

PIPES NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DO PARFOR: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dalva Ramos de Resende MATOS
Teresa Cristina Marsicano CÂMARA
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
dalvaresende@yahoo.com.br
tcriscamara@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho trata-se de uma síntese das Práticas Educativas 1, 2 e 4, vinculadas ao Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) do Curso de Letras - Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR) - oferecido, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo deste artigo é apresentar e socializar os resultados de três estudos sobre diferentes aspectos do ensino de línguas em materiais didáticos e na prática de sala de aula da Educação Básica. Por meio de análise de livros didáticos e de entrevistas semiestruturadas com professores de Português e de Espanhol do Ensino Fundamental II e Médio, buscou-se, à luz de conhecimentos teórico-metodológicos, investigar e refletir sobre: (i) concepções de língua, linguagem e aprendizagem de língua; (ii) concepções de texto e de discurso, coesão e coerência; (iii) produção textual em Língua Espanhola. Em linhas gerais, os PIPEs constituíram uma forma de verificar, na prática, se as teorias linguísticas estão sendo aplicadas pelos autores de obras didáticas e pelos docentes, propiciando, assim, um diálogo entre teoria e fazer escolar.

Palavras-chave: Linguística; Ensino de línguas; Livro didático.

1. Introdução

Este trabalho trata-se de uma síntese das Práticas Educativas 1, 2 e 4, vinculadas ao Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) do Curso de Letras - Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR) – oferecido, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Uberlândia.

As Práticas Educativas estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica, sendo vivenciadas ao longo de todo o curso de Letras. O desenvolvimento delas justifica-se à medida que constituem um componente de natureza interdisciplinar, reunindo atividades práticas relativas à formação do aluno e/ou do professor-aluno. Segundo Ottoni (2011, p.15):

Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do estudante. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente, sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará, ainda, aos discentes, que já atuam como professores, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática, à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso.

De acordo com o PARFOR, cada PIPE segue temática e objetivos específicos, e está diretamente relacionado à disciplina a que está integrado e ao processo de ensino e

aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e respectivas literaturas. No Curso de Letras/Espanhol, segundo Ottoni (2013, p. 9): “Essa integração das práticas a diferentes disciplinas objetiva promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de Língua Espanhola nos materiais didáticos e na prática de sala de aula na Educação Básica.” Mas apesar de ser uma licenciatura em Língua Espanhola, nos dois primeiros PIPES, as pesquisas puderam ser desenvolvidas também em Língua Portuguesa, possibilitando a identificação de especificidades e diferenças entre essas duas línguas.

Ao longo do curso, estão previstos oito PIPES, mas, neste trabalho, trataremos dos PIPES 1, 2 e 4, com o objetivo de apresentar e socializar os resultados de três estudos sobre diferentes aspectos do ensino de Língua Portuguesa e Espanhola em livros didáticos e na prática docente da Educação Básica. Para isso, a breve fundamentação teórica a ser utilizada nos resultados e discussões basear-se-á em autores de diversas ciências da linguagem, como Saussure (1995), Benveniste (1989, 1991), Marcuschi (2008), Koch e Travaglia (2009), dentre outros.¹

Nos dois primeiros PIPES, desenvolvemos duas pesquisas de abordagem qualitativa, por meio da análise de materiais didáticos e de entrevistas semiestruturadas com professores de Português e de Espanhol, buscando, à luz de conhecimentos teórico-metodológicos, investigar e refletir sobre *concepções de língua, linguagem e aprendizagem de língua* no PIPE 1 e *concepções de texto, discurso, coesão e coerência* no PIPE 2. Já no PIPE 4, a temática abordada foi *a produção textual em Língua Espanhola*.

Esclarecemos que será feita, aqui, apenas uma apresentação sucinta das principais atividades desenvolvidas nessas três Práticas, uma vez que já produzimos, durante o desenvolvimento desses PIPES, dois portfólios e um memorial, detalhando as pesquisas realizadas. Houve também, em junho de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia, o *Seminário Integrado 1 PARFOR*, encontro presencial de caráter prático e avaliativo com apresentação de pôsteres científicos para os colegas de curso, tutores e professores, aberto também à comunidade em geral. Segundo a Profa Dra Maria Aparecida Resende Ottoni, orientadora dos trabalhos desse seminário, além da socialização das atividades realizadas nos PIPES e de seus resultados, o evento teve como propósito levar o discente a refletir sobre as potencialidades e limitações dessas atividades práticas.

Muitos estudantes dos cursos de Letras reclamam, com certa razão, da falta de associação dos estudos linguísticos à prática docente, pois muitas vezes o vínculo apenas é concretizado por meio dos estágios supervisionados. Diante dessa problemática, os PIPES constituem uma possibilidade de diálogo entre os estudos teóricos e o fazer escolar, pois representam uma forma de verificar, na prática, se as teorias linguísticas estão sendo aplicadas pelos autores de obras didáticas e pelos docentes, seja ao ministrar aulas ou utilizar determinados materiais didáticos.

2. PIPE 1: Introdução aos estudos da linguagem

A disciplina *Introdução aos estudos da linguagem integrada à prática educativa (PIPE 1)* teve como temática *as concepções de língua e linguagem e suas formas de funcionamento*, com os seguintes objetivos: investigar a concepção de linguagem em materiais didáticos utilizados na escola onde o(a) estudante-professor(a) trabalha; investigar os conceitos de língua e aprendizagem de língua nos materiais utilizados pelo(a) aluno(a)-professor(a); refletir criticamente sobre os resultados dessas investigações, à luz dos conhecimentos construídos na disciplina. (OTTONI, 2011). O tema é extremamente relevante,

¹ Como o objetivo deste trabalho é apresentar e socializar os resultados de atividades práticas, ressaltamos que não será produzida, em seção anterior aos resultados e reflexões sobre cada PIPE, uma revisão bibliográfica sobre os principais postulados das teorias e correntes linguísticas a serem abordadas aqui.

pois sabemos que há diferentes formas de pensar e compreender o fenômeno linguístico, sendo que a opção por determinada abordagem (tradicional, formalista ou funcionalista, por exemplo) norteará toda a prática pedagógica dos docentes da área de Letras.

Para o desenvolvimento da investigação linguística proposta no PIPE 1, sob orientação da Profa Dra Maria Aparecida Resende Ottoni, os acadêmicos deveriam entrevistar professores de Língua Espanhola ou Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental (EF), no Ensino Médio (EM) ou em escolas de idiomas, e coletar dados no material didático utilizado por eles. Depois de concluída toda a coleta, os dados deveriam ser analisados, no sentido de identificar a qual(is) teoria(s) linguística(s) eles estariam vinculados e se as respostas dos entrevistados condiziam com os materiais adotados por eles.

A partir dessa proposta, iniciamos esta pesquisa por meio de um estudo teórico sobre noções fundamentais das teorias e correntes linguísticas abordadas na disciplina integrada ao PIPE 1: estudos pré-saussurianos, Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo e Teorias da Enunciação². Em seguida, definimos a metodologia, selecionamos os sujeitos e delimitamos o *corpus* desta investigação.

No segundo semestre de 2011, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Língua Portuguesa e/ou de Língua Espanhola do Ensino Fundamental (EF) II, do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos eles licenciados em Letras e atuantes há menos de dez anos na rede pública e/ou particular de Uberlândia - MG e Barra do Garças - MT. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, eles foram identificados como: PA, PB, PC, PD e PE, sendo a primeira letra relativa a professor(a) e a segunda, à sequência das entrevistas.

Para uma melhor compreensão das análises e discussões, apresentamos a seguir um quadro com os dados relativos aos sujeitos desta pesquisa:

Quadro - Professores entrevistados

Docente	Disciplina	Local	Nível e Rede de Ensino	Tempo de docência	Material didático adotado
PA	Português e Espanhol	Uberlândia	EM e EJA da rede pública estadual	09	Material próprio
PB	Espanhol	Uberlândia	EF II da rede pública estadual	01	<i>Aula de Amigos 1: curso de español</i>
PC	Português	Uberlândia	EF II da rede particular	02	<i>Língua Portuguesa (Coleção Pitágoras)</i>
PD	Português	Uberlândia	EM da rede pública estadual	10	<i>Português linguagens</i>
PE	Português/Espanhol	Barra do Garças	EM da rede pública federal	05	<i>Português linguagens/ material próprio</i>

Fonte: Elaboração das autoras, 2013.

² Flores e Teixeira (2005) usam o termo no singular, Linguística da Enunciação, e explicam que ela foi desenvolvida especialmente na França e compreende várias teorias, daí o termo Teorias da Enunciação. Fazem parte dessa variedade a Semântica, a Pragmática, a teoria dos Atos de fala, a Análise da Conversação, a Linguística textual, a Análise de Discurso, nas suas mais diversas formas.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro com perguntas sobre algumas concepções linguísticas, sobre o material didático adotado e a prática docente dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para garantir a fidedignidade dos dados. Segue abaixo o roteiro utilizado nas entrevistas:

- a) Qual é o seu nível de escolaridade?**
- b) Há quanto tempo atua como docente?**
- c) Você atua na rede pública (municipal, estadual ou federal) e/ou particular?**
- d) Quais disciplinas você comumente ministra e para quais séries?**
- e) Você adota algum livro didático? Se sim, qual? Se não, qual outro material utiliza?**
- f) Qual é a concepção de língua que você adota na sua prática? Ela é a mesma explicitada no material didático que usa?**
- g) Qual é a concepção de linguagem que você adota na sua prática? Ela é a mesma explicitada no material didático que usa?**
- h) Qual é a concepção de aprendizagem de língua que predomina na sua prática e no material com o qual trabalha?**

Em seguida, copiamos parte dos materiais didáticos utilizados pelos professores entrevistados e realizamos a análise e interpretação dos dados. Ao fazermos a coleta desse material didático, selecionamos partes que ilustravam concepções de língua, de linguagem e de aprendizagem de línguas nos seguintes livros didáticos: *Língua Portuguesa* (Coleção Pitágoras), de Villas-Bôas et al. (2011); *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães (2005); *Aula de amigos I: curso de espanhol*, de Miki Kondo, Ayllón e Chicharro (2007).

Ao analisarmos as entrevistas, constatamos que as concepções de língua e linguagem apresentadas pelos entrevistados correspondem, predominantemente, aos estudos das Teorias da Enunciação, seguindo uma linha de aprendizagem sócio-interacionista, porém todos eles admitiram que já trabalharam, em determinados contextos, o ensino de língua de forma tradicional, em virtude de turmas indisciplinadas e/ou carga horária reduzida, priorizando o ensino da Gramática Tradicional (GT). Entretanto, isso constitui uma prática alheia aos estudos linguísticos modernos, conforme asseguram Cunha et al. (2010, p. 25), ao diferenciar a Linguística da GT:

[...] essa tradição gramatical se caracterizava por uma orientação normativa, já que, ao tentar impor o dialeto ático como ideal, buscou instituir uma maneira correta de usar a língua. Vale ressaltar que essa concepção normativa é estranha à linguística, ciência que se propõe a analisar e descrever a estrutura e o funcionamento dos sistemas de língua, e não prescrever regras de uso para esses sistemas.

Também verificamos que PA não apresentou conceitos formais de língua e aprendizagem, mas informou que na sua prática diária, ele não vê a língua como sinônimo de gramática, principalmente, se esta estiver descontextualizada. O foco de suas aulas sempre foi o aluno, por isso, ele diz que tenta no dia a dia dialogar com o aprendiz, de acordo com as necessidades deste. Segundo esse professor, esse trabalho é árduo, uma vez que ele monta o próprio material didático à medida que vai diagnosticando as principais necessidades e dificuldades dos seus alunos. Percebemos, então, que PA trabalha a partir de uma concepção funcionalista, ao considerar aspectos extralinguísticos, indo além da estrutura gramatical. Segundo Cunha (2010, p. 157), o interesse de investigação linguística dos funcionalistas “vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua.”

Entretanto, não foi possível realizarmos a análise do material didático utilizado por PA, pois ele não o disponibilizou para nós.

Já o entrevistado PB considera o livro didático *Aula de amigos 1: curso de espanhol*, adotado pela escola onde trabalha, muito “fechado”, pois prioriza muito a gramática normativa. Para ele, neste sentido, o material serve apenas como meio de aprendizagem restrito ao ensino gramatical da língua e não há uma “problematização” do idioma que se está aprendendo. Além disso, o professor afirma que a grade horária da disciplina, uma aula por semana, é insuficiente para um trabalho diferenciado, tendo em vista que há um conteúdo programático a ser cumprido. Assim sendo, a prática dele difere de suas concepções linguísticas, uma vez que, segundo ele: “a língua é mais que um instrumento de comunicação, é o meio pelo qual o sujeito interage e revela a identidade de quem fala e sobre o que fala, evidenciando traços históricos e culturais dos usuários da língua.” Assim sendo, apesar de PB não dizer explicitamente que é adepto das Teorias da Enunciação, o seu discurso revela uma identificação com essas teorias.

Por sua vez, as concepções apresentadas por PC denotam uma abordagem formalista, por exemplo: “Para mim, língua é um conjunto de sinais e regras gramaticais para fins de comunicação, de exercício da linguagem.” Segundo os estruturalistas, a língua é um código e seu conhecimento consiste no domínio de estruturas gramaticais, trata-se de algo adquirido e convencional, cujo estudo é imanente, excluindo tudo o que é extralinguístico. Para Saussure (1995, p.17): “a língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.”

Ao fazermos uma comparação entre essas concepções, notamos que há uma aproximação entre a concepção de PC e as teorias estruturalistas, porém há uma incompatibilidade entre essas concepções linguísticas e as dos autores do livro adotado pelo entrevistado: *Língua Portuguesa (Rede Pitágoras)*, já que estes buscam trabalhar, predominantemente, com as Teorias da Enunciação e o Funcionalismo. As atividades desse livro não ficam presas ao ensino da gramática tradicional, pois são trabalhados conteúdos linguísticos a partir de gêneros textuais, buscando também levantar conhecimentos prévios a respeito da gramática internalizada do aluno e produzir sentidos por meio de inferências. Verificamos, nos livros do EF II da Rede Pitágoras, que cada capítulo é formado por quatro seções: levantamento oral do conhecimento prévio do aluno sobre a temática do capítulo; leitura e interpretação de textos; estudo gramatical a partir dos textos interpretados na seção anterior e produção textual focada nos gêneros discursivos. O estudo gramatical é feito sob uma perspectiva construtivista, o livro não apresenta muitos conceitos prontos, o aluno é levado a construir o conhecimento por meio de deduções e pesquisas em compêndios gramaticais.

Quanto ao entrevistado PD, ele apresenta concepções linguísticas retiradas do livro didático usado por ele, o que nos levou a inferir que ele realmente compactua com as ideias dos autores ou então que o livro foi utilizado como um suporte para conceitos que esse sujeito não saberia explicitar com suas próprias palavras. Segundo PD:

Gosto da concepção de língua adotada pelo Cereja. Deixe-me ver exatamente como ela é ... [O professor abre o livro e lê o conceito apresentado por Cereja e Magalhães (2005, p. 15)]. Ah, aqui está: língua é um código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si.

Já PE, professora de Português e Espanhol, demonstrou maior coerência ao dizer que é adepta das Teorias Enunciativas e ao apresentar suas concepções linguísticas, conforme demonstra a fala dela sobre aprendizagem de língua:

No momento, tanto o material que utilizo quanto a minha prática estão pautados predominante nas Teorias da Enunciação, numa linha sócio-interacionista. Mas, como já disse, tive que trabalhar com outros materiais didáticos, mas sempre tentei complementá-los com outras atividades com trabalhos em grupo, músicas, filmes, peças teatrais, jogos educacionais. Além disso, sempre procurei ir além da gramática, trabalhar com o contexto, a oralidade, a subjetividade, a polifonia, a Sociolinguística, etc.

Em relação ao Espanhol, PE também não nos forneceu o material didático que estava usando, alegando, no momento da entrevista, que ainda não havia recebido o livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por isso estava trabalhando de forma bem tradicional com sínteses e exercícios no quadro. Mas disse que gostava de trabalhar com o método *enfoque por tarefa*, priorizando a modalidade falada, o que condiz com as Teorias da Enunciação.

Já no ensino de Língua Portuguesa, ao analisarmos o livro *Português linguagens*, distribuído pelo PNDL 2011 e adotado por PD e PE, foi possível perceber que os autores desse manual didático tentam abordar predominantemente as Teorias da Enunciação. Eles demonstram uma pretensão de promover uma reflexão gramatical integrada à leitura, consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto como necessárias aos estudos gramaticais. Há exercícios que exploram a interação entre as personagens que utilizam, em suas falas, a língua como instrumento de interação e constituem-se sujeitos sociais. E isso condiz com as Teorias da Enunciação, já que Émile Benveniste, principal representante dessas teorias, supõe sujeito e língua articulados. Para esse autor, a língua é essencialmente social e a linguagem é o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito. A língua é o instrumento de que se utiliza o locutor para se enunciar e produzir discurso. Pela enunciação, ou seja, pelo processo de apropriação, a língua converte-se em discurso: o locutor apropria-se do aparelho formal da língua e se enuncia pela apropriação da língua, se estabelecendo em seu discurso, e instaura o interlocutor, o espaço e o tempo. (BENVENISTE, 1989, 1991).

Além disso, ao observarmos outras partes dos dois livros didáticos de Língua Portuguesa analisados, podemos afirmar que os autores não se contentam apenas em apresentar a norma culta, eles incluem o conceito de adequação linguística e examinam também fatores como funções da linguagem, apreciação discursiva, variedades linguísticas, o jogo de vozes na constituição do discurso, dentre outros aspectos ligados às correntes das Teorias da Enunciação e ao Funcionalismo. Entretanto, muitas vezes essas abordagens são realizadas de forma superficial, limitada e com alguns equívocos, como exemplifica a investigação proposta no PIPE 2 a seguir.

3. PIPE 2: Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia

A disciplina *Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa (PIPE 2)* adotou como temática *as concepções de texto e de discurso, coesão e coerência* em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa da Educação Básica. Seus objetivos foram: investigar a concepção de texto e de discurso presentes em manuais didáticos utilizados pelo(a) aluno(a)-professor(a) ou por outro(a) docente; investigar como é desenvolvido o trabalho com a coesão e a coerência nesses manuais; refletir criticamente sobre os resultados dessas investigações, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual (LT), construídos ao longo da disciplina. Esta

investigação foi realizada, no primeiro semestre de 2012, sob orientação das professoras doutoras Maria Aparecida Resende Ottoni e Maria Cecília de Lima.

Após o estudo teórico dos princípios fundamentais da LT, realizamos a coleta de dados por meio de cópia de parte do livro didático (LD) do Ensino Médio *Português Linguagens*: volume 1, de Cereja e Magalhães (2010), que integra o PNLD 2012 – 2014. No manual do professor da coleção dessa obra, os autores dizem que procuraram introduzir conceitos novos e indispensáveis, tais como variedades linguísticas, discurso, intencionalidade discursiva e polifonia discursiva, com uma abordagem teórica nova, apoiada em correntes linguísticas como a Semântica, a Linguística Textual e a Análise do Discurso.

Ao contrário do que dizem Cereja e Magalhães (2005), os estudos na área da LT não são nenhuma novidade. Surgida nos anos 60 do século XX, essa corrente linguística trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos, mas no início, o foco era apenas os textos escritos e o processo de produção. Segundo Marcuschi (2008), o ensino de língua por meio de *textos* é um consenso entre linguistas aplicados e teóricos, além de ser uma prática comum na escola e uma orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para ele: “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que são muitas as formas de se trabalhar o texto.” (MARCUSCHI, 2008, p.51).

Assim sendo, coube a nós investigar como o texto é trabalhado no LD *Português linguagens*. É importante ressaltar que não tivemos a pretensão de realizar uma análise aprofundada dessa questão, procuramos apenas verificar e analisar as *concepções de texto e discurso*, apresentadas nesse livro, e como é a abordagem *de coesão e coerência* nesse mesmo LD. No capítulo 03 *Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso*, nas páginas 120 a 132, os autores propõem-se a tratar a língua, enquanto uso e reflexão, apresentando conceitos e exercícios sobre: textualidade; coerência e coesão; contexto discursivo; intertextualidade, interdiscursividade e paródia; semântica e discurso.

Na introdução deste capítulo 03, são apresentados os conceitos de *texto* e *discurso*. O primeiro é definido da seguinte forma: “**Texto verbal** é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (escrita) e tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 121, grifo dos autores). Verificamos que esse conceito remete, sem citação de fonte, ao apresentado por Koch e Travaglia (2009, p. 8):

Texto será entendido como unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Já *discurso* é assim definido pelos autores desse LD:

Discurso é a atividade comunicativa capaz de gerar sentido desenvolvida entre interlocutores. Além do enunciado verbal, engloba também elementos extraverbais, isto é, elementos que estão na situação de produção (por exemplo, quem fala, com quem fala, com que finalidade, etc.) e que também participam da construção do sentido do texto. (CEREJA ; MAGALHÃES, 2010, p.122, grifo dos autores).

Mas, nas atividades desse capítulo, apesar de os autores explorarem a linguagem verbal e não verbal, e aspectos do contexto discursivo, tudo é feito de forma limitada, diferente da concepção de *discurso* proposta por Fávero e Koch (1994, p. 25): “atividade

comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor...) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de texto.” Marcuschi (2008, p. 155) acrescenta que domínio discursivo indica instâncias que “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.”

Em relação à abordagem da *coesão* no livro didático em análise, há atividades relacionadas a esse tópico, porém elas não são desenvolvidas tendo em vista o gênero a que cada texto pertence. Além disso, os exercícios não focalizam, com eficiência, os diferentes tipos de coesividade propostos por Koch (1989): a conexão referencial (aspectos semânticos) e a conexão sequencial (elementos conectivos). A prioridade são os conectivos gramaticais, conforme assegura a definição proposta pelos autores do LD em análise: “**Coesão Textual** são as conexões gramaticais entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.” (CEREJA ; MAGALHÃES, 2010, p.124, grifo dos autores).

Essa é uma concepção equivocada, pois sabemos que se deve trabalhar os aspectos gramaticais e lexicais de coesão, levando em conta diversos gêneros textuais do universo dos alunos do EM, como redações escolares, reportagens, textos literários, charges, cartuns, canções musicais, blogs e outros gêneros relacionados a sites de relacionamento. Dessa forma, percebe-se que os elementos coesivos devem ir muito além de pronomes e conjunções ou outros aspectos superficiais do texto. De acordo com Ottoni e Lima, orientadoras do PIPE 2: “...pensar na coesão como acontecendo apenas na superfície do texto é reduzir a sua importância na construção de textos e gêneros.” (2012, p. 81)

Quanto à *coerência textual*, Cereja e Magalhães (2010, p.125) definem-na como sendo “a estruturação lógico-semântica de um texto, isto é, a articulação de ideias que faz com que numa situação discursiva palavras e frases componham um todo significativo para os interlocutores.” Embora eles afirmem, nesta mesma página 125, que é possível haver coerência sem coesão, por meio de justaposição e elipses, como na poesia de Paulo Leminski, eles não mediam um estudo de coerência tendo em vista diversos gêneros textuais.

Em comparação com edições anteriores desse LD *Português linguagens*, percebemos que houve um certo progresso em relação aos exercícios sobre coesão e coerência. Antes, eles eram, predominantemente, realizados por meio de pequenos períodos (frases soltas). Dessa forma, eles iam contra a premissa da LT de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como frases soltas, “Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Entretanto nesta edição de 2010, Cereja e Magalhães apresentaram exercícios partir de um pequeno texto produzido em uma situação escolar, baseados em Koch e Travaglia (2005), ressaltando aspectos extralinguísticos.

Mesmo assim, sabemos que a coerência vai muito além da abordagem apresentada no LD em análise. Conforme Beaugrande e Dressler (1981), ela não envolve somente aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores. Koch e Travaglia (2009) acrescentam que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. Para estes autores, são estes os fatores de coerência: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade, relevância e consistência.

Apesar de todos esses problemas, vale ressaltar que há também pontos relevantes nas questões propostas por Cereja e Magalhães (2010), já que eles exploram, embora pouco, fatores como intertextualidade, intencionalidade, conhecimento de mundo e compartilhado.

Além disso, ao considerarem o contexto discursivo, afirmam que, em princípio, não existem textos coerentes e coesos em si mesmos, compactuando com os postulados de Charolles (1983) que afirma não haver texto incoerente em si, uma vez que é sempre possível imaginar um contexto em que ele venha a fazer sentido. Da mesma forma, Koch e Travaglia (1993, p. 50) defendem que “não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa.”

Ao final do PIPE 2, foi possível concluir que o livro didático analisado não apresenta somente abordagens equivocadas em relação ao estudo de *texto, discurso, coesão e coerência*. Ele pode ser usado como suporte didático em sala de aula sim, mas como qualquer outro material didático, deve ser utilizado de maneira crítica e não como única ferramenta do professor.

4. PIPE 4: *Lengua Española – habilidades integradas con énfasis en la escritura*

A disciplina *Lengua Española - habilidades integradas con énfasis en la escritura (PIPE 4)* foi desenvolvida, sob orientação da Profa Dra Fabiana Vanessa Gonzalis, com o objetivo geral de conhecer e praticar conhecimentos estratégicos de produção de textos variados em língua espanhola, de modo a propiciar uma comunicação eficaz por meio de diversos gêneros discursivos importantes para a vida pessoal, profissional e acadêmica do aprendiz. Segundo Gonzalis (2012, p. 9): “La expresión escrita constituye condición indispensable para garantizarle al estudiante el uso consciente y crítico del español en el contexto educacional en general, como futuro profesor, investigador y agente eficaz en la construcción de la ciudadanía.”

O PIPE 4 foi desenvolvido por meio de quatro módulos, distribuídos em Módulo 1, dedicado às considerações iniciais sobre o tema, com definições e terminologia básica sobre o processo de escrita e algumas técnicas de produção de texto do tipo descritivo; no Módulo 2, o foco foram as cartas pessoais e comerciais, e estratégias para a produção de textos narrativos; no Módulo 3, a argumentação em Língua Espanhola; no Módulo 4, a apresentação e discussão dos métodos de ensino de espanhol e das possibilidades de avaliação da produção escrita. Assim sendo, realizamos atividades de produção textual, de exercícios estruturais de gramática normativa e, por fim, desenvolvemos um estudo teórico-prático sobre o processo da produção escrita em espanhol.

Apesar do estranhamento inicial de a Prática 4 não constituir um trabalho investigativo de campo, mas sim o desenvolvimento de diversas atividades de gramática e produção textual ao longo do módulo, o processo de aprendizagem mostrou-se bastante produtivo. Produzimos diversos textos em espanhol, como: descrição de telas, biografia, carta, e-mail, resenha, resumo, síntese, resumo científico, pôster, classificado de jornal, *curriculum vitae*, conto literário e um plano de aula. O processo de escrita teve como ponto de partida a leitura de modelos dos tipos e dos gêneros propostos, um estudo sobre as suas principais características na sequência e a culminância com a efetiva produção de texto.

O estudo sobre os métodos de ensino da produção escrita em Língua Espanhola foi fundamentada em Cassany (1999, 2000), que apresenta as principais características linguísticas, didáticas e psicológicas dos quatro *enfoques didáticos* com os quais se pode ensinar a expressão escrita em espanhol: enfoque baseado na gramática; enfoque baseado nas funções; enfoque baseado no processo; enfoque baseado no conteúdo. Para associar a prática à teoria, o estudo foi realizado de forma mista, enumerando as principais bases teóricas, explicando o que se passa na sala de aula e comparando vários exemplos de cada enfoque.

Ao final dessa Prática, a partir dos estudos teóricos de Ardaya (2004), discutimos as diversas possibilidades de avaliação da escrita em espanhol de acordo com cada *enfoque*, tendo em vista os diversos critérios de correção da produção escrita: ortografia, vocabulário,

coesão, estrutura, etc. Como atividade prática, classificamos, segundo os tipos de avaliação abordados por esse autor (processual ou resultado; global ou pormenorizada; individualmente ou em grupos; quantitativa ou qualitativa; por adição ou subtração), todas as atividades avaliativas propostas nos quatro módulos do PIPE 4. Por fim, constatamos, como o próprio Ardaya (2004) afirma, que não existem métodos infalíveis e únicos de avaliação, por isso, é necessário que cada docente reflita sobre suas práticas avaliativas, tendo em vista o contexto escolar e o benefício de seus alunos.

5. Considerações finais

Conforme PRADO (2006), a informação só se torna conhecimento, quando o que foi estudado tem um significado, um sentido funcional para a realidade do aluno. Tomando como referência essas palavras, podemos afirmar que as Práticas Educativas foram, de fato, significativas para nós, uma vez que possibilitaram a interface teoria/prática, contribuindo para um diálogo entre os estudos linguísticos da academia e a realidade do fazer escolar.

Ademais, as atividades desenvolvidas nos três PIPES ampliaram nossos conhecimentos linguísticos e nos ajudaram a re

(construir) nossas concepções de língua, linguagem e aprendizagem de língua, bem como conceitos de texto, discurso, coesão e coerência. Além disso, permitiram aos que já atuam como professores um olhar crítico sobre a própria prática e sobre os materiais didáticos adotados no atual contexto educacional.

As Práticas também nos levaram a concluir que o ensino de línguas nas escolas vive, hoje, um longo período de transição, entre a tradição gramatical e outras dimensões da língua, como o texto e o discurso. Muitos professores que estão na ativa hoje sequer tiveram um contato mínimo com a Linguística nas universidades, portanto, quando os recém-licenciados em Letras ingressam no mercado de trabalho, eles passam a integrar uma estrutura de ensino fortemente fincada na tradição do ensino de gramática. E romper com o esse conservadorismo não é fácil, demanda coragem, esforço e tempo. Por isso, apesar de os sujeitos desta pesquisa atuarem como docentes há dez anos ou menos, eles fazem parte de uma estrutura complexa, na qual ainda impera, na prática, um ensino de língua tradicional e prescritivo.

Em relação aos materiais didáticos analisados, as investigações demonstraram que, todos apresentam vantagens e desvantagens. O livro pode ser utilizado como suporte didático em sala de aula sim, mas não deve ser a única ferramenta do professor. Nós, estudantes e profissionais de Letras, devemos estar sempre atualizados com os avanços dos estudos linguísticos e utilizar outros materiais além do livro, levando sempre em consideração o contexto escolar onde desenvolvemos nossa prática docente. Para nos engajarmos numa prática docente libertadora e democratizadora, segundo Bagno (2013, p. 179):

[...] é preciso que o (a) docente saiba usar de maneira crítica e autônoma os materiais didáticos que se encontram à sua disposição no universo escolar: livros didáticos, livros paradidáticos, gramáticas, dicionários... A professora bem formada deve ser capaz de reconhecer as qualidades e as deficiências desse material, sem considerar que nele tudo é necessariamente bom, correto e adequado.

Por fim, vale dizer que os estudos das várias teorias e correntes linguísticas abordadas nessas três Práticas Educativas contribuíram para uma aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) mais diversificada e rica. Como diria Oliveira (2003), são todas fatias da mesma torta, já que pensar que uma corrente é melhor ou pior, é pensar de forma muito limitada no sentido de não enxergar que outras abordagens teóricas podem oferecer muito para elevar o conhecimento atual sobre os fenômenos linguísticos e o ensino de línguas.

6. Referências bibliográficas

ARDAYA, Francisco Morales. Evaluar la escritura, sí... pero ¿qué y cómo evaluar? In: *Acción pedagógica, dossier escritura académica*. v. 13, n. 1. Mérida-Venezuela: SABER ULA, 2004. p.38-48. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEAUGRANDE, R. de ; DRESSLER, W.U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

CASSANY, D. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: ensino médio*, v. 1. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. 3 v.

_____. *Português linguagens: ensino médio*, v. 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. 3 v.

CHAROLLES, M. *Coherence as a principle in the interpretation of discourse*. Text, Amsterdã, 3(1): 71-97, 1983.

CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-176.

CUNHA, A. F. da et. al. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-30.

FÁVERO, L. L. ; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FLORES, V. do N. ; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GONZALIS, F. V. *Lengua española - habilidades integradas con énfasis en la escritura (PIPE 4)*. Coleção Letras a Distância. Uberlândia, MG - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2013.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. V ; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MIKI KONDO, C.; AYLLÓN, J. A.; CHICHARRO, T. *Aula de amigos 1: curso de espanhol*. Libro del alumno. Madri: SM ELE, 2007.

OLIVEIRA, L. A. Formalismo e Funcionalismo: fatias da mesma torta. In *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, 2003, p. 95-104.

OTTONI, M. A. R. *Introdução aos estudos da linguagem integrada à prática educativa (PIPE 1)*. Coleção Letras a Distância. Uberlândia, MG - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2011.

_____. *Seminário Integrado 1 PARFOR*. Coleção Letras a Distância. Uberlândia, MG - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2013.

_____; LIMA, M. C. *Estudos do texto: Coesão, Coerência e Tipologia integrada à prática educativa (PIPE 2)*. Coleção Letras a Distância. Uberlândia, MG - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2012.

PRADO, M. E. B. B. *A mediação pedagógica: suas relações e interdependências*. XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., SBIE/UCB, 2006. Anais... UCB, p. 101-110, 2006. Disponível em: <http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/viewFile/470/456>. Acesso em: 20 dez. 2011.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Porto Alegre: Globo, 1995.

VILLAS-BÔAS, J. et al. *Língua portuguesa, 9 ano: Ensino Fundamental, Livro 2*. Belo Horizonte: Educacional, 2011.