiro de 2012.

SOUZA, Deusa Maria de. “Gesto de Censura”. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

## ANEXOS

### Anexo A

**Identidad**

¿Quién eres tú? ¿Cómo eres? ¿Qué haces? ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Te gusta la poesía? ¿Cómo es tu familia?

**Latinidad**

¡MIRA!

Hay días en que nos sentimos medio perdidos, sin saber exactamente quiénes somos, ¿verdad? A ver qué dice el poema de abajo...

**Hoy**

Hoy amanecí fuera de mí y salí a buscarme.  
Recorrí caminos y veredas hasta que me hallé.  
Sentado sobre un tanatón de musgo,  
al pie de una cipresalada,  
platicando con la neblina  
y tratando de olvidar  
lo que no puedo.  
A mis pies hojas, sólo hojas...

(Humberto Ak'abal)

**¡ACÉRCATE!**

1. Relaciona el poema con el dibujo de la apertura de la unidad. ¿Qué relaciones puede haber entre lo que dice el poema y la imagen del guitarrista de ojos cerrados?

2. Relaciona ahora el poema con la imagen a seguir, hecha por Ziraldo, el dibujante brasileño en su libro "Los Niños Morenos".

8

## Anexo B

### 5. Contesta las preguntas luego coméntaselas al grupo.

- a) ¿Cuál/es son las razones para que las personas utilicen perfiles falsos o anónimos o usen de manera inadecuada las redes sociales?

Respuesta personal.

- b) ¿Conoces situaciones en las que haya habido algún tipo de consecuencia al que ha creado el perfil falso, insultado o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?

Respuesta personal.

### 7. Vuelve a leer el texto y contesta las preguntas.

- a) ¿Qué tipo de personas suelen sufrir delitos morales en internet?

Actores de televisión, deportistas, periodistas, empresarios, y también no famosos.

- b) ¿Cuáles son los delitos mencionados en el texto contra la integridad moral de las personas?

Ensuciar la reputación de una persona, insultar al prójimo y engañar constantemente y decir injurias.

- c) El fragmento del texto "... son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas". ¿Cómo se interpretan las palabras tribunal y jueces?

• Tribunal: Internet

• Jueces: internautas

- d) El texto afirma que "falsear la identidad en Internet se convirtió en un delito". ¿Cuáles son las posibles soluciones para este problema?

Utilización del mismo registro/usuario; el registro y el control de las direcciones IP (Protocolo de Internet)

y la creación de un certificado de identidad digital.

- e) Según el texto, la impunidad presente en las relaciones en Internet se debe:

( ) a la existencia de un registro universal para todos los servicios de la web.

( x ) a la dificultad de identificar en el mundo digital a los que cometen los delitos.

( ) a Google, que promueve cosas malas también.

- f) ¿Cómo definirías la expresión utilizada en el texto "Googlear un nombre"?

Respuesta posible: buscar un nombre en el Google, sitio de búsqueda.

- g) "El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el on-line." Participa de esta discusión y dile a tus compañeros ¿qué propondrías para resolver este problema?

Respuesta personal.

3 Contesta por escrito: Incentiva a los alumnos a que escriban respuestas completas, así empiezan a fijar algunas estructuras sintácticas.

a. ¿Cómo se llama la profesora?

*Se llama Julia.*

b. ¿Cuántos años tiene Luis?

*Tiene dieciséis años.*

c. ¿De dónde es Carmen?

*Es de Caracas, Venezuela.*

d. Y Laura, ¿de dónde es?

*Es de Lima, Perú.*

e. ¿Dónde viven Luis y Laura?

*Viven en Madrid.*

f. ¿Qué enseña Julia?

*Enseña literatura.*

g. ¿De dónde son los padres de Francisco?

*Son de Italia.*

4 Ahora habla de ti:

a. ¿Cómo te llamas? *Me llamo.../Mi nombre es...*

b. ¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es? *Si, me llaman/me dicen.../No, no tengo apodo.*

c. ¿Cuál es tu nacionalidad? ¿Dónde vives? *Soy de... y/pero vivo en...*

d. ¿Qué haces? ¿Trabajas? ¿Estudias? *Trabajo como.../Estudio...*

e. ¿Cómo se llaman tus padres? Y ¿de dónde son? *Mis padres se llaman... y son de...*

f. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? *Si, tengo.../No, no tengo.*

