

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LUCILA CARNEIRO GUADELUPE

**UM OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE  
ESPAÑHOL: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES CULTURAIS**

JUIZ DE FORA

2014

LUCILA CARNEIRO GUADELUPE

**UM OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE  
ESPAÑHOL: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES CULTURAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Linguística.

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marta Cristina da Silva

JUIZ DE FORA

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Guadalupe, Lucila Carneiro.

Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol: os gêneros como mediadores culturais / Lucila Carneiro Guadalupe. -- 2014.  
252 f.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

1. Espanhol. 2. Língua Estrangeira. 3. Interculturalismo.  
4. Gêneros discursivos. I. Silva, Marta Cristina da, orient.  
II. Título.

LUCILA CARNEIRO GUADELUPE

**UM OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE  
ESPAÑHOL: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES CULTURAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovada em: 20 de outubro de 2014

BANCA EXAMINADORA



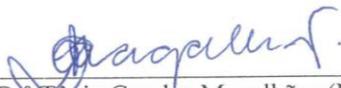
---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marta Cristina da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Barros Weiss (Membro Interno)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tânia Guedes Magalhães (Membro Interno)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Membro Externo)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Paraquett Fernandes (Membro Externo)  
Universidade Federal da Bahia

Ao meu inesquecível avô Tião (*in memoriam*),  
pelo amor de uma vida inteira.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força e luz em todos os instantes, sem o Qual nada seria possível, agradeço por todas as oportunidades de aprender e ensinar.

Ao meu amado Daniel, que me motiva e acompanha nas oportunidades de aprendizado dessa vida, pelo apoio nos largos passos desta caminhada. Obrigada pelo companheirismo e pelo amor dedicado a mim, além da paciência e compreensão demonstradas em todos os momentos do meu curso.

Aos meus pais, Lourdes e Jader, presença ininterrupta e imprescindível em minha vida, pela eterna generosidade e infinito carinho, por serem exemplo de amor, trabalho e dedicação; por terem me ensinado a não desistir e a sempre buscar fazer o melhor.

Aos meus irmãos amados, Ludmila e Bruno, pela intensa torcida e pelo constante apoio em todos os momentos de alegria e dificuldades.

À minha querida avó Enedina, pelo incomensurável carinho e amor em todos os momentos da minha vida.

À Prof Dr<sup>a</sup> Marta Cristina da Silva, que acreditou nessa pesquisa, por seu enorme carinho e dedicação, pelas novas possibilidades de leitura; pelo aprendizado que me proporcionou durante todo o percurso deste trabalho. Agradeço, especialmente, por ter se tornado uma grande amiga e por me encorajar e apoiar nos momentos de tristeza e dificuldades.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Sant'Anna e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Weiss por suas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação e por terem aceitado novamente o convite para a minha defesa, obrigada pelo carinho e pelas observações criteriosas que contribuíram para melhorar esta versão final.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Paraquett, que me conquistou com seu carinho e amizade, indicando-me rumos apaixonantes a trilhar nos caminhos da interculturalidade e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Magalhães, por terem aceitado imediatamente o convite para participar da banca de defesa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria del Carmen Daher, ao Prof Dr Xoán Lagares, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Nora e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvina Carrizo pela atenção e disponibilidade em participar de minha banca como suplentes.

Aos amigos e familiares, os de perto e os de longe, que vibraram com minhas vitórias.

Aos meus alunos que torceram pelo meu sucesso, pelo muito que me têm ensinado.

À direção, professores e demais funcionários do Colégio de Aplicação João XXIII, pelo constante estímulo e apoio em minha formação como educadora.

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação em Linguística, principalmente à Rosângela, pela presteza e atenção em todos os momentos.

*"O dia mais belo? Hoje  
A primeira necessidade? Comunicar-se  
A maior satisfação? O dever cumprido  
A força mais potente do mundo? A fé"*

*"Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água  
no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".*

Madre Teresa de Calcutá

***Tocando em frente***  
(Almir Sater e Renato Teixeira)

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
(...)*

*É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou  
(...)*

*Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz.*

***Tente Outra Vez***

(Raul Seixas/ Paulo Coelho/ Marcelo Motta)

*Veja*

*Não diga que a canção está perdida*

*Tenha fé em Deus, tenha fé na vida*

*Tente outra vez*

*Beba*

*Pois a água viva ainda está na fonte*

*Você tem dois pés para cruzar a ponte*

*Nada acabou, não não não não*

*Tente*

*Levante sua mão sedenta e recomece a andar*

*Não pense que a cabeça agüenta se você parar,*

*não não não não*

*Há uma voz que canta,*

*uma voz que dança,*

*uma voz que gira*

*Bailando no ar*

*Queira*

*Basta ser sincero e desejar profundo*

*Você será capaz de sacudir o mundo, vai*

*Tente outra vez*

*Tente*

*E não diga que a vitória está perdida*

*Se é de batalhas que se vive a vida*

*Tente outra vez*

## RESUMO

Situado na área de Linguística – Linguística e Ensino de Língua, o presente estudo tem como objetivo verificar se as diretrizes apontadas nos documentos oficiais se articulam com as propostas interculturais assumidas pelo livro didático de espanhol. Em linhas gerais, através de uma análise de livros didáticos, observamos se a interculturalidade está presente no interior da obra e se o trabalho que vem sendo realizado com os gêneros discursivos atende a uma perspectiva intercultural. Verificou-se se existe diálogo entre culturas, a(s) cultura(s) da língua-alvo e a(s) cultura(s) brasileira(s), considerando não só o espanhol peninsular, mas também a presença da Hispano-América nos materiais didáticos. Procuramos estabelecer correlação entre a visão de interculturalidade e as propostas apresentadas pelos documentos oficiais. Para tanto, a análise do *corpus* é feita com base em: teorias de gêneros, em especial, na vertente de Bakhtin (1979/2010; 1929/1995), e nos conceitos de cultura e interculturalidade, de Aguilera Reija *et al*, (2009). São também fontes de pesquisa documentos oficiais que tratam do ensino de língua como cultura. Este estudo demonstrou que os gêneros discursivos presentes no livro didático “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”, mais especificamente na seção “*Más cosas*”, retratam temas representativos para a(s) cultura(s) dos jovens em termos de experiências socioculturais, além de permitirem uma reflexão sobre a construção de sentidos dentro de uma visão que traz questões de interculturalidade. Os resultados obtidos confirmam, ainda, que as propostas apresentadas pela coleção, em sua maioria, são consistentes e evidenciam a função intercultural dos gêneros, em particular, daqueles que circulam efetivamente no mundo social. Com relação aos impactos para futuras pesquisas, esta investigação pretende fornecer subsídios para o (re) conhecimento da importância que deve ser dada à perspectiva intercultural, atentando, principalmente, para as propostas didático-pedagógicas apresentadas pelos livros didáticos e seu uso em sala de aula.

**Palavras chave:** Espanhol/Língua Estrangeira; Interculturalismo; Gêneros discursivos.

## ABSTRACT

The present study, which is situated in the Linguistics area - Linguistics and Language Teaching, aims to verify whether the guidelines indicated in the official documents articulate with the intercultural proposals presented by the textbook. In general terms, through an analysis of textbooks, we observed whether interculturality is present in the book and whether the work that has been done with discursive genres takes into consideration an intercultural perspective. We verified if a dialogue between cultures, the cultures of the target language and Brazilian cultures, exists considering not only the Peninsular Spanish, but also the presence of Hispanic-America in the teaching materials. We aimed to establish a correlation between the interculturality approach and the proposals presented by official documents. In order to do that, the corpus analysis was done based on: genre theories, especially, Bakhtin's propositions (1979/2010; 1929/1995), and the concept of culture and interculturality by Aguilera Reija *et al*, (2009). We also used as research sources official documents that view language teaching as culture. This study demonstrated that the discourse genres found in the textbook “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”, more specifically in the section “*Más cosas*”, portray representative subjects for the cultures of young people in terms of sociocultural experiences, and also allow a reflection on the construction of meanings in an interculturality perspective. The obtained results also confirmed that the proposals presented by the collection, in their majority, are consistent and make the intercultural function of genres clear, mainly, of those that effectively circulate in the social world. Concerning the impacts for future research, this study intends to supply subsidies for the (re)cognition of the importance that must be given to the intercultural perspective, considering, primarily, the didactic-pedagogical proposals presented by textbooks and their use in the classroom.

**Key words:** Spanish/Foreign Language; Interculturalism; Discourse genres.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Relação entre linguagem e cultura.....	97
QUADRO 2: Estrutura das unidades.....	134
QUADRO 3: Gêneros discursivos na seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 1.....	223
QUADRO 4: Gêneros discursivos na seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 2.....	224
QUADRO 5: Gêneros discursivos na seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 3.....	224
QUADRO 6: Temas / Assuntos da seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 1.....	228
QUADRO 7: Temas / Assuntos da seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 2.....	228
QUADRO 8: Temas / Assuntos da seção “ <i>Más cosas</i> ” – <i>Enlaces</i> 3.....	229

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 1 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	143
FIGURA 2: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 2 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	147
FIGURA 3: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 3 / <i>Enlaces</i> : volume 1 .....	150
FIGURA 4: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 4 / <i>Enlaces</i> : volume 1 .....	153
FIGURA 5: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 5 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	156
FIGURA 6: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 6 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	160
FIGURA 7: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 7 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	164
FIGURA 8: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 8 / <i>Enlaces</i> : volume 1.....	167
FIGURA 9: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 1 / <i>Enlaces</i> : volume 2 .....	169
FIGURA 10: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 2/ <i>Enlaces</i> : volume 2.....	172
FIGURA 11: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 3 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	176
FIGURA 12: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 4 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	179
FIGURA 13: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 5 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	183
FIGURA 14: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 6 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	186
FIGURA 15: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 7 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	189
FIGURA 16: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 8 / <i>Enlaces</i> : volume 2.....	192
FIGURA 17: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 1 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	194
FIGURA 18: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 2 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	197
FIGURA 19: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 3 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	200
FIGURA 20: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 4 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	203

FIGURA 21: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 5 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	206
FIGURA 22: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 6 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	209
FIGURA 23: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 7 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	212
FIGURA 24: Seção “ <i>Más cosas</i> ”, Unidade 8 / <i>Enlaces</i> : volume 3.....	216

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: Tipos de Gêneros Discursivos presentes na seção “ <i>Más cosas</i> ”.....	223
GRÁFICO 2: Frequência dos Gêneros Discursivos presentes na seção “ <i>Más cosas</i> ”.....	226

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 – DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	28
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.....	29
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	29
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais .....	32
2.4 PCN e PCN+: muitas implicações, inúmeras discussões.....	33
2.5 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.. ..	46
2.6 Programa Ensino Médio Inovador .....	50
<b>3 – PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS</b> .....	53
3.1 O círculo de Bakhtin .....	53
3.2 A temática da linguagem.....	55
3.3 O enunciado .....	58
3.4 A concepção de gênero do discurso em Bakhtin .....	61
3.5 Gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de línguas .....	74
<b>4 – A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	83
4.1 A questão (inter) cultural: perspectiva dialógica .....	83
4.2 Cultura e ensino de línguas estrangeiras .....	93
4.3 Interculturalidade: contribuições da linguagem não-verbal.....	102
4.4 A mediação (inter) cultural no ensino de espanhol.....	108

<b>5 – LIVRO DIDÁTICO: O CONTEXTO (INTER) CULTURAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>113</b>
5.1 O lugar das identidades e das representações latino-americanas no contexto de ensino brasileiro.....	113
5.2 O livro didático de espanhol: implicações.....	118
5.3 Guia de livros didáticos (PNLD 2012) – Língua Estrangeira Moderna .....	124
<b>6 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>127</b>
6.1 Definição da Pesquisa .....	127
6.2 Da seleção do <i>Corpus</i> .....	132
6.3 Dos procedimentos de análise.....	133
<b>7 – ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL.....</b>	<b>138</b>
7.1 Descrição da seção “ <i>Más cosas</i> ” nos volumes analisados .....	142
7.1.1 <i>Enlaces 1</i> – español para jóvenes brasileños.....	143
7.1.2 <i>Enlaces 2</i> – español para jóvenes brasileños.....	169
7.1.3 <i>Enlaces 3</i> – español para jóvenes brasileños.....	194
7.2 Da análise aos resultados.....	219
<b>8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>236</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

Materiais didáticos são apenas um dos muitos flancos que precisam ser analisados e discutidos de forma crítica e sistemática no sentido de avançarmos com as mudanças necessárias à pedagogia de línguas na contemporaneidade. Não importando sua qualidade e os selos de autoridade que acompanham os materiais, eles não são intocáveis. (SIQUEIRA, 2012, p. 341)

Neste trabalho estamos tomando a linguagem na condição de um fenômeno social e intercultural, o que traz implicações sobre a própria maneira de conceber o ensino de língua, visando à formação de um cidadão crítico e participativo em seu contexto sociocultural. Aprender um novo idioma possibilita ao aluno interagir com o outro na contemporaneidade, marcada por diversidades e infinitos diálogos com pessoas que falam outra(s) língua(s) e vivem em sociedades com comportamentos e particularidades diferentes da nossa.

De acordo com essa concepção, situo<sup>1</sup> a importância do ensino de línguas estrangeiras dentro do processo educativo como um todo e, sendo o livro didático um elemento que se destaca nesse contexto, é de grande relevância que se investigue que insumo ele oferece para orientar, propiciar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem, razão por que desenvolvo pesquisa neste âmbito, envolvendo discussões e questionamentos que busquem alcançar novos ganhos para o ensino de língua.

O objetivo deste capítulo introdutório é apresentar minha trajetória de investigação, tendo como foco principal a observação do material didático no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica da interculturalidade. Sem me aprofundar ainda nos conceitos teóricos fundamentais, apresento uma ideia geral dos caminhos percorridos para tentar responder aos questionamentos presentes neste estudo,

---

<sup>1</sup> Convém esclarecer que, quanto ao uso das pessoas do discurso, o leitor encontrará uma oscilação entre o emprego de diferentes vozes (primeira pessoa do singular e do plural ou, ainda, um tratamento impessoal), justificadas pela livre opção daquela que me pareceu mais adequada em diferentes momentos, em lugar de um sistema padronizado.

em especial, como as questões sociais e culturais estão sendo trabalhadas no livro didático para o ensino de espanhol a brasileiros no Ensino Médio.

Em muitas leituras e discussões em Congressos e outros eventos científicos, percebe-se que as pesquisas que vêm sendo realizadas ressaltam, em sua grande maioria, aspectos problemáticos dos livros didáticos, e estes passam a ser tratados sob pontos de vista que destacam os aspectos negativos. No entanto, cabe mencionar que esta não é a pretensão com este estudo, pois, ao verificar as propostas apresentadas nos materiais de língua espanhola, buscarei apreciar também os pontos positivos a serem destacados.

Embora haja uma variedade de materiais disponíveis aos professores graças à crescente evolução tecnológica, Tosatti (2012) afirma que:

O LD continua sendo o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto do ensino formal. É, pois, fundamental encará-lo como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos e que, segundo nossa visão, deve operar como um parceiro do professor no propósito do ensino da língua. (TOSATTI, 2012, p. 178)

Considerando, portanto, que o livro didático faz parte do cotidiano de muitas escolas, faz-se necessária uma análise a respeito das abordagens propostas nesse material, atentos a sua importância para o contexto educacional. Como foco desta pesquisa, interessa-me a verificação e a análise das possíveis contribuições dos gêneros discursivos como instrumentos de acesso às questões sociais e culturais nos livros didáticos de espanhol e a interface com o ensino de línguas embasado pela perspectiva intercultural<sup>2</sup>. Convém esclarecer que o livro didático será considerado como “um gênero discursivo da esfera escolar, caracterizado por dar suporte à veiculação de diversos outros gêneros de diferentes esferas sociais”<sup>3</sup> (TILIO, 2012, p. 213).

Inserida na área de Estudos Linguísticos, esta tese apresenta como motivação o meu interesse como professora e pesquisadora por uma análise crítica a respeito dos materiais didáticos elaborados segundo os critérios do Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD.

---

<sup>2</sup> “[...] uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação - que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural” (MENDES, 2007, p. 119). A abordagem intercultural será tratada mais adiante, mais especificamente, no Capítulo 4.

<sup>3</sup> O livro didático como gênero será abordado posteriormente.

Primeiramente, a pesquisa se justifica pelos avanços que as políticas públicas vêm apresentando no panorama educacional e pela visão adotada pelo Ministério da Educação, doravante MEC, sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, que propõe o rompimento das barreiras existentes entre escola e sociedade e a formação do aluno para o exercício da cidadania.

De acordo com as propostas de ensino apresentadas por documentos oficiais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o aluno deve ser capaz de expor o seu pensamento e refletir sobre as situações cotidianas, sentindo-se inserido e atuante no contexto social e linguístico em que vive.

Atualmente, no Brasil, estamos vivenciando um período de mudanças relacionadas ao ensino de Espanhol/Língua Estrangeira. Essas mudanças estão entrelaçadas às novas propostas advindas do MEC, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/1999; PCN+/2002, e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN/2006) e também à sanção da Lei 11.161 (05/08/2005), que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio. Além disso, para o ano de 2012, depois de submetidos a uma rigorosa seleção do PNLD, os livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio passaram a compor o quadro das obras aprovadas para o ensino de língua estrangeira.

É importante frisar que “todas as obras que queiram ter o privilégio de ser incluídas nesse programa precisam ser produzidas a partir dos documentos que orientam a educação brasileira” (PARAQUETT, 2012, p. 390). E, nessa perspectiva, cabe também a nós, enquanto professores e pesquisadores, investigarmos e avaliarmos o material didático que está sendo produzido para o ensino de nossos alunos. Segundo Paraquett (2012),

Ainda há muito que se fazer, pois mesmo essas obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para uma educação crítica, em vez de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecidos por muitos autores. **Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático.** (PARAQUETT, 2012, p. 389) (Grifo nosso)

Em consonância com o pensamento de Paraquett (2012), Tilio (2012) apresenta um importante questionamento a respeito das coleções:

Por seus discursos, seria de se supor que todas estão em consonância com os documentos oficiais de diretrizes educacionais. No entanto, nem sempre o discurso apresentado em sua apresentação traduz o trabalho efetivamente realizado pelo livro didático. [...] Em outras palavras, a aprendizagem é realmente entendida como sociointeracional, com o aluno aprendendo através da ação social, ou o livro didático continua adotando uma teoria de linguagem estruturalista, porém empregando novas terminologias e apenas acrescentando novos conceitos de maneira esparsa, acessória, complementar, sem mudar o cerne do processo educacional? (TILIO, 2012, p. 221)

Nesse contexto, torna-se fundamental que essas novas propostas didáticas sejam avaliadas, uma avaliação de natureza diferente daquela realizada pelo PNLD, buscando salientar pontos fracos e fortes encontrados em cada volume no que diz respeito, mais especificamente, à perspectiva intercultural.

De acordo com os estudos de Tosatti (2012), ao eleger um material didático, o professor “deve analisar se ele oferece, ao aprendiz, condições de acesso à língua alvo por meio de atividades que promovam a aproximação do aluno com textos que circulem em diversos cenários onde essa língua é falada” (TOSATTI, 2012, p.179).

Com base no conceito de gêneros e de acordo com a visão apresentada pelos parâmetros educacionais, o modo de ensinar e aprender um novo idioma deve ser reavaliado, renovando os pensares e as posturas em relação ao ensino, para, então, buscarmos alcançar a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo moderno. Nesse sentido, defende-se a adoção de uma perspectiva intercultural para o ensino de línguas, assumindo-se que explorar cultura e interculturalidade é fundamental nesse processo de ensino/aprendizagem.

Nas palavras de Mendes (2012), pensar em uma perspectiva que se propõe dentro de uma visão intercultural,

[...] não é enfeitar o MD com artifícios, estereótipos, conteúdos culturais descontextualizados. Significa selecionar toda sorte de amostras de linguagem: textos de variados gêneros, orais e escritos, inclusive os multimodais; imagens e figuras; situações reais de interação etc. O que ressalta, desse modo, é a necessidade de os exemplares serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto selecionado

(em seu sentido amplo) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. (MENDES, 2012, p. 371)

A proposta de investigar a perspectiva intercultural e os gêneros discursivos<sup>4</sup> como mediadores culturais no processo de ensino/aprendizagem de línguas surgiu a partir dos resultados de estudos realizados durante o mestrado. Dessa forma, considero relevante mencionar que minha pesquisa apresentou uma discussão que perpassa questões culturais e interculturais e comprova a proximidade que temos com a América Hispânica. Buscou-se compreender a forma como a identidade feminina está representada em anúncios publicitários veiculados em revistas brasileiras e peruanas.

Para alcançar meu objetivo de estudo, foram selecionadas e analisadas publicidades dentro de duas categorias: a representação da mulher tanto no plano imagético quanto no plano discursivo. Confirmando, com os estudos realizados, que existem marcas de identidades femininas semelhantes em publicidades brasileiras e hispânicas, para o caso em questão, peruanas, e constatando a aproximação cultural entre Brasil e Peru na maneira de representar a imagem da mulher, conclui-se que as peças publicitárias são portadoras de estereótipos e marcas culturais que se repetem em ambos os países.

Nesse estudo, ressaltou-se que os gêneros discursivos estão fundamentalmente relacionados com a interação presente em todos os processos comunicativos. Partindo dessa observação, foi possível repensar e entender a importância da utilização dos gêneros discursivos para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e como instrumento de reflexão sobre a aproximação existente entre Brasil e países latino-americanos.

Durante o mestrado, os gêneros do discurso foram observados apenas a partir das publicidades publicadas em revistas, buscando-se compreender questões de estereótipos culturais no espaço hispano-americano, não havendo uma visão direcionada para as práticas didático-pedagógicas. Tal fato, aliado às questões levantadas na minha prática profissional, despertou meu interesse pela forma como as questões socioculturais e interculturais são propostas no livro didático, tendo como suporte o enquadre dos gêneros, dentro de uma comunidade de fala específica, no caso, os aprendizes de espanhol.

---

<sup>4</sup> Os gêneros discursivos, a partir do conceito de gêneros proposto por Bakhtin ((1029/2010), serão tratados mais detalhadamente no Capítulo 3.

Já no doutorado, repensando o meu lugar como professora de línguas e vivenciando um momento de mudanças no contexto educacional, entendo a relevância de verificarmos o material didático que está presente em nossas salas de aula e investigarmos as propostas que vêm sendo apresentadas, considerando, de maneira mais atenta, a perspectiva intercultural, e as possíveis contribuições do uso de diferentes gêneros em manuais de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, dada a sua estreita relação com as práticas sociais.

Outra justificativa para a escolha do meu objeto de estudo consiste na questão que envolve a (in) visibilidade<sup>5</sup> da América Latina no ensino de espanhol. Conforme os estudos de Vilhena (2013); Paraquett (2005; 2012; 2013); Lessa (2004; 2013); Matias Blanco (2010), convém mencionar que muitos dos livros didáticos elaborados para o ensino da língua espanhola não apresentavam uma relação ampla entre as culturas diversas dos países de fala hispânica, tampouco apresentavam a diversidade dos povos que têm a língua espanhola como língua materna. Percebemos nestes materiais o destaque muito voltado para culturas peninsulares – Espanha, enquanto que pouco, ou quase nada, traziam de outras culturas, no caso, a hispano-americana.

Uma perspectiva que considera as questões culturais e privilegia o caráter sócio histórico da linguagem nas relações humanas, orientada pela noção de gênero discursivo, amenizando a distância entre práticas sociais e práticas didático-pedagógicas, aparece como uma maneira de olhar o ensino de língua estrangeira, dando voz ao aluno de uma forma não automatizada. No Brasil, isso começa a se dar, particularmente, a partir do final dos anos 90, com a ênfase conferida aos gêneros no contexto de escola.

Por conseguinte, como já visto anteriormente, meu interesse de estudo permanece, de certo modo, atrelado ao conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1979/2003) e, dentro dessa perspectiva, pretendo examinar a relevância do trabalho com os diferentes gêneros como instrumentos para uma abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira. Para tanto, buscarei estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, que contemplem tanto a noção de interculturalidade quanto de gênero. No presente trabalho, o principal aporte teórico sobre gêneros alinha-se com o pensamento bakhtiniano a respeito da

---

<sup>5</sup> Termo utilizado em ZOLIN - VESZ (2013).

linguagem, que focaliza a relação dos gêneros do discurso com as esferas da atividade humana.

Quanto aos desdobramentos didático-pedagógicos, dentro da visão de gênero que adoto neste trabalho, acredito que uma das vantagens do trabalho com gêneros discursivos é:

[...] o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação [...]. Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 74)

Além de constituírem ferramentas importantes para a formação de leitores e produtores de textos, orais e escritos, capazes de agir com a linguagem nas mais diversas situações comunicativas em suas práticas sociais, os gêneros podem mediar também as relações da língua com a cultura num espectro mais amplo.

Como bem salienta Tilio (2012), “subjazendo todo o processo é importante a contextualização com gêneros discursivos, uma vez que são eles que propiciam a situacionalidade e adequação social apropriadas ao uso da linguagem” (TILIO, 2012, p. 222).

A hipótese desta pesquisa está baseada, portanto, na ideia de que a utilização dos gêneros do discurso, em concordância com as propostas dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, propiciaria o diálogo entre culturas, promovendo, dessa forma, maior reconhecimento e aceitação do outro e o entendimento de sua própria cultura, por parte dos nossos aprendizes.

Como professora, acredito que estimular essa sensibilidade para diferentes culturas pode ter um impacto positivo sobre o ensino. Deste modo o ensino de língua estrangeira:

[...] pode orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo multilíngüe e multicultural em que vive, conscientizando-o acerca de diferenças culturais e levando-o a respeitar mais o outro e a conhecer melhor a si mesmo, uma vez que é através do olhar do outro que aprendemos a nos conhecer melhor (TILIO, 2012, p. 207).

A partir das justificativas elencadas anteriormente, sintetizo os questionamentos que motivaram esta pesquisa:

- **Como os elementos interculturais e socioculturais são explorados pelo livro didático de espanhol/língua estrangeira na seção que se propõe a tratar a interculturalidade?**
  
- **Como o enquadre dos gêneros discursivos no livro didático pode contribuir para o ensino de espanhol em uma perspectiva intercultural?**
  
- **No material analisado, que gêneros se mostraram mais propícios a tratar a língua como cultura?**

As respostas a essas perguntas são fundamentais para se compreender o contexto político educacional que estamos vivenciando, uma vez que, pelas diretrizes oficiais, a educação se volta para as preocupações que envolvem cultura e sociedade.

A partir dos questionamentos aqui delineados, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar em que medida os gêneros abordados no livro didático de espanhol contribuem para o ensino aprendizagem da língua numa perspectiva intercultural.

**Esse objetivo geral implica outros quatro mais específicos:** (a) verificar se as diretrizes apontadas nos documentos oficiais se articulam com as propostas interculturais apresentadas pelos livros didáticos de espanhol; (b) verificar se o livro didático analisado promove atividades que realmente envolvem propostas de educação intercultural; (c) examinar se as atividades desenvolvidas favorecem tanto a(s) cultura(s) da língua-alvo como a(s) cultura brasileira(s) através de propostas significativas para a construção de saberes socioculturais; (d) analisar se a ênfase nos gêneros contribui de forma efetiva para a educação intercultural ou focaliza somente os aspectos lingüístico-textuais.

Para tal análise, será utilizada como *corpus* uma coleção de livros didáticos de espanhol, aprovada pelo PNLD, para o triênio 2012 a 2014, considerando-se tanto o

“*Livro do aluno*” quanto as sugestões de trabalho apresentadas pelo “*Guia do Professor*”.<sup>6</sup>

Como professora de língua espanhola em uma escola pública federal, que se encontra situada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, utilizo um dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD (2012) com alunos das três séries do Ensino Médio. Desse modo, ressalto que meu interesse em verificar as questões sociais e culturais presentes no livro didático e sua possível interface com os gêneros do discurso se justifica por minha prática profissional. Entendo, como docente, a relevância de propiciar ao aprendiz a aquisição de uma visão intercultural através do ensino/aprendizagem de línguas. E como bem salienta Postigo (2012):

Para que os estudantes possam adquirir essa competência, precisamos, em primeiro lugar, fazer com que eles tornem-se conscientes da(s) sua(s) cultura(s). Com isso, pretendemos que os aprendizes compreendam a cultura alvo, tendo consciência da sua cultura de origem, e também, para que o trabalho intelectual desprendido para a compreensão da cultura do outro se reverta em um conhecimento mais profundo e aceitação da própria cultura. (POSTIGO, 2012, p. 432)

Partindo da perspectiva intercultural e do uso dos gêneros discursivos nos livros didáticos de espanhol, apresentamos uma discussão sobre a relação língua/cultura e sua relevância para os estudos sobre ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. Conforme alertam as OCEM (2006):

O fundamental [...], em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural, ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (BRASIL, 2006, p. 137)

O livro didático deve trazer textos diversificados que possibilitem o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos, mas, além disso, é preciso favorecer a compreensão da pluralidade cultural que abarca os falantes de língua espanhola, contrastando-a com a cultura do aprendiz. Sabe-se que, “apesar de haver políticas públicas já materializadas em documentos, na prática, o espanhol continua bastante

---

<sup>6</sup> Usaremos para a análise do *corpus* o “*Manual do Professor*”, que é composto pelo “*Livro do aluno*”, com as sugestões de respostas, e pelo “*Guia do professor*”.

ausente das escolas e se mantém uma crença de que a variante europeia é mais importante que as latino-americanas” (PARAQUETT, 2012, p. 395).

Dessa forma, através de uma análise dos livros didáticos, observo se a interculturalidade está presente no interior da obra e, ainda, como se apresenta o trabalho que vem sendo realizado com os gêneros discursivos dentro de uma perspectiva intercultural. É importante verificar se existe diálogo entre culturas, a(s) cultura(s) da língua-alvo e a(s) cultura(s) brasileira(s), considerando não só o espanhol peninsular, mas também a presença da Hispano-América nos materiais didáticos.

Entendendo-se o uso dos gêneros como meio de articulação entre as práticas sociais, torna-se importante verificar-lhes o potencial para se trabalhar a interculturalidade. O foco desta pesquisa me leva a pensar, deste modo, se há ou não gêneros que se mostram mais propícios para abordar as questões interculturais nos livros didáticos. E, dentre os gêneros considerados, como “*gêneros adaptados*” e “*gêneros pedagógicos*”, com base em Hemais (2012), quais favorecem mais o processo de ensino/aprendizagem de línguas dentro de uma perspectiva de educação intercultural.

Em geral, tendo em vista a proposta apresentada pela obra, busco questionar: o processo de ensino/aprendizagem é realmente entendido como intercultural, atentando para as práticas sociais em diferentes culturas, ou o livro didático está apenas apresentando novos conceitos de maneira acessória, sem mudar o foco do processo educacional? Na esteira deste pensamento, para que o ensino de espanhol/ língua estrangeira cumpra seu papel social, é interessante que o livro didático promova um trabalho dentro de uma perspectiva intercultural e, desta forma, será que os gêneros não seriam instrumentos que poderiam contribuir de forma mais ampla para o conhecimento e o respeito às múltiplas culturas?

Quanto à organização deste trabalho, a tese está composta por mais sete capítulos. No segundo capítulo, proponho uma reflexão sobre as Políticas Públicas e o Ensino de Línguas Estrangeiras, através dos Documentos Oficiais, divulgados pelo MEC. Ressalto, especialmente, a preocupação com as questões culturais no ensino de línguas, ou seja, língua como cultura e, também, a importância dada pelos documentos ao trabalho com os gêneros discursivos para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O terceiro capítulo aborda o conceito de gênero discursivo, segundo Bakhtin (1979/2010; 1929/1995), dando destaque para os conceitos de interação e dialogismo, propostos na teoria da enunciação. Cumpre esclarecer que a opção pela perspectiva

dialógica bakhtiniana se justifica por serem os documentos analisados fundamentados nessa vertente teórica. Dando continuidade, também são abordadas as implicações do conceito de gêneros do discurso no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Início o quarto capítulo fazendo um esboço do conceito de cultura (AGUILERA REIJA *et al*, 2009; CUCHE, 2002) e de interculturalidade (AGUILERA REIJA *et al*, 2009; MENDES, 2007, 2011, 2012) adotados no decorrer desta pesquisa. Apresento questões sobre a perspectiva intercultural e ressalto a relevância das questões que envolvem esse tema para o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

No quinto capítulo, discuto algumas questões que remetem ao livro didático, apresento questionamentos e ponderações que envolvem o PNLD, considerando as questões (inter) culturais e dando ênfase aos livros didáticos de espanhol e suas implicações no contexto atual de ensino (ZOLIN-VESZ, 2013; LIMA, 2013; PARAQUETT, 2007, 2011, 2012; DAHER e SANT'ANNA, 2002)

O capítulo seis está dedicado à descrição da metodologia da pesquisa. Explicita-se o paradigma de pesquisa adotado, relata-se o processo de seleção do *corpus*, a especificação do livro didático que materializa esse *corpus*, bem como os critérios de análise. Explicito o percurso desta pesquisa que me possibilitou verificar a proposta intercultural presente no livro didático.

No sétimo capítulo apresento a análise dos livros didáticos que compõem a Coleção *Enlaces*: español para jóvenes brasileños, dando destaque para a descrição da seção “*Más Cosas*” e a sua possível contribuição para o ensino da língua estrangeira dentro de uma perspectiva intercultural. Cabe mencionar que a análise dos resultados não se propõe a classificar os livros em bons ou ruins, mesmo porque esses livros já foram avaliados pelo PNLD (2012).

Concluindo esta Tese, o último capítulo está direcionado às conclusões a que me conduziram os resultados alcançados ao final desta pesquisa. Assim, nas Considerações Finais são apresentadas as reflexões advindas do processo de desenvolvimento desta pesquisa, que incluem posicionamentos e considerações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem fundamentado em uma visão intercultural. Ao tecer tais considerações, ressalto alguns pontos principais e retomo os resultados encontrados, enfatizando a necessidade de trabalhos futuros que aliem as propostas do livro didático às práticas de sala de aula.

Com relação aos resultados e impactos para futuras pesquisas, esta investigação pretende fornecer subsídios para o (re) conhecimento da importância que deve ser dada à perspectiva intercultural, atentando, principalmente, para as propostas didático-pedagógicas apresentadas pelos livros didáticos.

Reafirmo, portanto, que o estudo aqui realizado poderá contribuir não só para a reflexão crítica de professores de espanhol/ língua estrangeira a respeito dos materiais didáticos que chegam aos nossos alunos, mas também para a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma visão intercultural, que se preocupa com o ensino de língua como cultura, promovendo questionamentos acerca do papel político e social de ensinar/aprender línguas nas sociedades contemporâneas.

## CAPÍTULO 2

### DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A partir das propostas apresentadas pelos documentos oficiais, em especial no âmbito das Línguas Estrangeiras Modernas, tendo em vista o Ensino Médio, este capítulo tem por objetivo demonstrar uma preocupação que se faz presente em relação às questões culturais que perpassam o ensino de línguas estrangeiras, e ainda, a importância de um trabalho que contemple variados gêneros discursivos a fim de promover a eficácia do processo de ensino-aprendizagem de línguas, dentro de uma perspectiva intercultural de ensino<sup>7</sup>.

Integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras, segundo o que propõem os documentos oficiais, devem ocupar um lugar importante no conjunto das disciplinas que compõem o ensino em nosso país e, nos últimos anos, vem crescendo o interesse de estudiosos e pesquisadores em traçar os novos rumos que o ensino de línguas pode proporcionar para a integração dos alunos em um mundo globalizado e, ao mesmo tempo, cercado por várias culturas. No entanto, quando nos deparamos com a realidade do Ensino Médio no Brasil, percebemos a grande lacuna existente entre a proposta oficial e a realidade apresentada nas escolas.

Justificamos a escolha dos documentos aqui analisados por considerarmos de extrema relevância o conhecimento a respeito das mudanças adotadas pelo governo em relação à educação brasileira, ressaltando, principalmente, os posicionamentos que se referem ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> O conceito de gênero discursivo, assim como os de cultura e de interculturalidade, adotados neste trabalho, serão abordados mais detalhadamente em outros capítulos.

<sup>8</sup> Embora tenha conhecimento das inúmeras inquietações que envolvem esse amplo debate, assim como são as questões que perpassam a definição da própria especificidade que engloba o Ensino Médio e suas políticas curriculares, não pretendo, aqui, me aprofundar nessas discussões, visto que esse não é o objetivo de minha pesquisa.

## **2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB, nº 9.394/96 apresenta uma visão para a educação brasileira e declara que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1º).

Dessa maneira, com uma visão que abrange a formação do educando para o exercício da cidadania, dentro dos valores éticos, ressaltando seu desenvolvimento intelectual e a formação do pensamento crítico, a lei determina que o Ensino Médio faça parte da Educação Básica em nosso país: “A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Ensino superior” (Art. 21).

Dentro dessa perspectiva de educação, a lei retoma a importância do ensino de língua estrangeira, reconhecendo o seu papel na formação de nossos alunos: “III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36).

É importante que a escolha da língua estrangeira considere as particularidades de seus alunos e da região em que se encontram, privilegiando a escolha de um idioma que proporcione ao educando um crescimento não só intelectual, mas também com vistas à formação profissional. Dessa forma, o aluno será beneficiado com o aprendizado de uma determinada língua, que atenda às necessidades e particularidades daquele contexto em que está inserido.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Uma proposta para o ensino médio é estabelecida pela LDB (Lei 9.394/96) e, a partir desse momento, começam a ocorrer diversas mudanças no ensino, sendo necessária a reformulação dos currículos. Nesse sentido, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante DCNEM, assim descritas:

Art 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM –, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998a).

As DCNEM (1998) enfatizam o “reconhecimento das linguagens como forma de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir” (BRASIL, 1998a).

O parecer CEB/CNE nº15/1998 apresenta uma proposta de ensino que tem como parâmetro de comparação a educação mundial e, com base nessas novas propostas, almeja obter resultados positivos para a educação brasileira. O documento destaca a importância da interdisciplinaridade e da contextualização para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois somente através de um contexto real, que trata de questões da vida e do cotidiano, o aluno poderá apropriar-se com mais facilidade dos novos conhecimentos que lhe estão sendo apresentados.

As DCNEM (1998) apresentam uma concepção de ensino médio com a possibilidade de um currículo integrado que ultrapasse questões entre uma formação para a continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho

Dessa forma, “o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola, e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (BRASIL, 1998a). O professor de língua estrangeira precisa estar atento a essa questão, e buscar abordagens e metodologias capazes de proporcionar ao aluno a contextualização necessária para o conhecimento do novo idioma e o (re)conhecimento de outras culturas.

É importante que haja uma quebra do distanciamento do outro e o apagamento da visão de dificuldade no aprendizado da língua estrangeira. Havendo possibilidade de a língua ser trabalhada de maneira interdisciplinar, os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem podem ser ainda melhores. De acordo com as DCNEM (1998):

Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio

estabelecidas pela lei: [...] V – competência do uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998a)

Com base na leitura do documento, a língua estrangeira moderna deveria ocupar um espaço importante no currículo do ensino médio, sendo valorizada pela comunidade escolar e pela sociedade, já que, como destacam as DCNEM (1998), pode proporcionar ao aluno o conhecimento de diversificadas linguagens, construindo competências cognitivas e sociais, necessárias para a sua formação intelectual e profissional.

Em um primeiro momento, as diretrizes trazem um discurso inovador e envolvente, valorizando uma concepção de educação para a vida e não mais apenas para o trabalho; que defende o saber fazer e o saber pensar; de um currículo mais dinâmico, de acordo com a realidade do aluno, e buscando dar conta das demandas sociais.

Cabe destacar que políticas públicas vêm concorrendo para o fortalecimento e a redefinição do ensino de nível médio. No ano de 2009, em conjunto com diversos especialistas no assunto, o MEC iniciou o processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, incluindo o Ensino Médio. O documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação no ano de 2010 e O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em maio de 2011, um parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011). Trata-se de uma atualização das diretrizes de 1998, que se mostrou necessária diante das inúmeras mudanças feitas na legislação relativa ao ensino médio no decorrer dos últimos anos.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (Parecer DCNEM, 2011)

As DCNEM (2011) referendam os principais marcos normativos já propostos na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política linguística para o ensino médio. As preocupações apresentadas no documento das DCNEM (1998) se mantêm nas novas diretrizes, tais como, a procura por uma identidade específica para o

Ensino Médio, a inconformidade de sua estrutura às necessidades da sociedade e o planejamento de um currículo mais dinâmico e flexível, que possa atrair os alunos e evitar a evasão e a repetência. As novas diretrizes se articulam com as políticas de diversos outros programas do governo federal na área da educação, como, por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador.

É importante observar o aumento no número de componentes curriculares que devem ser trabalhados no Ensino Médio, dentre os quais destacamos a língua estrangeira moderna – língua espanhola. Diante de todo esse processo de revisão, de acordo com a resolução CNE/CEB 2/2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, deve ser oferecida uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades da unidade de ensino. É importante ressaltarmos a questão do espanhol, apresentada pelo documento: “Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: I – Língua espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005)” (Art.10).

Vale mencionar que as questões referentes ao currículo do Ensino Médio que abordam o ensino da língua espanhola serão tratadas mais detalhadamente no capítulo 5.

Certamente, todas essas mudanças visam um melhor resultado para a educação em nosso país, contudo, essas diretrizes devem ser acompanhadas de outras ações:

É imprescindível que o MEC articule e compatibilize, com estas Diretrizes, as expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, e as avaliações de desempenho e exames nacionais, especialmente o ENEM. Com essa compatibilização, o Ensino Médio, em âmbito nacional, ganhará coerência e consistência, visando à sua almejada qualidade social. (Parecer DCNEM 2011)

### **2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais**

No ano de 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais , doravante PCN<sup>9</sup>, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, como vimos anteriormente.

---

<sup>9</sup> Utilizaremos, no decorrer de toda a pesquisa, o documento elaborado para o Ensino Médio.

Nesse documento, os componentes curriculares tratados nesse segmento de ensino foram divididos em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os PCN (1999) surgem para discutir essa reforma curricular e, ao mesmo tempo, auxiliar os professores com sugestões de propostas metodológicas, a partir das abordagens que estão sendo adotadas.

Nessa proposta de ensino, “a perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central desta formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (BRASIL, 1999a, p.13).

Interessa-nos, especificamente, a situação da língua estrangeira, inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo apresentado “o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 1999a, p.19).

Com a língua estrangeira como parte do currículo escolar, o aluno tem a possibilidade de conhecer outras culturas e outros grupos sociais e, a partir daí, pode reconhecer a sua própria cultura e a do outro, respeitando-as e valorizando-as, o que irá contribuir para a sua formação para a cidadania.

#### **2.4 PCN e PCN+: muitas implicações, inúmeras discussões**

Os PCN para o Ensino Médio apresentam propostas de conteúdos e objetivos específicos que demonstram a preocupação com um ensino capaz de formar alunos críticos e atuantes em nossa sociedade, que possam pensar e agir na produção de seu próprio conhecimento e do outro.

A questão da interação é um ponto de destaque nos documentos oficiais e demonstra uma visão que trata a produção de saberes, a partir de um diálogo que precisa estar presente, a todo instante, nos ambientes educacionais e nos diferentes espaços sociais.

Os PCN (1999) defendem a ideia de um ensino pautado na troca de conhecimentos, para o seu uso em contextos reais, buscando um trabalho que congregue

propostas de ensino que, de fato, aproximem os alunos de sua vida cotidiana. Desse modo,

não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade lingüística. (BRASIL, 1999b, p.5)

A utilização do conceito de “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 1979/2010) pelos PCN (1999), e as novas possibilidades de uso dessa concepção para o contexto educacional já vêm demonstrando algumas implicações para o ensino de línguas, principalmente pela diversidade de gêneros que circula no espaço escolar.

Uma vez que os currículos propostos pelos documentos que regem a educação em nosso país apresentam o texto como *unidade de ensino* e os gêneros como *objeto de ensino*, faz-se necessária uma reformulação nas abordagens utilizadas em nossas escolas, para o aprendizado de um novo idioma.

Consideramos a importância dos gêneros discursivos para os estudos que envolvem a linguagem, pensando em todas as suas particularidades e recursos; sendo assim, é importante que os alunos tenham contato com diferentes gêneros, das mais variadas esferas. Tanto na esfera escolar como nas demais esferas sociais, a quantidade de gêneros que circula, a todo momento, é imensa, o que proporciona um amplo leque de trabalho para o ensino de língua estrangeira.

Como já mencionamos, o estudo da linguagem como interação social propicia ao aluno o conhecimento sobre si mesmo e o outro e, ainda através dos estudos da variada gama de gêneros, o aprendiz será levado a conhecer mais sobre a cultura do outro e a refletir sobre a sua própria.

Dessa maneira, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem um novo papel, como formadoras de indivíduos para agir socialmente, capazes de pensar e atuar na e pela sociedade. De acordo como os PCN (1999):

Torna-se, pois fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a

possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 1999b, p. 26)

Destacamos a importância da linguagem como articuladora de sentidos, que proporciona ao aluno a possibilidade de ver, pensar e entender o todo que está em seu entorno. Assim, de acordo com os estudos a respeito dos gêneros do discurso, as mudanças propostas para o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio perpassam a visão de linguagem como um elo fundamental para a ligação do aluno com o mundo social e a sua formação como cidadão, uma vez que a linguagem surge como um fator cultural relevante para as práticas sociais.

É importante definirmos que existem diversificadas linguagens, com características próprias, e utilizadas em diferentes contextos e por necessidades particulares, mas sempre com um propósito, a comunicação.

A linguagem funciona como uma forma de divulgação de múltiplas culturas, diferentes ideias, costumes, crenças e influencia no comportamento dos indivíduos que participam dessas sociedades multiculturais, não só a linguagem verbal, mas também todo tipo de linguagem não verbal, como a visual e/ou gestual, que já trazem consigo uma forte ligação com as práticas sociais e a vida real de cada um de nós.

Podemos observar uma preocupação dos PCN (1999) com essas diversas linguagens no seguinte fragmento:

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. (BRASIL, 1999b, p. 6)

Reafirmamos que, de acordo com os PCN (1999), que adotam uma perspectiva bakhtiniana<sup>10</sup>, a linguagem tem um caráter dialógico, e com base nessa perspectiva, que apresenta como eixo norteador os gêneros discursivos, o documento ressalta que essa

---

<sup>10</sup> A perspectiva bakhtiniana e a concepção de língua/linguagem serão tratadas, mais especificamente, no capítulo 3.

vai muito além de um simples ato comunicativo. A linguagem envolve todo um contexto histórico e sociocultural que engloba as diferentes esferas da sociedade.

A partir dessa reflexão, diferentes competências e habilidades foram apresentadas pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para serem desenvolvidas dentro da proposta de ensino-aprendizagem, no decorrer do Ensino Médio.

Em nossa pesquisa, não iremos abordar todas as competências objetivadas pelo documento. Ressaltamos o reconhecimento da relevância de todas, no entanto, iremos nos ater àquelas que, a nosso ver, trazem questões fundamentais para as nossas perguntas de pesquisa, no presente trabalho.

Nesse sentido, julgamos importante destacar a seguinte competência: **“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”**<sup>11</sup> (BRASIL, 1999b, p. 6). Portanto, somente através da linguagem podemos agir no mundo social. Encontramos aqui, novamente, uma relação com o pensamento bakhtiniano, a respeito da linguagem. Segundo os PCN (1999), “o conhecimento sobre a linguagem, a ser socializada na escola, deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem” (BRASIL, 1999b, p.7), considerando que a mesma possui um caráter histórico e contextual, com mudanças que ocorrem em função das situações de uso, de época, de valores, e, ainda, por interesses pessoais e sociais.

Outra competência que merece destaque em nossos estudos: **“Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”**<sup>12</sup> (BRASIL, 1999b, p. 8).

Nesse caso, relacionamos essa competência com o uso de diferentes gêneros discursivos, uma vez que esse tipo de abordagem proporciona uma gama variada de usos da linguagem e possibilita ao aluno analisar as especificidades dos gêneros, sem perder de vista os recursos expressivos utilizados e as razões de escolha de um determinado gênero em lugar de outro.

Destacamos, ainda, mais uma competência relevante para nossos estudos:

---

<sup>11</sup> Destaque em negrito como citado no original.

<sup>12</sup> Destaque em negrito como citado no original.

**Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação**<sup>13</sup>. (BRASIL, 1999b, p.9)

A linguagem é vista como fundamental para preservar a identidade dos variados grupos sociais, incluindo os menos institucionalizados, e permite que esses grupos possam se colocar frente àqueles considerados como detentores de poder.

Através da linguagem, o aluno aprende a respeitar e a preservar a diversidade social, histórica e cultural, participando ativamente e, de forma consciente, das práticas sociais. Concordamos com a ideia de que “o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (BRASIL, 1999b, p.10).

Por fim, chamamos a atenção para uma competência que está diretamente relacionada ao nosso tema: **“Conhecer e usar a língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”**<sup>14</sup> (BRASIL, 1999b, p.11). E ressaltamos a ideia apresentada pelo documento:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual [...] uma vez que uma língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. (BRASIL, 1999b, p.11)

O processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras modernas apresenta uma grande importância na formação do aluno, sendo responsável por levá-lo a refletir e a compreender o seu lugar como cidadão, e assim, é necessário “entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica e profissional” (op.cit., p.11).

A partir dessa visão de ensino, os PCN (1999) procuram traçar um panorama da situação da língua estrangeira no ensino médio. Baseados na leitura do documento, percebemos a preocupação em não priorizar uma língua especificamente, como foi feito, durante muitos anos, com o ensino do inglês.

---

<sup>13</sup> Destaque em negrito como citado no original.

<sup>14</sup> Destaque em negrito como citado no original.

Nos dias atuais, por questões econômicas e socioculturais, destaca-se o grande interesse pelo estudo do espanhol; no entanto, a ideia não seria a de substituir uma língua por outra, no caso, o inglês pelo espanhol, mas pensar na inclusão de uma segunda língua estrangeira, como é previsto pela lei, em caráter optativo.

Para a escolha dessa segunda opção de língua, devem-se levar em conta as questões sociais e culturais que envolvem o entorno do aprendiz e, assim, atender aos interesses de alunos de diferentes regiões, pensando em sua realidade local e em seu acesso a diferentes saberes.

Ainda dentro dessa perspectiva de ensino, cabe ressaltar a necessidade de mudar a abordagem utilizada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, buscando adequar o ensino da gramática de forma contextualizada e associada à realidade, em lugar de um estudo pautado em memorização de regras e repetição de conteúdos soltos e desmotivantes.

O documento aborda, em muitos momentos, essa preocupação com as questões socioculturais, o modo de ser e viver das pessoas, e, desse modo, pontos que merecem atenção, como tradição e cultura, retomam a ideia do ensino de línguas focado nos interesses reais dos alunos, dentro de um contexto que reflete a vida cotidiana.

A partir desse pensamento, é possível pensar em um ensino interdisciplinar, com diferentes disciplinas que integram a área de Linguagens, interagindo e focalizando um processo de ensino-aprendizagem que envolva múltiplos conhecimentos, dentre eles, o conhecimento proporcionado pelas línguas estrangeiras modernas.

Verificamos, então, a importância da relação da língua estrangeira com as outras disciplinas do currículo, não apenas para alcançar as habilidades linguísticas (leitura, escrita, produção e compreensão oral), mas também para se chegar à competência comunicativa através de outras competências que a integram, como sugere o próprio documento:

[...] para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um de seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem no nosso entender, os maiores propósitos do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 1999b, p. 29)

Ao discutirmos o ensino de línguas estrangeiras com base nos componentes da competência linguística, devemos pensar o processo de ensino-aprendizagem

entrelaçado, como já mencionado anteriormente, com as questões culturais. Concordamos com o que preconizam os PCN (1999) a esse respeito:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 1999b, p.30)

Faz-se necessário que os aprendizes de uma nova língua possam, através desta, conhecer e perceber as múltiplas culturas que compõem a sociedade e, em meio a diversas semelhanças e diferenças culturais, o aluno poderá interpretar e analisar o contexto sociocultural em que está inserido e ampliar a sua visão de mundo.

A visão aqui apresentada, a partir de uma breve análise dos PCN (1999), é retomada pelos PCN+ (2002), um documento que traz orientações educacionais complementares aos PCN (1999) e busca contribuir para a implementação das reformas educacionais propostas pela LDBEM/96, regulamentada em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, os PCN+ (2002) apresentam sugestões de práticas educativas e de reformulação dos currículos, visando promover um trabalho interdisciplinar, e ainda, servindo como um apoio/suporte aos professores.

O documento apresenta o recorte dos conceitos estruturantes e das competências gerais da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, considerando os eixos já propostos anteriormente pelo PCN (1999) – representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural, com explicações e exemplificações mais detalhadas.

Como já mencionado, iremos nos ater, exclusivamente, às propostas apresentadas para o ensino da língua estrangeira moderna, e as possíveis implicações que esta visão de ensino traz para a nossa realidade em sala de aula. De acordo com os PCN+ (2002),

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um processo cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica no cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão como domínio de competências e habilidades que permitirão ao

aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2002, p. 94)

A proposta para o Ensino Médio quer englobar a escola em sua totalidade, através de estratégias diversificadas para vencer os obstáculos, utilizando-se de vários recursos para o sucesso da construção de um novo espaço de ensino.

Nesse sentido, devemos ter em mente que, “ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada” (PCN+, 2002, p.94).

É importante que os professores estejam preparados e capacitados para atuarem de maneira eficaz nessa nova forma de ensino, repensando e avaliando o lugar que as questões culturais ocupam no amplo processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Para alcançarmos os objetivos estabelecidos nesse documento, é fundamental que os conceitos estruturantes e as competências gerais, comuns a todas as disciplinas, também sejam considerados na disciplina de Língua Estrangeira. O professor deve trabalhar, de maneira interligada, a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e interpretação de texto, fazendo uso de textos variados de diferentes estilos, que contemplem a construção de significados, a partir da compreensão e interpretação.

Dentro do conceito que abrange “Representação e Comunicação” (PCN+, 2002), apresentamos o conceito de texto: “emprega-se aqui o termo em sentido amplo, para designar também unidades básicas de outras linguagens além da verbal [...] A própria produção cultural, nessa perspectiva, é constituída de textos” (BRASIL, 2002, p.43), e destacamos, então, a relevância dos diferentes gêneros discursivos, como ferramentas para o ensino de línguas.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, já é consensual, entre os pesquisadores, a importância dos gêneros para o processo ensino-aprendizagem, o que provoca a necessidade de uma inovação no eixo condutor de propostas pedagógicas. A imensa variedade de gêneros que circula nas várias esferas sociais de que participamos propicia uma gama infinita de possibilidades para o trabalho intercultural nas aulas de línguas.

Nessa direção, é importante redimensionar as estratégias utilizadas em sala de aula, no que tange ao ensino de um novo idioma e, assim, de acordo com o documento,

a análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (BRASIL, 2002, p. 96)

É necessário (re) pensar a importância que vem sendo dada aos gêneros discursivos nas propostas governamentais para o ensino de língua estrangeira, que buscam uniformizar o ensino nacionalmente, porém ressaltando a importância das diversas culturas e do respeito ao outro e ao que é diferente.

Verificamos que a proposta apresentada para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio nesse documento traz uma visão de trabalho com uso dos diferentes gêneros discursivos, que possibilita o conhecimento das múltiplas culturas que integram nossa sociedade. Ainda dentro dos conceitos mencionados pelos PCN+ (2002), destacamos a relevância dada pelo documento à questão que abrange o tema da cultura, pois,

[...] sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre outra [...] A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação de horizontes lingüísticos. (BRASIL, 2002, p.100)

Como vemos, as questões apresentadas pelos documentos oficiais trazem a preocupação com os enunciados que refletem a vida cotidiana, que, de forma contextualizada, por meio de variados textos, irão proporcionar ao aluno um conhecimento focado na realidade. O aprendiz terá a língua materna como sua referência para alcançar novos conhecimentos, no caso, agora em uma outra língua, sendo, assim, capaz de aumentar a sua perspectiva discursiva e construir novos significados.

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico, nos quais possa estreitar seu contato com a

linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos. (BRASIL, 2002, p.106)

Portanto, o documento defende a busca por um ensino de qualidade, capaz de propiciar ao aluno o aprimoramento de seus conhecimentos por meio do aprendizado da língua estrangeira, com base nos atos de linguagem, no seu desenvolvimento linguístico-discursivo e precisa atentar para as competências e habilidades que devem ser privilegiadas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Depois de apresentados os conceitos estruturantes e as competências gerais a serem desenvolvidas, o documento aborda as competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois, selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- **Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.**
- **Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu.**
- **Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar.** A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual: conectivos (*linkers*), ordenação frasal (*word order*), uso de expressões idiomáticas, de *phrasal verbs* e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.
- **Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.**
- **Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.** (BRASIL, 2002, p. 107, 108) (Grifo nosso)

Como podemos perceber, o documento dos PCN+ (2002) apresenta o texto como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, já que esse propicia um estudo além da gramática, podendo funcionar como um

estímulo para o aprendiz. Por ser mais motivante, o texto costuma despertar no aluno o interesse pelo novo idioma, e com o suporte adequado oferecido pelo professor, os objetivos podem ser alcançados com mais facilidade, nas aulas de línguas.

Assim como trabalhar com diferentes gêneros discursivos, é necessário explorar esses diferentes textos em suas especificidades, destacando as linguagens verbal e não verbal, explorando os recursos expressivos da linguagem, levando o aluno a compreender e a produzir diferentes enunciados e, principalmente, pensar com que finalidade esses enunciados estão sendo produzidos.

De acordo com o exposto pelos documentos, PCN e PCN+, reiteramos que a partir de um trabalho que envolva textos variados, com suas características próprias, e com as particularidades de como e onde foram produzidos, o professor poderá explorar as marcas socioculturais trazidas por tais textos e apresentar ao aprendiz do novo idioma novas culturas e diferentes modos de vida dos diversos grupos sociais. Percebemos a intenção dos mesmos em contribuir para o processo de reestruturação do Ensino Médio, ao se tratar de propostas de ensino que almejam “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado, para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 8). No entanto, algumas considerações importantes, que levaram a inúmeras discussões e embates, devem ser feitas em relação ao apresentado pelos documentos.

Apesar de seguir a reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei 9.394/96, que define este segmento como parte da educação básica, os documentos aqui analisados, embora apresentem muitas contribuições para novas propostas didático-pedagógicas, ainda não oferecem adequadamente os subsídios necessários para mudanças substantivas no ensino das línguas estrangeiras modernas.

Como afirmam Rojo e Moita Lopes (2004), os documentos “não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais” (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 14).

Segundo os autores, “os documentos têm dificuldades conceituais e não apresentam uma proposta de ensino de LE que permita preparar a escola, alunos e professores para enfrentarem as vicissitudes com as quais nos defrontamos no cotidiano” (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 43). Dessa maneira, muitos professores não encontram nos PCN (1999) para língua estrangeira um apoio eficaz para as suas aulas: “percebe-se que, apesar de concordarem com grande parte do conteúdo dos

PCNs, os professores não conseguem utilizá-los, pois consideram as diretrizes propostas nos documentos distantes de sua realidade e não se identificam com elas” (MIRANDA, 2005, p.1).

O documento apresentado por Rojo e Moita Lopes (2004) tem a intenção de fazer uma análise crítica a respeito do conteúdo dos documentos oficiais, fundamentando a rediscussão sobre as referências de Ensino Médio junto às redes públicas e, ao final, apresentar sugestões relativas ao ensino de línguas.

Conforme os autores, “o trabalho integrado com linguagens, suportes, textos, discursos e línguas, variados e inter-relacionados, indicados nas DCNEM é não só desejável, mas necessário” (ROJO e MOITA LOPES, p. 25); no entanto, é importante saber como os documentos estão apresentando essas competências básicas em termos práticos.

Os PCN (1999) e PCN+ (2002), mesmo sendo distribuídos para as escolas públicas de todo o país, com o objetivo de orientar a equipe escolar, principalmente os professores, a respeito das novas diretrizes educacionais, com sugestões para as práticas pedagógicas e as novas metodologias de ensino, em alguns casos, como o da língua estrangeira, deixaram lacunas para a compreensão das propostas apresentadas. De acordo com Rojo e Moita Lopes (2004),

os dois documentos referidos carecem de fundamentação teórica clara, que possibilite compreender os usos contemporâneos das LE em relação à complexidade da vida atual como também entender formas de construção do conhecimento que se configuram, cada vez mais, como prevalentes, princípios esses estabelecidos como essenciais tanto na LDBEN como no DCNEM. Além disso, ou talvez por isso mesmo, as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas não dão conta das necessidades da vida contemporânea. Acrescente-se ainda o fato de que a articulação teórica é fragmentada e não está, portanto, apoiada em uma formulação consistente, o que dificulta qualquer tentativa de compreensão ou de pensar uma proposta pedagógica. (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 42)

A partir de uma leitura atenta dos documentos, percebemos que há poucas referências feitas a respeito da língua estrangeira, o que dificulta a orientação dos professores dessa disciplina.

Dentre as referências encontradas nos documentos, destacamos as considerações a respeito do ensino de línguas, com foco nas *quatro habilidades linguísticas* (leitura, escrita, produção e compreensão oral) e priorizando o trabalho com o texto. Assim, com base no documento, o professor não deveria mais ensinar a gramática de maneira

descontextualizada, uma vez que uma abordagem focada nas normas e regras gramaticais desestimula o aluno para o aprendizado de um novo idioma.

Existe uma atenção por parte dos documentos às questões culturais que estão diretamente interligadas ao aprendizado das línguas estrangeiras, mas, a nosso ver, a maneira como seriam alcançados os objetivos propostos dentro desse tema, em se tratando de metodologias e práticas pedagógicas, não é suficientemente contemplada pelos referidos documentos.

Vemos a necessidade de uma maior elaboração das propostas relacionadas ao trabalho, a partir de uma perspectiva sociocultural, pois acreditamos que “o ensino da LE pode colaborar, de modo singular, no contato e diálogo com a diversidade, e, na verdade, na construção de projetos identitários e sociais mais democráticos e menos naturalizados sobre os outros e sobre nós mesmos” (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 44).

De acordo com os documentos oficiais, o valor dado à língua estrangeira para a formação do aluno para a cidadania e o respeito e valorização das múltiplas culturas que integram nossa sociedade são fatores primordiais para essa formação, além de capacitarem para o mercado de trabalho, que cada dia está mais exigente.

Entendemos, portanto, que o ensino de línguas deve preparar o aluno para agir e pensar nas e pelas práticas sociais. Assim,

é necessário elaborar parâmetros para o ensino médio de LE que, dando continuidade à educação de nível fundamental, venham focalizar com clareza a discussão: dos objetivos para o ensino de LE no nível médio; da definição da LE a ser escolhida; de uma explicitação teórica sobre o processo de letramento escolar em LE; assim como de direções teoricamente informadas de estratégias de ensino e testagem para tal letramento. Só parâmetros dessa natureza podem esclarecer as propostas pedagógicas na escola e, por conseguinte, o trabalho do docente (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 46).

Um outro ponto que nos interessa destacar de tudo o que já foi aqui discutido, já que pensamos no processo de letramento escolar, é a utilização de diferentes gêneros discursivos nas salas de aula, proporcionando leituras e construção de significados importantes, para entendermos que lugar ocupamos nas diversas práticas sociais.

Com base em nossas leituras, percebemos que, nos documentos elaborados especificamente para o Ensino Médio, não é dada a mesma atenção aos gêneros discursivos que em outros documentos, comparando-se com os comentários apresentados, por exemplo, nos PCN para o ensino fundamental.

Alguns direcionamentos são necessários a respeito de como colocar em prática propostas pedagógicas baseadas no uso dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em outras palavras, acreditamos que os PCN poderiam contribuir de maneira mais efetiva na construção de práticas pedagógicas mais adequadas. Entendemos que, a partir das inúmeras discussões provocadas desde a apresentação dos PCN e PCN+, fez-se necessária a criação de um novo documento, que procurasse dar conta das inquietações de professores e pesquisadores em relação às propostas de ensino apresentadas para o Ensino Médio. É o que veremos na seção seguinte.

## **2.5 Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

Os questionamentos e perguntas que surgiram através de estudos referentes aos documentos oficiais, PCN (1999) e PCN+ (2002), principalmente a avaliação crítica apresentada por Rojo e Moita Lopes (2004), que produz a discussão no âmbito da academia, suscitaram a elaboração de um novo documento por parte do governo. Surgem, então, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM.

A partir dos objetivos propostos pelo documento, são apresentadas orientações que visam retomar a questão do papel da língua estrangeira na educação brasileira. Com base nas propostas definidas em documentos oficiais, são rediscutidas as concepções de linguagem, cultura e conhecimento.

As OCEM (2006) trazem como base para suas orientações estudos realizados por diversos pesquisadores da área de linguagens (COPE; KALANTIZIS, 2000; GEE, 2000; PAIVA, 2005; QUIRINO DE SOUZA, 2006, entre outros) e procuram esclarecer alguns pontos que não foram bem definidos em documentos anteriores (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002).

As OCEM (2006) são apresentadas em três volumes, no entanto, nossa leitura se faz somente sobre o primeiro, que traz a discussão da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias. O documento, do ano de 2006, visa contribuir para o diálogo entre professores e escola a respeito da prática docente. Não se trata de um manual, que deva ser seguido à risca, mas, sim, de um instrumento de apoio para a reflexão sobre as novas práticas pedagógicas para o ensino de línguas.

De acordo com a proposta das OCEM (2006), “a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p. 8). Como nos documentos analisados anteriormente, a cultura é uma questão de extrema importância dentro da nova proposta curricular e precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem, já que envolve valores, crenças, hábitos e até mesmo o rompimento com estereótipos arraigados em nossa sociedade.

O capítulo 3, elaborado especificamente para os conhecimentos a serem desenvolvidos em língua estrangeira, apesar de em alguns momentos fazer referência à área de ensino de inglês, traz orientações que podem ser aplicadas ao ensino de qualquer outro idioma no Ensino Médio. As OCEM (2006) para línguas estrangeiras têm como objetivo:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática de ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 88)

Dessa forma, as orientações pedagógicas buscam fornecer subsídios aos professores, sugerindo possíveis planejamentos para as aulas de línguas estrangeiras e dando exemplos de como atuar nos diferentes contextos para, enfim, alcançar as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a partir das práticas de linguagem utilizadas em sala de aula.

Encontramos, no capítulo 4 do documento, as Orientações Curriculares Nacionais destinadas ao ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, visto que a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola neste segmento de ensino. O documento nos apresenta uma preocupação acerca do lugar do espanhol no cenário educacional brasileiro:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível

de trabalhá-la com o máximo de qualidade e menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo o tipo, sobre a língua e sua facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (BRASIL, 2006, p. 128)

A questão da obrigatoriedade do espanhol tem sido defendida em função de necessidades de integração com os países vizinhos, destacando fatores políticos e econômicos que envolvem o Mercosul. Percebemos dois pontos importantes apresentados pelas OCEM (2006), primeiramente o papel educativo e formativo atrelado ao ensino de línguas e, especialmente no caso da língua espanhola, o reconhecimento de sua heterogeneidade. Portanto, os objetivos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem:

contemplar a reflexão - séria e profunda - em todos os âmbitos, em especial sobre o "estrangeiro" e suas (inter)relações com o "nacional", de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos estes relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. **Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.** (BRASIL, 2006, p. 149 , grifo nosso).

As OCEM (2006) para o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola estão baseadas na educação intercultural, portanto, é preciso discutir a pluralidade cultural e as questões que envolvem a alteridade e a identidade na formação do indivíduo. É importante destacarmos o conceito de competência pluri(inter)cultural presente no Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25), apresentado nas OCEM (2006):

[a] língua não é somente um aspecto importante da cultura, mas é também um meio de acesso às manifestações culturais. [...] Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente, que por sua vez interage com outras componentes. (BRASIL, 2006, p.151)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Tradução do texto original realizada pela autora da Tese.

A preocupação pela perspectiva intercultural justifica-se, principalmente, porque a interculturalidade aparece como um dos objetivos propostos pelos documentos oficiais e, nessa visão, a adoção de uma abordagem intercultural na sala de aula supõe que os alunos e professores possam participar como agentes sociais no diálogo entre culturas. Dessa forma, é fundamental considerarmos, conjuntamente, a realidade brasileira e a dos 21 países que falam oficialmente a língua espanhola.

Segundo as OCEM (2006):

O enfrentamento da diversidade certamente comportará representações - sobre o próprio e sobre o alheio, valendo-nos de termos empregados por Fanjul (2000) - que se manifestam no discurso em forma de "estereótipos, idealizações, exotismos, etc.", como aponta Serrani-infante (1998: 265), representações que deverão ser analisadas, segundo a autora (ibid.), "[...] como meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólicas [...] e ideológicas [...]." Tais representações, algumas muito alimentadas pela mídia, ora se projetam sobre a própria língua e suas variedades, ora sobre os seus muitos e distintos falantes, situados, sobretudo, em distintas regiões, mais ou menos favorecidas e prestigiadas, ora se projetam sobre a facilidade ou dificuldade de enfrentar o processo de aprendizagem. Todas elas, a nosso ver, precisam ser objeto de algum tipo de trabalho analítico-crítico, quer seja para serem, em alguns casos, exploradas e em outros, abaladas. (BRASIL, 2006, p.149).

As OCEM (2006), no que tange às questões voltadas para o espanhol, consideram, portanto, que o aprendiz não está sozinho no mundo e que o contato com o outro é fundamental para constituir sua identidade, considerando, principalmente, a multiplicidade e a diversidade cultural. Dessa forma, é preciso “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

Chamamos a atenção para alguns pontos que precisam, a nosso ver, ser rediscutidos e reelaborados, não só pelos documentos oficiais, mas também por professores e demais envolvidos no sistema educacional, com o intuito de promover uma melhoria no atual processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, considerando que, segundo as OCEM (2006), “o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136).

O apoio à formação continuada dos docentes, certamente, também é um fator que pode interferir no bom andamento das propostas oficiais, acarretando favoravelmente em ganhos para a educação brasileira.

Em suma, apesar das ressalvas que se possam fazer, acreditamos que os documentos aqui analisados possam repercutir positivamente no ensino de língua estrangeira, se apropriados de maneira adequada no contexto escolar. No entanto, vale observar a urgente necessidade de ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um olhar mais atento para o Ensino Médio e suas especificidades, além de analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas escolas, que permitam identificar as reestruturações realizadas no âmbito das políticas curriculares.

Como proposto inicialmente, buscamos provocar uma reflexão a respeito do lugar que a língua estrangeira ocupa nos documentos oficiais e no novo currículo do Ensino Médio, tendo como pontos de destaque dois aspectos que consideramos relevantes: o espaço reservado às questões culturais, e o gênero discursivo, como possível objeto de ensino eficiente para a formação de um aluno crítico, preparado para agir no mundo social, já que, segundo as OCEM (2006), devemos pensar em um ensino de línguas preocupado com a formação da identidade do aprendiz, que o leve a olhar para si mesmo ao olhar o outro, superando estereótipos e preconceitos.

## **2.6 Programa Ensino Médio Inovador**

O Programa Ensino Médio Inovador, doravante ProEMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009, com o objetivo de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para promover a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O ProEMI irá apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consonante à difusão de um currículo dinâmico e compatível com as exigências da sociedade atual.

De acordo com o documento,

Art.2º O programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teórica e prática, da utilização de

Os Projetos de reestruturação Curricular (PRC) devem apresentar diversas ações – disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais, dentre outros, possibilitando o desenvolvimento de atividades que envolvam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, abrangendo as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal, Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; participação estudantil e Leitura e Letramento.

Um Documento Orientador foi elaborado para informar às secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do ProEMI, apresentando, em um primeiro momento, os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para a oferta de um Ensino Médio de qualidade. Em seguida, o documento indica os aspectos organizacionais do Programa que contribuirão para a visão operacional e estratégica das propostas estaduais.

Como podemos perceber, o ProEMI surgiu com o intuito de contribuir para a concretização das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, principalmente no que envolve a melhoria de sua qualidade, possibilitando o apoio técnico e financeiro aos estados. A alteração na matriz curricular do Ensino Médio é um importante diferencial do Programa. A ideia é fazer com que as atividades complementares, em muitos casos, já realizadas nas instituições, passem a fazer parte integrante do currículo, valorizando o pedagógico.

O Programa busca promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, estimulando mudanças importantes na estrutura dos currículos dessa etapa educacional. Em resumo, o ProEMI reflete a preocupação do Ministério da Educação com as mudanças ocorridas nos últimos anos no Ensino Médio e sugere a urgência de se rever a proposta curricular desse segmento de ensino, considerando as necessidades sociais e culturais que envolvem a sociedade contemporânea.

Como professores de língua estrangeira, entendemos a urgência em buscarmos propostas que apresentem mudanças mais significativas para o contexto de ensino/aprendizagem do Ensino Médio. Desta forma, através de uma reforma nos currículos, visando à apresentação de novas metodologias e práticas pedagógicas mais

criativas e dinâmicas, é possível, com o apoio e a participação das secretarias estaduais de educação, do Governo Federal e, sobretudo, das instituições de ensino, que sejam adotadas posturas diferenciadas em relação ao ensino em nosso país.

## CAPÍTULO 3

### PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Apresentamos, neste capítulo, um recorte dos estudos realizados por Mikhail Bakhtin e seu círculo. Pretendemos retomar alguns conceitos fundamentais para as questões que envolvem a linguagem, tais como – interação, enunciado e dialogismo, e sua estreita relação com os denominados gêneros do discurso. Justificamos, portanto, que a discussão de alguns pontos importantes dos estudos enunciativo-discursivos é essencial para compor a base teórica necessária para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

#### 3.1 O Círculo de Bakhtin

Iniciamos este capítulo destacando a importância do Círculo de Bakhtin para os estudos que envolvem a linguagem. Embora existam questionamentos a respeito da autoria dos textos (FARACO, 2009; FIORIN, 2008), é inegável a contribuição desse grupo de intelectuais para o pensamento linguístico, o que vem direcionando inúmeras pesquisas, ao longo dos anos, e proporcionando novos posicionamentos a respeito da utilização dos gêneros do discurso, no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Essa confusão quanto à autoria dos textos parece distante de ser resolvida. Assim, apresentamos, de acordo com Faraco (2009), as três direções adotadas por estudiosos da obra bakhtiniana:

- [...] a) a primeira é daqueles que respeitam as autorias das edições originais e, por consequência, só reconhecem como da autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos;
- b) a segunda direção é daqueles que atribuem a Bakhtin todos os textos ditos disputados;
- c) há, por fim, uma solução de compromisso que inclui os dois nomes na autoria. Assim, *Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem* são

atribuídos a Bakhtin/Voloshinov; e *O método formal nos estudos literários*, a Bakhtin/Medvedev<sup>16</sup>. (FARACO, 2009, p.12)

Neste trabalho, optamos uma “posição mais tradicional” (FIORIN, 2008) e vamos adotar a terceira direção. Entretanto, se faz necessário mencionar que não pretendemos realizar uma discussão sobre os autores<sup>17</sup> dos textos, mas atentar para o papel central que a linguagem ocupou em seus pensamentos e formulações. Ainda na visão de Faraco, destacamos que:

diante da teorização de Bakhtin sobre a autoria – que transforma o autor em *posições autorais*<sup>18</sup> – passamos a dispor de um argumento para sugerir que todos os textos disputados foram escritos, de fato, por Bakhtin e saíram sob as assinaturas de Voloshinov e Medvedev quando a posição autoral envolvia um compromisso com pressupostos de uma certa leitura marxista. Bakhtin, então, só assinava os textos como ele mesmo quando enunciando de uma posição autoral em que os comprometimentos eram de outra ordem (FARACO, 2005, p. 57).

A denominação “Círculo de Bakhtin”, utilizada para se identificar o conjunto da obra, passou a ser utilizada *a posteriori* pelos estudiosos dos textos, uma vez que o grupo não havia adotado essa definição anteriormente. Por sua vez, a escolha do nome de Bakhtin para identificar o grupo se deu devido à grandiosidade de seu trabalho, “tendo-se em conta que de todos foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura” (FARACO, 2009, p.13).

De acordo com Faraco (2009), a questão da linguagem já se apresenta nos primeiros textos do Círculo de Bakhtin; no entanto, cabe ressaltar que sua presença marcante é característica dos textos posteriores a 1926. Corroborando a ideia do autor (2009), entendemos que, “para apreender essa filosofia da linguagem numa visão de conjunto, é preciso percorrer e aproximar vários dos textos do Círculo e do próprio Bakhtin” (FARACO, 2009, p.100).

Como nosso eixo central é delineado pela temática dos gêneros do discurso, e pela visão de linguagem subjacente à noção de gênero, focalizaremos nossos estudos em duas obras, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do mundo sociológico na ciência da linguagem* (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1929) e *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1979).

---

<sup>16</sup> Destaque em itálico e negrito como citado no original.

<sup>17</sup> Sobre esse tema ver BRONCKART, J. ; BOTA, C. (2012)

<sup>18</sup> Destaque em itálico como citado no original.

### 3.2 A temática da linguagem

Como mencionamos anteriormente, a questão da linguagem passa a se apresentar como central para o Círculo de Bakhtin, nos anos de 1925/1926 e, mesmo depois que o grupo deixou de existir, continuou tendo um papel de destaque nos textos escritos por Bakhtin, podendo ser considerada o “núcleo articulador de seu pensamento” (FARACO, 2009, p.101).

Inicialmente, podemos observar, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1929/1995), a visão da linguagem como fenômeno social da interação verbal. A língua segue o fluxo da vida e passa por mudanças constantemente, ou seja, a linguagem não pode ser vista, definitivamente, como sistematizada, pronta e acabada.

Essa frequente transformação que ocorre na língua é fruto das relações sociais e dos usos cotidianos, necessários para a realização da comunicação verbal. Diante dessa visão, podemos perceber que

a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 108)

Nesse sentido, os pensadores russos veem a linguagem numa perspectiva mais ampla. O diálogo é visto não somente como a comunicação verbal interpessoal, mas como todo o tipo de comunicação discursiva. A linguagem está em toda parte e, dessa forma, não é considerada simplesmente um meio, ou instrumento capaz de transmitir ao destinatário uma mensagem. É mais do que isso, é a nossa principal forma de interação.

De acordo com esse pensamento, salientamos que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a

comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 123)<sup>19</sup>

Bakhtin (1979/2010), em seus estudos, evidencia a relação existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. E, nessa perspectiva, os enunciados apresentam sua função dentro do processo de interação. Segundo o filósofo:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 261)

Assim, ao adotarmos uma concepção dialógica da linguagem, considerando que a enunciação diz respeito à apropriação da língua pelo falante, dentro de um determinado contexto sócio-histórico, interessa-nos, particularmente, o “Bakhtin interacionista”, em consonância com o pensamento de Fiorin (2008):

Afinal, ele tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa num texto. As relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais. (FIORIN, 2008, p.15)

Nessa perspectiva bakhtiniana, portanto, a linguagem apresenta um caráter eminentemente interativo, e essa interação diz respeito a relações entre sujeitos histórica, social e ideologicamente constituídos, não se reduzindo apenas a diálogos cotidianos. Há uma estreita relação entre linguagem e vida: “a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, a vida se introduz na linguagem” (FIORIN, 2008, p. 61).

O pensamento bakhtiniano sobre a linguagem faz referência ao enunciado concreto, e esse enunciado se encontra situado em um contexto cultural real, no qual se realizam as relações sociointeracionais, ou, também podemos dizer, dialógicas. Dessa forma, “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*<sup>20</sup>, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 298).

---

<sup>19</sup> Destaques em itálico como citado no original.

<sup>20</sup> Destaque em itálico como citado no original.

Seguindo por esse eixo temático, vemos a necessidade de apresentar, inicialmente, o conceito de dialogismo, nos moldes do pensamento bakhtiniano, considerando sua concepção a respeito da linguagem: “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo da linguagem. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (FIORIN, 2008, p. 24).

Para Bakhtin, é necessário salientar:

O falante não é um Adão, e por isso, o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica [...] Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 300)

Parece-nos importante destacar, ainda, que há, no discurso do Círculo bakhtiniano, mais especificamente na visão de Bakhtin e Voloshinov, uma preocupação com o lugar que a linguagem ocupa no mundo social, enfocando-a como atividade e não apenas como sistema. Como afirma Faraco (2009):

O círculo parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal (**Marxismo e filosofia da linguagem**<sup>21</sup>, p. 94). Neste sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p. 120)

Segundo Bakhtin (1979/2010) as esferas de uso da linguagem estão diretamente ligadas aos enunciados concretos, e estes, por sua vez, irão manifestar-se nos diferentes discursos que permeiam o nosso mundo social, por meio dos gêneros discursivos, em diversos processos interativos de comunicação.

---

<sup>21</sup> Destaque em negrito como citado no original.

### 3.3 O enunciado

A compreensão do conceito de enunciado, como foi concebido por Bakhtin e seu Círculo, é de grande relevância para as reflexões sobre a linguagem, contribuindo para discussões importantes no campo dos estudos enunciativo-discursivos.

É possível observar que a noção de enunciado vai sendo construída dentro do percurso da obra bakhtiniana. Assim como em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/1995), também no texto *Os gêneros do discurso* (1979/2010), o conceito de enunciado está relacionado com o processo interativo, que contempla o verbal e o não verbal, presentes em cada situação comunicativa.

Em ambas as obras, encontramos o enunciado apresentado como integrante de um processo interativo delimitado por elementos históricos, sociais e culturais, que dialogam com discursos que antecedem esse enunciado e antecipam os seus resultados no futuro, provocando outros enunciados.

Brait e Melo (2005) afirmam, a respeito de *Marxismo e filosofia da linguagem*:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos. (BRAIT; MELO, 2005, p. 68)

O enunciado como unidade da comunicação discursiva, dito como concreto e único, só pode ser proferido uma vez; no entanto, esse mesmo enunciado sofre interferência de outros já ditos anteriormente e irá, certamente, influenciar os próximos. Concordamos com Fiorin (2008), quando afirma que “os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios” (FIORIN, 2008, p. 20).

De acordo com Bakhtin e seu Círculo, o enunciado sempre irá dirigir-se a alguém, no caso, o destinatário, mesmo que esse não esteja explicitamente presente na comunicação discursiva, o que nos faz ressaltar:

Perguntas como “A quem se dirige o enunciador?”, “Como o locutor percebe e imagina o seu destinatário?”, “Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciador?” ajudam, da perspectiva bakhtiniana, a compreender a composição e o estilo dos enunciados, apontando tanto quanto os traços de autoria, para o que há de extraverbal, na constituição do verbal. Daí para o

estudo dos gêneros do discurso, em cada uma das esferas da comunicação verbal, da cultura, é um pulo, na medida em que cada esfera, cada atividade, cada campo de atuação tem concepções de destinatários, o que, de certa forma faz aparecer e circular os gêneros do discurso”. (BRAIT; MELO, 2005, p. 72)

Cada enunciado concreto é definido pela alternância dos sujeitos participantes da comunicação discursiva (falantes), e essa cria limites do enunciado nas diversas esferas da atividade humana. O enunciador termina o seu enunciado e, em seguida, a palavra é passada ao outro, ou cede lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O diálogo em que se alternam os enunciados dos envolvidos no processo comunicativo, através de réplicas, é a forma mais simples da comunicação discursiva.

Todos os participantes da comunicação discursiva têm um papel importante dentro do processo de interação, o que pressupõe a dinâmica dialógica da troca entre os sujeitos discursivos. Desse modo, não se pode pensar somente em um ouvinte (receptor) passivo, que simplesmente recebe a mensagem de um falante (emissor) e a decodifica. O processo discursivo da comunicação contempla a participação ativa de todos os envolvidos.

Como afirma Bakhtin (1979/2010), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (op. cit., p. 272). A partir do momento em que um enunciado é dito, de alguma forma, será respondido. O destinatário, ao ouvir e compreendê-lo, já prepara sua resposta a ele, concordando, discordando ou, por exemplo, complementando o mesmo e, assim, se forma a *posição responsiva do ouvinte* (op. cit., p. 271).

De acordo com o pensamento bakhtiniano, não se pode perder de vista que a língua é uma forma viva de expressão do falante. Sua posição envolve um processo ativo na interação com a recíproca posição do ouvinte: esse se manifestará de alguma maneira. Ainda que a resposta do ouvinte não seja imediata, em algum momento ele responderá, seja em outro discurso ou em seu próprio comportamento. Essa compreensão do enunciado, em que tanto o falante quanto o ouvinte têm participação ativa no processo de comunicação, Bakhtin (1979/2010) classifica como sendo de “natureza ativamente responsiva”.

Entre as unidades da língua (palavras e orações), não é possível ocorrer essa alternância dos sujeitos da comunicação discursiva, uma vez que os limites da oração

não podem ser determinados. A oração enquanto unidade da língua, segundo a concepção bakhtiniana,

não é delimitada de ambos os lados pela alternância de sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal), nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro*<sup>22</sup> falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 278)

Para o autor, em função da ausência de uma teoria elaborada do enunciado como unidade da comunicação discursiva, existe uma confusão na distinção entre enunciado e oração. É preciso atentar para uma questão fundamental: as unidades da língua podem construir os enunciados, no entanto, isso não faz com que as mesmas se transformem em uma unidade da comunicação discursiva.

Considerando-se a comunicação discursiva, além da alternância dos sujeitos do discurso, outro traço fundamental do enunciado é a sua conclusibilidade, uma espécie de aspecto interno dentro dessa alternância. O enunciador diz (ou escreve) um enunciado, e ao percebermos o seu término, é possível responder ao que foi dito. Por conta da conclusibilidade, percebemos o fim do enunciado e, assim, podemos ter uma atitude responsiva em relação a ele.

O problema do dialogismo no enunciado não está nas réplicas do diálogo real, das relações cotidianas, contudo, é importante destacar que, em muitas situações, as relações dialógicas estão presentes, de maneira bem mais complexa, como, por exemplo, em enunciados que se distanciam no tempo e no espaço, sem ter conhecimento um do outro, mas que, em determinado ponto, convergem em algum sentido, apresentando o mesmo tema ou ponto de vista.

As réplicas do diálogo são interligadas e possuem uma conclusibilidade própria, que, por mais breve que sejam, passam a ideia do enunciador e provocam uma resposta. São comuns as relações, tais como – pergunta- resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, entre outras – entretanto, Bakhtin (1979/2010) afirma a esse respeito:

Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são apenas modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. Essas relações só são possíveis entre enunciações

---

<sup>22</sup> Destaque em itálico como citado no original.

de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros*<sup>23</sup> (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva. Essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteramos, não são possíveis entre unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto no interior do enunciado. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 276)

### 3.4 A concepção de gênero do discurso em Bakhtin

Durante todo o percurso de nossas vidas, fazemos uso dos gêneros do discurso e, por sua imensa diversidade, nem imaginamos a sua existência. Os gêneros estão presentes em nossas conversas cotidianas, ou seja, nas situações reais de comunicação que envolvem as diferentes esferas de atividade, enfim, em nossas experiências como seres participantes de uma comunidade discursiva.

Dessa forma, como afirma Bakhtin,

aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem, e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 283)

A multiplicidade enorme dos gêneros do discurso se deve às diversas situações que compõem a vida em sociedade, tais como os fatores históricos, as diferentes posições sociais e as relações de intimidade entre os participantes envolvidos em cada comunicação.

Quanto mais conhecemos e dominamos os gêneros, mais elaborado fica o nosso projeto de discurso. No entanto, há que se considerar que, embora não sejam criados pelo falante, mas dados a ele, apesar de serem mais flexíveis e mutáveis em comparação com as formas da língua, os gêneros são normativos.

Parafraseando Bakhtin (1979/2010), salientamos que, mesmo sendo as palavras escolhidas pelo falante em virtude do seu valor expressivo, quando soltas ou

---

<sup>23</sup> Destaque em itálico como citado no original.

descontextualizadas, são neutras em significação, ganhando significado somente quando inseridas em um enunciado concreto.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, as palavras não possuem um dono, não são propriedades de ninguém, são usadas por todos os falantes, com juízos de valor diversos. No momento em que o enunciador escolhe as palavras, já tem a ideia do seu enunciado no todo. “Portanto, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 292).

As palavras escolhidas para a construção do enunciado costumam ser retiradas de outros enunciados, levando-se em conta o tema, a composição e o estilo. Assim, no gênero a palavra ganha uma expressão típica, considerando-se que “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados*<sup>24</sup> das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 293).

Além da expressão típica, a palavra também apresenta expressão individual: nesse caso, “as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 293).

Seguindo o eixo do pensamento bakhtiniano,

pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 294)

Vista por essa perspectiva, nossa experiência discursiva se forma a partir da interação existente entre nossos enunciados e os muitos outros já produzidos anteriormente. As “palavras dos outros” (op.cit., p. 295) já possuem uma expressão, um valor e, assim, são novamente reelaboradas e empregadas por outro enunciador, com entonações diferenciadas e com valores distintos.

---

<sup>24</sup> Destaque em itálico como citado no original.

Dentro da esfera da comunicação discursiva, os enunciados estão sempre interligados, porque a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 298).

De acordo com Bakhtin:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, 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. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 301)

Entendemos que a consideração e a antecipação que o enunciador apresenta a respeito de seu destinatário, como, por exemplo, sua posição social, nível de conhecimento a respeito do enunciado proferido, suas concepções e convicções, questões culturais, idade e, ainda, o grau de reciprocidade entre eles, irão influenciar na escolha do gênero discursivo a ser utilizado, atentando para os procedimentos composicionais e o estilo do enunciado.

Seguindo pela perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2008) destaca que cada enunciado está intrinsecamente envolvido com vários outros, que o precedem ou que dele advêm, o que o faz ser dialógico por natureza: “nele ouvem-se ao menos duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói” (FIORIN, 2008, p. 24).

Nos gêneros primários, a “compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 271) é facilmente percebida, já que espera-se a resposta do outro. Porém, com os gêneros secundários pode ocorrer que o enunciador produza o enunciado e ele próprio elabore as respostas ou objeções a si mesmo.

Em muitas situações comunicativas, não ocorre a resposta imediata do enunciado. Bakhtin afirma que “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 272). Entretanto, essa resposta virá, mais cedo ou mais tarde, em enunciados que serão produzidos em outros momentos, ou, até mesmo, no próprio comportamento do ouvinte/leitor.

O enunciador, por si só, já está proferindo um enunciado que constitui uma resposta, uma vez que este não é o primeiro sujeito a se pronunciar no mundo, e, por

isso, “toda compreensão plena real já é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (op. cit., p. 272).

Tudo o que vimos a respeito do enunciado nos permite entender a centralidade desse conceito na obra bakhtiniana. O dialogismo discursivo presente no enunciado nos revela sempre um juízo de valor, uma vez que o destinatário, ao ter contato com o enunciado, concorda ou discorda, ou seja, se posiciona em relação a ele.

Portanto, como vimos em Bakhtin (1979/2010), o direcionamento do enunciado é fundamental para a comunicação discursiva e, dessa maneira, para compreendermos o gênero do discurso, é preciso considerar a relação do enunciatador com o *outro* e seus enunciados. Isso nos permite afirmar que os enunciados não são independentes, mas essencialmente dialógicos: fazem parte de uma cadeia discursiva que envolve todas as esferas de atividade da nossa vida social.

O tema dos gêneros do discurso vem sendo, desde os anos 90, especialmente, abordado por linguistas e estudiosos da língua no Brasil. Faraco (2009), Fiorin (2008), Brait (2005), entre outros, apresentam estudos que retomam o pensamento bakhtiniano em suas reflexões a respeito da temática dos gêneros.

Vale destacar a relevância das discussões apresentadas por diversas pesquisas: Faraco (2005, 2009), Fiorin (2008), Brait (2005) Marcuschi, (2007, 2008), Machado (2007), Bazerman (2007), que envolvem a linguagem e buscam promover um diálogo com os textos de Bakhtin, sendo fundamentais para nos ajudarem a compreender o seu projeto teórico, particularmente, no que se refere ao conceito de gênero do discurso.

Embora nossos estudos enfatizem a concepção de gêneros do discurso, reconhecemos a relevância de se articular essa noção com muitos outros conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin.

Faraco (2009) atenta para uma questão importante, que precisa ser revista cuidadosamente, a respeito da utilização dos conceitos deixados pelo Círculo, já que, em alguns momentos, “em especial pelo viés do discurso pedagógico (mas não apenas), houve uma banalização de termos como **diálogo, interação e gêneros do discurso**”<sup>25</sup>, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, 2009, p. 15).

Podemos dizer, com Bakhtin (1979/2010), que todo enunciado ocorre em um gênero do discurso, uma vez que os discursos históricos, culturais e sociais, nos quais

---

<sup>25</sup> Destaque em negrito como citado no original.

destacamos os sujeitos em suas reais situações de comunicação, envolvem diretamente o uso da língua. Sendo assim, como já mencionado, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 265).

Segundo o filósofo russo, os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 262), elaborados nas diversas esferas sociais que envolvem a atividade humana, e sendo concretos e únicos, refletem as finalidades de determinado campo da comunicação, através de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Entendemos, com Fiorin (2008), que esses três elementos podem assim ser definidos:

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. [...] A construção composicional é o modo de organizar o texto. [...] O ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos, e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. (FIORIN, 2008, p. 62)

Conforme salienta Bakhtin (1979/2010), é importante estarmos atentos à grande heterogeneidade dos gêneros do discurso, tanto orais como escritos, nos quais podemos incluir desde os diálogos do nosso cotidiano, até os textos científicos e os gêneros literários.

A diversidade dos gêneros do discurso é infinita, uma vez que a atividade humana proporciona uma gama de possibilidades por meio dos gêneros que surgem e se diferenciam a cada momento no campo da linguagem.

Como podemos perceber na afirmação de Bakhtin,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 262)

O campo da comunicação é amplo, como também a variedade de diálogos é cada vez maior, em função dos temas, das situações e dos participantes. Assim, em virtude

dessa variedade e diversidade nas manifestações comunicativas, parece existir dificuldade em se definir a natureza dos enunciados.

Seguindo por essa esteira de pensamento, podemos afirmar que o processo produtivo de linguagem está intimamente ligado às relações de interação e ao dialogismo, presente nos processos de comunicação que permeiam as diversas esferas que integram a sociedade.

De acordo com o pensamento de Bakhtin (1979/2010) vimos que o conteúdo, o estilo e a forma composicional são elementos importantes que compõem o enunciado. Baseados nesse conceito de gênero, estamos em contínuo processo de intercomunicação, portanto, entendemos que a linguagem é onipresença nas diversas esferas de atividade humana, sendo a língua concebida como construção social.

Podemos elencar, rapidamente, diversas esferas de atividades de que participamos em nossa vida em sociedade, tais como as que estão presentes nas relações familiares, na escola, nos diferentes ambientes de trabalho, na igreja, na política, entre grupos de amigos e várias outras. Dessa forma, vários enunciados, com múltiplas finalidades e especificidades, são produzidos para a utilização da linguagem, nesses diferentes contextos.

Os gêneros são maleáveis e dinâmicos, estão em contínua mudança, acompanhando as transformações histórico-sociais. A todo o momento, surgem novos gêneros, enquanto outros desaparecem, e outros ainda transformam-se.

Há também que se considerar que mesmo pessoas que conheçam profundamente a língua, poderão sentir dificuldade em participar de determinada esfera de comunicação por não possuírem domínio dos gêneros que circulam nessa esfera.

Diante dessa visível heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (1979/2010) chama a atenção para a importância da diferenciação entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos):

[...] os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições discursivas imediatas. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 263)

Compreendemos, então, que os gêneros primários correspondem às manifestações de comunicação mais simples, como, por exemplo, os diálogos cotidianos, a conversa familiar, considerados como mais espontâneos, já que estão relacionados com o contexto mais imediato, e os secundários surgem a partir de um convívio cultural mais elaborado e desenvolvido, normalmente em situações públicas de interação, com o predomínio, mas não exclusivamente, da escrita, em comunicações discursivas consideradas mais complexas.

Conforme postula Fiorin (2008) sobre a reflexão bakhtiniana, “os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os” (FIORIN, 2008, p. 70). Essa mudança ocorre quando um texto assume características diferentes e passa de um gênero a outro, de acordo com o contexto, ou melhor, a esfera de atividade.

Como existe uma relação de interdependência entre os gêneros, também “existem casos em que os primários são influenciados pelos secundários, por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica” (FIORIN, 2008, p. 70).

Para Bakhtin, além dessa “incompreensão da natureza do gênero dos estilos de linguagem”, existe também a “ausência de uma classificação bem pensada dos gêneros discursivos por campo de atividade (bem como da distinção, muito importante para a estilística, entre gêneros primários e secundários)” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 267).

Variando de acordo com a situação, com as relações pessoais e com a posição social dos participantes da comunicação, os gêneros do discurso, estão presentes nas diferentes esferas. Pode ocorrer, ainda, uma mistura dos gêneros, ou seja, um hibridismo, que seria um cruzamento de diferentes gêneros, um se valendo do outro em seu interior, através da imitação na estrutura composicional, temática e estilo.

Dessa forma, entendemos que “um texto pode passar de um gênero para outro quando for colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera de atividade” (FIORIN, 2008, p. 72).

Segundo o autor,

mesmo nos gêneros mais estereotipados os enunciados podem adquirir um novo sentido, quando se lhes dá, por exemplo, uma nova entonação [...] ou quando se os transfere para outra esfera de atividade (por exemplo, dizer “sim senhor, meu general” a um amigo que tenha o hábito de organizar tudo). (FIORIN, 2008, p. 74)

Assim como Fiorin (2008), Marcuschi (2007) também apresenta uma reflexão importante a respeito do hibridismo presente nos gêneros, destacando, em especial, aqueles que surgiram mais recentemente. De acordo com o pesquisador:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo*<sup>26</sup> que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. [...] A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. (MARCUSCHI, 2007, p. 21)

Em determinadas situações, um gênero pode manter sua estrutura composicional e o seu estilo, e mudar, por exemplo, a temática. Em outros casos, se mantêm a temática e o estilo e muda-se a estrutura composicional. E assim, essas diferentes possibilidades de variações demonstram a característica híbrida presente nos diversos gêneros, podendo apresentar mudanças, tanto em relação à forma, quanto ao uso dos mesmos.

Destacamos, portanto, a relevância tanto da estrutura composicional como do tema para a constituição e o reconhecimento dos diferentes gêneros, embora nos pareça importante considerar, de maneira mais particular, a questão do estilo, uma vez que esse conceito aparece como um dos mais significativos para compreendermos a concepção de dialogismo.

Por conseguinte, é interessante notar que a individualidade do estilo desperta algumas questões. Primeiramente, parece complexo conceituar estilo individual dentro da obra bakhtiniana, considerando que Bakhtin e seu Círculo pensam a linguagem como interação, com ênfase nas relações com o outro, nas trocas discursivas. Entretanto, de acordo com Brait (2005),

*estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem. [...] a questão do estilo associa-se a reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, assumindo aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que a constituem. (BRAIT, 2005, p. 80)

---

<sup>26</sup> Destaque em itálico como citado no original.

Para Brait (2005), é de grande importância essa perspectiva apresentada a respeito do estilo na discussão sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, considerando a inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado.

Segundo a autora, as formas do discurso citado que, inseridas em diferentes culturas, apresentam historicidade e mudanças com o passar do tempo, “assumem também a condição de estilo, confirmando a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2005, p. 82).

Considerando o pensamento bakhtiniano entre o estilo e a caracterização do gênero, temos que

todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*)\*<sup>27</sup> – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante ( ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 265)

Destacamos que, se o enunciado tem um estilo individual que pode ser percebido, mais facilmente, nos gêneros literários, há também alguns gêneros discursivos que já trazem um padrão para os seus enunciados, como, por exemplo, os documentos oficiais ou de ordem militar.

No entanto, nem todos os gêneros propiciam esse reflexo de individualidade do enunciator<sup>28</sup> na linguagem e, assim, podemos entender que, “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 266).

Por efeito da complexidade que abarca a definição de estilo em geral e estilo individual, o próprio teórico acrescenta a importância de um estudo mais aprofundado a respeito da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso. Como enfatiza Bakhtin, “a própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em

---

<sup>27</sup> \* *Obschênie*, substantivo neutro, é comunicação, *rietchevóie* é derivação de *rietch*, que é discurso, fala, em alguns aspectos linguagem, mas aqui, na acepção bakhtiniana, é discurso, daí traduzirmos *rietchevóie* como “discursivo”, *rietchevóie obschênie* como comunicação discursiva, porque é esse o sentido do pensamento de Bakhtin (N. do T.) (BAKHTIN, 1979/2010, p. 265).

<sup>28</sup> O termo “falante”, empregado na tradução de Bakhtin do capítulo *Os gêneros do discurso*, será adotado em alguns momentos neste capítulo, no entanto, no decorrer da tese, iremos usar “enunciador”, também empregado pelo filósofo. Entendemos que “enunciador” se aplica melhor aos textos escritos que serão analisados no *corpus* desta pesquisa.

seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual)” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 266).

Segundo Fiorin (2008), o estilo necessita do discurso do outro para existir, é necessária uma relação de oposição de um estilo em relação a outros estilos, e, assim, esse irá constituir-se dialogicamente dentro do discurso. Ainda em relação ao estilo, entendemos, com Brait (2005), que esse depende da relação existente entre o enunciador e seu destinatário<sup>29</sup> – o ouvinte, o leitor, o interlocutor, que pode ser real ou imaginário.

Dessa maneira, o estilo irá variar influenciado pelas relações existentes entre os participantes da comunicação, considerando, por exemplo, a posição social, as relações de intimidade, ou seja, a esfera de atividade humana a que está direcionado o enunciado.

Se pensarmos em uma comunicação verbal em que nos dirigimos aos amigos ou à família, iremos utilizar um determinado estilo para essa troca comunicativa, que, por sua vez, será diferente de um enunciado dirigido a uma autoridade pública, por exemplo.

Em seus estudos, Fiorin (2008) afirma que “o estilo individual não é totalmente livre do gênero” (FIORIN, 2008, p. 74). A intenção da manifestação comunicativa interfere na escolha de um dado gênero, e essa é determinada pela especificidade de uma esfera de atividade, por sua temática e pela relação entre os interlocutores do processo comunicativo.

Dessa maneira, o enunciador irá adaptar o seu projeto discursivo ao gênero escolhido, no entanto, sem perder a sua individualidade de falante, podendo dar ao enunciado uma entonação particular, que reflete o seu estilo individual de enunciador.

Conforme afirma Fiorin (2008, p. 48), “o estilo é um dos componentes do gênero. Há, assim, um estilo do gênero e, dentro do gênero, podem aparecer os estilos que criam os efeitos de sentido de individualidade”.

Reafirmamos que, segundo Bakhtin, ainda são necessários muitos estudos para compreender a estilística da língua, considerando a natureza do gênero dos estilos lingüísticos, através de um estudo anterior das modalidades de gênero do discurso.

Na visão bakhtiniana, existe uma distinção entre texto e enunciado. Compreendemos que, fundamentado em uma característica dialógica, o enunciado apresenta a possibilidade de admitir uma réplica. De acordo com Fiorin (2008), na visão de Bakhtin:

---

<sup>29</sup> Adotaremos, no decorrer da tese, o uso do termo “destinatário”, assim traduzido em Bakhtin (1979/2010), no capítulo *Os gêneros do discurso*.

O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual etc.) (FIORIN, 2008, p. 52)

Bakhtin (1929/2010) apresenta uma análise filosófica do texto (escrito ou oral), sendo esse considerado como a realidade imediata das vivências, e destaca que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (op.cit., p. 307). Para o autor, o texto é o ponto de partida. Possui um sujeito, um autor e é determinado, como enunciado, a partir de dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (op. cit., p. 308). Cada texto está ligado ao sistema de linguagem. E a esse “corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)” (BAKHTIN, 1979/2010, p. 310). No entanto, é relevante destacar que o texto é considerado único e individual.

Segundo Bakhtin (1979/2010),

é possível, evidentemente, a mesma reprodução mecânica do texto ( por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito ( a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 311)

Uma vez que o problema do texto é abordado a partir das ciências humanas, encontramos, a todo o momento, o homem que se expressa, ou seja, que produz, cria textos. Dessa forma, “o gênero espelha a experiência de seus usuários – e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância” (CARVALHO, 2005, p. 133).

A própria atitude humana é considerada, por Bakhtin, como um texto em potencial, que pode ser compreendido somente dentro do contexto dialógico de sua época. Diante da visão bakhtiniana:

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. [...] O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta etc.),

algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? [...] Por toda a parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. [...] Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação (BAKHTIN, 1979/2010, p. 319).

É importante retomar que as relações dialógicas só existem na linguagem, portanto, não há dialogismo no sistema da língua ou entre os elementos da língua. Apenas entre os enunciados, na comunicação discursiva, ocorrem tais relações.

O enunciado, além de expressar algo já existente anteriormente, também cria algo que ainda não existia, e por isso é considerado singular e único. Dessa maneira, o que é criado pelo enunciado sempre surge através de algo dado, pode ser a linguagem, um sentimento experimentado, a observação de um fenômeno real etc.

Se observarmos atentamente, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a palavra já aparece como um signo ideológico por excelência, que reflete a realidade social. É importante observarmos que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 106). Entendemos que é através da palavra que agimos no mundo social.

Como já mencionamos anteriormente, a compreensão é *ativamente responsiva*, ou seja, é sempre dialógica, o que acarretará uma resposta. Compreendemos a palavra do outro, e assim, imediatamente ou não, produzimos uma réplica ao enunciado compreendido. Portanto, “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 132).

Como afirmam os pensadores, a significação “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (...) Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 132).

Ressaltamos, ainda, que a palavra, no pensamento bakhtiniano, não pertence exclusivamente ao enunciadador, mas também ao ouvinte. E, ainda, exerce direito sobre a palavra aquele que, em um dado momento anterior, já a havia utilizado, conclui-se, então, que há múltiplas vozes nas palavras. Como nos esclarece Bakhtin (1979/2010):

Só o enunciado tem relação *imediate* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). [...] Contudo, o enunciado não é determinado por sua

relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe em *termos reais* (apenas como texto). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo etc. (BAKHTIN, 1929/2010, p. 328)<sup>30</sup>

Parafraseando Bakhtin (1979/2010), o enunciado apresenta três elementos interligados: a relação com os enunciados dos outros, a relação com o objeto e a relação com o próprio falante. E os valores (justiça, veracidade, beleza, verdade) pretendidos pelo enunciado não são determinados por sua relação com a língua, mas pelas variadas formas de relação com a realidade concreta, com o sujeito enunciador real e com enunciados de outros falantes.

As relações dialógicas não podem ser vistas, simplesmente, como confronto de sentidos, contradições ou desacordos. Para Bakhtin (1979/2010), “a *concordância* é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (op. cit., p. 331), mesmo que dois enunciados sejam idênticos, “se realmente são *dois* enunciados, pertencentes a *diferentes* vozes e não um só enunciado, estão ligados por uma *relação dialógica de concordância*”<sup>31</sup>(op. cit., p. 331).

De acordo com esse pensamento, reiteramos que não pode haver relações dialógicas entre as unidades da língua. É preciso existir a compreensão responsiva na comunicação discursiva e essa só acontece no enunciado, uma vez que esse sempre tem um destinatário, já antecipado pelo próprio enunciador.

Entendemos, com Bakhtin (1979/2010), que as unidades da língua são infinitamente reproduzidas em variados enunciados, no entanto, não são ligadas por relações dialógicas e diferem do enunciado, uma vez que é essencialmente dialógico, e não pode, de maneira alguma, ser reproduzido.

A resposta ao enunciado sempre irá existir. Em algum momento, mais cedo ou mais tarde, outro enunciado será produzido em resposta a um anterior, e assim, infinitamente, nosso mundo social se encontra inserido no processo de comunicação discursiva, e nós, como ouvintes, leitores e produtores de discursos, somos os participantes responsáveis pelas trocas dialógicas que surgem a cada instante, nas diferentes esferas de atividade que compõem a sociedade.

---

<sup>30</sup> Destaque em itálico como citado no original.

<sup>31</sup> Destaque em itálico como citado no original.

### 3.5 Gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de línguas

Após destacarmos alguns pontos referentes aos gêneros discursivos nos documentos oficiais e, em seguida, apresentarmos a concepção de gênero do discurso, segundo Bakhtin (1979/2003), dando ênfase para os conceitos de interação e dialogismo, propostos na teoria da enunciação, evidenciamos a necessidade de pensar a respeito das implicações desses estudos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Iniciamos, pensando a linguagem como práticas sociais. Para ressaltar nosso posicionamento em relação ao lugar dos gêneros do discurso nos procedimentos metodológicos para o ensino de línguas, concordamos com Pedrosa (2007), quando afirma:

Práticas discursivas comprovam que a língua cria o mundo, não o reproduz. [...] Por isso as atividades pedagógicas devem deixar explícito que estudar a língua é muito mais que a ver como um sistema de regras, é estudá-la em seu uso dialógico com as outras práticas de uma comunidade, que se define linguística e socialmente, com sua ideologia e seus valores. (PEDROSA, 2007, p. 164)

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), estudiosos da Escola de Genebra, seguem a perspectiva de Bakhtin, mas preocupam-se com os desdobramentos didático-pedagógicos de sua teoria no campo do ensino de línguas. Vale ressaltar que, embora esses autores focalizem o francês como língua materna, suas propostas podem se estender para o ensino de línguas estrangeiras<sup>32</sup>.

De acordo com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros discursivos são utilizados como elos entre as práticas sociais e o processo de ensino/aprendizagem na escola. Para os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”<sup>33</sup>(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74).

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma concepção de gênero como sendo um instrumento de interação social, no sentido vygotskiano do termo. Para entendermos melhor esse conceito, recorreremos a Freitas (1998). Segundo a autora:

---

<sup>32</sup> Nesta pesquisa, não entraremos na discussão sobre uma possível abordagem funcionalista dos gêneros.

<sup>33</sup> Destaque em itálico, como citado no original.

Para Vygotsky (1984), o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Realiza-se assim a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, de modo que o mecanismo de mudanças individuais ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade, na cultura (FREITAS, 1998, p. 90).

A partir dos fundamentos teóricos vygotskianos, destacamos o fato de a linguagem exercer um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades que envolvem as atividades sociais, através da interação entre os falantes, nas mais diversas esferas comunicativas, dessa forma, percebe-se que Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano.

Essa perspectiva é levada em conta por Bakhtin (1979/2010), como vimos, ao assumir que a escolha de um gênero é determinada pela esfera social, pela temática, o conjunto dos participantes e a intenção dos mesmos. O indivíduo, como sujeito histórico e social, foi considerado amplamente em seus estudos a respeito da linguagem, como deixam claro conceitos como os de atitude responsiva ativa e dialogismo.

Para Vygotsky (1995), interessa o diálogo que o homem estabelece com a sociedade, ou seja, a interação com o outro. O indivíduo modifica a sociedade, assim como essa também o modifica. Importa-nos dizer que a interação é o elo fundamental entre o ser humano e o ambiente em que vive.

Considerando, portanto, que as atividades humanas fazem parte de uma construção social, e essa só pode ser compreendida inserida nas relações sociais, entendemos a relevância de vermos o aluno como membro de uma sociedade, um indivíduo que pertence a um grupo sociocultural e interage, a todo o momento, dentro deste. Cumpramos enfatizar que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronte na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1995, p. 110).

Dessa forma, podemos estabelecer uma relação entre o pensamento de Vygotsky e Bakhtin, uma vez que, para ambos os teóricos, o homem está intrinsecamente relacionado ao social, desde o seu nascimento, por meio das inúmeras formas de interação existentes em nosso entorno.

Entendemos, portanto, que as situações de comunicação se realizam nas práticas sociais. E estas, por sua vez, heterogêneas, dinâmicas e variáveis, dependem dos

participantes da comunicação, de suas interpretações e representações, dentro das dimensões sociais que envolvem a linguagem.

Uma vez que os gêneros discursivos se apresentem como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem, é necessário considerar seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas, sem perder de vista que o gênero utilizado na escola sempre será a variação do gênero de referência, ou seja, a introdução de um gênero na sala de aula faz dele um gênero escolar, portanto, uma variante do gênero de origem.

Seguindo o pensamento de Schneuwly e Dolz (2004), no trabalho com gêneros, é fundamental considerarmos que:

- a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.
- b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80 e 81)

Dessa forma, é fundamental a utilização de textos diferenciados, que englobem os variados gêneros, buscando sempre alcançar a melhor estratégia para promover as capacidades linguístico-discursivas dos aprendizes. É importante, ainda, fazer com que os alunos conheçam melhor os gêneros para, então, compreendê-los e, conseqüentemente, saber usá-los, tanto dentro como fora da escola.

Nesse sentido, não há como discordar da proposta dos PCN (1999) ao afirmar que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 1999b, p. 8).

Como destaca Rojo (2005), quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos, “parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos” (ROJO, 2005, p. 207).

Com vistas a um ensino pautado na utilização do texto como centro de todo o processo que envolve o ensino de línguas e a construção da linguagem, é fundamental que o trabalho com os gêneros discursivos produza a compreensão de significados e a relação de interação presente nas práticas sociais.

Reiteramos que os autores destacam os gêneros como uma forma de unir as práticas sociais e a escola, considerando, dentro dessa perspectiva, que as práticas de linguagem envolvem as dimensões cognitivas, linguísticas e sociais, nas diferentes esferas comunicativas.

Seguindo por esse caminho, encontramos em Marcuschi (2006; 2007; 2008) estudos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas e fundamentados na concepção de gênero do discurso como unidade enunciativo-discursiva que se mostram úteis para nossa investigação. Também para o autor, a língua é uma forma de ação social e histórica, que constitui a realidade.

Verificamos que, para Marcuschi (2007),

a língua é tida como uma forma de ação social e histórica [...]. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2007, p. 22)

Nesse caminhar, a aprendizagem de línguas deve centrar-se tanto no engajamento discursivo do aprendiz, quanto na sua capacidade de interação com o ‘outro’ no discurso, impulsionando-o a agir no mundo social. Conforme se lê na OCEM (2006), “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

De acordo com as OCEM (2006):

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural, ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006, p. 137).

Seguindo por essa perspectiva e pensando uma abordagem dos gêneros do discurso de maneira dinâmica e atraente para o aprendiz, viabilizando trabalhos tanto em atividades de leitura e produção escrita, quanto compreensão e produção oral,

defendemos que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado pela noção de gêneros. Como afirma Lopes-Rossi:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos,[...] é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno [...]. Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real (LOPES-ROSSI, 2006, p. 74).

A partir de perguntas relacionadas aos textos utilizados em sala de aula, (tais como – Em que situação este texto foi produzido? Com que objetivo? A quem ele se destina? Onde este texto circula?), considerando suas situações de uso e sua função social, chegaremos a estratégias metodológicas capazes de levar o aluno a desenvolver sua consciência crítica em relação ao uso da língua e, a partir daí, se envolver, como membro de uma comunidade em constante formação, na contínua (re) construção de nossa sociedade.

Dessa forma, com o uso de variados gêneros para o ensino/ aprendizagem de línguas, o indivíduo conhece mais sobre si mesmo e sobre o mundo, adquire valores culturais, gerando implicações nos campos da educação, da ciência, do trabalho, entre outros. Para utilizarmos os diferentes gêneros dentro dessa perspectiva de ensino, considerando o valor social e cultural entrelaçado nos diversos enunciados que compõem a esfera comunicativa em que estamos inseridos, é preciso visualizar a forte relação destes com o contexto social do qual participamos.

Se consideramos o enunciado como um ato comunicativo (BAKHTIN, 1979/2010), marcado pelo diálogo e interação dos participantes, teremos, então, o enunciado como uma atividade social. Essa visão nos remete à noção de gênero apresentada por Bazerman (2006), uma vez que, conforme a linha desse autor, se entendemos os gêneros socialmente, compreenderemos como são criados e interpretados certos textos, e também, como reagimos diante desses.

Guiados pelo pensamento de Bazerman (2006), podemos entender, portanto, o gênero discursivo como um elemento constitutivo da sociedade, já que:

Pelo uso de textos, não só organizamos nossas ideias diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas [...] pois os gêneros nunca surgem num grau zero, mas num veio histórico,

cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes (BAZERMAN, 2006, p. 10).

Pensando o gênero discursivo por esse viés, dando destaque à sua importância social e cultural, embora ainda exista a necessidade de mais estudos a respeito do ensino de línguas a partir do trabalho com gêneros, reforçamos a ideia de que esses são grandes instrumentos para proporcionar aos alunos a capacidade de uma leitura crítica de textos diversificados. Vinculado à vida social e acompanhando as mudanças que emergem no contexto histórico-cultural, o gênero não deve ser compreendido apenas pelo texto em si, mas, principalmente, na percepção dos participantes, considerando os produtores e receptores de determinado gênero, o lugar e o tempo em que ocorre a interação comunicativa. Consideramos, portanto, o livro didático como um gênero que incorpora vários outros, tais como: diálogos, e-mails, poemas, anúncios, tiras cômicas, canções, mapas, com o objetivo de aproximar o aluno de formas de comunicação social e culturalmente reconhecíveis.

Com base em Bunzen e Rojo (2005), que por sua vez, se pautam nos estudos do Círculo de Bakhtin, defendemos o livro enquanto objeto de cultura, como um enunciado complexo, ou seja, um enunciado em um gênero de discurso específico, criado no âmbito de determinada esfera da atividade humana. O livro é compreendido por Bakhtin/Volochinov (1929/1995) como uma unidade da comunicação discursiva:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais procura apoio, etc. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 123)

Segundo Bunzen e Rojo (2005) os autores de livro didático e demais envolvidos em sua elaboração “produzem também enunciados num gênero do discurso que possui temas (objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos, editor, avaliadores do PNL) e um estilo próprio” (BUNZEN e ROJO, 2005, p.

86). Ao elaborar a estrutura organizacional e discursiva para o livro didático, produz-se um enunciado num determinado gênero discursivo. De acordo com os pesquisadores, o livro didático agrupa diversos gêneros em si e dá conta de auxiliar alunos e professores no processo escolar.

De acordo com os estudos de Bunzen e Rojo (2005):

quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua (gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87).

Vemos, portanto, o livro didático como um objeto cultural que faz parte da esfera escolar e possui como característica uma estabilidade discursiva que lhe permite incorporar diferentes gêneros, e não como um suporte, em que se desconsidera o seu caráter dinâmico, histórico e discursivo. O que caracteriza o livro didático como um enunciado em gênero do discurso não são somente os textos, mas também o formato e as características que ele apresenta. Bunzen e Rojo (2005), afirmam que:

os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores do LD dialogam/interagem com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 89).

A partir das considerações apresentadas acima, adotamos, neste estudo, a posição desses autores, como também de Hemais (2012), ao considerar o livro didático como gênero<sup>34</sup>. Nas palavras da autora,

[...] o livro didático possui características que o definem como gênero. Uma das características é o propósito comunicativo de apresentar o conhecimento sobre uma língua que a comunidade reconhece como sendo importante, e também, de certa forma, é a aceitação pela comunidade discursiva de ensino-aprendizagem de que o livro didático é um veículo apropriado para “transmitir” o conhecimento de língua [...] outra característica diz respeito aos traços de formatação, estrutura e apresentação de conteúdo, sendo que todos ocorrem com certa estabilidade durante algum tempo, mas sujeitos às

---

<sup>34</sup> Trouxemos à discussão autores que fundamentam a posição que aqui assumimos, embora cientes de que há divergências quanto à visão do livro didático como gênero.

mudanças de acordo com os novos rumos ideológicos, pedagógicos, e até editoriais. (HEMAIS, 2012, p. 244)

Ressaltamos, portanto, que a partir dos pontos discutidos anteriormente, foi possível refletir sobre as questões que envolvem o estudo com gêneros e, ainda, analisar a importância dada aos gêneros do discurso, com base nas propostas apresentadas pelos documentos oficiais. É importante destacarmos que o “que deve ser feito, em qualquer aula e em qualquer atividade, é considerar que, independente do gênero discursivo, o material produzido e lido pelos alunos faz parte de uma situação de interação” (SANTOS, 2006, p. 67).

E ainda, de acordo com Carvalho (2005),

a teoria de gênero como ação social, através de uma proposta metodológica consistente com seus princípios, permite que pesquisadores apresentem estudos mais abrangentes de diferentes gêneros, estabelecendo relações de mão dupla entre sua manifestação textual e as interações sociais. (CARVALHO, 2005, p.149)

Com base nas discussões apresentadas dentro de uma perspectiva sócio-discursiva da linguagem (BAKHTIN (1979/2010), MARCUSCHI (2007), BAZERMAN (2006), ROJO (2005), SCHNEUWLY e DOLZ (2004)), é possível verificar a presença desse aporte teórico nas propostas educacionais, uma vez que a interação é vista como alicerce para a construção discursiva, principalmente, considera-se que é através da linguagem que o homem se constitui como sujeito social (BRASIL, 1999a; BRASIL, 1999b; BRASIL, 2006).

Quando observamos as propostas educacionais oficiais e o lugar dos gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem, lembrando, ainda, as discussões que perpassam as questões socioculturais, concordamos com a visão apresentada por Bezerra (2007):

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual [...] (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças). (BEZERRA, 2007, p. 43)

Assim como Schneuwly e Dolz (2004) se preocupam com “o lugar efetivo dos gêneros na escola” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75), acreditamos que uma

investigação a respeito dos gêneros que aparecem nos manuais de ensino, e a maneira como são utilizados, interessa-nos como professores de línguas e formadores de alunos críticos e conscientes de seu lugar social.

Amparados por nossas leituras, vemos a importância de investigarmos mais profundamente sobre o tema e, assim, nossa busca por mais respostas seguirá no capítulo em que faremos a análise dos livros didáticos de espanhol/Língua Estrangeira, aprovados pelo PNLD (2012).

É provável que várias mudanças já venham ocorrendo e, de maneira mais significativa, quando pensamos nos manuais didáticos elaborados nos últimos anos. Contudo, considerando ter sido recentemente a primeira vez que os manuais de espanhol integram o conjunto de livros analisados pelo PNLD (2012) é válido o nosso interesse em verificar como estão sendo apresentadas tais coleções, preparadas especificamente para o ensino da língua espanhola no ensino médio.

## **CAPÍTULO 4**

### **A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Como nos propomos a observar de que forma a interculturalidade se faz presente no livro didático de espanhol, faz-se necessário discutir a concepção de perspectiva intercultural adotada neste trabalho. Partimos do princípio de que se ensina e aprende-se a língua como cultura e no diálogo com outras culturas, assumindo-se que língua e cultura estão intrinsecamente interligadas.

Conscientes da complexidade do conceito de cultura, elegemos algumas visões que se mostram importantes para nossa pergunta de pesquisa, sem a pretensão de chegarmos a uma definição pronta e acabada. Interessa-nos, em particular, as implicações do conceito de interculturalidade, considerando que uma perspectiva intercultural nos aproxima da noção de dialogismo proposta por Bakhtin, visto que é o diálogo entre culturas que vincula dimensões diferentes ou semelhantes entre o eu e o outro.

#### **4.1 A questão (inter) cultural: perspectiva dialógica**

Estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidas na área de ensino/aprendizagem de línguas com a intenção de discutir a importância das questões culturais e da interculturalidade na aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Essa preocupação está relacionada ao fato de que “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (MENDES, 2012, p.357).

Iniciamos este capítulo retomando a visão explicitada anteriormente, segundo a qual a linguagem se constitui em processos interativos de comunicação, tal como defendem diversas vertentes teóricas, seja no quadro dos estudos enunciativos,

representado por Bakhtin (1979/2010), seja nos aportes do interacionismo sociodiscursivo de Schneuwly e Dolz (2004).

Daher e Sant'anna (2002), considerando a questão da linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana, apontam que:

Para Bakhtin, a questão da linguagem se concretiza na interação, aqui entendida como: ação, ação sobre o outro, relação, resposta a outros discursos, sempre direcionados a alguém que estará atuando sobre o que fala. [...] Dessa maneira, todos os tipos de interação estão inscritos nos costumes de uma sociedade que é, por sua vez, responsável pela definição de seus gêneros de discurso: não há como produzir discurso sem que este forme parte de um gênero, que, se por um lado é estável (“tipos relativamente estáveis de enunciados”, 1979, ed. bras. 1992:279), por outro, se abre a transgressões de regras de organização textual, oferecendo novas possibilidades interpretativas e fundando novas formas de organização<sup>35</sup>. (DAHER e SANT’ANNA, 2002, s/p)

Segundo a perspectiva dos estudos enunciativos, a linguagem ocorre a partir dos processos interativos realizados em nossas práticas sociais, caracterizados pela sua dinamicidade e múltiplas possibilidades. A cultura se manifesta no nosso cotidiano, nas relações entre as pessoas, ou seja, faz parte da vida social. Não se pode negar o fato de que convivemos com diferentes culturas e adquirimos marcas culturais diversas ao longo dos tempos, e essas se refletem diretamente em nossas práticas sociais.

Para Cuche (2002), a cultura existe pela possibilidade de ação interativa entre os indivíduos e, não sendo imutável, se constrói nas relações dos grupos entre si. Além disso, não se pode definir se uma pessoa faz parte, especificamente, desta ou daquela cultura. Na verdade, um indivíduo apresenta diversas marcas culturais e age de diferentes formas, nas múltiplas esferas sociais.

Como afirma Cuche (2002), “as relações culturais devem então ser estudadas no interior dos diferentes quadros de relações sociais que podem favorecer relações de integração, de competição, de conflito etc.” (CUCHE, 2002, p. 125). Não é possível separar a cultura das relações sociais. “Na realidade, o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação e subordinação uns com os outros” (CUCHE, 2002, p. 215).

Em Hall (2006) percebemos uma visão de cultura que faz parte de um processo amplo de mudanças, uma cultura que se apresenta no mundo social por meio de múltiplas identidades e torna o indivíduo moderno fragmentado.

---

<sup>35</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

Hall (2006) traz questionamentos a respeito dos deslocamentos da identidade cultural em uma modernidade tardia que provocam uma fragmentação nas identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e, conseqüentemente, transformam o mundo social e cultural. A identidade cultural, segundo o autor:

Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam [...] O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas [...] como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12)

Seguindo esse pensamento, encontramos em Kellner (2001) uma visão de cultura entrelaçada com o social. Ressaltamos, de acordo com Kellner (2001), que “a cultura, em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades” (Kellner, 2002, p.11). O autor pensa a relação de interação existente entre o indivíduo e a sociedade e trata, assim como Hall (2006), das identidades que são criadas a partir de “um diálogo contínuo com os mundos culturais” (HALL, 2006, p. 11). De acordo com o pensamento de Hall (2006),

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (HALL, 2006, p.13)

Por serem múltiplas, língua e cultura estão em contínuo processo de transformação. Somos membros de uma comunidade que se renova a todo instante, vivemos cercados por constantes mudanças: “As culturas, assim como as identidades, não são estáticas e fixas, não formam um todo fechado e sem fissuras, são dinâmicas, se recriam e se reinterpretam constantemente e estão abertas a outras culturas e grupos”<sup>36</sup> (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 15).

---

<sup>36</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

Partindo de uma perspectiva que reconhece a cultura como prática social que (re) constrói identidades, apresentamos, segundo Plog y Bates (1980), um conceito de cultura que pode ser produtivo para a pesquisa na área de ensino:

O sistema de crenças, valores, costumes, condutas e artefatos compartilhados que os membros de uma comunidade usam em interação entre eles mesmos e com o seu mundo, e que são transmitidos de geração em geração através da aprendizagem.<sup>37</sup> (PLOG y BATES (1980), apud Aguilera Reija *et al*, 2009, p. 136)

Para Aguilera Reija *et al* (2009) as principais características da cultura são: cultura é aprendizagem – a cultura se aprende e se transmite; a cultura dá sentido à realidade – todas as pessoas buscam dar sentido ao que fazem, a cultura nos traz formas de pensar e de interpretar a realidade; a cultura é transmitida mediante símbolos – para se conhecer uma cultura é importante saber a sua forma de transmiti-la, sua linguagem; a cultura é um todo integrado – para compreender qualquer elemento de uma cultura devemos situá-lo em seu contexto; a cultura é compartilhada diferencialmente – dentro de cada cultura existem diferenças, as pessoas que constituem uma cultura não a vivem de uma mesma maneira; a cultura é um dispositivo de adaptação – as culturas não são estáticas, mudam e se enriquecem com as mudanças, resultado de um processo de adaptação diante de novas situações.

Em todas essas definições percebemos a aproximação à nossa visão a respeito da concepção de cultura, uma vez que acreditamos que se aprende e se transmite cultura através dos processos sociais que vivemos em nosso cotidiano, de forma dinâmica, com suas semelhanças e diferenças. A cultura passa por mudanças de acordo com os contextos que lhe conferem sentido.

A partir do momento em que se respeitam e se valorizam outras culturas, aprendemos mais sobre as nossas próprias marcas culturais. Como membros participativos de uma sociedade, necessitamos conviver com diferentes formas de pensar e agir, vislumbrando sempre que estamos inseridos em um mesmo sistema, composto de inúmeros fenômenos históricos, sociais e culturais e, desse modo, nossas relações com o outro criam o terreno para nossa vida social e diária.

---

<sup>37</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

Ao considerarmos os valores e as crenças dos diferentes grupos sociais e a multiplicidade sócio-cultural, percebemos as variadas formas de interação entre as culturas. Desse modo, segundo Daher e Sant'Anna (2002),

É a interação, que vai atravessada pelos elementos culturais, a responsável em estabelecer os sentidos possíveis de um enunciado. Isso se explica uma vez que tais sentidos se constroem a partir de nossas experiências, crenças, valores comuns ao grupo social com o qual nos identificamos. Na verdade, o que aprendemos e transmitimos de nossos traços culturais definem os caminhos para melhor compreendermos uma enunciação como produção discursiva conectada a uma determinada cultura. Desse modo, a captação dos sentidos culturais ocorre por meio da linguagem verbal e não verbal, como formas de simbolizar a experiência<sup>38</sup>. (DAHER e SANT'ANNA, 2002, s/p)

Hall (2006), em suas argumentações, nos leva a refletir a respeito dessa estreita relação existente entre língua e cultura:

[...] nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. [...] A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. [...] Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40)

Embasados na afirmação anterior, podemos estabelecer uma ponte entre o pensamento de Hall (2006), que trata a língua como um sistema social, e o que já apresentamos anteriormente sobre os estudos bakhtinianos a respeito da construção dos discursos sociais. De acordo com Hall (2006), “nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois”” (HALL, 2006, p. 41).

Amparados pela visão de Hall (2006) ao conceituar o sujeito sociológico, podemos pensar a complexidade das relações interpessoais, a interação entre o eu e o outro, e os discursos sociais e culturais que perpassam a sociedade. De acordo com o autor:

---

<sup>38</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. (HALL, 2006, p. 11)

Silva (2000), em seus estudos, argumenta a respeito das questões de diferença e identidade construídas a partir de contextos culturais. Segundo o autor, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Somos nós quem as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais [...]. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2006, p. 76).

Silva (2006) e Hall (2006) tratam as relações de poder presentes nos contextos culturais e sociais, estabelecendo que tais relações, em alguns casos, são impostas pela própria sociedade: “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela também é uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2006, p. 59). A esse respeito Hall (2006) defende que:

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*<sup>39</sup>. (HALL, 2006, 49)

É importante salientar que, segundo Hall (2006), essas identidades nacionais estão em declínio e, em seu lugar estão surgindo identidades híbridas, provenientes da grande homogeneização cultural que estamos vivendo no mundo moderno. A todo momento “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós)” (HALL, 2006, p.75).

Hall (2006) considera que “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2006, p. 65).

---

<sup>39</sup> Destaques em itálico como citado no original.

Bem como Silva (2006) e Hall (2006), Aguilera Reija *et al* (2009) enfatizam que as relações de poder estão sempre presentes na diversidade cultural, mas veem a questão do respeito a essa diversidade como ponto fundamental para o diálogo entre as culturas. Os autores afirmam que:

Em uns e outros lugares encontramos pessoas que são diferentes e estas diferenças podem ser de muitas maneiras: ser de procedência, de religião, de orientação sexual, de gênero, de cultura, etc. O importante não é a diferença em si, mas sim as formas que existem de conviver com elas. Frequentemente esta construção social da diversidade está baseada na desigualdade, porque as relações que se estabelecem entre pessoas e grupos estão marcadas por relações de poder hierarquizadas e supõem uma valorização negativa da diversidade, associando normalmente diversidade à problema, conflito. Nossa forma de categorizar a diversidade aponta para uma percepção desta a partir da igualdade e da justiça. [...] Somente a partir da igualdade – seria mais correto falar de equidade – é possível o diálogo e a convivência intercultural. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 21) (trad. nossa)

Quando pensamos a respeito da sociedade em que vivemos, com múltiplas culturas, e buscamos uma forma de entender os variados conflitos e as diferenças existentes, concordamos com Aguilera Reija *et al* (2009), já que:

Em uma sociedade multicultural e diversa, como a totalidade das sociedades atuais, há e haverá conflitos entre pessoas e entre grupos culturalmente distintos, e muitos destes conflitos por suposto são de caráter cultural, mas também são de caráter econômico, político e social. [...] O objetivo seria conseguir que esses conflitos que podem derivar da diversidade não sejam um obstáculo para o desenvolvimento da convivência<sup>40</sup>. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 24)

Convivemos com situações que demonstram a tentativa de sobrepor uma cultura à outra, como se isso fosse possível. Percebemos, por exemplo, a invasão da cultura norte-americana. A grande invasão, que ocorre a partir de massificação cultural em detrimento de outras culturas que, muitas vezes, são tidas como ‘piores’, ocorre, em algumas situações, pelas relações de poder estabelecidas em nosso entorno social. Ao abordar as peculiaridades latino-americanas, por exemplo, Martín- Barbero (2006) afirma que:

Nossas sociedades são, ao mesmo tempo, “sociedades do desconhecimento” isto é, do não reconhecimento da pluralidade de saberes e concorrências culturais que, sendo compartilhadas pelas maiorias populares ou as minorias indígenas ou regionais, não estão sendo incorporadas/integradas como tais

---

<sup>40</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

nem aos mapas da sociedade nem sequer aos de seus sistemas educativos. (MARTÍN- BARBERO, 2006, p.55)

Lessa (2013) afirma que as identidades culturais se constroem nas interações discursivas entre os atores sociais. Esse pensamento nos remete, novamente, ao alicerce de nossa pesquisa, os estudos bakhtinianos – a linguagem apresenta um caráter eminentemente interativo, e essa interação diz respeito a relações entre sujeitos histórica, social e ideologicamente constituídos. Portanto, “a língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder [...] suas identidades incidem na interação, em tensão com outras identidades” (LESSA, 2013, p. 18).

Prioriza-se, desse modo, a compreensão da(s) cultura(s) como prática social, tendo por eixo condutor uma perspectiva intercultural de ensino, que sob diferentes recortes temáticos, adota uma abordagem marcada pela valorização das múltiplas identidades, da aceitação do outro e do respeito às diferenças, e como afirma Lessa (2013), a língua é um lugar de exercício do poder, marcado por ideologias que se constitui no discurso assim como as práticas sociais.

É importante estarmos atentos para compreendermos as múltiplas questões que envolvem a interculturalidade, buscando a integração entre as culturas. Somente reconhecer a diversidade não é o suficiente, é necessário promover o diálogo entre as diferenças. Em muitos casos o que ocorre é um acirramento das identidades e uma demarcação ainda maior de limites.

É como se a sociedade se dividisse através de uma fronteira estabelecida entre “nós” e “eles”<sup>41</sup>, implicando, portanto, incluir e excluir. Estabelece-se uma diferenciação entre o eu e o outro, para, assim, demarcar uma identidade constituída de maneira hierárquica, a partir da relação de poder e vista como uma separação. É preciso considerar que as culturas “constroem-se e reconstroem-se na dinâmica entre identidade e diferença, proximidade e distanciamento, abertura e fechamento” (MENDES, 2012, p.362).

Ao pensar sobre o tema da interculturalidade e suas implicações, mais especificamente em relação à educação intercultural, Mendes (2012) enfatiza que:

---

<sup>41</sup> Termos utilizados por Silva (2006).

A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem feito parte das agendas de professores e de pesquisadores de diferentes países [...] não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e se hibridizam a todo o tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. (MENDES, 2012, p.359)

Adotando uma proposta de educação intercultural que considera a cultura como um processo em constante movimento e que engloba variados aspectos da vida em sociedade, nossa pesquisa fundamenta-se nas questões sociais e culturais que envolvem a linguagem.

Aguilera Reija *et al* (2009) nos apresentam como surge essa idéia de educação intercultural, que promove o encontro entre culturas, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades. Segundo os autores:

A Educação Intercultural é uma proposta que surge diante dos conflitos que se produzem nas sociedades multiculturais, uma educação que promove o encontro entre as diferentes pessoas e coletivos ou grupos culturais em um plano de igualdade, contrariando qualquer forma de exclusão, fomentando os valores e atitudes necessárias para promover experiências interculturais, bem como desenvolvendo as transformações estruturais necessárias para realizar a prática destes valores<sup>42</sup>. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 19)

Visto que as atitudes que costumamos ter diante das diferentes realidades culturais são variadas, buscamos em Aguilera Reija *et al* (2009) as noções de etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo, atentando para as diferentes visões de relação entre culturas.

Seguindo a perspectiva apresentada pelos autores, o etnocentrismo consiste em analisarmos as outras culturas tendo como referência a nossa própria cultura, o que ocasiona uma falta de compreensão, uma vez que pensamos a nossa cultura como o modelo ideal. O etnocentrismo ocorre com tanta freqüência que muitas vezes nem nos damos conta que já está impregnado em nosso comportamento, como é possível perceber no exemplo a seguir:

Um exemplo que mostra como o etnocentrismo é uma atitude comum em nossos dias, e dentro de nossa cultura, é o convencimento tão amplo de que as diferentes culturas estão se ocidentalizando e o que o destino final destas é o estilo de vida ocidental, o que às vezes se denomina como cultura de

---

<sup>42</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

massas. Esta aproximação tão tipicamente etnocêntrica mostra um profundo desconhecimento da diversidade cultural<sup>43</sup>. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 144)

A respeito do relativismo cultural, este consiste na análise e no conhecimento de outras culturas a partir dos seus próprios valores culturais, considerando a igualdade de todas as culturas. Apesar desta atitude representar o respeito e a tolerância às diferentes expressões culturais ainda existe um grave problema, o distanciamento, já que não ocorre um encontro entre as culturas, mas sim o isolamento entre os grupos diferentes.

Segundo alguns antropólogos, o relativismo cultural pode ser visto, em alguns casos, como um princípio de racismo, uma vez que os discursos que acompanham a defesa do respeito à identidade cultural costumam vir acompanhados de manifestações que defendem a necessidade de uma determinada cultura ser preservada; “cada grupo social mantém sua cultura, garantindo que todas sejam devidamente respeitadas, mas não necessariamente que se intercomuniem”<sup>44</sup> (DAHER E SANT’ANNA, 2002, s/p).

Desta maneira, concordando com Aguilera Reija *et al* (2009), visualizamos uma outra maneira capaz de promover um encontro cultural com igualdade, respeito e aceitação das diferenças, a concepção apresentada pelos autores mostra que a comunicação entre as culturas pode ser possível se considerarmos que “ o interculturalismo é a atitude que, partindo do respeito a outras culturas, supera as carências do relativismo cultural. Desta forma, acrescenta ao respeito por outras culturas a busca de um encontro em igualdade<sup>45</sup>” (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 146). Portanto, uma atitude interculturalista deve ser vista como aquela que:

1. Permite-nos analisar outras culturas a partir de seus próprios padrões culturais.
2. Busca o encontro e, portanto, não corre o risco da guetização nem teme a mudança que pode produzir o contato.
3. Promove um encontro em igualdade, no qual não cabe o paternalismo nem a superioridade-inferioridade.
4. Tem uma visão crítica das culturas, em que aceita a cultura, mas pode rejeitar e lutar contra alguma de suas instituições<sup>46</sup>. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 146)

---

<sup>43</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

<sup>44</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

<sup>45</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

<sup>46</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

A partir das concepções apresentadas destacamos que, dentre as diferentes visões de relação entre culturas, o interculturalismo aparece como a perspectiva que nos interessa adotar. É preciso enfatizar que utilizamos o termo interculturalismo tal qual Aguilera *et al* (2009) propõem, ou seja, entendemos que “quando falamos dos processos de interação que existem ou que acreditamos desejáveis, falaremos de interculturalidade [...] Alguma forma de interculturalidade existe onde quer que haja comunicação”<sup>47</sup> (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 18).

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e, dentro desse contexto, todas as culturas precisam ser respeitadas, não devendo existir, portanto, uma maior valorização desta ou daquela cultura. Apesar dos costumes, comportamentos, hábitos ou atitudes de uma cultura não serem, necessariamente, os mesmos em outras, isso não torna uma melhor ou pior em relação à outra.

Repensando o conceito de cultura como prática social e sua intrínseca relação com as questões que envolvem os campos da linguagem (BAKHTIN, 1979/2010), percebemos, então, que a perspectiva enunciativa é de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que pensamos a linguagem como fenômeno social e cultural, contribuindo, sobremaneira, para novas reflexões e posicionamentos diante da necessidade dos estudos interculturais, em especial, para as investigações que permeiam o ensino de línguas estrangeiras.

## **4.2 Cultura e ensino de línguas estrangeiras**

A partir dos objetivos norteadores desta pesquisa chamamos a atenção para a perspectiva que apresenta um ensino de línguas que, em sua base, enfatiza a linguagem como prática social, em conjunto com o campo das ciências sociais e das humanidades (PENNYCOOK, 1998, 2006; MOITA LOPES, 2003, 2006). Os estudos de Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) retratam a linguagem como prática social e apresentam como principal objeto de investigação não só o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, mas todas as esferas sociais que envolvam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

---

<sup>47</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

Pennycook (2006; 1998) defende a necessidade de uma abordagem crítica para o ensino de línguas, com preocupações sociais, políticas e culturais, já que a sala de aula não é um local de meras trocas linguísticas, mas de relevante interação social. Essa visão está em sintonia com o pensamento de Mendes (2012). Para a autora “dialogar dentro da interculturalidade significa [...] abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo” (MENDES, 2012, p.361).

Aprender um idioma dentro da perspectiva da Lingüística Aplicada (LA) é conhecer os costumes e comportamentos do cotidiano dos diferentes povos dos mais diversos países. Essa relação da LA com as questões culturais traz novas visões de estudos para a valorização das diferenças e semelhanças entre o eu e o outro. Nesse sentido, retomamos a visão de que “*o conhecimento lingüístico não é o único objetivo do ensino de língua*”<sup>48</sup> [A língua] é matéria prima da constituição identitária” (SERRANI, 2005, p. 29).

Devemos repensar a linguagem considerando a concepção de língua/linguagem adotada dentro de uma perspectiva de ensino intercultural, levando-se em conta os contextos de ocorrência, tendo em vista questões como raça, gênero e outras relações de poder, que trata o indivíduo em seus múltiplos discursos. Concordamos com Mendes (2011) no sentido de que:

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar. (MENDES, 2011, p.143)

A língua estrangeira proporciona um espaço de construção do conhecimento e interpretação da realidade por meio do discurso e não simplesmente pela decodificação de um signo lingüístico.

Como afirma Bazerman (2006), “as identidades e formas de vida são construídas dentro de espaços sociais em desenvolvimento, identificados por atos comunicativos reconhecíveis” (BAZERMAN, 2006, p. 106). Portanto, necessitamos compreender as

---

<sup>48</sup> Destaque em itálico como citado no original.

práticas discursivas fundamentadas em uma concepção de linguagem como prática social.

Nesse sentido, quando pensamos o ensino/aprendizagem de línguas e a relação entre línguas/culturas, necessitamos de posicionamentos didático- pedagógicos que nos proporcionem as diretrizes de como trabalhar a dimensão cultural em nossas aulas.

Mendes (2011) aborda a questão da interculturalidade e o processo de ensino/aprendizagem retomando a perspectiva dialógica. Segundo a autora, em uma abordagem de ensino intercultural precisamos “incorporar uma visão dinâmica e flexível da cultura, a qual constitui-se de fatos e informações, assim como de um conjunto de símbolos e práticas que devem ser interpretados a partir de uma perspectiva dialógica, intercultural” (MENDES, 2011, p. 148).

Ancorado em visão crítica semelhante e tratando a questão da interação presente nos processos de socialização, também Busnardo (2010) atesta que:

[...] grande parte do que chamamos de “nossa” cultura foi sedimentado durante processos de socialização [...] a interação com um “outro” pode trazer à consciência, pelo menos parcialmente, o submerso, e instaurar uma visualização mais nítida do “eu” e o “outro” como partes integrantes e interdependentes dos processos de identificação [...] é nesse sentido maior que o trabalho com a cultura é fundamental na educação. (BUSNARDO, 2010, p. 139)

De acordo com a visão intercultural a língua passa a ser a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais. Segundo Mendes (2011), “uma *língua-cultura*, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos”. (MENDES, 2011, p. 143).

Como vimos anteriormente, o interculturalismo é um processo que acontece entre culturas, as quais, ao romper limites e fronteiras pré-estabelecidos pela sociedade, compartilham trocas. Refere-se, assim, a “um processo dialógico, que envolve participação e esforços conjuntos numa mesma direção, ou seja, em prol da construção de um conhecimento partilhado, construído a “muitas mãos”” (MENDES, 2007, p. 123).

Encontramos, desse modo, uma ligação entre os conceitos bakhtinianos de interação e dialogismo, que norteiam nossa discussão no decorrer desta pesquisa, e o posicionamento adotado por Mendes (2007) no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Para a autora:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com a do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos a um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2007, p. 138)

Na visão de Serrani (2005), o professor de línguas que se propõe a tratar a interculturalidade precisa “realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15). Ao pensar o papel do professor, a autora destaca que:

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele **não** conceba [...] - a língua - como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. (SERRANI, 2005, p.18)

Em sua proposta interculturalista para o ensino-aprendizagem de línguas, Serrani (2005) ressalta a importância da opção político-educacional de se partir da cultura de origem. No lugar de considerar os grupos sociais, os lugares, as particularidades da sociedade *alvo*, é interessante que se parta do contexto de *origem*, apresentando uma política lingüístico-cultural e educativa que busque:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontos culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas. (SERRANI, 2005, p. 22)

É fundamental que os professores tenham atenção ao se referir à cultura ou ao ensino da língua-cultura-alvo, pensando a perspectiva a ser adotada, falar de uma cultura ou de culturas. Como professores de línguas, estamos a todo o tempo nos

defrontando com múltiplas identidades e diferentes comportamentos, tanto no âmbito social como no que envolve as questões culturais, portanto:

ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo. Por esse motivo, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação - que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural”. (MENDES, 2007, p. 119)

GIMENEZ (2002), em suas pesquisas, também acredita no ensino de língua estrangeira a partir de uma abordagem intercultural. A autora apresenta um quadro explicativo que mostra a relação entre linguagem e cultura, trazendo a visão de cultura, de língua e de ensino em cada abordagem adotada, como verificamos a seguir:

**QUADRO 1 - Relação entre linguagem e cultura**

<b>Aspecto</b>	<b>Abordagem tradicional</b>	<b>Cultura como prática social</b>	<b>Abordagem intercultural</b>
Cultura	Produtos culturais: literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua cultura alvo.

(Quadro extraído de GIMENEZ (2002))

Segundo GIMENEZ (2002), a abordagem tradicional considera que o aluno deva conhecer e entender a cultura do outro para assim alcançar um bom resultado ao usar a

língua-alvo. Já na visão da cultura como prática social a aprendizagem recai sobre os modos coletivos de agir e pensar do outro, no entanto, permite que o aluno também se veja. Embora essa perspectiva apresente avanços em relação à abordagem tradicional, o aprendiz ainda acredita que deve olhar o mundo como um estrangeiro para obter um bom desempenho na língua estrangeira. Por fim, uma abordagem intercultural promove uma interação ao longo das fronteiras culturais, sem que o aluno precise se comportar como membro de outra cultura, mas aprendendo a respeitar e a conviver com as diferenças, os costumes, os valores e os usos de outra língua.

Desse modo, nessa última abordagem, o processo de ensino/aprendizagem de línguas se encontra intimamente vinculado às questões culturais, como uma coisa única, contrastando a língua-cultura própria e a língua-cultura alvo, e contribuindo tanto para o aprendizado quanto para o respeito à própria cultura e à do outro, uma vez que língua e cultura não se separam.

Mota (2004) ressalta a relação existente entre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira com a(s) cultura(s), interpondo as relações sociais com as questões de linguagem e identidade social. Atenta às culturas marginalizadas, que, em muitos casos, não têm vez no contexto escolar e, até mesmo em nossa sociedade, a autora enfatiza as relações de poder que surgem a partir de fatos culturais:

a cultura-alvo de ensino passa a ser muito mais a cultura de origem do aprendiz do que a cultura do estrangeiro. Isso sugere que o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura. (MOTA, 2004, p. 48)

Seguindo o pensamento de Silva (2006), “as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais” (SILVA, 2006, p. 96, 98). Entretanto, para que isso aconteça, no ensino/aprendizagem de leitura, por exemplo, é preciso trabalhar a interação entre leitor (aluno) e texto, de forma que este proporcione àquele uma visão sobre ele mesmo e sobre o outro, promovendo, portanto, um diálogo intercultural. De acordo com Pardo, citado em Silva (2006):

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um

(outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim”, ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, apud SILVA, 2006, p. 101)

Percebemos a mescla cultural que envolve as salas de aula de línguas estrangeiras e, dessa forma, é importante que haja uma valorização dessas misturas e um aproveitamento desse hibridismo cultural que nos cerca. Rojo (2012), ao tratar dessa multiplicidade cultural, busca apoio na visão de García Canclini :

Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridismo* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção” [...] Nessa perspectiva, trata de *descolecionar*, os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso*” – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (ROJO, 2012, p. 16)<sup>49</sup>

Para Canclini (2008), “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores” (CANCLINI, 2008, p. 308). Como professores de línguas, entendemos a necessidade de abrir os horizontes e buscar novos caminhos e critérios para o trabalho com as questões que envolvem a(s) cultura(s), considerando que “a cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar (CANCLINI, 1996, p.27).

O trabalho com textos de diferentes gêneros no ensino/aprendizagem de línguas pode auxiliar na formação dos alunos e em sua construção crítica da língua como cultura, bem como na construção de identidades destes, considerando a quebra de estereótipos e o aprofundamento na percepção cultural do outro, visto que cada cultura possui seu espaço, não sendo uma superior à outra, como já discutimos.

Segundo Mendes (2011), a questão não é trabalhar o cultural como um conjunto de conteúdos que ao lado do gramatical retratam a totalidade de uma língua. “Aprender uma língua [...] seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar *socialmente*.” (MENDES, 2011, p.143).

---

<sup>49</sup> Destaque em itálico como citado no original.

Como professores de línguas, entendemos a urgência de trazermos a questão da cultura para o contexto das investigações e discussões acadêmicas, visto que existe uma visão reducionista quando se abordam os aspectos culturais em sala de aula de línguas estrangeiras, muitas vezes, enfocando somente costumes e estereótipos e, principalmente, sem estabelecer uma interface com a cultura do aprendiz. Essa visão pode ser observada em muitos materiais didáticos, como afirma Mendes (2010):

se consideramos os materiais didáticos existentes no mercado, essa carência é ainda mais representativa, pois muito poucos apresentam uma abordagem cultural para o ensino de línguas estrangeiras [...] que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo. (MENDES, 2010, p. 58)

A valorização da(s) cultura(s) e das relações interculturais ganha cada vez mais espaço nas pesquisas e estudos que envolvem o uso da linguagem. Acreditamos que a(s) cultura(s) de um país pode(m) e deve(m) estabelecer diálogos com outras culturas. No entanto, a tarefa não é fácil. Para trazermos a questão da(s) cultura(s) para o cenário do ensino/aprendizagem de línguas, como nos orientam os documentos oficiais, constatamos a importância de uma mudança de paradigmas:

A incorporação da dimensão cultural na pedagogia de línguas exige uma mudança do modo de pensar e conceber o ensino/aprendizagem de línguas e de todos os elementos envolvidos nesse processo; mudanças que vão desde o planejamento dos cursos, procedimentos metodológicos, avaliação e produção de materiais didáticos, num sentido mais restrito, até a adoção de novas políticas educacionais por parte das instituições escolares, num sentido mais amplo. (MENDES, 2010, p. 58,59)

Dessa forma, reafirmamos a relevância das questões culturais dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, buscando um posicionamento crítico sobre essa questão. É preciso, além de entender e valorizar as múltiplas culturas, respeitá-las e considerar o seu lugar em todo esse processo.

Paraquett (2011) destaca a relevância do papel do professor em despertar em seus alunos o reconhecimento das múltiplas identidades e reforçar a importância da convivência com as diferenças, ressaltando sempre a necessidade de entender que a língua, com suas inúmeras variedades, é a forma que o falante tem para expressar-se, portanto:

cabe ao professor provocar em seus alunos o desejo do novo conhecimento e, conseqüentemente, da mudança. Afinal, entendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas identidades; e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que nos constituem. (PARAQUETT, 2011, p. 68)

Assim como Paraquett (2007, 2011, 2012) entende que a língua estrangeira pode contribuir para a formação de nossa identidade cultural, considerando que “a sala de aula é o espaço de interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do autoconhecimento e, por isso mesmo, da transformação social” (PARAQUETT, 2007, p. 67), também Mendes (2012) nos alerta que, para agir de modo intercultural e promover práticas didático-pedagógicas que envolvam de fato a interculturalidade, são necessárias mudanças de comportamento, adotando uma nova postura nos processos de ensino-aprendizagem que busque a construção de diálogos interculturais, sobretudo em relação ao contexto brasileiro e hispano-americano.

Ao abordar as práticas pedagógicas e a posição do docente frente à questão cultural, Daher e Sant’Anna (2002) afirmam que:

As práticas pedagógicas, que consideram o elemento cultural como um dos componentes da compreensão leitora e se propõem a propiciar uma interação leitor/texto mais adequada ao seu contexto sociohistórico, requerem que o docente assuma uma certa definição de cultura [...] a cultura como apreendida e transmitida durante o processo de socialização, que inclui formas de comportamento, relacionamento e de ver o mundo. No contato com outras culturas podem se manter esses processos sem que se chegue a renunciar a própria cultura ou a conhecer de maneira ampla os traços da outra<sup>50</sup>. (DAHER e SANT’ANNA, 2002, s/p)

Reiteramos, portanto, nosso interesse por uma perspectiva intercultural, preocupada com as práticas sociais no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que:

É pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa **ensinar língua como cultura** e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas

---

<sup>50</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

perspectivas para se ensinar e aprender língua. (MENDES, 2010, p. 56) (grifo nosso)

Desse modo, é necessário entender o papel da(s) cultura(s) em todo esse processo, considerando, sobretudo, o lugar que vem ocupando nas propostas educacionais apresentadas nos documentos oficiais. Reforçamos que a utilização de textos de diferentes gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira promove um trabalho com essa interface língua e cultura em sala de aula, e, com isso, propicia a formação de um aluno crítico e capaz de refletir/entender/conhecer sua própria cultura e a do “outro”.

#### **4.3 Interculturalidade: contribuições da linguagem não-verbal**

Ao retomarmos a perspectiva discursiva, partindo do pressuposto de que os gêneros do discurso estão diretamente relacionados às questões sociais e culturais, reiteramos que a utilização dos gêneros pode proporcionar variadas produções de sentido dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas com foco em uma educação intercultural. Desta forma, como os gêneros podem se constituir por múltiplas linguagens, consideramos relevante apresentar um breve panorama das possíveis contribuições referentes à linguagem não-verbal<sup>51</sup> para as diversas construções de sentido.

Ao voltarmos novamente nosso olhar para os documentos que norteiam a educação brasileira, podemos retomar a visão apresentada pelos PCN (1999) sobre as múltiplas linguagens e a sua estreita relação com as questões sociais e culturais:

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. (BRASIL, 1999b, p. 6)

---

<sup>51</sup> Chamaremos de linguagem não-verbal todas as imagens apresentadas nos livros didáticos. É importante salientar que não há neste trabalho a intenção de discutir e aprofundar o tema ou a representação das imagens nos livros didáticos. Consideramos “*imagens*” tanto as fotografias, figuras, ilustrações, quanto os gráficos apresentados pelos livros didáticos.

Atentos às mudanças propostas pelas políticas públicas em relação ao ensino de espanhol no Brasil, é importante que se verifique como estão sendo utilizadas as imagens nos livros didáticos produzidos a partir das propostas apresentadas pelo PNLD (2012), e quais as representações culturais que estão presentes nestes materiais. Convém observar que, de acordo com os documentos que norteiam a educação, a linguagem é entendida como:

[...] prática discursiva, expressa por meio de manifestação **verbal e não verbal** e que se concretiza em diferentes línguas e culturas [...] **considerando, principalmente: a seleção de textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos de gêneros de texto, de forma a garantir a variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira.** (BRASIL, 2011, p. 11) (grifo nosso)

Na medida em que propomos a análise da interculturalidade presente nos livros didáticos enfocando o uso de diferentes gêneros discursivos, faz-se necessário destacar que esses gêneros devem ser analisados considerando-se a presença concomitante da linguagem verbal e não-verbal que os constituem, uma vez que “as linguagens verbal, sonora e imagética não são neutras, tampouco independentes na construção de sentidos. Por meio delas, os sujeitos interagem nas mais diversas situações sociais e, mais que isso, posicionam-se diante dos acontecimentos” (PASQUOTTE-VIEIRA *et al*, 2012, p. 191).

Ao refletir sobre as práticas da linguagem e a produção de sentido sócio-historicamente situadas, Pasquotte-Vieira *et al*, (2012), baseadas na perspectiva bakhtiniana, afirmam que:

Nunca é possível entender um texto isoladamente, fora de um contexto social e histórico, pois todo o texto é constituído em situações sociais específicas de uso da linguagem. Tampouco, em uma obra, os sentidos devem ser estabelecidos como se fossem construídos somente pela superfície verbal. É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são constituintes de uma obra e que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. (PASQUOTTE-VIEIRA *et al*, 2012, p. 182)

Para Joly (1994/2007), o fato de o termo “*imagem*” ser utilizado com vários significados dificulta a sua definição, no entanto, “o mais notável é que, apesar da

diversidade dos significados desta palavra, compreendemo-la” (JOLY, 1994/2007, p. 53). Segundo a autora, “uma das funções primordiais da imagem é a *função pedagógica*” (JOLY, 1994/2007, p. 53). Diante dessa afirmação, apresentamos o conceito de imagem que interessa aos nossos estudos:

a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea. [...] distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar. (JOLY, 1994/2007, p. 53)

Desta forma, pensando a função pedagógica atribuída à imagem e atentos às questões sociais e culturais e, ainda, aos estereótipos estabelecidos dentro da sociedade, ressaltamos que, nas aulas de língua, é possível construir e/ou desconstruir sentidos a partir da utilização de variadas linguagens não-verbais presentes nos livros didáticos. Nas palavras de Oliveira (2008),

as imagens falam por seus autores, não há como evitar que os textos visuais sejam instrumentos da representação de valores individuais, evidências de padrões culturais mais amplos, e de como obtemos e desenvolvemos conhecimento acerca do mundo social. [...] parece não haver dúvida de que as imagens influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores. (OLIVEIRA, 2008, p. 99)

Atualmente os livros são ricos em imagens que se transformaram não só em parte integrante da aprendizagem, mas, muitas vezes, no fator determinante no momento da escolha do material a ser adotado em uma determinada instituição de ensino. De acordo com Oliveira (2008):

Esta é a era do visual. Somos bombardeados a cada dia com imagens, símbolos, gráficos e toda sorte de representações que dispensam o verbal e fazem da visualização o meio através do qual nos comunicamos no mundo digital em que vivemos. Em tal cenário, a mediação visual não poderia ser esquecida na esfera pedagógica. [...] Desse modo, de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje mostra-se um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos. (OLIVEIRA, 2008, p. 98)

Como é possível depreender do excerto acima, ao trazer elementos culturais e dados da realidade, implícitos ou não, as imagens podem apresentar características comuns dentro de uma cultura, estão inseridas em um contexto social e refletem, em muitos casos, as representações e comportamentos veiculados dentro da sociedade. Segundo Hemais (2012), “as imagens são uma forma antiga de comunicação na sociedade. Atualmente as atividades sociais se apoiam muitas vezes em representações e demandam uma capacidade de compreensão dessas figuras para a realização de certos atos” (HEMAIS, 2012, p. 247).

É inegável o papel da imagem dentro do livro didático como ferramenta pedagógica de facilitação na apresentação dos conteúdos trabalhados. Hemais (2012) apresenta um estudo a respeito da função das imagens e a sua relação com os gêneros e com as propostas de ensino em livros produzidos para o ensino de inglês.

Segundo a autora, “a imagem assume a função de apoio aos objetivos pedagógicos do livro e cria significados junto ao gênero discursivo” (HEMAIS, 2012, p. 246). Portanto, a linguagem não-verbal, reconhecida como um instrumento pedagógico e cultural, cada dia mais presente nos livros didáticos de língua estrangeira, e a visível utilização de imagens na composição dos conteúdos dos livros atuais, tornaram-se interesse de estudiosos na área da Educação.

De acordo com os estudos realizados por Hemais (2012), o livro didático se utiliza de diagramas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações capazes de proporcionar uma riqueza de imagens, com um projeto visual cada vez mais inovador, tornando-se, desta maneira, atraente aos alunos. Para a autora, “a presença de imagens (principalmente fotos e desenhos) é mais uma característica do livro didático como gênero”

Segundo Hemais (2012), ao se fazer primeiramente uma descrição da imagem, sem interferir nas impressões iniciais que o aluno possa ter a respeito da mesma, ou ao deixar que o aluno elabore por si só os significados relativos àquela imagem, prepara-se um terreno na construção dos sentidos em relação ao conteúdo/tema a ser trabalhado. “As imagens podem incluir situações de vida em sociedade, tais como família, sentimentos, viagens, hábitos, comida, relações pessoais, saúde e cultura” (HEMAIS, 2012, p. 246).

Portanto, é inquestionável como a imagem pode apresentar diferentes temas/assuntos, em toda sua complexidade, aproximando a realidade vivida pelo aluno, não só de outras culturas, mas também da sua própria.

Quando devidamente utilizada, a imagem viabiliza o conhecimento e instiga a descoberta do “outro”. No entanto, isso só é possível se esta é empregada de forma adequada, respeitando o conhecimento prévio e o interesse dos alunos. Por essa razão, é importante que os aspectos pedagógicos sejam considerados. Ou seja, as preocupações com as ilustrações devem ir além dos conteúdos significativos das imagens. Embora estes sejam de extrema relevância, é necessário também considerar se o posicionamento destas na página é importante para compreensão do todo, se as relações entre a linguagem verbal e não-verbal estão claras, se a imagem vai ajudar pedagogicamente, e ainda, se a utilização das imagens poderá despertar o interesse dos alunos.

Com base nas idéias de Júdice (2012), é possível afirmar que as imagens assumem um papel importante na construção do conhecimento de uma nova língua e de outras culturas. Segundo a autora:

Os textos que circulam em diferentes línguas, oportunizando essas interações e ações *em* e *entre* diferentes culturas, configuram uma multiplicidade de discursos reveladores das muitas faces desse ser, estar e agir no mundo, constituindo um rico acervo disponível para o ensino de idiomas. Nesse acervo textual, plasmado em palavras/e ou imagens, em variadas e complexas formas de articulação e de construção de sentidos, estas últimas vêm ocupando um espaço que se amplia a cada dia. (JÚDICE, 2012, p. 253)

Como já afirmamos anteriormente, as imagens aparecem no livro didático investidas de significados que representam uma idéia socialmente estabelecida, podem também possibilitar abordagens sociais, históricas e culturais, portanto, ao reconhecermos os gêneros como práticas sociais afetadas pelas variáveis culturais e históricas, percebemos que “a imagem tem uma importante função a desempenhar no ensino de LÊs, configurando textos de partida operantes para atividades de leitura e produção” (JÚDICE, 2012, p. 258).

De acordo com os estudos apresentados (JÚDICE, 2012; HEMAIS, 2012; PASQUOTTE-VIEIRA *et al*, 2012; OLIVEIRA, 2008), podemos perceber que as imagens não podem ser tomadas como uma simples ornamentação, ocupando um lugar periférico nos livros didáticos, mas sim, ter uma função que vai além de um acessório ilustrativo, revelando sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o posicionamento adotado por Oliveira (2008):

É importante, portanto, que os materiais instrucionais reflitam posturas críticas que favoreçam a diversidade cultural, evitem a padronização de raças, formas, modos de ser e viver e cultivem a postura ética e o respeito mútuo. [...] Sem dúvida, esse posicionamento crítico cria um pano de fundo adequado para fundamentar uma análise do discurso visual dos livros didáticos (OLIVEIRA, 2008, p. 96)

Ao tomar como apoio as palavras de Oliveira (2008), devemos, portanto, refletir sobre as possíveis implicações do uso das imagens em livros didáticos que apresentam como proposta um ensino/aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva intercultural.

Tais implicações podem ser observadas em diferentes aspectos, como, por exemplo, a possível veiculação das questões sociais e culturais por meio das imagens escolhidas, a postura que será adotada pelo professor para trabalhar com tais elementos, e principalmente, a interpretação que será dada a essas imagens pelos alunos. Neste trabalho estaremos focalizando o primeiro aspecto. De acordo com Júdice (2012), “para o aprendiz, ler textos não verbais e ir tecendo representações em textos verbais na língua-alvo constitui uma atividade tão importante quanto ler textos verbais e ir construindo imagens e representações no idioma em processo de aprendizagem” (JÚDICE, 2012, p. 256).

Acreditamos que muitos alunos realizam suas primeiras reflexões sobre as questões que envolvem língua e cultura por meio do que lhes é apresentado nos livros didáticos. Deste modo, é fundamental que “produtores de materiais instrucionais atentem para a importância do uso de imagens como uma outra forma de transmitir informação e incrementar o processo de aprendizagem e possam assim encontrar meios de auxiliar o aluno a decodificá-las e interpretá-las” (OLIVEIRA, 2008, p. 99).

Em consonância com estudos e pesquisas que vem sendo realizadas a respeito da (in) visibilidade da América Latina no ensino de espanhol, é interessante ressaltar que muitos dos livros didáticos, elaborados para o ensino da língua espanhola, não apresentavam uma relação ampla entre as culturas diversas dos países de fala hispânica, tampouco apresentavam a diversidade dos povos que têm a língua espanhola como língua materna. Percebemos nestes materiais o destaque muito voltado para culturas peninsulares – Espanha, enquanto que pouco, ou quase nada, traziam de outras culturas, no caso, a hispano-americana. (VILHENA, 2013 PARAQUETT, 2005; 2012; 2013; LESSA, 2004; 2013; MATIAS BLANCO, 2010). Desta forma, entendemos que essa

questão também pode ser problematizada através das imagens apresentadas nos livros didáticos.

Como vimos, esse é um ponto que merece reflexão, e mais pesquisas que possam revisitar a questão das imagens que vem sendo utilizadas nos livros didáticos. De acordo com os estudos realizados por Mendes (2010),

se consideramos os materiais didáticos existentes no mercado, essa carência é ainda mais representativa, pois muito poucos apresentam uma abordagem cultural para o ensino de línguas estrangeiras [...] que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo. (MENDES, 2010, p. 58)

Embora o estudo mais aprofundado com a linguagem não-verbal não seja diretamente o objetivo de nossa investigação, sentimos a necessidade de atentar para a contribuição que as imagens podem oferecer aos alunos sobre a língua e o seu contexto social, com foco na multiplicidade cultural. Entendemos que, através das imagens, é possível proporcionar o conhecimento da riqueza representada pela diversidade cultural que compõe o nosso entorno sociocultural, valorizando, especialmente, a(s) cultura(s) hispano-americana(s) em livros didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

#### **4.4 A mediação (inter) cultural no ensino de espanhol**

Partimos do pressuposto de que, nas aulas de línguas, é possível construir e/ou desconstruir sentidos. A partir de uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1979/2010), acreditamos que os variados textos e sua compreensão constituem um fato social. E, ainda, verificamos a importância da temática cultural na construção das identidades e na legitimação do poder de alguns grupos ao verificar que a noção de cultura vem sendo construída e modificada ao longo dos anos, tendo em vista diferentes contextos.

O ensino de língua estrangeira pode contribuir para a efetivação de trocas culturais: o nosso aluno, ao estudar as culturas hispânicas, poderá refletir sobre sua

própria e, assim, seguindo a concepção de Paraquett (2007), irá “conhecer o *outro*<sup>52</sup> para, a partir dele, conhecer-se melhor”<sup>53</sup> (PARAQUETT, 2007, p. 55).

Ao compreender a língua como fenômeno cultural e pensar a situação do ensino de espanhol como língua estrangeira, Mendes (2010) apresenta alguns questionamentos:

Como é possível ensinar espanhol como língua estrangeira se não a compreendemos como fenômeno cultural, marcado por especificidades da própria estrutura da língua, enquanto língua cultura, e outras que a fazem ser diferentes a depender do ambiente no qual é falada? E se o espanhol que está sendo ensinado é uma das variantes latino-americanas e não a variante européia? Devemos tratá-lo como a mesma língua, ainda que diferente? (MENDES, 2010, p. 69)

No caso específico do espanhol, é fundamental destacar sua heterogeneidade lingüística e cultural. Compete ao professor aproveitar essa variedade e explorar o conteúdo histórico cultural que envolve o espanhol. É preciso romper com preconceitos e estereótipos que permitiram, ao longo do tempo, que uma variedade tenha sido vista como superior à outra.

Necessitamos compreender urgentemente que o espanhol é falado por milhões de pessoas e, portanto, apresenta muitas variedades, e essas variedades, tanto as hispano-americanas como as espanholas, são igualmente importantes.

As OCEM (2006) destacam que o aluno não está sozinho no mundo e, desse modo, é necessário o contato com o outro para formar sua identidade: “Levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

Essa diversidade no ensino de espanhol é uma preocupação constante das OCEM (2006), uma vez que o espanhol peninsular por muito tempo tem sido a variante privilegiada em nossas escolas. Desse modo, o reconhecimento da diversidade lingüística e cultural da língua espanhola constitui a base para um ensino crítico que aborda uma perspectiva com a valorização das variantes latino-americanas.

Pizarro (2006) afirma que “o estudo das relações entre a América hispânica e o Brasil é um campo de intercâmbios sugestivo que nos abre à compreensão de nós mesmos (PIZARRO, 2006, p.57) e, seguindo por este viés, nos mostra importantes inquietações a respeito de questões que envolvem os estudos de cultura latino-

---

<sup>52</sup> Destaque em itálico como citado no original.

<sup>53</sup> Tradução realizada pela autora da tese.

americana e retoma preocupações em torno da unidade e da diversidade da e para a América Latina, como por exemplo, “como estabelecer os mecanismos de construção cultural em nossa situação periférica, como aproximar-se das relações interculturais em nossos países de história colonial” (PIZARRO, 2006, p.28). De acordo com o posicionamento adotado pela autora:

Ao pensarmos na organização de nossas culturas hispano-americanas e brasileira, precisamos identificar modos de entender as convergências, as divergências, os desenvolvimentos, os paralelos, os vazios. [...] A complexidade está relacionada com a multiplicidade e também com a articulação de um espaço cultural comum. (PIZARRO, 2006, p.111)

Não podemos pensar, no entanto, que as variedades, diversidades e os conflitos só existem na América, pois estão presentes de forma marcante também no espanhol peninsular. Ao focar a sociedade espanhola, Aguilera Reija *et al* (2009) chamam a atenção também para as diferenças e as particularidades existentes nesse contexto, uma vez que:

em uma sociedade tão aparentemente “homogênea” como a espanhola, as diferenças culturais, regionais e/ou nacionais, assinalam formas de vida particulares que refletem em padrões de comportamentos diferentes e que, em muitas ocasiões, produzem tensões e conflitos interculturais. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 24)

Voltando nosso olhar para a Espanha, mas considerando, sobretudo, a América espanhola, é relevante nos perguntarmos de que espanhol estamos falando, lembrando sempre que somos brasileiros, pertencentes a um espaço multicultural e híbrido, com mudanças e transformações contínuas. É preciso, acima de tudo, “entender o que são as identidades latino-americanas; observar de que maneira os latino-americanos costumam ser representados em textos que circulam, sobretudo na mídia impressa” (Paraquett, 2011, p. 50)<sup>54</sup> e, ainda, nos enxergarmos como parte desse universo.

No entanto, apesar das considerações feitas, ainda se apresenta muito complexa a questão que envolve a perspectiva cultural de ensino. De acordo com os estudos realizados por Mendes (2010) a respeito dos materiais didáticos, vale considerar que:

---

<sup>54</sup> A esse respeito, veja-se Paraquett (2011). A autora vem construindo um estudo que aponta diferentes pontos a respeito da relação intercultural que se apresenta entre os países da América Espanhola e o Brasil.

[...] materiais didáticos produzidos de acordo com uma perspectiva cultural/intercultural, além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira, os quais são centrados nos aspectos formais da língua. (MENDES, 2010, p. 59)

Em consonância com Paraquett (2011), é fundamental destacar que “vivemos em sociedades que se caracterizam como espaços híbridos, de entrecruzamentos de identidades e de culturas” (op. cit. p. 69), portanto, é importante que nós, como professores de espanhol/ língua estrangeira consideremos a necessidade de um trabalho com variados textos, que apresentem pontos de vista diferentes e com múltiplos discursos, capazes de promover discussões que possam nos levar a compreender o outro e a nós mesmos como sujeitos sociais.

Concordamos com Paraquett (2007), ainda, no sentido de que é preciso “transformar o espaço da sala de aula em experiências reais que propiciem a comunicação não só entre aluno/professor e aluno/aluno, mas, principalmente, entre escola e sociedade ou entre território nacional e estrangeiro” (PARAQUETT, 2007, p. 55). É fundamental que o aluno tome consciência não só da existência do outro, mas, principalmente, da valorização da cultura desse outro.

Nosso objetivo, ou seja, o que pretendemos com uma proposta de ensino intercultural segue o caminho trilhado por Mendes (2012):

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. (MENDES, 2012, p. 360)

Diante desse panorama, importa-nos retomar a perspectiva de educação intercultural levando em conta a situação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre Brasil e latino-américa e, partindo dessa visão, concordamos com o posicionamento adotado por Zolin-Vesz (2013), no sentido de que:

a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta de língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da

integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira – o de elemento de integração regional? Na verdade, penso que os países e suas possíveis variedades a serem privilegiadas no ensino do espanhol do Brasil deveriam ser justamente aqueles dos países latino-americanos. O apêndice, o extra, no caso, seria a variedade européia, e não o contrário. (ZOLIN-VESZ, 2013, p.61)

Através de nossos estudos, ampliamos nossos conhecimentos acerca da perspectiva intercultural e a importância de levar o aluno a (re) descobrir o seu próprio país e, ao mesmo tempo se (re) conhecer como latino-americano. Na aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se ter em mente que o conhecimento da cultura do outro não pode sobrepor-se ao da cultura da língua materna, mas deve, sim, favorecer o enriquecimento cultural do aprendiz. É preciso, ainda, atentar para as OCEM (BRASIL, 2006), que “consideram que o ensino de espanhol, nos níveis fundamental e médio do sistema educacional brasileiro, deve se constituir como espaço para a educação lingüística de modo a contribuir para a denúncia da imposição de uma única norma” (ZOLIN-VESZ, 2013, p.56).

Nossa visão a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas revela uma preocupação com as questões que relacionam língua e cultura no cenário de ensino atual. Dessa forma, esta pesquisa serve de base para a reflexão e atuação em defesa de uma abordagem intercultural, adotando-se uma perspectiva enunciativa, que considere, especialmente, a variedade latino-americana. No próximo capítulo apresentamos alguns pontos de discussão a respeito dos livros didáticos e as questões (inter) culturais que perpassam, principalmente, a (in) visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.

## **CAPÍTULO 5**

### **LIVRO DIDÁTICO: O CONTEXTO (INTER) CULTURAL NO ENSINO /APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo discutimos algumas questões referentes ao livro didático. Apresentamos questionamentos e ponderações que envolvem o PNLN, com ênfase nos livros de espanhol e suas implicações no contexto brasileiro do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, considerando questões (inter) culturais que perpassam, principalmente, as representações e as identidades latino-americanas. Por fim, apresentamos brevemente o Guia do Livro Didático (2012) de Língua Estrangeira Moderna, visto que o livro didático é apontado como um instrumento, não só de apoio, mas de uso cotidiano da vida escolar por servir como base teórico-metodológica para os professores e de base teórica importante para os alunos.

#### **5.1 O lugar das identidades e das representações latino-americanas no contexto de ensino brasileiro.**

É importante reconhecermos que a aprendizagem de línguas abrange uma função social (KLEIMAN, MORAES, 2002; PARAQUETT, 2007; SERRANI, 2005) e considerarmos, sobretudo, que há “discursos oficiais de nosso país, comprovando que as orientações são favoráveis à inclusão das variantes hispano-americanas no ensino aprendizagem e na formação de professores de ELE” (PARAQUETT, 2012, p.381).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998c, p. 19), “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão (...). Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”. A importância do ensino de línguas reside no fato de que, de acordo com os PCN (1998),

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e

cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade (fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidade), pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998c, p. 19)

Ao estudar uma língua estrangeira o aluno é conseqüentemente exposto a visões diferentes de sua própria cultura, ampliando os seus conhecimentos e tendo a oportunidade de interpretar o mundo de diferentes formas. Desse modo, quando pensamos na questão que envolve a aprendizagem do espanhol no contexto brasileiro,

a sala de aula pode ser um lugar de tensão discursiva em que está em jogo a construção de memórias e identidades dos atores sociais nela envolvidos. Se pensarmos nos parâmetros curriculares nacionais que norteiam o ensino e a aprendizagem de espanhol, os quais orientam para uma formação cidadã, cabe ao professor problematizar questões sociais, históricas e políticas que envolvem a formação dos povos latino-americanos. (LESSA, 2013, p.25)

Essa compreensão de que não se pode considerar “o espanhol somente como a língua da Espanha” (BRASIL, 1998) e, ainda, a importância intercultural da América Latina, já havia sido destacada nos PCN/1998 no momento em que o documento foi elaborado para o ensino fundamental:

... a aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re) conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política. [Portanto,] chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisas para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai, etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de **contribuir para a percepção intercultural da América Latina**. (BRASIL, 1998c, p. 50 e 51) (grifo nosso)

Dessa forma, retomamos o nosso pensamento, no sentido de que, quando aprendemos/ensinamos uma língua estrangeira, o fazemos baseados em nossa própria experiência e, ao entrarmos em contato com outra língua, temos acesso, também, a sua realidade sociocultural, que pode ser diferente daquela a que estamos acostumados em nosso cotidiano.

O ensino e a aprendizagem de línguas exercem uma grande influência na maneira como o aluno irá entender, interpretar e reagir em suas percepções sobre o

mundo e suas pluralidades. Dessa forma, é fundamental que não haja uma separação da língua, da cultura e da sociedade. Em consonância com o pensamento de Paraquett (2012),

quando comparamos as culturas de nossos aprendizes brasileiros com as tantas outras da língua alvo, fica fácil identificar nossas proximidades com as da América Hispânica, na medida em que nos compreendemos como pertencentes a um mesmo território cultural: A América Latina. (PARAQUETT, 2012, p.391)

Interessa salientar, inicialmente, a existência, ainda nos dias de hoje, de um imaginário que relaciona a Espanha como o lugar que se fala o espanhol. De acordo com Zolin-Vesz (2013), esta crença está relacionada aos interesses de agências do governo espanhol em nosso país<sup>55</sup>, como o Instituto Cervantes – órgão do Ministério de Educação da Espanha, e a *Real Academia Espanhola* (RAE). Desse modo, a Espanha “é o lugar por excelência que se fala a língua espanhola. Os demais países do mundo hispânico se tornam invisíveis” (ZOLIN-VESZ, 2013, p.56).

Ao tomar como apoio as palavras de Zolin-Vesz (2013, p.60), questionamos “a quem interessa essa crença”:

[...] a quem interessa que creiamos que a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola, eis uma pergunta complexa de responder. Entretanto, espero que o entrecabo dessa crença possa contribuir para provocar outros questionamentos, principalmente contra o preconceito, bem assim no tocante aos estereótipos, à redução e à generalização do que a América Latina (não) é. (ZOLIN-VESZ, 2013, p.61)

Compreendemos que não é tarefa simples produzir materiais didáticos que estimulem a competência sociocultural sem transmitir uma imagem muitas vezes superficial ou, até mesmo, estereotipada, da cultura que acompanha a língua estrangeira, especialmente quando consideramos que “a invisibilidade das variedades latino-americanas no ensino de Espanhol no Brasil está encadeada a questões históricas e políticas” (PARAQUETT, 2013, p.9). De acordo com a autora,

a tal invisibilidade das variedades latino-americanas não se explica facilmente [...] E uma das discussões que precisamos entabular se refere ao

---

<sup>55</sup> São inúmeras as questões políticas e econômicas relacionadas a essa questão, no entanto, nesta Tese, não iremos nos aprofundar nessa discussão, embora saibamos da importância desse tema dentro do panorama que envolve o ensino de espanhol no Brasil.

que costumamos chamar de “hispano-americano”, quase sempre entendido como um bloco uníssono. O mesmo vale para a tal variedade “espanhola”, ou, pior ainda, “ibérica”. São termos generalizantes que facilitam nossos discursos, que podem, no entanto, levar à equivocada compreensão de que há unidade nessas diversidades. E por isso é tão difícil ser professor de espanhol como língua estrangeira ou exigir que o material didático dê conta da infinita diversidade lingüística e cultural que caracteriza essa língua falada por tantos falantes. (PARAQUETT, 2013, p.11)

Dentre todas essas questões que (re) discutimos à medida que pensamos nas mudanças políticas e históricas que envolvem o Brasil e a América Hispânica e, considerando, sobretudo, as políticas de integração, que abarcam, por exemplo, o projeto do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que conseqüentemente trouxe reflexos e mudanças para as políticas educacionais, é necessário um deslocamento para falar da cultura na América Latina. Seguindo a visão apresentada por Pizarro (2006),

não podemos falar dela (da cultura na América Latina) de uma perspectiva chilena, argentina ou venezuelana. Para tratar de suas regiões culturais [...] precisamos de um duplo movimento: por um lado garantir o protagonismo fundamental das regiões ou sub-regiões culturais que a constituem, percebendo o perigo que freqüentemente ameaça uma retórica de pertencimento; por outro, com as dificuldades mas com a abertura da perspectiva que oferece o espaço do desenraizamento, deslocar-se do *ethos* nacional, para localizar-se no espaço transnacional latino-americano. (PIZARRO, 2006, p.37)

A partir do momento em que se propõe uma interação entre os países do MERCOSUL, é preciso proporcionar aos povos desses países o conhecimento de suas culturas, a aproximação tanto social como cultural, com respeito e aceitação das diferenças e dos modos de pensar e agir de cada lugar. É importante termos em mente que “a rejeição aos vizinhos sul-americanos pode agravar-se ou amenizar, considerando-se como os conhecimentos sobre estes países, na forma de conteúdo didático, forem trabalhados na escola regular e no próprio material didático” (LIMA, 2013, p. 34).

O estudo realizado por Lima (2013) contribui para compreendermos um pouco mais essa visão de América Latina nos livros didáticos. A autora analisa livros de geografia, história, sociologia e língua espanhola aprovados pelo PNLD (2011), e os resultados demonstram que dos treze livros somente dois tratam temas específicos para discussão sobre a América Latina e colocam o Brasil como um dos países que a compõem.

No caso dos livros de espanhol *–¡Enterate!* (BRUNO; ARRUDA; MENDES, 2011) e *Saludos* (MARTÍN, 2011) – “o aspecto lingüístico é o único que aparece formalmente para explicar o conceito de América Latina” (LIMA, 2013, p. 40). Dentre o conteúdo cultural dos países que falam o espanhol na América estão os mitos e as lendas indígenas, além de mapas da América do Sul e do Brasil. É importante destacar que “somente Bruno *et al* (2011, p.12) mencionam o MERCOSUL em uma atividade para testar os conhecimentos gerais sobre culturas dos países hispanofalantes” (LIMA, 2013, p.46).

Em outro estudo sobre a variedade lingüística trabalhada no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola, em que Vilhena (2013) analisa o primeiro volume da coleção *Español Ahora* (BRIONES, *et al.*, 2005), a autora problematiza a questão semântica:

o campo semântico relativo ao vestuário é ambientado na variedade européia, como se essa fosse o molde, a forma primeira de dizer em língua espanhola, registrando que todas as outras se planteiam como possíveis intercambiáveis em relação a essa materialidade primeira. (VILHENA, 2013, p.67)

Como podemos perceber, ainda se faz necessária a discussão a respeito do papel da escola e dos livros didáticos no âmbito da (in) visibilidade da cultura latino-americana. Em sua pesquisa Lessa (2004) observa:

a invisibilidade da América Latina nos contextos sociais aos quais os alunos pertencem. Esses demonstram que, até então, não pensavam sua realidade sócio-histórica como parte de uma realidade latino-americana. Os alunos pareciam estar submersos em bases culturais hegemônicas, marcadas substancialmente pela influencia norte-americana, e pareciam também ignorar as bases históricas comuns que orientam as histórias do Brasil e dos outros países latino-americanos. (LESSA, 2004, p. 156)

Alicerçada na idéia que sustenta Lessa (2013), é possível afirmar que a questão da invisibilidade da América Latina no ensino-aprendizagem de espanhol está relacionada, cada vez mais, aos discursos de poder. Nos meios de comunicação, percebemos, por parte da mídia, pouca ou nenhuma divulgação cultural latino-americana. São poucos os filmes, ou até mesmo músicas produzidas na América Hispânica, exibidos no Brasil.

E, por conseguinte, isso se reflete diretamente nas salas de aula, uma vez que, a mídia (re) produz identidades e representações culturais, bem como as silencia. Dessa forma, “a América Latina é praticamente invisibilizada no material didático de espanhol ou assimilada como parte do mundo hispânico em uma suposta unidade harmoniosa” (LESSA, 2013, p.22).

Como é possível depreender em nossos estudos, com base no que foi argumentado e defendido até o momento, é fundamental lançarmos nosso olhar para o livro didático de espanhol, com o objetivo de verificar como está apresentada ou, representada, a América Latina nos manuais didáticos que chegam às mãos de nossos alunos, que, em muitos casos, ainda não se reconhecem como latino-americanos.

Como bem salienta Paraquett (2012) a respeito da relação existente entre o Brasil e os países de língua espanhola da América Latina,

dar atenção às variantes hispano-americanas na formação de professores de espanhol no Brasil, no que concerne, particularmente, aos manuais didáticos, é dar continuidade a um processo de integração continental, interrompido pelas ditaduras militares e não recuperado, a contento, até os dias atuais. (PARAQUETT, 2012, p.394)

Portanto, como vimos, é preciso que a escola, bem como a mídia, promova uma nova visão a respeito dos países que compõem a América Latina, contribuindo para a quebra de estereótipos e crenças arraigadas durante esses muitos anos de silenciamento e pouca atenção e valorização da(s) cultura(s) latinas.

## **5.2 O livro didático de espanhol: implicações**

A partir do PNLD é possível depreender diferentes vozes que dialogam para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Nosso objetivo, neste momento, se resume em delinear um breve panorama do livro didático contemporâneo em função de uma temática que, a nosso ver, nos parece central e tem ocupado o cenário de investigações relativas ao ensino de línguas no Brasil.

Ao tomar como apoio os estudos de Paraquett (2012), esclarecemos que a primeira seleção de obras de espanhol para o Ensino Médio, através do PNLD, foi realizada no ano de 2006, e os livros selecionados foram distribuídos aos professores

que trabalhavam na rede pública de ensino. Os autores das quatro coleções selecionadas – *El arte de leer en español* (PICANÇO; VILLALBA, 2005), *Síntesis* (MARTÍN, 2007)<sup>56</sup>, *Hacia El español* (BRUNO; MENDOZA, 1997)<sup>57</sup>, *Español Ahora* (BRIONES *et al.*, 2003) – eram professores em universidades brasileiras ou já haviam realizado seus estudos em nosso país. Nos anos de 2010 e 2011, realizou-se uma nova seleção de obras de espanhol para o Ensino Fundamental – *¡Entérate* (BRUNO *et al.*, 2002) e *Saludos. Curso de lengua española* (MARTÍN, 2009)<sup>58</sup>; e para o Ensino Médio – *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2005)<sup>59</sup>, *Enlaces. Español para jóvenes Brasileños* (OSMAN, S. *et al.*, 2007) e *Síntesis. Curso de lengua española* (MARTÍN, 2011)<sup>60</sup>. Segundo a autora,

para o ensino médio se repetem algumas obras já selecionadas em 2006 e as novas confirmam a manutenção de autores que são, também, pesquisadores no Brasil. Dessa forma, fica comprovado que o esforço que fizemos para que nossas pesquisas ganhassem visibilidade e contribuíssem, efetivamente, para o ensino-aprendizagem de espanhol em nosso país, não foi em vão. (PARAQUETT, 2012, p.389)

É inegável que o livro didático seja um recurso importante para o trabalho do professor e que tenha um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Entre os professores, há aqueles que têm nele o seu único recurso didático e outros que o utilizam somente como um apoio às suas aulas, mas, ainda assim, não abrem mão de utilizá-lo, portanto, “políticas públicas como o PNLD são fundamentais para o amadurecimento na produção de materiais didáticos” (PARAQUETT, 2012, p.389).

Sendo assim, além das políticas públicas, que “estão colaborando para o fim do acesso a materiais desvinculados de nossas realidades socioculturais” (PARAQUETT, 2012, p.390), na tentativa de promover melhores resultados na elaboração dos materiais didáticos, é necessário que o professor que atua com o ensino de línguas não só conheça

---

<sup>56</sup> O nome original é *Español série Brasil*, com volume único e publicado em 2004 após a aprovação no PNLD 2006, foi rebatizado com o nome *Síntesis*, também em volume único e publicado em 2007 (PARAQUETT, 2012, p.400).

<sup>57</sup> Em 1997, publica-se o volume Básico; em 1998, o Intermediário; e em 1999, o Avançado (PARAQUETT, 2012, p. 400).

<sup>58</sup> A primeira edição é de 2005, mas foi reformulada para participar da seleção do PNLD 2011(PARAQUETT, 2012, p. 400).

<sup>59</sup> A versão original é de 2005, mas foi reformulada para participar da seleção do PNLD 2011(PARAQUETT, 2012, p. 400).

<sup>60</sup> Para participar da seleção PNLD 2012, foi reformulado para três volumes. (PARAQUETT, 2012, p. 400).

o material que irá utilizar, como também saiba administrar tanto os seus pontos positivos quanto os negativos, caso existam. Dessa forma, destaca-se a relevância do papel do professor na formação de cidadãos mais conscientes:

Chamo a atenção, então, para o papel ético dos professores – que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem pública, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades lingüísticas são tratadas perifericamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias. (LESSA, 2013, p. 25)

Ao considerarmos a língua como veículo de realização das relações interpessoais e de representação de intercâmbios sociais, é importante pensar em um livro didático capaz de proporcionar ao aluno a transmissão e a busca de informações que favoreça a sua reflexão crítica a partir das questões sociais e culturais.

Vale mencionar que Maria Luiza Ortiz Alvarez, em uma entrevista concedida a Scheyerl e Siqueira (2012), enfatiza a necessidade do olhar sobre os materiais didáticos disponíveis uma vez que se almeja uma proposta de trabalho intercultural nas aulas de língua estrangeira. De acordo com Ortiz Alvarez,

os MD [materiais didáticos] que já estão sendo produzidos sob uma perspectiva cultural/intercultural ainda não são bem recebidos pelas editoras, que não se arriscam a publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso de vendas da indústria de livros centrados na estrutura da língua e não na língua-cultura como meio de interação e comunicação. (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2012, p. 500)

De acordo com a autora, apesar de muitos materiais didáticos não incentivarem as relações interculturais e apresentarem informações estagnadas da cultura da língua alvo, é possível que o professor utilize os diferentes textos presentes nesses materiais para promover discussões sobre aspectos interculturais, mesmo que em língua materna, caso não tenha como ser realizada ainda em língua estrangeira e, desse modo, leve o aluno a reconhecer a diversidade cultural e as diferentes identidades sociais.

Para Ortiz Alvarez, “sob a ótica bakhtiniana, através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem

perder de vista o sentido de si mesmo” (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2012, p. 502). Seguindo por esse viés dos estudos discursivos,

o material didático deve conter textos diversificados, autênticos, que proporcionem ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais. Além disso, devem favorecer a compreensão da diversidade cultural dos falantes da língua estrangeira, contrastando com a cultura local e em que medida a cultura pode influenciar na produção textual. (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2012, p. 509)

Lessa (2004), em sua dissertação, destaca que a diversidade cultural e lingüística das comunidades latino-americanas não era contemplada nos materiais didáticos de língua espanhola<sup>61</sup> e, depois de alguns anos, não foram muitas as mudanças ocorridas, como pode ser visto nos estudos de Matías Blanco (2010) ao analisar livros didáticos produzidos no Brasil e na Espanha em relação aos discursos e representações culturais sobre a América Latina, presentes nos mesmos.

Segundo Lessa (2013), assim como o discurso do professor é agente de autoridade, também o material didático utilizado nas salas de aula exerce influência na formação crítica do aluno, o que leva a autora a apresentar seu ponto de vista e sua preocupação a respeito do discurso trazido pelos livros didáticos, especialmente no que se refere a (in) visibilidade da América Latina. Conforme as pesquisas realizadas por Lessa (2013):

Basta dar uma folheada em alguns livros didáticos, editados nos últimos anos, tanto no Brasil quanto na Espanha, para verificar que a diversidade das comunidades americanas, falantes da língua espanhola, é explorada de maneira periférica. As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação “indígena”, “folclórica”, dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades lingüísticas, sociais, regionais e históricas [...] dessa forma, a maioria dos livros didáticos contempla agentes que representam a camada social mais privilegiada no contexto urbano latino-americano, em detrimento das populações indígenas e rurais, que figuram folcloricamente, sem voz ativa. (LESSA, 2013, p. 21)

De acordo com a perspectiva que defendemos em nossos estudos, que visa a um ensino intercultural como proposta didático-pedagógica, os livros didáticos devem oportunizar situações que proporcionem ao aprendiz uma reflexão sobre a(s) cultura(s) e propiciem um trabalho de prevenção contra o etnocentrismo e o relativismo cultural,

---

<sup>61</sup> Para melhor conhecer este estudo, ver LESSA, 2004.

promovendo o respeito à cultura do outro e ao que é diferente, pois, desta forma, o aluno irá ampliar seu horizonte cultural. No entanto, estudos como os de Matias Blanco (2010) e Lessa (2013) sinalizam que os discursos e as representações culturais apresentadas por alguns livros didáticos, infelizmente, trazem um apagamento das marcas identitárias da América Latina.

De acordo com tais pesquisas e com a visão que aqui assumimos, devemos dar atenção às questões que remetem à pluralidade cultural, as marcas identitárias e à diversidade, apresentadas pelo currículo de espanhol, e sua estreita relação com o cenário atual proposto para o ensino de línguas. É necessário considerar as diferentes culturas e o respeito ao outro, tendo em vista que “as identidades não se constroem conscientemente [...] elas decorrem das práticas sociais, dos processos discursivos, do contingencial, e obedecem a condições concretas e imprevisíveis de tais práticas (VILHENA, 2013, p.65).

Em certa medida, essa preocupação com as representações e as identidades sociais e culturais encontram-se presentes em grande parte dos questionamentos apresentados a respeito do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Como nos apresenta Lessa (2013), são inúmeros os questionamentos existentes a respeito de preocupações referentes às identidades latino-americanas presentes nos livros didáticos que circulam nas escolas:

De forma geral, os livros didáticos, a mídia e o ensino dão conta da pluralidade de memórias e identidades latino-americanas? Por que alguns discursos apresentam a América Latina e os povos latino-americanos como negativos? Que discursos sobre a América Latina circulam nesses meios com fluidez? Que vozes são apagadas? Que culturas são privilegiadas e porque isso se dá? Que vozes são silenciadas por quem e por quê? A sala de aula de espanhol realmente contempla a diversidade cultural, discursiva e lingüística? (LESSA, 2013, p.26)

Seguindo este pensamento, pode-se argumentar, com base nas OCEM (2006), que existe uma tendência em privilegiar a variedade peninsular e tratar as variedades latino-americanas de forma simplificada e reducionista:

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como "puro, original, clássico, rico, perfeito, mais correto", enquanto a variedade rio platense, por exemplo, é vista como "derivada", "diferente", "carregada de particularidades", "com mistura de outras línguas", "com gírias e manias

locais", "mais popular". No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadas e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos. (BRASIL, 2006, p.134)

Os objetivos educacionais aqui propostos centram-se na obtenção da informação e do conhecimento através do saber (inter) cultural. A possibilidade da importância dessa questão traz, como pressuposto, a construção desse diálogo intercultural como ponto de partida para a aplicação de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no que se refere ao interesse por conhecer a cultura do outro, quanto às possibilidades de (re) conhecimento de sua própria cultura.

Sendo assim, perguntamos, com Paraquett (2013, p.12): “E como dar conta dessa variedade? Como levar aos alunos a essa imensa produção cultural latino-americana?”. Na perspectiva da autora, já existe um amadurecimento por parte dos professores quando pensamos a questão da variante europeia e as variantes latino-americanas no ensino de espanhol:

Finalmente, estamos de olhos abertos à necessidade de compreender a importância das variedades hispano-americanas, juntamente com as espanholas [...], contribuindo para que nossos alunos percebam que o espanhol é uma língua falada por milhões de habitantes, o que lhes garante inúmeras variedades. Nosso papel, insisto, é o de entender essa língua como a língua de todo falante que se vale dela para expressar-se. (PARAQUETT, 2013, p. 12)

À luz dessa proposta, corroboramos a conclusão apresentada por Paraquett (2012):

Está, portanto, garantido o lugar que devam ocupar as variantes lingüísticas e culturais hispano-americanas na formação do professor de espanhol no Brasil e, conseqüentemente, na produção de materiais, restando-nos propor projetos de parceria com as Secretarias de Educação que colaborem para uma nova postura de profissionais que, porventura, estejam desatualizados. Resta-nos, também, produzir e orientar pesquisas nos Programas de Pós-graduação de nossas universidades que proponham a compreensão do espanhol como uma língua da América Latina, espaço de nossa identidade cultural. (PARAQUETT, 2012, p. 397)

Desse modo, dentro dessa perspectiva de olhar o ensino de línguas do ponto de vista intercultural, necessita-se permitir, cada vez mais, a visibilidade da América Latina nos livros didáticos de espanhol e, conseqüentemente, nas salas de aula, com a inclusão

das variantes latino-americanas sem se prender em crenças e estereótipos lingüísticos e culturais. Procura-se através de novos discursos e pensares, (re) construir a nossa história e desarticular hegemonias e representações com que estamos, indevidamente, rotulados.

### **5.3 Guia de livros didáticos (PNLD 2012) – Língua Estrangeira Moderna**

O Guia de livros didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna foi divulgado pelo MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Básica e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com a intenção de contribuir para a garantia de materiais didáticos de qualidade, disponíveis para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Constam nesse Guia os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas; os critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua estrangeira Moderna; o quadro comparativo, com uma visão sintética do conjunto das coleções aprovadas; a ficha de avaliação com os critérios didático-pedagógicos que nortearam os avaliadores das obras inscritas e, por fim, a resenha das obras selecionadas.

Através das informações fornecidas pelo Guia, é possível que os professores conheçam os livros indicados pelo Programa, promovam discussões a respeito dos títulos mais adequados à sua escola, segundo o seu planejamento pedagógico, e assim, façam a sua escolha. Como bem salienta o documento (BRASIL, 2011), é importante ter em mente que:

a responsabilidade da escolha do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que esse processo implica compromisso didático-pedagógico [...] exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. (BRASIL, 2011, p.8).

No caso do espanhol, dentre as doze coleções inscritas, três foram aprovadas por um criterioso processo de trabalho avaliativo, considerando os três volumes do livro do aluno, os correspondentes manuais do professor e os respectivos CDs em áudio. A avaliação das obras foi realizada por professores da educação básica e do ensino

superior que atuam como docentes de escolas e universidades de diferentes regiões do país.

Os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas consideram e respeitam os documentos norteadores do ensino médio, e observam a coerência e a adequação da perspectiva teórico-metodológica assumida pela obra. Os critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias entendem a linguagem como:

... atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas [...] considerando, principalmente: a seleção de textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos de gêneros de texto, de forma a **garantir a variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira.** (BRASIL, 2011, p.10,11, grifo nosso)

São variados os pontos abordados em cada bloco e os diversificados aspectos a serem observados cuidadosamente pela equipe avaliadora. No quadro comparativo das coleções aprovadas, quanto mais forte a coloração apresentada, melhor a coleção atende aos critérios de avaliação especificados no edital. Dentre os critérios organizadores avaliados, destacam-se:

- Projeto gráfico-editorial;
- Seleção de textos;
- Compreensão escrita;
- Produção escrita;
- Compreensão oral;
- Produção oral;
- Elementos lingüísticos;
- Atividades;
- Questões teórico-metodológicas;
- Manual do professor.

Vale ressaltar que, no ano de 2012 foi a primeira vez em que ocorreu a distribuição dos livros de língua estrangeira, espanhol e inglês, para os alunos do ensino

médio. Como diferencial em relação aos demais livros distribuídos pelo governo, esses exemplares são consumíveis, não sendo necessária a sua devolução ao final de cada ano letivo.

A fim de concluir, um aspecto que também merece atenção é a falta de conhecimentos sobre importantes etapas do Programa, por parte dos professores e da própria equipe escolar e, principalmente, da pouca utilização do Guia do Livro Didático. Outro ponto que merece ser mencionado: nem todos os livros aprovados chegam às escolas, o que acarreta um total desconhecimento de algumas dessas obras por parte dos professores. Como vemos, essa é uma questão importante que merece atenção por parte de professores e pesquisadores, almejando intervenções e soluções para um melhor aproveitamento das políticas públicas que envolvem o nosso sistema educativo, no entanto, por não ser objetivo de nossa pesquisa, não iremos nos aprofundar neste tema.

Realizamos esse estudo almejando alcançar resultados que nos ajudem a (re) pensar o processo de ensino/aprendizagem de espanhol no contexto brasileiro, com a valorização e o reconhecimento das identidades e representações latino-americanas, a fim de contribuir para o desenvolvimento da formação de uma consciência crítica por parte de nossos alunos.

## CAPÍTULO 6

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Atentos, de um lado, à importância do uso dos gêneros discursivos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, de outro, à importância do livro didático como um dos principais instrumentos usados pelo professor em sala de aula, objetivamos, neste capítulo, explicitar o percurso desta pesquisa que nos possibilitou verificar como as questões sociais e culturais estão sendo trabalhadas no livro didático para o ensino de espanhol a brasileiros, tendo como perspectiva uma proposta de educação intercultural.

Compreendendo a metodologia utilizada neste estudo, este capítulo explicita o objeto de análise, ou seja, o *corpus*, a especificação do livro didático que materializa esse *corpus*, bem como o paradigma de pesquisa adotado e os procedimentos de análise.

#### 6.1 Definição da Pesquisa

Ao escolhermos a metodologia para a realização da pesquisa consideramos algumas possibilidades e optamos pela pesquisa de cunho qualitativo por entendermos ser a mais adequada para se alcançar os objetivos propostos neste estudo, como definimos a seguir.

A abordagem qualitativa veio ao encontro de nossas necessidades de poder repensar posicionamentos, levantar hipóteses e questionamentos, responder a perguntas e buscar a compreensão de procedimentos de ensino que levam a novos conhecimentos dentro de uma perspectiva de ensino intercultural. De acordo com a visão apresentada por Moreira e Caleffé (2006), a pesquisa qualitativa tem como característica focar o comportamento social no cenário em que as observações e interpretações são feitas, portanto, dentro do contexto social e cultural das interações humanas. Segundo os

autores, “a pesquisa qualitativa explora as características e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA e CALEFFE 2006, p. 73).

Adotamos uma metodologia situada em um paradigma interpretativo – “o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completação, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 64).

Portanto, seguindo Moreira e Caleffe (2006), nossa pesquisa classifica-se, de acordo com os objetivos propostos nesta investigação, como uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, visto que, “para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 61). Ainda seguindo o posicionamento adotado pelos autores,

O pesquisador interpretativista acredita que é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive. Não vê seus atributos e comportamentos como ontologicamente externos a si mesmo; só pode conhecer a realidade social por meio de seu entendimento subjetivo. A realidade social não pode estar separada do significado que ele dá a ela e como ele interpreta essa realidade. [...] O compromisso da pesquisa é, portanto, lidar com os mundos naturais e sociais em que as pessoas habitam. Para entender melhor esses mundos, devemos nos concentrar sobre a construção social da realidade e as formas pelas quais a interação social reflete os desdobramentos das definições dos atores de suas situações. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 62, 63)

Desta forma, optamos por esse paradigma, a fim de indicar um dispositivo de interpretação que permitisse descrever e interpretar o objeto de estudo através de um conjunto de práticas reflexivas, embora, em alguns momentos, fosse necessário recorrer a aspectos quantitativos ao explorarmos características e situações em que dados numéricos foram obtidos para efetuarmos tais verificações.

Em seguida, foi feita a escolha da Análise Documental como nosso método de pesquisa. Nossa opção encontra-se embasada nos estudos de Ludke e André (1986), que afirmam a importância do uso de documentos em investigações educacionais. Segundo a visão das autoras, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 38).

Buscando elementos que possibilitem compreender melhor o exposto sobre método de pesquisa e relacionando esses conceitos ao campo da análise documental, encontramos o posicionamento de Sá- Silva *et al* (2009). Para os autores, a análise se desenvolve “através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise do conteúdo” (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 11). Segundo os autores, durante o processo de análise documental,

alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais freqüentes. (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 12)

Esta pesquisa configura-se, portanto, como análise documental, uma vez que a coleta de dados se deu exclusivamente através de análise de documentos, e o material analisado compreende os livros da coleção aprovada pelo PNLD 2012 para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Segundo Caulley (1981), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY (1980) *apud* Ludke e André, 1986, p. 38). Dessa forma, entendemos que o uso de documentos em pesquisas deve ser valorizado, uma vez que a riqueza de conhecimentos e descobertas que deles podemos depreender justifica o seu uso em uma vasta área da educação. Como atestam os autores, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Ainda dentro desta perspectiva, enfocamos a visão a respeito dos documentos apresentada por Sá-Silva *et al* (2009):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 4)

Desta forma, é necessário atentarmos para a definição de documentos como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO (2009) *apud* SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 8).

Enfatizamos que o conceito de documento que será adotado no decorrer desta pesquisa, toma por base os estudos de SÁ-SILVA *et al* (2009). Segundo a visão dos autores, trata-se de uma noção abrangente:

O conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. (FIGUEIREDO (2007) *apud* SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 5 )

Reiteramos, portanto, que teremos principalmente o livro didático de espanhol/língua estrangeira como documento a ser analisado neste estudo, e estaremos considerando também os documentos oficiais para a pesquisa documental.

Justificada a escolha do paradigma de pesquisa adotado, apresentamos agora o percurso realizado no decorrer de nosso trabalho. Iniciamos os estudos através de uma revisão bibliográfica, caracterizada pela busca de informações em documentos oficiais divulgados pelo MEC, e o posterior levantamento na literatura da área, que remete às contribuições de diferentes autores sobre o tema proposto, a fim de nos propiciar o embasamento necessário para traçar as considerações e conclusões apresentadas ao longo desta Tese.

Salientamos que, na trajetória de nossa pesquisa, corroborando com a visão de Sá- Silva *et al* (2009) , adotamos o posicionamento dos autores a respeito da etapa que contempla a análise dos documentos:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos (...). O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência”. (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 10)

Após serem selecionados os documentos, procedemos à análise propriamente dita dos dados. Consideramos, portanto, o livro didático como *corpus* desta pesquisa e selecionamos a seção “*Más cosas*”, presente no interior da obra, para constituir nossa análise, como explicitado mais adiante, no item 6.2.

Conforme mencionado na Introdução desta pesquisa, a escolha do nosso objeto de investigação justifica-se pelo fato de o livro didático de língua espanhola, foco do nosso estudo, estar ocupando, no sistema educativo brasileiro, um espaço de referência tanto para professores quanto para alunos do Ensino Médio.

Dessa forma, interessou-nos averiguar se a coleção em questão prioriza determinados gêneros especificamente para tratar o aspecto cultural e, ainda, como é abordada a interculturalidade no livro didático, ou seja, se os gêneros discursivos são efetivamente utilizados como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem de língua como cultura, tal como proposto pelos documentos oficiais.

O desenvolver da pesquisa se orientou pela idéia de que os gêneros discursivos estão diretamente ligados às práticas socioculturais, estando sua adequada utilização associada aos objetivos pretendidos pelos que acreditam em um processo de ensino/aprendizagem dentro de uma proposta de educação intercultural, na medida em que os gêneros são importantes não só para consubstanciar a visão do interculturalismo, mas principalmente por possibilitar aprofundar o tema na prática pedagógica com os alunos.

Cabe, neste momento, reiterar que a opção por analisar as coleções aprovadas pelo PNL D se justifica pela adoção dessas obras no Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, a partir da escolha realizada pelos próprios professores destas instituições.

## **6.2 Da seleção do *Corpus***

Vale repetir que a escolha do livro didático como objeto de estudo justifica-se pela significativa importância deste instrumento de ensino no contexto educacional das escolas brasileiras.

Dentro do livro didático, ressaltamos que é importante o fato de professores e alunos não só terem a possibilidade de um trabalho com os gêneros do discurso

inseridos neste material pedagógico, mas, principalmente, terem a capacidade de verificar a influência dos gêneros na produção e na (re) construção das práticas sociais.

Dessa forma, articulamos um estudo envolvendo as questões sociais e culturais, relacionadas tanto à língua-alvo como à língua materna, através dos múltiplos discursos que circulam nos gêneros trazidos pelo livro didático, em especial, na seção que se propõe a tratar a interculturalidade.

Para melhor compreender os procedimentos adotados, é preciso esclarecer que a pesquisa passou por algumas etapas e necessárias alterações em relação ao *corpus* pretendido inicialmente.

Faz-se necessário mencionar que foram aprovadas, pelo PNLD (2012), três coleções de livros didáticos para o ensino de espanhol no Ensino Médio, pertencentes às editoras Ática, Base Editorial e Macmillan, a saber: *Síntesis*: curso de lengua espanhola, de Ivan Martín; *El Arte de Leer Español*: língua estrangeira moderna, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba; *Enlaces*: Español para jóvenes brasileños, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde.

Convém esclarecer que não se apresenta como objetivo de nossa pesquisa convalidar o PNLD (2012), mas sim, recorrer às informações desse programa para a obtenção de considerações a respeito das obras selecionadas e dos critérios adotados pela Secretaria de Educação Básica.

No projeto inicial, o *corpus* pretendido contava com essas três coleções. No entanto, ao verificarmos como estavam compostas e estruturadas as unidades que compõem as obras, fomos surpreendidos pela expressiva quantidade de dados, sobretudo, com referência aos gêneros discursivos presentes nas coleções, o que poderia dificultar/estender de maneira demasiada nossa pesquisa.

Diante disso, optamos por analisar especificamente a Coleção *Enlaces*: español para jóvenes brasileños. Nossa decisão se justifica pela adoção dessa obra no Ensino Médio da escola pública federal em que atuo como professora de língua espanhola, conforme mencionado na Introdução. A adoção dessa coleção neste segmento de ensino se deu a partir da escolha realizada pelos professores de espanhol desta instituição.

Portanto, para compor o *corpus* desta pesquisa foram escolhidos os três volumes da coleção “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”<sup>62</sup>, aprovada pelo PNLD (2012) e distribuída aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas no triênio 2012 a 2014.

Cada volume está organizado em oito unidades, além de intercalar a cada duas unidades exercícios de revisão. Ao final do livro há uma retomada de cada unidade e, por fim, as questões de concursos vestibulares de todo o Brasil, um glossário espanhol-português e uma lista de verbos. Cada volume do *livro do aluno* é acompanhado por um CD ROM.

### 6. 3 Dos Procedimentos de Análise

Para alcançar o objetivo proposto e de acordo com o previsto para a coleta de dados, adotaram-se alguns procedimentos de análise fundamentais para a conclusão do presente estudo.

Depois de definido o livro didático a ser analisado nesta pesquisa, investigou-se, dentre as seções que compõem a obra, quais delas tratam mais especificamente de aspectos culturais. Para tanto, foi realizado um levantamento da proposta apresentada pelo livro focalizando as seções em que o mesmo se propõe a tratar da interculturalidade.

---

<sup>62</sup> Apresentamos, de maneira breve, as autoras da obra:

Sonia Osman: Graduada em Letras (Espanhol e Português) pela Universidade de São Paulo e Mestre em Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Alcalá. Possui grande experiência como professora de espanhol no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Neide Elias: Graduada em Letras (Português e Espanhol) e Mestre em Letras (Espanhol) pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, autora de artigos científicos e coautora de livros didáticos de prática gramatical e de ensino de espanhol.

Priscila Reis: Graduada em Letras (Espanhol e Português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Navarra. Atua como professora no ensino fundamental II e no Ensino Médio, além de ser autora de obras para o ensino da língua espanhola.

Sonia Izquierdo: Graduada em Letras pela Universidade Complutense de Madri e Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade de Alcalá. Professora de Espanhol como Língua Estrangeira e autora de manuais e materiais complementares sobre o ensino de espanhol.

Jenny Valverde: Graduada em Ciências da Comunicação Coletiva com especialização *strictu sensu* em Jornalismo pela Universidade da Costa Rica. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui ampla experiência em tradução, coordenação pedagógica e ensino de espanhol para brasileiros.

Procedemos, então, ao levantamento das seções apresentadas pela obra, e elaboramos o quadro abaixo, de acordo com suas especificidades:

**QUADRO 2 – Estrutura das unidades**

<b>ESTRUTURA DE CADA UNIDADE</b>	
<b>Página de entrada</b>	Oferece o primeiro contato com o tema que será trabalhado na unidade.
<b>Hablemos de...</b>	A partir de modelos de diálogos da vida cotidiana se introduz o tema transversal e o conteúdo gramatical, comunicativo ou lexical que será desenvolvido na unidade.
<b>¡Y no solo esto!</b>	Através dos mais variados gêneros discursivos são propostas atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, da gramática e do vocabulário.
<b>Manos a la obra</b>	O principal objetivo desta seção é desenvolver a competência gramatical de maneira sistematizada entre uso e forma.
<b>En otras palabras...</b>	Propõe a prática da expressão escrita a partir da observação dos elementos constitutivos de variados gêneros discursivos.
<b>Más cosas</b>	<b>Desenvolve atividades interculturais do tema estudado na unidade.</b>
<b>Como te decía...</b>	Desenvolve a expressão oral; Propõe práticas orais que, além de fomentar esta habilidade lingüística, favorecem a formação de um ambiente cooperativo de aprendizagem.
<b>Así me veo</b>	Nesta seção o aluno aprende a reconhecer suas dificuldades, a elaborar perguntas e a compreender melhor seu processo de aprendizagem.

OSMAN, S. et al., 2010<sup>a</sup> (grifo nosso)

Ao utilizar o livro didático como objeto de estudo, a análise partiu, primeiramente, da apreciação da seção que se propôs a tratar da interculturalidade (*Más*

*cosas*), considerando, como eixo norteador da pesquisa, a forma como os gêneros discursivos apresentados nessa seção representam as questões interculturais, e como o livro didático articula suas propostas às orientações dos documentos oficiais no que tange ao tema da interculturalidade.

Após ser acertado o recorte do *corpus*, realizou-se, ao longo dos três volumes que compõem a coleção, o levantamento dos gêneros do discurso presentes na seção “*Más cosas*”, totalizando 24 unidades analisadas. Esse procedimento possibilitou uma visão mais ampla e apurada quanto à relevância dos gêneros, auxiliando-nos, já em um primeiro momento, em nossas perguntas de pesquisa.

Buscou-se a noção de interculturalidade que atravessa a seção “*Más cosas*” e considerou-se os gêneros selecionados para compor essa seção como um dos elementos de entrada para o intercultural. É importante dizer que o gênero discursivo jamais será reproduzido como um todo em sala de aula, ou seja, com todas as suas particularidades, especificidades e intenções, conforme discutido no Capítulo 3.

**A fim de explicitar melhor os procedimentos citados acima, elucidamos que o trabalho foi dividido em três momentos diferentes:**

- 1º - levantamos os gêneros discursivos que compõem a seção “*Más cosas*”.**
- 2º - Identificamos, dentre os gêneros encontrados, quais seriam os gêneros de circulação nas práticas sociais (*Gêneros adaptados*) e quais foram criados especificamente para o livro didático (*Gêneros pedagógicos*).**
- 3º - verificamos o elemento cultural a partir desses gêneros.**

**Dentre os critérios de análise, considerou-se:**

- De que forma os gêneros discursivos selecionados pelo livro didático remetem a crenças, costumes e/ou comportamentos socioculturais considerando as culturas dos países hispânicos?**

- **O foco aparece na(s) cultura(s) da língua-alvo ou na(s) cultura(s) brasileira(s)?**
  
- **Quais são os temas/assuntos relacionados com as questões socioculturais ao longo da seção “*Más cosas*”? Os temas tratados poderiam levar ao desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos?**
  
- **Em que medida as atividades propostas nessa seção contribuem para promover um conhecimento intercultural?**
  
- **De que maneira estão sendo exploradas as imagens?**

Destacamos que o interesse de nossa pesquisa não foi descrever os gêneros discursivos apresentados na seção “*Más cosas*”, ou avaliar como os gêneros são ensinados aos alunos, mas, sim, verificar a maneira como esses estão sendo abordados e utilizados no livro didático para tratar a interculturalidade e promover, em diversas situações de compreensão e produção, a proximidade do aprendiz com a(s) cultura(s) da língua-alvo e com a(s) cultura(s) brasileira(s).

Na medida em que estávamos interessados em saber a respeito do uso dos gêneros discursivos na seção “*Más cosas*”, necessitamos quantificá-los, utilizando-nos das frequências destes gêneros no decorrer das unidades em cada volume analisado. Foram, pois, elaborados tabelas e gráficos que explicitavam esses resultados.

Por entendermos que os gêneros podem ser instrumentos de ensino que contribuem para que questões sociais, históricas e culturais, em muitos casos desconsideradas no ensino de línguas, sejam trabalhadas no contexto educacional a partir de uma perspectiva intercultural, nos propusemos a buscar elementos que contemplem a variedade cultural hispânica e promovam uma interculturalidade com a(s) cultura(s) brasileira(s). Dessa forma, para a interpretação do *corpus* selecionado, tomamos como base os temas das seções analisadas e a exploração dos gêneros discursivos, buscando investigar se os gêneros apresentados abordam elementos que remetem a aspectos que envolvem a diversidade latina e a representações dos países hispanos.

Em relação aos gêneros, após as considerações a respeito das atividades pedagógicas propostas na seção “*Más cosas*”, buscamos não só uma avaliação do que é

apresentado mas, também para determinadas unidades, propomos alternativas que contemplem um trabalho intercultural, uma vez que partimos do pressuposto de um ensino de língua como cultura, valorizando tanto a(s) cultura(s) da língua alvo como a(s) cultura(s) do aprendiz. É importante esclarecer que não pretendemos ser prescritivos, mas apenas chamar a atenção para o que poderia ser melhor explorado a partir do que é trazido pelo livro didático.

Interessou-nos saber se há gêneros discursivos que “representam” melhor a relação que se estabelece entre os gêneros e a proposta intercultural no livro didático. Dentre os gêneros que efetivamente circulam no mundo social, que consideramos “*gêneros adaptados*” para o livro didático, ou o gênero criado exclusivamente para a situação de aprendizagem, “*gêneros pedagógicos*”, que surgem para cumprir um papel que atende aos fins do livro didático, há aqueles que se destacam ao abordar questões interculturais?

Em síntese, tendo como parâmetros as políticas públicas relativas ao ensino de línguas estrangeiras, todos os procedimentos que descrevemos acima têm como propósito expor de que maneira realizamos a análise das questões sociais e culturais presentes no livro didático, focalizando, mais especificamente, os gêneros presentes nesses livros e como os mesmos são abordados nas atividades didático-pedagógicas da seção que se propôs a tratar a interculturalidade

## CAPÍTULO 7

### ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Em se considerando os livros da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*, aprovada para o triênio 2012 a 2014, pelo PNLD, examinar-se-ão variados textos que pertencem a diferentes gêneros do discurso e compõem o interior da obra, especificamente, a seção que se propõe a trabalhar a interculturalidade, a partir de uma visão de língua como prática social e com base nos pressupostos teóricos que seguem a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Em nosso estudo, verificamos e analisamos o uso dos gêneros discursivos nos livros didáticos como instrumentos de acesso às práticas sociais e capazes de promover e facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira ancorados em uma proposta de educação intercultural.

Direcionando para a análise do livro como um todo, chamamos a atenção para a apresentação (*Presentación*) que traz a proposta da obra e destacamos, de imediato, a importância dada aos gêneros discursivos e às questões interculturais. Essa apresentação tem os professores e os futuros aprendizes de espanhol como seus interlocutores e salienta:

[...] O idioma espanhol ocupa um lugar cada vez mais relevante inclusive em países onde não é idioma oficial, mas as comunidades imigrantes hispânicas ou de origem hispânica têm cada vez mais peso. **No caso do Brasil, esta situação apresenta relevância pela proximidade dos países hispanoamericanos cujas relações comerciais, políticas e culturais experimentam um crescimento constante. Através dos estudos da língua espanhola e de temas interdisciplinares e interculturais próprios do seu universo, oferecemos:**

[...]

- seleção de textos autênticos que estimulem o pensamento crítico;
- variedade de gêneros discursivos em atividades de leitura e escrita;

[...]

Nossa intenção é contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no campo da linguagem, para sua formação como cidadão crítico e autônomo que conhece, respeita e convive com os

diferentes valores sociais e culturais<sup>63</sup>. (OSMAN, S. *et al.*, 2010a, 2010b, 2010c, p. 3). (Grifo nosso).

É relevante salientar que os autores do livro didático explicitam uma preocupação em formar um cidadão crítico, que conhece, respeita e convive com os diferentes valores culturais e sociais, visão bem definida pelos documentos oficiais, como já foi retratado no início desta pesquisa. A língua estrangeira aparece como uma possibilidade de estreitar os laços sócio-culturais entre “nós” e “eles”. E, a partir do uso dos gêneros discursivos como instrumentos desse saber intercultural, encontramos aqui, inicialmente, uma proposta que reflete a interculturalidade que defendemos para o sucesso no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Cumpramos considerar algumas questões apresentadas no “*Guia do Professor*”. Iniciando pela apresentação geral do livro, destacamos alguns pontos mencionados como proposta da obra e que nos interessam mais especificamente: *conhecer e respeitar o pluralismo cultural e linguístico hispânico; estabelecer relações e reconhecer elementos constituintes de sua própria cultura a partir do contato com a cultura hispânica*. Ainda nessa apresentação geral, destaca-se que a obra apresenta *temas que permitem desenvolver o sentido crítico e o respeito aos diferentes valores culturais e sociais e enfoque intercultural*.

Dentre os princípios teóricos adotados pela coleção, chamamos a atenção para o *tratamento dos gêneros discursivos e processos textuais – que tratam de investigar o texto a partir da concepção de linguagem como interação social*. Enfatiza-se, ainda, que a coleção adota um modelo intercultural, levando-se em conta a heterogeneidade social e linguística: “no caso do espanhol, é importante chamar a atenção sobre a riqueza cultural relacionada com os países falantes de espanhol e insistir na idéia de que não existe uma cultura única ou melhor, mas sim que todas coexistem”<sup>64</sup> (OSMAN, S. *et al.*, 2010d, 2010e, 2010f, p. 7).

De acordo com o que foi exposto no “*Guia do Professor*”, percebemos que a proposta apresentada pela coleção *Enlaces* se aproxima de uma perspectiva de ensino/aprendizagem de língua estrangeira alinhada à visão que assumimos neste trabalho. No entanto, interessa-nos confirmar se concepção aí apresentada é realmente contemplada/sustentada no interior da obra.

---

<sup>63</sup> Tradução realizada pela autora da tese.

<sup>64</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

Feitas essas considerações sobre os princípios teóricos assumidos pelos autores, passemos à organização da obra. A coleção é composta por três volumes, com oito unidades cada um, e uma revisão a cada duas unidades com o objetivo de consolidar os temas gramaticais. Ao final do livro há um apêndice que inclui: *Un poco más de todo* (exercícios de ampliação e consolidação dos conteúdos aprendidos); *“Vestibular”* (com provas de vestibular); *Te digo y me dices* (atividades para prática da oralidade); *Glosário español-portugués*; e *Tabla de verbos*.

O levantamento da estruturação dos volumes 1, 2 e 3 do livro *Enlaces* no *Índice* da obra indica que cada unidade apresenta uma divisão em quatro partes: *Competências e habilidades*; *Funções comunicativas*; *Conteúdos lingüísticos* e *Gêneros discursivos*. Didaticamente, cada unidade se apresenta estruturada da seguinte forma:

- *Página de entrada* – oferece o primeiro contato com o tema que será trabalhado na unidade.
- *Hablemos de...* – a partir de modelos de diálogos da vida cotidiana se introduz o tema transversal e o conteúdo gramatical, comunicativo ou lexical que será desenvolvido na unidade.
- *¡Y no solo esto!* – Através dos mais variados gêneros discursivos são propostas atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, da gramática e do vocabulário.
- *Manos a la obra* – o principal objetivo desta seção é desenvolver a competência gramatical de maneira sistematizada entre uso e forma.
- *En otras palabras...* – propõe a prática da expressão escrita a partir da observação dos elementos constitutivos de variados gêneros discursivos.
- *Más cosas* – desenvolve atividades interculturais do tema estudado na unidade.
- *Como te decía...* – desenvolve a expressão oral; Propõe práticas orais que, além de fomentar esta habilidade lingüística, favorecem a formação de um ambiente cooperativo de aprendizagem.
- *Así me veo* – nesta seção o aluno aprende a reconhecer suas dificuldades, a elaborar perguntas e a compreender melhor seu processo de aprendizagem.

Para esta pesquisa considerou-se um dos pontos mencionados acima – *Más cosas*, que no decorrer da análise denominamos como “seção”. Essa escolha se deve à caracterização dessa seção, uma vez que apresenta as palavras-chave que interessam para este estudo – *intercultural e socioculturais*.

### **Más cosas**

Seu objetivo é desenvolver atividades lúdicas e **interculturais** do tema estudado na unidade (poema, crucigramas, gráficos, curiosidades e todo tipo de documentos que tratem aspectos lingüísticos e **socioculturais**) (OSMAN, S. *et al.*, 2010a, 2010b, 2010c, p. 5).(Grifo nosso)<sup>65</sup>

Sabe-se que inúmeros manuais didáticos mostram a cultura como um simples adereço, utilizado como mera ilustração, como uma curiosidade a ser descoberta pelo aprendiz do novo idioma. Em um primeiro olhar, verificou-se a maneira como é tratada a questão intercultural. É fundamental que sejam articuladas estratégias que priorizem o uso da linguagem sócio historicamente inserido, pensando o estudo dos diferentes gêneros atrelado às práticas sociais e atento às questões culturais que envolvem o ensino de espanhol como língua estrangeira, considerando sua imensa variedade, como propõem as OCEM (2006), especialmente no que se refere à variedade latino-americana.

Propondo-nos, dessa forma, a verificar qual a convergência dos livros didáticos aprovados pelo PNL (2012) com pressupostos teórico-metodológicos dos documentos que norteiam as políticas educacionais, mais especificamente as OCEM (2006), no que se refere às propostas de trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira em uma perspectiva intercultural, analisamos os gêneros presentes no interior da obra e apresentamos questionamentos e considerações ao longo de todo nosso trabalho investigativo.

Entendemos que, embora os gêneros discursivos utilizados para compor o livro didático sejam deslocados de seu contexto original de circulação e não apresentem os mesmos objetivos anteriores, uma vez que foram “didatizados” para o uso em sala de aula, estes podem promover representações de um mundo real em que o aluno venha a interagir e a construir significados. Dessa forma, antes de iniciarmos a análise das unidades que compõem a coleção *Enlaces* é importante definirmos nossa visão em relação ao uso de materiais “autênticos” em livros didáticos.

No que se refere a essa questão, faz-se necessário elucidar que iremos adotar a visão apresentada por Tilio (2012):

É senso comum a idéia de que material autêntico é aquele não concebido para uso pedagógico, mas para integrar interações sociais reais de uso da

---

<sup>65</sup> Tradução realizada pela autora da Tese.

língua. [...] O uso de materiais autênticos em sala de aula seria, portanto, uma transposição destes materiais para a sala de aula – seu deslocamento de seu contexto primário de circulação, na esfera social para o qual foi concebido, para um novo contexto de circulação, desta vez na esfera pedagógica. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, ao se fazer essa transposição, o material deixa de ser autêntico, pois deixa de ser utilizado na esfera para o qual foi concebido e passa a integrar uma nova esfera, com outros objetivos e interlocutores. (TILIO, 2012, p. 218)

Nessa mesma linha de pensamento, convém esclarecer que, no decorrer de nossa discussão, com base em Herais (2012), serão usados para definir os gêneros inseridos no livro didático de espanhol como língua estrangeira os termos “*gênero adaptado*”: “gênero que tem sua origem em alguma prática social por uma comunidade e que sofre um processo de modificação de suas características originais para ser inserido em um material didático” (HEMAIS, 2012, p. 240), e “*gênero pedagógico*”: “gênero que tem sua origem em atividades didáticas, em processos de ensino e aprendizagem” (HEMAIS, 2012, p. 240) para a finalidade do ensino. De acordo com a autora, os gêneros utilizados no livro didático se dividem “entre aqueles que mantêm muitas de suas características originais, aqueles que têm as marcas de adaptações para fins pedagógicos, e aqueles que exibem o *design* de uma elaboração própria para fins educacionais” (HEMAIS, 2012, p. 242).

### **7.1 Descrição da seção “*Más cosas*” nos volumes analisados**

Neste momento, faremos um levantamento mais descritivo da seção “*Más cosas*” que compõe as unidades apresentadas pelos volumes analisados. Reiteramos que, para todas as análises, observamos conjuntamente a atividade a ser desenvolvida pelo “*Livro do aluno*” na seção intitulada “*Más cosas*” e pelo “*Guia do Professor*” referente a essa mesma seção.

### 7.1.1 Enlaces 1: Español para jóvenes brasileños

Iniciando a análise pelo volume 1, a primeira unidade recebe o título “*Conociéndonos en tiempo real*” (Conhecendo-nos em tempo real) e subtítulo “*Formas de conocer a las personas*” (Formas de conhecer as pessoas).

FIGURA 1: Seção “*Más cosas*”, Unidade 1 / *Enlaces*: volume 1.

**Más cosas**

1. La red de hoteles “Acciones” actúa en varios países de América y suele contratar a las personas del país en el que se instala. Con la ayuda del mapa, ¿cuáles son las nacionalidades de sus empleados?

Estadunidense, mexicana, costarricense, panameña, brasileña, paraguaya, argentina.

2. Actualmente “Acciones” está contratando a nuevos profesionales. Descubre cuáles son las profesiones que siguen y luego señala aquellas que son adecuadas para trabajar en esta red de hoteles.

( ) 1. f. Mujer encargada de atender a los pasajeros a bordo de un avión, de un tren, de un autocar, etc.  
azafata

( x ) 2. m. y f. Licenciado o doctor en derecho que ejerce profesionalmente la dirección y defensa de las partes en toda clase de procesos o el asesoramiento y consejo jurídico.  
abogado

( ) 3. m. y f. Persona que profesa la ingeniería o alguna de sus ramas.  
ingeniero

( x ) 4. com. Persona que canta por profesión.  
cantante

( x ) 5. m. y f. Persona que tiene por oficio peinar, cortar el pelo.  
peluquero

( x ) 6. m. y f. Persona que sirve en los hoteles, bares, cafeterías u otros establecimientos análogos, y también en los barcos de pasajeros.  
camarero



EE UU “Acciones”  
MÉXICO “Acciones”  
COSTA RICA “Acciones”  
PANAMA “Acciones”  
BRASIL “Acciones”  
PARAGUAY “Acciones”  
ARGENTINA “Acciones”

25

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010a, p. 25).

A unidade 1, na seção “*Más cosas*”, traz os gêneros mapa e verbete de dicionário, definidos em nossa análise como “*gêneros adaptados*”, seguindo Hemais (2012). As fontes de onde foram extraídos ambos os gêneros não aparecem mencionadas.

O “*Livro do aluno*” traz a figura de um mapa com destaque em cores para alguns países (Estados Unidos, México, Costa Rica, Panamá, Brasil, Paraguai e Argentina). Visto que a proposta se inicia pela atividade sugerida pelo guia, apresentamos como se segue essa sugestão: “*Como actividad adicional, divida la clase en dos grupos y con figuras de profesiones haga el juego “imagen-acción” usando mimica o dibujos. Esta dinámica debe ser breve para introducir los ejercicios 1 e 2*”<sup>66</sup> (OSMAN, S. et al., 2010d, p. 14).

Fica claro que a atividade anterior é opcional e cabe ao professor decidir a respeito de sua utilização. No entanto, é importante mencionar a dificuldade em relacionar a dinâmica sugerida como uma introdução para o segundo momento proposto, no caso as atividades do “*Livro do aluno*”. Observa-se que a primeira atividade não trata de profissões, mas nacionalidades, o que provoca uma descontinuidade e falta de conexão com o jogo “*imagem-ação*” contendo figuras de profissões.

A partir do gênero mapa, na primeira atividade o aluno deverá descobrir as nacionalidades dos empregados da rede de hotéis “*Acciones*”, que atua em vários países da América e costuma contratar seus funcionários no próprio país em que se instala.

O mapa utilizado para o desenvolvimento dessa atividade traz os países destacados em diferentes cores (Estados Unidos e Panamá em vermelho, México em cinza, Costa Rica em amarelo, Brasil e Argentina em laranja e Paraguai aparece em verde). Embora haja esse destaque visual não são exploradas as características imagéticas e, em nenhum momento, considerando tanto “*Livro do aluno*” quanto o “*Guia do professor*”, é mencionado o porquê deste jogo de cores. Uma vez que o gênero em questão traz uma carga de significados especialmente pela imagem, considera-se que não foram aproveitadas as características específicas do mesmo.

Em seguida, na atividade 2, o aluno deverá ser capaz de “*descobrir*” as profissões de acordo com os verbetes apresentados no corpo do exercício. Essas

---

<sup>66</sup> Como atividade adicional, divida a turma em dois grupos e com figuras de profissão faça o jogo “*imagem-ação*” usando mímica ou desenhos. Esta dinâmica deve ser breve para introduzir os exercícios 1 e 2. OSMAN, S. et al., 2010d, p. 12. (Tradução realizada pela autora da Tese).

definições aparecem no formato que usualmente encontramos nos dicionários, como verbetes, constituindo um outro gênero discursivo utilizado nesta seção. Para realizar a atividade, observa-se a necessidade do aluno consultar um dicionário ou contar com a ajuda do professor, já que as profissões em destaque possuem nomes bem diferentes em sua língua materna (aeromoça/azafata, cabelereiro/ peluquero, garçom/camarero...) e ainda não foram aprendidas.

As atividades aqui propostas são utilizadas somente para complementar o vocabulário de nacionalidades e profissões que foi trabalhado anteriormente nesta mesma unidade, mas não há uma articulação do exercício aqui apresentado com um contexto de aprendizagem intercultural. Desse modo, a descontextualização pode interferir negativamente no interesse dos alunos pela referida atividade.

Os aspectos sociais e culturais que poderiam ser trabalhados e discutidos com os alunos não têm destaque nessa seção. Ainda que mais de um gênero discursivo esteja sendo utilizado, no caso o mapa e o verbete de dicionário, ambos não têm suas características e particularidades sequer comentadas. Sendo assim, nesse momento inicial não é possível perceber o trabalho realizado com diferentes gêneros auxiliar na formação dos alunos e em sua construção crítica da língua como cultura. O foco da atividade não está na(s) cultura(s) da língua-alvo nem na(s) cultura(s) brasileira(s) e não se percebe a preocupação em tratar a interculturalidade.

Podemos afirmar que nessa primeira unidade, na seção assumidamente destinada ao trabalho com a interculturalidade, temos dois diferentes gêneros discursivos que não apresentam relação ou aproximação um com o outro. Estes são utilizados para compor uma atividade relacionada à aquisição de vocabulário, o que, por si só, definitivamente, não vem a se adequar a uma proposta de educação intercultural como a já defendida anteriormente no decorrer deste estudo.

Encontramos as questões culturais relegadas à mera “*apresentação dos países da América* que compõem o respectivo mapa”. Observa-se uma preocupação em inserir os países latino-americanos, como bem propõem os documentos oficiais que tratam das políticas educacionais para o Ensino Médio, no entanto, a forma como essa inserção é conduzida não condiz com uma perspectiva de ensino que busca promover o diálogo entre culturas. Não é suficiente aparecer alguns países hispano-americanos e Brasil retratados no mapa para se dizer que a proposta intercultural está sendo considerada. Percebe-se um enfoque tradicionalista que remete à aprendizagem puramente de um novo vocabulário.

Como sugestão para o aproveitamento dessa atividade, englobando a perspectiva da educação intercultural, poder-se-ia promover reflexões entre os alunos através de questionamentos que discutissem a maneira como uma rede de hotéis com filiais em várias partes do mundo trata as variedades sociais e culturais desses diferentes países. Como, por exemplo: A política da empresa em contratar pessoas do próprio país em que se instala seria uma forma de manter as características culturais/sociais daquele lugar? A alimentação servida no hotel deve seguir os hábitos alimentares daquele país? Ou, considerando que os hóspedes são de várias partes do mundo, seria interessante adotar uma cozinha internacional? Como seria o comportamento dos garçons que trabalham nessa rede de hotéis, seria igual em todos os países? Como seriam as estruturas físicas desses hotéis, seguiria um padrão ou as características de construções do país, de acordo com o clima, por exemplo? Seria interessante também perguntar aos alunos sobre outra empresa internacional que possui sede em vários países e se existem variações de um lugar para outro (por exemplo, McDonald's).

Dessa forma, é possível propor atividades menos mecanizadas, elaborando questões que levem os alunos a dialogar e a trocar informações e opiniões que os conduzam a uma formação crítica e construtiva a respeito dos diferentes comportamentos e modos de vida.

A seção “*Más cosas*”, pertencente à Unidade 2, “*Del tú al usted – Formas de tratar el otro*” (*De você a senhor – formas de tratar o outro*), dá destaque ao tema: formas de saudações e despedidas.

FIGURA 2: Seção “*Más cosas*”, Unidade 2 / *Enlaces*: volume 1.

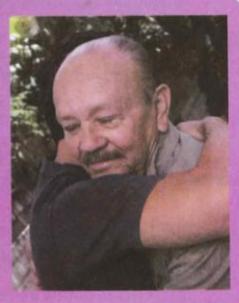
## Más cosas

1. El saludo es una forma de cortesía utilizada entre las personas al encontrarse o despedirse. Puede ser simplemente verbal o acompañado de besos, apretón de mano, abrazos o reverencias, según cada cultura. Fíjate en las fotos y marca la/s que sea/n más común/es en la tuya.

Respuestas personales.



En muchos países hispanos es común darse dos besos en ambas mejillas entre las mujeres.



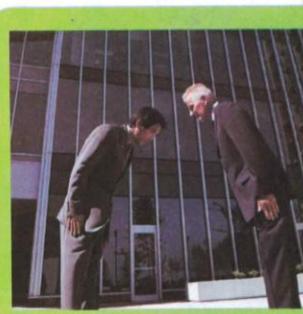
El abrazo es una forma muy común de saludar, sobre todo entre los hombres.



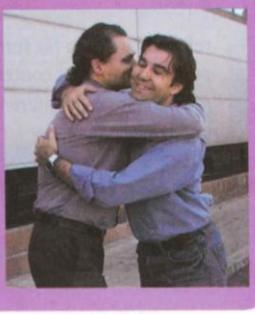
Hoy en día, el apretón de manos es utilizado en todo el mundo.



Entre un hombre y una mujer también es común darse dos besos en las mejillas.



La reverencia japonesa se ajusta según el grado de formalidad o informalidad.



En muchos países hispanos, entre amigos íntimos, es normal besarse en las mejillas. En otras culturas, como los países árabes y los rusos, los hombres también se saludan con besos en las mejillas.

2. ¿Qué otras formas de saludarse o despedirse hay en tu cultura? ¿En qué situaciones las utilizas y con quién/es? Discute con tus compañeros/as.

41

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010a, p. 41).

No que se refere à produção de conhecimento intercultural, esta unidade visa levar o aluno a (re) conhecer algumas formas de saudação de outros países.

Diferentemente da unidade anterior, em que foi possível determinar claramente quais os gêneros existentes na esfera social que compunham a seção “*Más cosas*”, aqui temos um gênero produzido especificamente para compor o livro didático. Com base em Hemais (2012), chamaremos este gênero e os demais que forem encontrados no decorrer das análises, produzidos com essa mesma finalidade, de “*gêneros pedagógicos*”. Nessa perspectiva, temos então um “*gênero pedagógico*” originado em uma atividade didática que permite ao aluno (re) conhecer formas de saudações e despedidas em diferentes culturas.

O espaço da página que compõe a seção traz uma primeira atividade com uma variedade de elementos imagéticos (fotografias – linguagem não-verbal), acompanhados de pequenos textos (linguagem verbal) que definem algumas formas de cumprimentar-se refletindo as diferenças e as semelhanças das formas de cortesia entre as pessoas ao encontrarem-se ou despedirem-se, de acordo com cada cultura, retratando as situações de vida em sociedade.

Ao considerar a sugestão trazida pelo “*Guia do Professor*”, a atividade 1 deverá ser realizada ao final da proposta pedagógica aqui desenvolvida. Inicialmente, sugere-se que o professor leve fotografias de diferentes países e promova uma discussão entre os alunos a respeito das formas de saudações utilizadas nos mesmos e, em seguida, indague como seria seu uso no Brasil. Ainda dentro dessa discussão, todos os alunos devem responder à atividade 2: “Que outras formas de saudação ou despedida existe em sua cultura? Em que situações as utiliza e com quem?”.

É interessante salientar que as atividades aqui desenvolvidas promovem a interculturalidade que deve estar presente nos livros didáticos, conforme orientações dos documentos oficiais. Percebemos a possibilidade de gerar ricas discussões a respeito de comportamentos, hábitos e costumes em diferentes culturas e, principalmente, levar o aluno a (re) pensar como acontece em sua própria cultura.

Entendemos que a perspectiva intercultural pode ir além da comparação entre culturas, e o objetivo não é induzir o aluno a imitar os comportamentos socioculturais da língua-alvo, mas levá-los a compreendê-los e respeitá-los. Além disso, abre-se um espaço de discussão para que os aprendizes promovam um diálogo com a sua própria cultura.

O respeito à cultura do outro pode ser bem explorado com a atividade apresentada, como, por exemplo, a questão do cumprimento entre homens com beijo na bochecha, pouco comum no Brasil e normal entre hispanos, árabes e russos.

As imagens apresentam uma interação com a linguagem verbal e os elementos visuais que compõem o layout da página podem ativar o interesse dos alunos pelo tema trabalhado. Destacamos o uso das cores e a disposição das fotos como ferramentas que visam motivar o aluno a participar das atividades propostas, assumindo uma função de apoio aos objetivos pedagógicos.

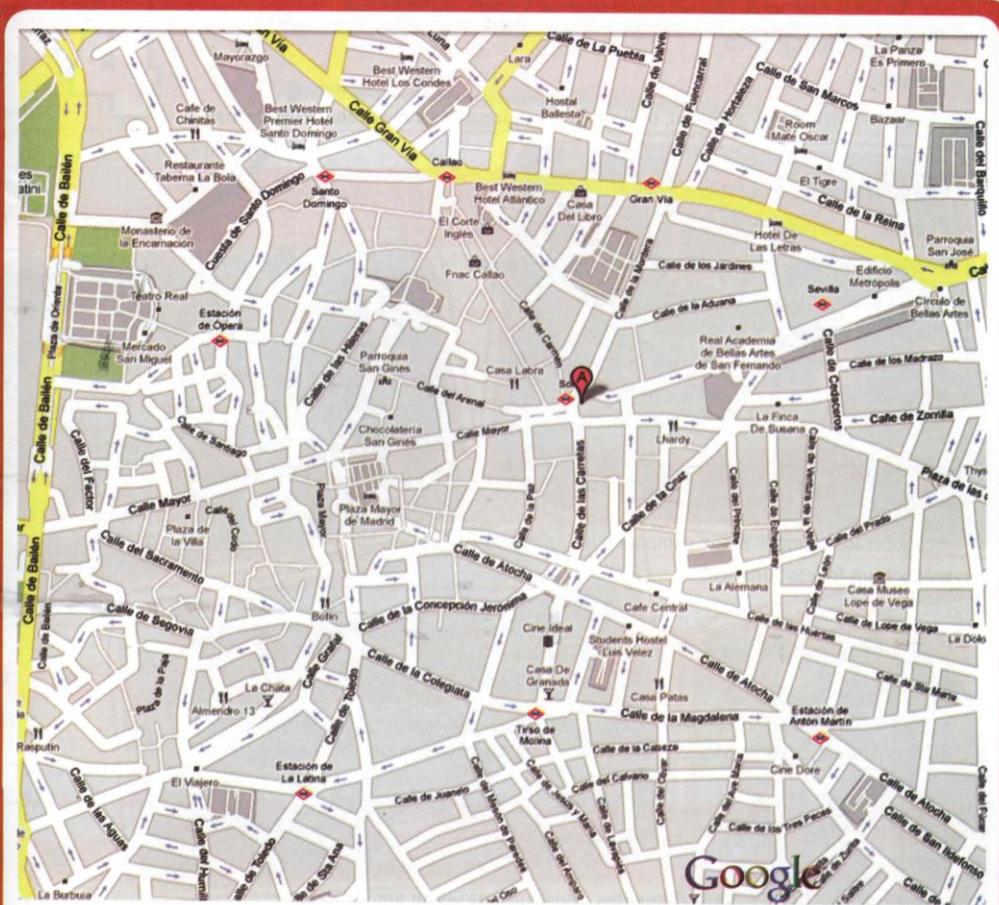
Dessa forma, ressaltamos que o “*gênero pedagógico*” apresentado nesta unidade encontra-se apropriado à proposta apresentada pela obra, com ênfase na interculturalidade e promovendo a formação de um aluno que conhece, respeita e convive com diferentes valores culturais e sociais.

Partindo para a análise da unidade 3, “De ciudad en ciudad – conocer una ciudad por sus características” (De cidade em cidade – conhecer uma cidade por suas características), a seção “Más cosas” apresenta novamente o gênero mapa.

FIGURA 3: Seção “Más cosas”, Unidade 3 / Enlaces: volume 1 .

**Más cosas**

👁️ Observa este plano de Madrid y tacha en los puntos de interés todo lo que encuentres en esta región turística.



© 2010 Google - Map Data © 2010 Tele Atlas

	Museo		Cine		Hotel
	Restaurante		Tienda		Hospital
	Iglesia		Bares de tapas		Metro
	Teatro		Cervecería		Parking

🔍 Para conocer un poco más sobre la ciudad de Madrid, sus aspectos culturales y cotidianos lee *Platos Combinados*, de Carlos Lozano, Ed. SGEL, Madrid.

Desta vez aparece o mapa da cidade de Madri. O “*gênero adaptado*” para o livro didático foi extraído do Google-Map. Logo abaixo, acompanhando o mapa, aparecem os *símbolos* (desenhos) que representam os pontos de interesse em uma região turística (museu, restaurante, igreja, teatro, cinema, lojas, bares, cervejaria, hotel, hospital, metrô e estacionamento).

Vale observar que, além das novas palavras que constituem um vocabulário fácil para o aluno brasileiro, visto que a maioria destas palavras são transparentes, há também os símbolos que representam os pontos turísticos no mapa, e podemos dizer que a maioria destes símbolos podem ser reconhecidos em diferentes línguas e culturas, demandando somente uma pequena intervenção do professor para levar o aluno a descobrir o que seria cada um dos pontos turísticos destacados. Vale chamar a atenção para os *bares de tapas* e *cervecería* como marcas culturais interessantes para serem discutidas com os alunos.

Na atividade proposta no “*Livro do aluno*”, os estudantes devem observar o mapa e marcar nos pontos de interesse tudo o que eles conseguirem localizar nesta região turística. A imagem é explorada no transcorrer de toda a atividade e propicia aos alunos conhecimentos necessários para o seu dia a dia.

Nesta unidade é essencial que se utilize a proposta apresentada pelo “*Guia do professor*” para motivar os alunos dentro do assunto tratado. O professor deve apresentar fotos de Madri e promover uma conversa entre os alunos a respeito do que sabem sobre a cidade e o que lhes interessaria conhecer e visitar. Em seguida, a posterior preparação de uma rota turística a fim de realizar um passeio pela capital espanhola também traz dinamicidade à atividade apresentada nesta seção.

Encontramos aqui uma atividade interessante – importante que seja apresentada a atividade do “*Livro do aluno*” juntamente com a sugestão do “*Guia do professor*” – em que os alunos irão conhecer a cidade de Madri, seus aspectos socioculturais, e poderão verificar as semelhanças com as cidades brasileiras. Através do gênero priorizado nesta atividade, irão ampliar seus conhecimentos de como se situar/localizar e interpretar um mapa.

A idéia de uma visita virtual através de sites de turismo, sugerida pelo “*Guia do professor*”, realça a proposta intercultural e o aluno poderá conhecer mais sobre a capital espanhola e encontrar diferenças e semelhanças entre Madri e cidades brasileiras.

Há, ainda, uma sugestão ao final da página que nos mostra a intenção em proporcionar ao aluno um pouco mais de conhecimento sobre os aspectos culturais e cotidianos da cidade de Madri por meio da leitura do Livro *Platos Cotidianos*<sup>67</sup>, de Carlos Lozano. Contudo, é importante deixar claro que a leitura desta obra por alunos que estão iniciando o estudo da língua espanhola talvez se apresente com um grau de dificuldade elevado.

---

<sup>67</sup> *Platos combinados* é uma obra dividida em seis partes que simulam a oferta culinária de um restaurante. Narra a história de uma estudante suíça que chega a Madri com uma bolsa de estudos Erasmus.

Entre suas principais características:

a) introduz ao leitor a cidade de Madri. Enquanto descobre sobre os aspectos culturais da cidade, o aluno vai aprendendo expressões e ampliando seu léxico. b) Depois da leitura, há algumas atividades de compreensão, um índice de nomes comuns e próprios e a resolução das atividades. c) Vem acompanhado de um CD de áudio com o texto gravado na íntegra e uma galeria de fotos para conhecer Madri.

A quarta unidade “*Bajo diferentes techos – las viviendas e sus aspectos socioculturales*” (*Sob diferentes tetos – as moradias e os seus aspectos socioculturais*) traz dois pequenos textos, elaborados para fins didáticos, compondo a seção “*Más Cosas*”.

**FIGURA 4: Seção “*Más cosas*”, Unidade 4 / *Enlaces*: volume 1 .**

**Más cosas**

Lee las informaciones sobre las casas de Córdoba, España, y de Cartagena de las Indias, Colombia. Luego contesta las preguntas.

**Córdoba, España, Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO**

Debido a la climatología seca y calurosa de la región de Andalucía, los habitantes de la ciudad, primero los romanos y más tarde los musulmanes, adaptaron la tipología de casa popular a las necesidades, centrando la vivienda en torno a un patio, que normalmente tenía una fuente en el centro y en muchas ocasiones un pozo que recogía el agua de lluvia.

Los musulmanes readaptaron este esquema dando entrada a la vivienda desde la calle a través de un zaguán y colocando vegetación abundante para aumentar la sensación de frescor.

Cada año, en mayo, se celebra el Festival de los Patios en Córdoba, tradición única en el mundo basada en las características de la forma de vida cordobesa, en casas con patios y balcones ajardinados, en los que el elemento decorativo son las flores.

**Cartagena de las Indias, Colombia, Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO**

El conjunto arquitectónico de Cartagena es obra de los alarifes españoles, que, trasladados al Nuevo Mundo, pusieron en práctica fórmulas aprendidas en la península, en particular en Andalucía, pero adaptadas forzosamente a las nuevas condiciones físicas y climáticas. De ahí la notable homogeneidad que se observa en la mayor parte de las construcciones; los claustros conventuales y las casas domésticas reflejan la misma concepción de la vida, desarrollándose alrededor de un patio central con abundante vegetación, rodeado de arcos y columnas.

En el barrio histórico todavía se pueden observar casas de muchos colores típicamente españolas, con balcones repletos de flores.

a) ¿Qué tienen en común las dos ciudades?

*La influencia del clima, el patio central con vegetación abundante, los balcones decorados con flores.*

b) En pequeños grupos, piensen en ciudades brasileñas que tengan influencia de otras culturas en la arquitectura de las casas.

*Ciudades posibles: Ouro Preto (MG); Blumenau (SC); Petrópolis (RJ), Salvador (BA), Recife (PE), Holambra (SP), etc.*

c) Discute con tus compañeros la importancia de que una ciudad sea considerada patrimonio de la humanidad.

*Respuesta posible: debido a la preservación, el reconocimiento, el turismo, etc.*

75

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010a, p. 75).

Ambos os textos falam de cidades consideradas Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, representadas também pelas fotografias que retratam esses lugares. Assim como ocorreu na segunda unidade, temos novamente os “*gêneros pedagógicos*” nesta seção.

O primeiro texto se refere a Córdoba, na Espanha, e o segundo, a Cartagena das Índias, na Colômbia. O tema tratado nos dois textos é o mesmo: a origem da arquitetura das casas locais. Logo em seguida, são apresentadas três questões para interpretação. O foco inicial aparece na(s) cultura(s) da língua-alvo, considerando-se tanto a América Latina, como a Espanha e, em seguida, leva-se o aluno a pensar sobre a influência de outras culturas na arquitetura brasileira.

Iniciamos nossa análise chamando a atenção para a escolha das cidades. Córdoba é uma cidade famosa por sua riqueza cultural e histórica, assim como Cartagena. A intenção de apresentar uma cidade da Espanha, representando a região peninsular, e compará-la com Cartagena das Índias, um dos centros culturais da América Latina, nos parece muito interessante, pois destaca a importância do reconhecimento e do valor cultural representado por ambas e a forte influência da região de Andaluzia no conjunto arquitetônico da cidade de Cartagena, considerando a questão social e histórica que acompanha o surgimento da cidade colombiana.

As fotografias que acompanham os textos e compõem a página desta seção refletem tanto a cultura e a arte como a beleza presente nas construções. É interessante notar a opção por utilizar cores diferentes para demarcar as informações a respeito de cada cidade, o que, a nosso ver, torna o conjunto da página mais atrativo aos olhos do aluno/leitor.

Ao verificarmos a sugestão trazida pelo “*Guia do Professor*” encontramos a proposta de trabalho focada na leitura a partir de uma abordagem instrumental<sup>68</sup>, uma vez que o professor irá apresentar primeiramente as fotografias e compará-las juntamente com os alunos, levando-os a criar hipóteses sobre as razões da semelhança entre as imagens, considerando, inicialmente, que retratam a arquitetura de cidades pertencentes a continentes diferentes.

A comparação também poderá ser realizada com cidades brasileiras que possuem construções com arquiteturas herdadas de outras culturas. Somente após a exploração das fotografias e dos títulos será realizada a leitura das informações a

---

<sup>68</sup> Utilizamos o termo instrumental a partir da visão de língua como instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo (RAMOS, 2005).

respeito de cada cidade, explorando o vocabulário, e por último, serão respondidas as questões de interpretação.

É interessante destacar a importância cultural representada por essas duas cidades e as possibilidades de discussão que poderão ser realizadas. As questões de interpretação, que aparecem como atividades pela primeira vez nesta seção, tratam da cultura e da interculturalidade presente entre diferentes países – Espanha, Colômbia e Brasil – e proporciona reflexões e considerações a respeito de muitas outras culturas. Podemos pensar em fatores históricos como a colonização e as diversas culturas que chegaram e chegam até nós através dos imigrantes – portugueses, alemães, italianos, japoneses e muitos outros. Nosso país apresenta uma diversidade cultural muito rica e esse reflexo está nas inúmeras construções arquitetônicas, em diversos jardins e praças que compõem a nossa história cultural.

Além de proporcionar o re (conhecimento) cultural e sua influência na vida e nos comportamentos através dos tempos, esta unidade também promove a conscientização dos alunos a respeito da relevância de uma cidade ser considerada patrimônio da humanidade, levando-os a refletir sobre questões importantes, tais como, valorização, reconhecimento e, principalmente, preservação.

A seção “Mas cosas” da quinta unidade, “Medio ambiente: ¿Y a ti qué? Preservación del medio ambiente” (Meio ambiente: e você? Preservação do meio ambiente) apresenta duas atividades com propósito pedagógico de promover a reflexão dos aprendizes sobre a necessidade da conscientização ambiental.

**FIGURA 5: Seção “Más cosas”, Unidade 5 / Enlaces: volume 1.**

**Más cosas**

1. ¿Sabes cómo podemos solucionar el problema de la basura? Basta conocer las “Tres Erres”.

**3R** — RECICLA — REDUCE — REUTILIZA



2. ¿A qué contenedor va cada elemento? Observa las figuras y escribe su nombre en los lugares que les correspondan.



Items to be sorted:

- botellas de plástico
- clavos
- chapas
- flores
- bolsas
- libros
- cartón
- verduras
- recipientes de productos de limpieza
- vasos de vidrio
- revistas
- botellas de vidrio
- alambres
- cáscara de huevo
- envases Tetra Pak®
- periódicos
- frascos de medicamento
- frutas
- latas

Bin 1 (Black):

- cartón
- periódicos
- revistas
- libros

Bin 2 (Red):

- recipientes de productos de limpieza
- bolsas
- botellas de plástico
- envases Tetra Pak

Bin 3 (Yellow):

- latas
- chapas
- clavos
- alambres

Bin 4 (Brown):

- verduras
- frutas
- flores
- cáscara de huevo

Bin 5 (Green):

- frascos de medicamento
- botellas de vidrio
- vasos de vidrio

Para saber más sobre reciclaje entra en la página: [www.castro-urdiales.net/ayuntamiento/webmedioambiente](http://www.castro-urdiales.net/ayuntamiento/webmedioambiente).

93

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010a, p. 93).

Essas atividades didático-pedagógicas remetem à preocupação com o meio ambiente e nossas ações habituais em relação ao lixo e suas conseqüências. Não encontramos o uso de um gênero discursivo compondo a página desta seção. Dessa maneira, temos somente uma atividade didática que remete à crescente preocupação ambiental.

A questão cultural tratada nesta página engloba os comportamentos socioculturais dentro de uma visão mundial, sem se ater às particularidades da(s) cultura(s) da língua-alvo ou da(s) cultura(s) brasileira(s).

As atividades do “*Livro do aluno*” são compostas por enunciados e imagens que se misturam ao longo de toda a página. Destacamos a variedade de cores e o uso das figuras como um mecanismo que busca atrair a atenção do aluno e despertar o seu interesse e curiosidade pelo assunto tratado.

O “*Guia do professor*” sugere que se pergunte aos alunos quais produtos demoram mais para se degradar e o que se pode fazer com eles. Traz também uma atividade opcional para ampliar o tema dos resíduos. Os alunos devem pesquisar na internet qual o tempo que os resíduos inorgânicos levam para se decompor na natureza.

A primeira atividade do “*Livro do aluno*” apresenta um questionamento muito pertinente com a atual preocupação mundial: a solução para o problema do lixo. A pergunta apresenta claramente o aluno/leitor como o seu alvo, ou melhor, o seu interlocutor. É interessante notar que aparece a primeira pergunta e, logo em seguida já nos é apresentada a resposta, antes mesmo que o aluno apresente a solução para o problema. Apesar disso, essa resposta busca promover a reflexão e a conscientização dos alunos a respeito do tema.

Neste momento o papel do professor é fundamental. A maneira como este irá aprofundar a questão e aproveitar toda a semântica que envolve as três palavras: “*recicla – reduce – reutiliza*” (recicla – reduz – reutiliza), que constam como resposta, proporcionará o envolvimento dos alunos com o assunto tratado nesta seção.

Vale destacar a cor utilizada no *layout* das respostas. A cor verde que envolve os enunciados acompanha a figura do símbolo universal da reciclagem, que aparece bem ao lado. Como sabemos, é comum associarmos o verde com meio ambiente, o que justifica a escolha desta tonalidade.

Outro enunciado que merece destaque: “*basta*”, que aparece no início da resposta, transmite uma idéia de que tudo pode ser solucionado de forma simples, no

entanto, é necessário argumentar sobre o papel essencial de cada indivíduo para alcançar resultados positivos em todo o processo que envolve o problema do lixo.

Ao analisarmos a segunda atividade encontramos uma mescla de palavras que compõem o vocabulário pertencente ao tema estudado. Muitas das palavras são transparentes, embora haja algumas que dependerão de intervenção do professor e, principalmente, o próprio conhecimento de mundo do aluno para inferir o seu significado. Esse conhecimento prévio que o aluno apresenta também o ajudará na solução da questão apresentada. Assim como o símbolo da reciclagem, os latões de lixo utilizados para a coleta seletiva também apresentam cores universalmente conhecidas – azul (papel e papelão), vermelho (plástico), amarelo (metal), marrom (orgânico) e verde (vidro).

É importante que os alunos também conheçam as outras cores existentes – o preto (madeira), laranja (resíduos perigosos), cinza (resíduos gerais não recicláveis ou contaminados), roxo (resíduo radioativo) e branco (resíduos ambulatoriais e de serviço de saúde), para que assim possam colaborar com a preservação do meio ambiente e conscientizar outras pessoas a respeito da necessidade da coleta seletiva.

Ao final da seção “*Más cosas*” aparece a seguinte indicação: “*Para saber más sobre reciclaje entra en la página: [www.castro-urdiales.net/ayuntamiento/webmedioambiente](http://www.castro-urdiales.net/ayuntamiento/webmedioambiente)*”. Chamamos a atenção para a cidade indicada pelo site: Castro Urdiales está situada na Espanha, no extremo oriental da província e comunidade autônoma da Cantábria, banhada pelo mar Cantábrico. Atualmente, a pequena cidade com menos de 30.000.000 habitantes é conhecida pelo seu grande potencial turístico. Destacamos a impossibilidade de visitar o endereço apresentado acima, uma vez que, ao ser acessado, consta como página inexistente ou em construção<sup>69</sup>. Desta forma, como o site indicado estava indisponível, não foi possível fazer a análise das prováveis contribuições do mesmo para o tema da reciclagem, tratado nesta seção.

É interessante provocar essa discussão a respeito das condutas de preservação do meio ambiente entre os alunos e levá-los a refletir sobre suas atitudes em relação aos descartes efetuados em sua casa, na escola, em sua cidade. Outro ponto que poderia ser considerado nesta seção seria a conscientização a respeito de consumo e produção de lixo eletrônico.

---

<sup>69</sup> Acessos realizados em 12 de fev. de 2014, 15 de fev. de 2014 e 19 de fev. de 2014.

Consideramos a proposta apresentada nesta unidade enriquecedora em diferentes aspectos. Primeiramente, trata de um tema que vem sendo discutido calorosamente em vários países. Em segundo lugar, pode promover um debate que envolve diferentes culturas e comportamentos em relação ao problema apresentado e, ainda, proporciona inúmeros ganhos a partir da conscientização dos alunos, ou seja, tem uma preocupação tanto social, quanto cultural e econômica e trata, mesmo que não explicitamente, de interculturalidade. No entanto, reforçamos a importância do papel do professor na provocação de discussões que propiciem a conscientização e reflexão dos alunos, não permitindo, dessa forma, que as atividades sejam simplesmente um exercício de completar lacunas.

A seção “*Más cosas*” que encerra a sexta unidade – *¿Qué hay detrás de la etiqueta? El consumismo y las marcas*” (O que existe por trás da etiqueta? O consumismo e as marcas) – trata de um tema que envolve implicações socioeconômicas de mercados e de consumo.

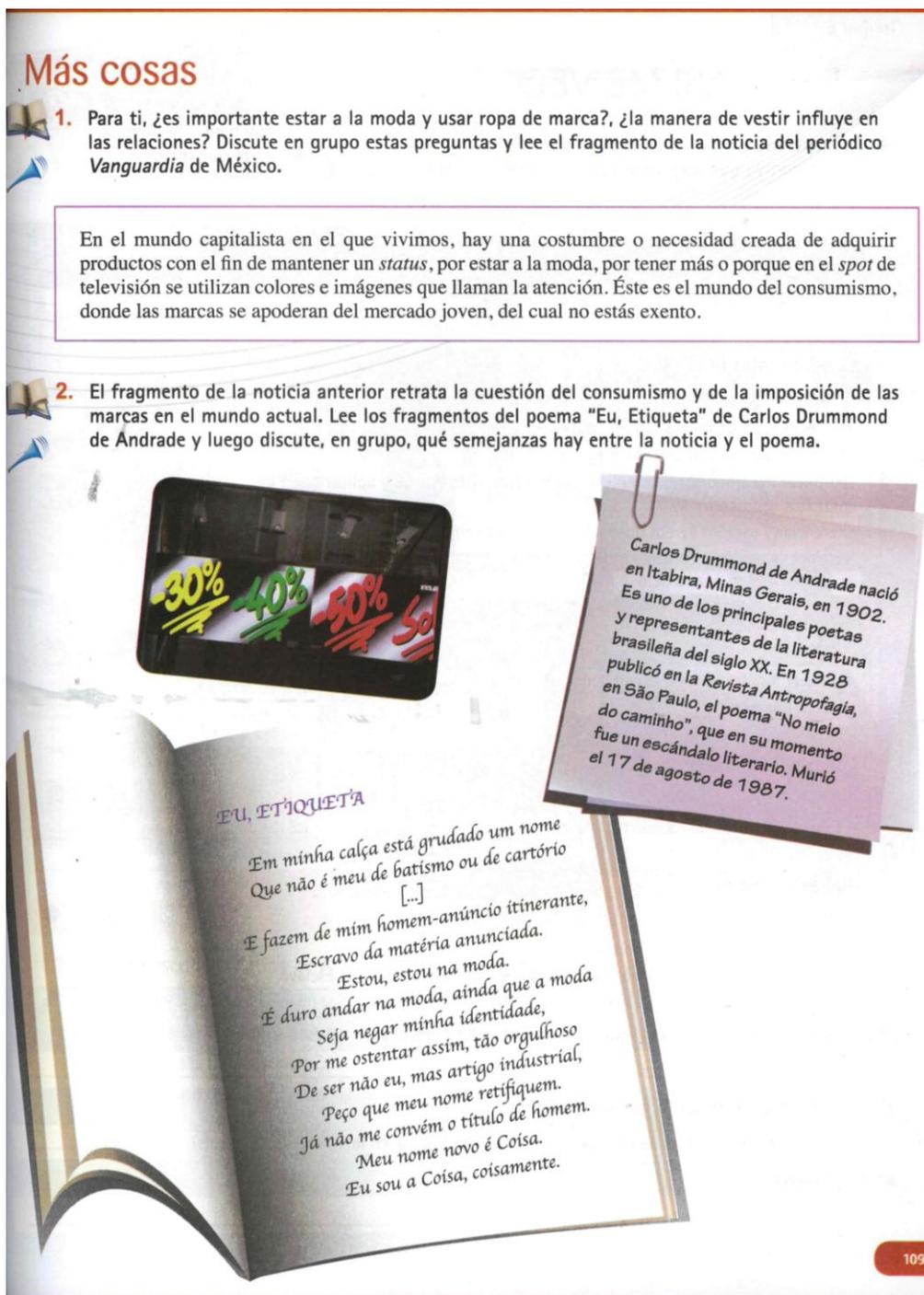
FIGURA 6: Seção “*Más cosas*”, Unidade 6 / *Enlaces*: volume 1 .

**Más cosas**

1. Para ti, ¿es importante estar a la moda y usar ropa de marca?, ¿la manera de vestir influye en las relaciones? Discute en grupo estas preguntas y lee el fragmento de la noticia del periódico *Vanguardia* de México.

En el mundo capitalista en el que vivimos, hay una costumbre o necesidad creada de adquirir productos con el fin de mantener un *status*, por estar a la moda, por tener más o porque en el *spot* de televisión se utilizan colores e imágenes que llaman la atención. Éste es el mundo del consumismo, donde las marcas se apoderan del mercado joven, del cual no estás exento.

2. El fragmento de la noticia anterior retrata la cuestión del consumismo y de la imposición de las marcas en el mundo actual. Lee los fragmentos del poema “Eu, Etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade y luego discute, en grupo, qué semejanzas hay entre la noticia y el poema.



Carlos Drummond de Andrade nació en Itabira, Minas Gerais, en 1902. Es uno de los principales poetas y representantes de la literatura brasileña del siglo XX. En 1928 publicó en la *Revista Antropofagia*, en São Paulo, el poema “No meio do caminho”, que en su momento fue un escándalo literario. Murió el 17 de agosto de 1987.

**EU, ETIQUETA**

Em minha calça está grudado um nome  
Que não é meu de batismo ou de cartório  
[...]  
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
Escravo da matéria anunciada.  
Estou, estou na moda.  
É duro andar na moda, ainda que a moda  
Seja negar minha identidade,  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
De ser não eu, mas artigo industrial,  
Peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é Coisa.  
Eu sou a Coisa, coisamente.

109

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010a, p. 109).

Nesta unidade, a seção analisada apresenta fragmentos de diferentes gêneros discursivos: além de uma notícia de jornal e um poema, destacamos, também, a presença de mais um gênero nesta mesma página: a nota biográfica do poeta Carlos Drummond de Andrade, que aparece para compor a segunda atividade desta seção. A fonte de onde foram extraídos os gêneros citados só aparece para o fragmento da notícia de jornal, embora se mencione apenas o local de onde foi extraído, deixando de mencionar a data, a seção do jornal, a situação de produção.

Como é possível observar, a seção é composta por atividades propostas aos alunos, e dentro destas atividades encontramos diferentes gêneros do discurso e variadas maneiras de utilizá-los didaticamente. No caso aqui analisado, encontram-se, mais uma vez, o que chamamos anteriormente de “*gêneros adaptados*”.

Começando a análise pelo “*Guia do professor*”, a idéia é que se retome a discussão a respeito do peso que têm as marcas nas sociedades modernas. Essa conversa deve preceder às questões propostas na seção “*Más cosas*”, e a participação dos alunos pode ser feita, inicialmente, em língua materna.

A proposta apresentada nesta unidade prioriza a leitura e a oralidade através de um assunto muito comum entre os jovens em todas as partes do mundo: o consumismo. Com a ajuda do professor, é interessante que os alunos busquem utilizar a língua estrangeira para apresentar seus pensamentos sobre esse tema tão complexo e que leva a diversas implicações sociais e econômicas em vários setores da sociedade: em casa, na escola, nos grupos de amigos, entre outros.

A partir da primeira atividade do “*Livro do aluno*” percebemos o alcance destes questionamentos – *¿es importante estar a la moda y usar ropas de marca? ¿ la manera de vestir influye en las relaciones?*<sup>70</sup> Para os alunos essa conversa pode provocar diferentes respostas e comportamentos. Tanto a questão social, como a cultural e econômica estão presentes neste momento de discussões. O mundo capitalista e o consumismo desenfreado que circula na sociedade contemporânea, aliada à influência manipuladora da mídia, atinge os jovens dos mais variados lugares do mundo.

Ao propor a análise de um fragmento de notícia retirado de um jornal mexicano, percebemos a intenção em demonstrar para os alunos como os comportamentos e atitudes em relação ao consumo e a sua massificação sobre os jovens são “comuns” em diferentes países, independente da cultura deste ou daquele lugar. É interessante chamar

---

<sup>70</sup> É importante estar na moda e vestir roupas de marca? A maneira de vestir influencia nas relações? (tradução realizada pela autora da Tese).

a atenção dos alunos e questioná-los, por exemplo, se este fragmento poderia ter sido extraído de um jornal brasileiro e, se eles, assim como os jovens mexicanos, poderiam ser considerados alvos deste mercado.

A segunda atividade retoma o fragmento da notícia que retrata a questão do consumismo e da imposição das marcas e, após a leitura do fragmento do poema “*Eu, Etiqueta*”, de Carlos Drummond de Andrade, solicita-se ao aluno que compare as semelhanças existentes entre os dois gêneros discursivos: a notícia e o poema.

Vale observar, também, que o jornal *Vanguardia*, suporte de onde foi extraído o fragmento de notícia, circula no México, ou seja, o foco recai sobre um país latino-americano, já o fragmento do poema privilegia um autor brasileiro. Há aqui uma busca por demonstrar comportamentos e costumes em diferentes culturas, como vimos, ambas presentes no continente americano.

A segunda questão traz uma montagem que promove um dinamismo imagético. Primeiro, uma figura traz os supostos valores de descontos tão comumente utilizados para chamar a atenção dos consumidores (- 30%, - 40%, -50%) com cores vivas e somente o início de uma palavra visível “sal...” – pelo contexto essa palavra parece ser “*Sale*” (*liquidação*). Percebemos aqui o uso de um enunciado em inglês, mais uma contribuição cultural. Apesar de não ser um enunciado da língua portuguesa ou da língua espanhola, esta palavra é facilmente reconhecida pelo aluno, graças ao contexto socioeconômico e cultural em que a mesma sempre se faz presente em inúmeras partes do mundo.

Dando continuidade à análise, percebemos que, ao lado, para compor a página, aparece a nota biográfica do poeta brasileiro em um formato que nos lembra um anexo (essa idéia nos é transmitida pela imagem do clipe que acompanho o texto). Visualizamos o uso deste terceiro gênero discursivo em meio ao tema discutido como uma forma de explorar a situação de produção do poema e o papel social do autor.

Por fim, ainda como recurso visual, o fragmento do poema aparece em uma imagem que simula a página de um livro e, certamente, essa estratégia atrai a atenção do leitor para o poema.

Ao analisarmos propriamente a segunda questão, entendemos que o consumo no poema “*Eu, Etiqueta*” bem como no fragmento apresentado anteriormente pressupõe relações de comportamento e, ainda, a fabricação de uma identidade mediante a exibição de mercadorias, onde nós (cidadãos do mundo capitalista) somos os

divulgadores de marcas, através de uma cultura de consumo que reflete a (re) criação da identidade por meio da moda.

É importante levar o aluno a perceber que em ambos os gêneros apresentados, apesar de suas particularidades discursivas, que haja vista não são mencionadas em nenhum momento, as marcas são consumidas como símbolos de status e para demarcar as relações sociais em diferentes contextos sócio-culturais. A construção e a reprodução de imagens pela mídia e a publicidade presente na cultura pós-moderna tem gerado essa idéia do ter e não do ser, construindo uma sociedade baseada em estereótipos, criados pelo consumismo. Nesta seção destacamos a ênfase no uso de diferentes gêneros discursivos para realizar um trabalho com valores morais e éticos que tem reflexos entre culturas. O assunto tratado retrata o modo pelo qual somos hoje influenciados pelo consumismo através da mídia e da linguagem publicitária em geral.

É importante despertar no aluno essa consciência crítica a respeito da intensa crise de identidade que envolve o ser humano e a forte influência que a questão do consumismo exerce sobre nossos comportamentos, posturas e atitudes. Tanto o poema de Drummond como a notícia extraída do jornal mexicano evidenciam a forma como o jovem/consumidor se relaciona com o produto, transmitindo a mensagem de que somos verdadeiras vitrines e uma proliferação de identidades fabricadas para atender a sociedade do consumo.

Como sugestão final para ampliar o tema das “prendas de vestir”, ou seja, ampliar o vocabulário de vestuário, o *“Guia do professor”* propõe que os alunos elaborem um catálogo de roupas por meio de pesquisas em sites de internet. O aluno deverá escolher uma estação do ano e elaborar um catálogo de roupas de acordo com a tendência da temporada, constando o nome da peça, material, cor, tamanho, estampa, preço, etc. e, em seguida, comparar o seu catálogo com o de seus companheiros de classe. Apesar de ser o vestuário um vocabulário importante para os alunos, consideramos que a idéia de se criar este catálogo, com as especificidades aqui designadas, vai de encontro com toda a discussão proposta anteriormente. Levar o aluno a pesquisar sobre tendências da temporada é despertar/promover seu interesse pelo consumo, trazendo-o novamente para o mundo capitalista tão criticado nos fragmentos apresentados nesta seção. Enfatizamos, então, que esta última sugestão não seria apropriada para este momento do contexto de ensino-aprendizagem.

A sétima unidade “¿Qué ves cuando me ves? Acoso escolar: una forma de violencia y discriminación” (Que você vê quando me vê? Assédio escolar: uma forma de violência e discriminação) – apresenta na seção “Más cosas” um tema de extrema importância para os alunos e jovens de todo o mundo: o *bullying*.

FIGURA 7: Seção “Más cosas”, Unidade 7 / Enlaces: volume 1 .

**Más cosas**

1. Lee el titular publicado en un periódico catalán y contesta las preguntas.

**Uno de cada cinco alumnos catalanes ha sufrido acoso escolar**

El Síndic de Greuges pide más medios para detectar antes los casos de *bullying* y así romper la “ley del silencio”.

www.lavanguardia.es, 19/12/2006. Accedido el 22/01/2010.

a) ¿Te parece un número muy elevado? ¿Por qué?

b) ¿En tu colegio hay “ley del silencio”, es decir, los/as compañeros/as ven lo que está pasando y no hacen nada?

c) ¿Cómo es la relación entre tus compañeros/as?

2. Lee las situaciones descritas en el cuadro de abajo y señala con qué frecuencia le ocurren a algún/a compañero/a.

Situaciones	siempre	casi siempre	a veces	nunca
Lo/La insultan verbalmente o lo/la humillan con algo relacionado a su físico o a su carácter.				
Le dirigen amenazas.				
Le dan golpes, zancadillas, pinchazos, patadas.				
Le roban o estropean sus objetos.				
Lo/La excluyen de actividades.				
Difunden rumores y calumnias sobre él/ella.				
Le hacen gestos de asco o desprecio.				
Lo/La discriminan por motivos raciales, religiosos o políticos.				

*Si has señalado siempre o casi siempre en alguna de las situaciones anteriores, es muy importante que busques ayuda del/de la profesor/a de más confianza, del departamento de orientación, del equipo directivo, del tutor o de la propia familia.*

127

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010a, p. 127).

O “*bullying*” – que também poderíamos chamar de ameaça, assédio, intimidação – devido ao fato de ser um fenômeno que só recentemente ganhou mais atenção, ainda não possui um termo específico consensual, sendo o termo em inglês “*bullying*” constantemente utilizado no Brasil, sendo este adotado em nossa análise.

Iniciamos destacando os gêneros do discurso escolhidos para serem trabalhados nesta seção: nota de reportagem e enquete, ambos “*gêneros adaptados*” para compor as duas atividades que se apresentam ao longo da página. Somente é fornecida a fonte de onde foi extraída a nota publicada no jornal catalão.

O “*Guia do professor*” propõe que se introduza a atividade mencionando os três participantes envolvidos no “*bullying*”, no caso, o agressor, a vítima e os que observam (as testemunhas). Dando continuidade, os alunos deverão expor as características de cada um destes participantes.

Como este é um tema complexo e ao mesmo tempo muito delicado, faz-se necessário um cuidado maior para que no momento das discussões entre a classe nenhum aluno se sinta constrangido por já ter vivenciado alguma situação semelhante na escola ou em algum outro ambiente.

A primeira atividade traz como destaque a nota referente a uma reportagem sobre “*bullying*” publicada em um jornal catalão. O formato em que nos são apresentados os enunciados ajuda a caracterizar o gênero, uma vez que o desenho da imagem aliado ao sombreado e a cor escolhida para compor a figura provocam a semelhança a um recorte de jornal, não deixando, também, de mencionar a fonte de onde foi extraído.

Logo em seguida aparece uma seqüência de perguntas que irão desenvolver o tema abordado e aproximar os alunos da situação vivenciada por jovens em todo o mundo. A Catalunha é uma comunidade autônoma localizada a nordeste da península ibérica, na Espanha. Desta forma, é interessante mostrar para os alunos a situação vivida pelos alunos catalães assim como de outros muitos estudantes, de regiões distantes, com diversificadas culturas, independente dos níveis sociais e econômicos, todos convivendo com os mesmos problemas em relação à chamada “*lei do silêncio*” e os inúmeros casos de “*bullying*”.

Com base na nota apresentado na atividade 1, os questionamentos buscam provocar nos alunos uma reflexão a respeito de como o “*bullying*” pode ser percebido no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, promover uma conscientização sobre as graves conseqüências provocadas por esse comportamento.

A segunda atividade apresenta uma enquete com prováveis situações que remetem a intimidações e ameaças. Os alunos devem assinalar no quadro a frequência com que ocorrem as situações descritas. Ao final da atividade, se a frequência for grande e significar que há algum tipo de intimidação por parte do grupo de amigos, é importante que o estudante procure ajuda e apoio de alguém em quem confie, na própria escola ou na família. Destacamos que este gênero discursivo é bem comum em revistas destinadas a jovens e adolescentes, portanto, entendemos que sua utilização como instrumento didático-pedagógico ajuda a despertar o interesse dos alunos em realizar a atividade proposta.

Ainda que a intenção aqui apresentada seja de alertar e conscientizar os alunos é necessário que o professor tenha cautela ao lidar com o tema em sala de aula. O tópico escolhido para ser trabalhado nesta seção tem uma relevância que permeia tanto questões sociais e culturais quanto políticas, diretamente relacionadas ao respeito à dignidade da pessoa humana, por isso, é fundamental encorajar os alunos a participar ativamente das situações que envolvem o “*bullying*”, considerado um grave problema mundial com conseqüências, muitas vezes, irreversíveis.

Existe a intenção de promover uma troca cultural ao se utilizar um jornal catalão com alunos brasileiros, ainda que neste momento seja tratado um assunto de alta conotação negativa essa aproximação entre as culturas permite o (re) conhecimento e a aproximação do “*outro*”, direciona o olhar do aprendiz para as semelhanças e as identidades entre “*nós*” e “*eles*”. É válido enfatizar que apesar de pertencer a países de continentes diferentes, no que tange às questões socioculturais, tem-se muito mais semelhanças do que se possa imaginar.

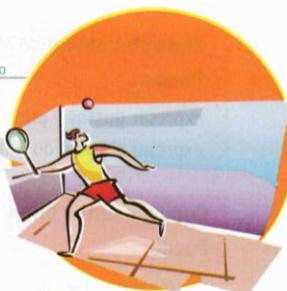
A última unidade deste primeiro volume – “¡ Qué buena onda! El deporte como inclusión social” (Que boa idéia! O esporte como inclusão social) apresenta na seção “Más cosas” uma atividade relacionada aos diferentes esportes.

**FIGURA 8: Seção “Más cosas”, Unidade 8 / Enlaces: volume 1.**

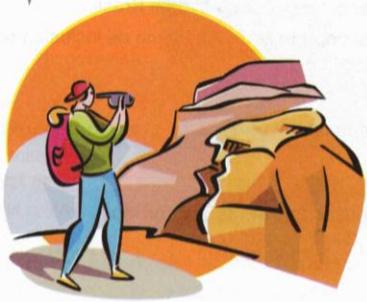
## Más cosas

1. Completa las definiciones con los nombres de los deportes.

- Deporte cuyo objetivo es introducir el balón en la portería contraria lanzándola con la mano. Balonmano
- Deporte que consiste en meter el balón en la cesta del contrario. Baloncesto
- Actividad deportiva de recorrer andando senderos naturales. Senderismo
- Práctica deportiva de lanzamiento con paracaídas desde lo alto de las montañas. Parapente
- Deporte que se practica con una pelota que se golpea con una raqueta por encima de una red. Tenis
- Deporte acuático que consiste en deslizarse sobre el agua encima de una tabla estrecha y alargada. Surf
- Práctica deportiva o recreativa con patines. Patinaje
- Lucha deportiva de origen japonés. Yudo
- Deporte de quienes son aficionados a la bicicleta y hacen carreras con ella. Ciclismo
- Juego entre dos personas, que mueven dieciséis piezas sobre un tablero cuadrulado. Ajedrez



ajedrez  
baloncesto  
balonmano  
ciclismo  
parapente  
patinaje  
senderismo  
surf  
tenis  
yudo

Para conocer sobre el Barça lee *El FC Barcelona*, de Mercé Pujol Vila, Ed. SGEL, Madrid.

143

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010a, p. 109).

Esta atividade é elaborada para atender a um propósito pedagógico de aprendizagem de léxico. Apresenta, além das gravuras, também definições e nomes de variados esportes. Temos, portanto, mais um exemplo em que não é tarefa fácil identificar um determinado gênero, embora as definições de cada esporte pudessem se aproximar das características apresentadas em verbete de dicionário. Assumiremos, assim, que se trata de um “*gênero pedagógico*”.

Um primeiro olhar não nos permite perceber a questão da interculturalidade presente nesta seção. Recorrendo ao “*Guia do professor*” confirmamos a idéia de se tratar de uma atividade puramente de vocabulário. De acordo com o guia, o professor deverá revisar o vocabulário de esportes e propor um jogo de mímicas para descobrir o esporte correspondente. Dando continuidade, inicia-se o exercício proposto com os nomes dos esportes.

Ao retomar a análise da atividade é possível perceber que o exercício é mecânico e com o objetivo de expandir o vocabulário. Apesar de apresentar as gravuras coloridas e um tema de interesse para os adolescentes, não há uma proposta de aprendizagem que possa motivar os alunos.

De acordo com a proposta da unidade em relação ao conhecimento intercultural, o aluno seria capaz de compreender como experiências brasileiras no esporte podem contribuir com outros países. Contudo, nesta seção, que se propõe a desenvolver atividades interculturais do tema estudado, as atividades didático-pedagógicas apresentadas não são suficientes para que esse objetivo possa ser alcançado.

Para encerrar a atividade aparece uma sugestão ao final da página – “para conhecer sobre o *Barça* leia *El FC Barcelona, de Mercé Pujol Vila, Ed. SGEL, Madrid.*” E nos vem o seguinte questionamento: com que objetivo o aluno irá realizar essa leitura? Para quê? Nesse momento poderia ser realizado, talvez, um trabalho intercultural aproveitando o tema dos esportes e considerando que o Brasil também tem um grande destaque no futebol assim como a Espanha. No entanto, não há nenhuma consideração a esse respeito, e a sugestão de leitura apresentada fica como uma simples complementação sem um objetivo ou uma contribuição para o processo de ensino/aprendizagem.

### 7.1.2 Enlaces 2 – Español para jóvenes brasileños

Iniciando a análise do volume 2, pertencente à coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*, a primeira unidade recebe o título “*O esto o aquello*” (ou isto ou aquilo) e subtítulo “*Las carreras y los proyectos de vida*” (As profissões e os projetos de vida).

**FIGURA 9: Seção “Más cosas”, Unidade 1/ *Enlaces*: volume 2**

**Más cosas**

Lee las siguientes opciones y decide cuál se asemeja más a ti. Luego compara tus respuestas con las de tus compañeros/as.

Si quieres sondear cuál es tu vocación profesional entra en la página: [www.cpop.net/test.aspx](http://www.cpop.net/test.aspx) y comprueba.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Me gusta estudiar y resolver problemas matemáticos y/o científicos.					
Tengo facilidad para persuadir y organizar grupos de personas en alguna actividad en particular.					
Yo soy práctico/a y realista.					
Cuando surgen desperfectos en artefactos del hogar, intento arreglarlos yo mismo.					
Habitualmente asisto a alguno de los siguientes eventos: galerías de arte, exposiciones literarias, conciertos y salas de teatro.					
Valoro cosas prácticas que se puedan ver o tocar, como plantas y animales que uno puede plantar o criar.					
Valoro ayudar a las personas y resolver problemas sociales.					
Soy artístico/a, imaginativo/a, original e independiente.					
Cuando navego en Internet, lo hago sin un plan definido. En general, me gusta chatear en cualquier sitio interesante.					
Generalmente me preocupo de mantener limpio y ordenado mi lugar de estudio o trabajo.					

A unidade 1, na seção “*Más cosas*”, traz novamente o gênero enquete, já utilizado anteriormente no volume 1. Seguindo Hemais (2012), consideramo-lo em nossa análise como “*gênero adaptado*”. A fonte de onde foi extraído o gênero não aparece mencionada.

O tema tratado nesta unidade e retomado pela seção “*Más cosas*” está diretamente relacionado aos interesses dos alunos do Ensino Médio, uma vez que os estudantes estão prestes a ingressar em uma universidade e necessitam fazer a escolha da profissão que pretendem seguir. Podemos afirmar que esta tomada de decisão é um momento importante e, em muitos casos, gera dúvidas e inseguranças para a maioria dos jovens em diferentes partes do mundo.

Ao fazer uma consulta ao “*Guia do professor*” encontramos como sugestão uma atividade relacionada ao exercício apresentado pelo “*Livro do aluno*”.

Em um primeiro momento, o aluno deverá responder a uma enquete e verificar em quais respostas ele se enquadra. Destacamos que este gênero discursivo, como já mencionamos anteriormente, é encontrado com frequência em revistas para o público jovem e adolescente. Desta forma, pode ser considerado como instrumento didático-pedagógico que auxilia no interesse da turma pela atividade a ser realizada.

Dentre as afirmações apresentadas pela enquete, o estudante poderá optar por possibilidades diferentes, assinalando as alternativas em “*nunca, quase nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre*”. Ao final da realização da atividade proposta pelo “*Livro do aluno*”, sugere-se, como apresentado no “*Guia do professor*”, que os estudantes troquem suas respostas com o companheiro que está ao seu lado, e assim, este deverá avaliá-las e determinar em que profissão o amigo se enquadraria melhor.

Apesar de considerarmos os pontos apresentados na enquete interessantes para promover uma reflexão do aluno a respeito de si próprio, suas preferências e comportamentos, não nos parece possível que os colegas de sala, e até mesmo o próprio estudante, consiga determinar em que profissões cada um se enquadre melhor. As afirmações são muito subjetivas e podem direcionar a vários caminhos. Vemos este exercício como uma atividade lúdica que possivelmente não promoverá resultados para o processo de ensino/aprendizagem, principalmente quando pensamos em uma proposta de ensino intercultural.

Como uma opção aos alunos, aparece no alto da página do “*Livro do aluno*” a indicação de um endereço eletrônico que trata de vocação profissional. Verificamos que a página que segue como sugestão a ser visitada trazia uma ferramenta de um centro

permanente de orientação profissional de Zaragoza, na Colômbia. Esta foi desenvolvida para identificar os interesses pessoais e profissionais para a escolha dos estudos e áreas profissionais em que se pretende desenvolver profissionalmente. O questionário deveria ser respondido na própria página de Internet e o resultado era dado no mesmo instante. Destaca-se que o objetivo era somente de orientação e não deveria ser considerado como um resultado definitivo.<sup>71</sup> É importante mencionar que esta página não se encontra mais disponível, não sendo possível, desta forma, acessá-la.

O “*Guia do professor*” traz também uma sugestão opcional a ser realizada através da Internet com o objetivo de ampliar o tema estudado. O professor deve pedir aos alunos que realizem a seguinte atividade: “*¿Has rellenado alguna vez una solicitud de empleo? A continuación hay parte de una solicitud. Para ver “un modelo completo”, entra en un buscador de Internet, escribe “Solicitud de Empleo” y complétala con tus datos*”<sup>72</sup>.

Não consideramos a atividade sugerida interessante para esta seção. Temos o assunto relacionado à vocação profissional e, nesta proposta de atividade, é apresentado um formulário de solicitação de emprego. Observa-se o uso de um gênero discursivo que ainda não havia sido mencionado. Este aparece deslocado, sem nenhuma contextualização. Neste caso, especificamente, em que se sugere a busca do mesmo em sites da internet, é importante considerar que irão aparecer várias opções de formulários com campos a serem preenchidos e, certamente, os alunos terão dificuldades. Talvez essa atividade, aproveitando o gênero em questão, pudesse ser interessante para um tema que tratasse da “busca pelo primeiro emprego”.

Embora o tema apresentado nesta unidade esteja de acordo com o momento vivido pelos alunos do Ensino Médio, podemos afirmar que não há, em nenhum aspecto, referências à cultura da língua-alvo nem mesmo à cultura brasileira. Ressaltamos que, da forma como foi desenvolvida a atividade nesta seção, não se aproveita o tema para desenvolver um trabalho que priorize a proposta de ensino/aprendizagem dentro de uma visão de educação intercultural.

---

<sup>71</sup> Informações encontradas no site <http://proad.csd.gob.es/itemlist/category/67-test-de-intereses-y-competencias>. Acesso em 02 de maio de 2014.

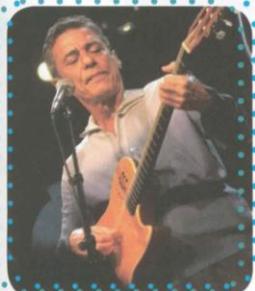
<sup>72</sup> Alguma vez você já preencheu uma solicitação de emprego? Abaixo está parte de uma solicitação. Para ver um “modelo completo”, entra em um site de busca na Internet, escreva “Solicitação de emprego” e complete-a com seus dados. OSMAN, S. *et al.*, 2010e, p. 12. (Tradução realizada pela autora da Tese).

A seção “*Más cosas*”, pertencente à Unidade 2, “*Memórias del silencio – La dictadura en América del Sur*” ( Memórias do silêncio – A ditadura na América do Sul) traz como gênero discursivo três canções.

**FIGURA 10: Seção “*Más cosas*”, Unidade 2/ *Enlaces*: volume 2**

**Más cosas**

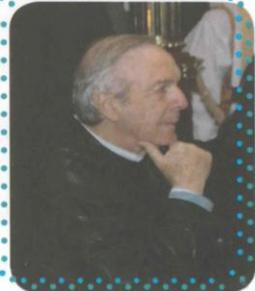
En los 1960 y 1970 eran comunes las canciones protesta que se caracterizaban por el fuerte contenido reivindicativo y por su compromiso político y social. Chico Buarque, Víctor Jara y Daniel Viglietti son ejemplos de cantautores que protestaron contra el gobierno militar con sus canciones. Lee algunos fragmentos de sus composiciones y subraya las palabras y/o versos que demuestran la referencia contraria al gobierno vigente en aquella época. Luego, con tus compañeros, justifica tu elección.



Chico Buarque  
Brasil



Victor Jara  
Chile



Daniel Viglietti  
Uruguay

**Apesar de você**

Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão, não.  
A minha gente hoje anda  
Falando de lado e olhando pro chão  
Viu?  
Você que inventou esse Estado  
Inventou de inventar  
Toda escuridão

Apesar de você  
amanhã há de ser outro dia  
Eu pergunto a você onde vai se  
esconder  
Da enorme euforia?  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir em cantar?  
Água nova brotando  
E a gente se amando sem parar  
[...]

**Manifiesto**

[...]  
mi canto es de los andamios  
para alcanzar las estrellas,  
que el canto tiene sentido  
cuando palpita en las venas  
del que morirá cantando  
las verdades verdaderas,  
no las lisonjas fugaces  
ni las famas extranjeras  
sino el canto de una lonja  
hasta el fondo de la tierra.

Ahí donde llega todo  
y donde todo comienza  
canto que ha sido valiente  
siempre será canción nueva.

**Canto Libre**

Yo les quiero cantar  
Un canto libre,  
Pájaro que sube  
De mi pecho.

Canto de libertad,  
Pueblo de voces,  
Aire desatado.

Fior del amanecer,  
Rosa escondida  
En la mano herida  
De mi pueblo.

No puede haber temor  
Ni en la mirada  
Que se vuelve luz  
Amartillada.  
[...]

Para saber otras informaciones de gobiernos militares en América Latina, ve la película:  
*Machuca* – Año de realización: 2004 – Director: Andrés Wood – País: Chile/España.

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010b, p. 39).

Encontramos na segunda unidade deste volume canções de três grandes compositores sulamericanos. Temos, então, o gênero discursivo presente nesta seção como “*gênero adaptado*” para o livro didático. Não aparece mencionada a fonte de onde foram extraídas as letras.

Percebe-se, de imediato, a importância cultural do tema e a preocupação com a proposta de interculturalidade. O destaque é dado tanto às questões sócio-históricas da(s) cultura(s) da língua-alvo quanto da(s) cultura(s) brasileira(s). Ao mencionar a ditadura já remetemos diretamente para as questões políticas e sociais que trouxeram reflexos do regime militar para todo o mundo.

A proposta apresentada pelo “*Guia do professor*” sugere que sejam apresentadas as informações biográficas dos compositores. Como já foi trabalhada a biografia de Chico Buarque em outra atividade desta unidade, a idéia é que se introduza a biografia de Victor Jara e Daniel Viglietti. Estas podem ser apresentadas, respectivamente, através do link [www.patriagrande.net/chile/victor.jara/vjbio.html](http://www.patriagrande.net/chile/victor.jara/vjbio.html) e [es.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Viglietti](http://es.wikipedia.org/wiki/Daniel_Viglietti). Ao visitar o primeiro endereço eletrônico encontramos o seguinte aviso “O domínio patriagrande.net pode ser para venda”<sup>73</sup>, não sendo possível acessá-lo. Já a sugestão referente a Wikipédia traz a biografia, as obras musicais e a discografia do compositor e cantor uruaio Daniel Viglietti.

Consideramos como um importante momento de interação social e cultural o trabalho com a biografia destes compositores, capaz de proporcionar a aproximação intercultural desses países dentro de uma perspectiva política e histórica, importante para todos nós latino-americanos.

Voltando o nosso olhar para a atividade dada pelo “*Livro do aluno*”, que propõe a análise das letras das três canções que ilustram o movimento político da época dos golpes militares, enfocando os processos de formação social de acordo com o contexto histórico e a compreensão dos fatores sociopolíticos, percebemos uma mescla de língua, literatura, história e cultura, que permite um rico trabalho intercultural e também interdisciplinar capaz de levar os alunos a refletirem e questionarem momentos importantes de nossa história. A atividade busca trabalhar a interpretação e o senso crítico dos alunos, através de uma realidade social que, apesar de não ter sido vivida por eles, trouxe reflexos para muitas gerações.

---

<sup>73</sup>. “The domain patriagrande.net may be for sale”. (Tradução realizada pela autora da Tese)  
Disponível em: [www.patriagrande.net/chile/victor.jara/vjbio.html](http://www.patriagrande.net/chile/victor.jara/vjbio.html). Acesso em: 10 de maio de 2014.

As fotografias apresentam uma interação com a linguagem textual e os recursos visuais que compõem o *layout* da página podem despertar a curiosidade dos alunos pelo tema. Através do uso das fotos dos compositores/cantores e das letras das canções, busca-se promover o interesse da classe pela atividade proposta. Seria interessante aproveitar as imagens para perguntar aos alunos se, em algum momento, eles já haviam visto as fotos de algum destes compositores. O que estas fotografias sugerem? É importante levar os alunos a valorizarem e reconhecerem o peso cultural que esses homens representam não só para seus países, mas também para diversos lugares no mundo.

Ao final da página, para que o aluno possa conhecer mais sobre os governos militares na América Latina, o “*Livro do Aluno*” indica o filme *Machuca*<sup>74</sup>, do diretor Andrés Wood, realizado em 2004. Se há possibilidade, é interessante que o professor passe o filme para os alunos e, em seguida, promova uma discussão a respeito do contexto sócio-político e das desigualdades existentes no Chile durante o governo Allende, e ainda, a postura dos militares chilenos na época.

Destacamos a relevância de uma discussão deste momento histórico, entre alunos e professor, que culmine na reflexão a respeito dos fatos que envolveram os golpes de Estado que tiveram lugar em vários países da América Latina e que deixaram marcas no cenário mundial.

É necessário atentar para o fato de o gênero “canção” ser composto da letra mais a melodia e, ao utilizá-lo em sala de aula de acordo com suas particularidades, o interesse dos alunos será ainda maior. Dessa forma, considerando a motivação e a atração que o trabalho com canções desperta nas aulas de línguas, seria interessante que os alunos pudessem também ouvir as músicas, explorando ao máximo o gênero utilizado nesta unidade, o que seria um espaço importante para a troca cultural entre

---

<sup>74</sup> Sinopse do filme Machuca: Sua história se passa em 1973, quando o Chile vive uma situação conturbada, em pleno governo de Salvador Allende. Há passeatas em defesa do seu governo, em defesa do [socialismo](#), e outras, organizadas pela [direita nacionalista](#) que quer retomar o poder. Gonzalo é um garoto de classe média-alta que estuda no Colégio Saint Patrick, o mais conceituado da capital, [Santiago](#). O padre McEnroe, diretor do colégio, pelo governo Allende, aplica uma política para que alunos pobres estudem no Saint Patrick. Um deles é Pedro Machuca. A partir de uma briga na escola, surge uma amizade entre os dois garotos. As aproximações e distanciamentos que ocorrem a partir da diferença de classe dos meninos são a chave da trama. Disponível em : <http://pt.wikipedia.org/wiki/Machuca>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

Brasil, Chile e Uruguai, proporcionado por canções de países com históricos políticos tão próximos.

Finalizamos esta seção enfatizando que o “*gênero adaptado*” trazido por esta unidade encontra-se relacionado com a proposta de interculturalidade apresentada pela obra, buscando a preparação de um cidadão que conhece, respeita e compartilha dos fatos históricos, políticos e sociais já vivenciados pelo Brasil e também por outros países da América Latina.

A seção “*Más cosas*” que encerra a terceira unidade – “*El derecho al ocio – Tipos de ocio*” ( O direito ao ócio – Tipos de ócio) trata de um tema que interessa muito aos jovens – aproveitar e desfrutar o tempo livre.

**FIGURA 11: Seção “*Más cosas*”, Unidade 3 / *Enlaces*: volume 2.**

**Más cosas**

Observa los datos sobre los hábitos de ocio de los jóvenes españoles y compáralos con tu propia realidad.

**La mitad de los jóvenes españoles de 18 años sale todas las noches del fin de semana**

Según una investigación realizada en julio de 2003, los patrones de ocupación del tiempo libre señalan que las actividades más habituales que los jóvenes entre 14 y 18 años realizan el fin de semana son de carácter claramente social, entre ellas destacan: estar con los amigos, ir a bares y discotecas, ir al cine o teatro, asistir a fiestas, ir a casas de amigos o simplemente quedarse en la calle. Las salidas nocturnas son muy frecuentes entre los escolares.

Categoría	Porcentaje
Salen todos los fines de semana	33,9%
Salen casi todos los días	3,1%

Salidas por las noches durante el último año

- El 33,9% todos los fines de semana
- El 3,1% casi todos los días

Horario	Porcentaje
antes de las 12	16,2%
entre las 2 y las 4	28,3%
después de las 4	27,6%

La hora de regreso a casa en la última salida del fin de semana

El 56% regresa a casa a partir de las 2

- el 16,2% de los escolares que salen regresan antes de las 12
- el 28,3% regresa entre las 2 y las 4
- el 27,6% más tarde de esa hora

www.gh.profes.net. Accedido el 25/02/2010.

57

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010b, p. 57).

Iniciamos destacando os gêneros do discurso escolhidos para serem trabalhados nesta seção: notícia e gráfico, ambos “*gêneros adaptados*”, considerados como gêneros de circulação social e aproveitados neste momento para compor a atividade proposta. Referente à fonte de onde foi extraída a notícia, logo abaixo do gráfico aparece o site [www.gh.profes.net](http://www.gh.profes.net)<sup>75</sup> com a data correspondente ao acesso.

Partindo primeiramente para a análise do “*Guia do professor*”, encontramos como sugestão que, antes de trabalhar com os gráficos apresentados pelo “*Livro do aluno*”, o professor pergunte aos estudantes como os jovens de sua comunidade aproveitam o tempo livre, se os hábitos mudam no Brasil, entre as diferentes cidades, estados e regiões. Em seguida, devem comparar com as informações trazidas pelo “*Livro do aluno*”.

A idéia de promover essa discussão com os alunos é muito interessante e valoriza a proposta de educação intercultural. Percebe-se o cuidado em comparar inicialmente as semelhanças e diferentes entre os jovens dentro do Brasil, pensando as diferentes regiões e, dando continuidade, estende-se essa comparação aos jovens espanhóis, no caso representando a(s) cultura(s) da língua-alvo.

Voltando nossa análise para o “*Livro do aluno*”, verificamos que a atividade proposta retoma aquela já apresentada pelo “*Guia do professor*”, ou seja, todo o trabalho com os alunos gira em torno da comparação do comportamento e dos hábitos dos jovens. É importante que, nesse momento, o professor chame a atenção dos alunos para o texto como um todo, observando o vocabulário e a compreensão do mesmo, para, em seguida, observar os dados trazidos pelo gráfico.

O tema apresentado pela seção analisada é de interesse dos alunos e a notícia destaca, segundo uma pesquisa realizada entre os jovens espanhóis, quais as atividades mais habituais desempenhadas em seu tempo livre. Ao observamos os gráficos, temos, no primeiro, o percentual de saídas noturnas dos jovens, à noite, durante o último ano, e no segundo, o horário de retorno para casa na última saída do fim de semana. Através da análise dos gráficos é possível também promover uma conversa com os alunos a respeito dos horários de volta para casa e se existem regras determinadas pelos pais sobre esse retorno.

---

<sup>75</sup> Vale dizer que este era um portal educativo criado pela Fundação SM e utilizado por professores para informar-se, comunicar-se, publicar suas experiências e ter acesso a propostas didáticas gratuitas. No entanto, este portal encerrou suas atividades. Mais informações, disponível em: <http://www.profes.net/info.html>.

É válido mencionar o *layout* da página, o modo em que aparecem a notícia e o gráfico, dando destaque para as particularidades dos gêneros, ao retomar o formato original em que se apresentam as notícias no meio de circulação social. Temos como outra característica, intenção de chamar a atenção do leitor através da diagramação e das cores apresentadas nos gráficos. Contudo, observamos que em nenhum momento o “*Livro do aluno*” ou o “*Guia do professor*” sugerem um trabalho com as características dos gêneros aqui utilizados. Seria interessante, portanto, que o professor aproveitasse a oportunidade para mostrar aos alunos um pouco sobre esses gêneros discursivos, tão importantes e tão utilizados em nossa esfera social.

Como vimos, as possibilidades de um trabalho intercultural e, ao mesmo tempo, de grande interesse entre os alunos é evidente, o que, sem dúvida, irá proporcionar grandes momentos de interação e trocas de experiências em sala de aula.

A quarta unidade “*Espejito, espejito... Los trastornos alimenticios y el culto al cuerpo*” (Espelinho, espelinho... Os transtornos alimentares e o culto ao corpo) traz na seção “*Más cosas*” diferentes gêneros discursivos.

**FIGURA 12: Seção “*Más cosas*”, Unidade 4 / *Enlaces*: volume 2.**

**Más cosas**

👁️ Observa las obras del pintor colombiano Fernando Botero y lee sus afirmaciones. ¿Tienen alguna relación con el tema estudiado? Discútelo con tus compañeros/as.

“Yo veo una gran belleza en lo que hago. Es decir: yo no trato de hacer la fealdad. Yo hago unas obras en las cuales se hace mucho énfasis sobre el volumen. La gente, alguna gente, lo puede encontrar grotesco, otra gente no...”

“Yo trabajo sin modelo. Nunca he tenido un modelo en mi vida. Todo mi trabajo es de imaginación. Creo que el arte debe ser hecho de imaginación, porque da mucho más libertad... no es que yo esté interesado en deformar el cuerpo femenino, sino que hago eso con todo lo que pinto. Yo no veo mis figuras como mujeres gordas...”

Extraído de [letras-uruguay.espaciolatino.com](http://letras-uruguay.espaciolatino.com).  
Accedido el 21/01/2010.



**Fernando Botero**, pintor y escultor colombiano, nació el 19 de abril de 1932 en Medellín, Antioquia. Es un crítico de la situación de violencia que se vive en su país y en el mundo entero. Sus obras se caracterizan por las figuras grandes y ligeramente obesas.

La solterona, de Fernando Botero. Oleo sobre tela, 1974. Colección particular.

73

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010b, p. 73).

Temos como gêneros os fragmentos retirados de uma entrevista<sup>76</sup> realizada com o colombiano Fernando Botero, acompanhadas de uma obra de arte do pintor e, logo abaixo, uma nota biográfica sobre o artista.

Esta seção, em conformidade com o assunto tratado nesta unidade, apresenta um tema de extrema importância para os alunos: os padrões estéticos e suas implicações no comportamento e na saúde de jovens de todo o mundo. Consideramos os gêneros discursivos utilizados nesta página como “*gêneros adaptados*”. Logo em seguida ao texto, aparece a fonte de onde foram extraídas as afirmações do pintor.

Ao analisarmos o “*Guia do professor*”, encontramos as seguintes sugestões de trabalho: *Use como motivación otras figuras con pinturas de Botero y haga una “lluvia de ideas”<sup>77</sup> con los alumnos sobre que les parece el estilo del pintor colombiano y por qué. Luego desarrolle la actividad sugerida. Si desea ampliar el trabajo, encontrará más información sobre el pintor colombiano en [www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm)<sup>78</sup>. A través do endereço eletrônico indicado, é possível conhecer um pouco mais sobre o artista<sup>79</sup>.*

É interessante essa proposta de utilizar a arte como motivação para despertar o interesse dos alunos durante as aulas. As questões sociais e culturais presentes nas produções artísticas podem proporcionar um excelente desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem de línguas dentro de uma visão de trabalho intercultural.

Ainda como outra opção, o “*Guia do professor*” propõe um trabalho com o tema da variação do conceito de beleza ao longo da história, com referência às épocas e sociedades que valorizavam a gordura e a palidez da pele. Também se pode comentar as práticas de higiene na Europa nos séculos passados, as formas de vestir de antigamente e nos dias atuais.

---

<sup>76</sup> A entrevista pode ser encontrada no endereço eletrônico:

<http://letras-uruguay.espaciolatino.com/jerozolinski/botero.htm>. Acesso em 27 de maio de 2014.

<sup>77</sup> “Lluvia de ideas” ou tempestade de ideias, do termo em inglês *brainstorming*. *Brainstorming* é um método criado nos Estados Unidos, pelo publicitário Alex Osborn. A técnica propõe que um grupo de pessoas se reúnam e utilizem seus pensamentos e ideias para que possam chegar a um denominador comum, a fim de gerar ideias inovadoras que levem um determinado projeto adiante. Nenhuma ideia deve ser descartada ou julgada como errada ou absurda, todas devem estar na compilação ou anotação de todas as ideias ocorridas no processo, para depois evoluir até a solução final. Disponível em <http://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em 16 de junho de 2014.

<sup>78</sup> Use como motivación otras figuras con pinturas de Botero e faça uma “tempestade de ideias” com os alunos a respeito do que eles acham sobre o estilo do pintor colombiano e por que. Em seguida, desenvolva a atividade sugerida. Se desejar ampliar o trabalho, encontrará mais informação sobre o pintor colombiano em [www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm). (tradução realizada pela autora da Tese).

<sup>79</sup> Disponível em: [www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm). Acesso em: 10 de maio de 2014.

Como exemplos dos costumes e comportamentos relacionados aos padrões estéticos, o guia apresenta o sacrifício nos pés das gueixas japonesas, a prática estética das mulheres “girafa” na Tailândia, os piercings e tatuagens no mundo ocidental.

Podemos perceber que há uma infinidade de possibilidades interessantes mencionadas pelo “*Guia do professor*”. De acordo com as propostas apresentadas, esta unidade abre espaço para muitas discussões sobre comportamentos, costumes e hábitos em diferentes culturas, possibilitando, no momento de interação, pensar também os comportamentos e os modos de vida em relação aos padrões de beleza entre a população brasileira. Vale ressaltar, durante essas conversas, a influência da mídia em relação aos estereótipos de beleza.

A atividade apresentada pelo “*Livro do aluno*” solicita que o estudante observe a obra de Botero e leia as afirmações do pintor e, em seguida, as relacione com o tema estudado no decorrer da unidade. Essa atividade visa buscar todos os pontos trabalhados anteriormente a respeito do tema e assim promover uma discussão entre os colegas de sala. É uma maneira enriquecedora de levar o aluno a apresentar o seu ponto de vista a respeito do assunto, suas preocupações e até mesmo inquietações sobre essas questões tão polêmicas entre os jovens.

Tanto a obra, *La solterona*, de 1974, escolhida para compor a página, como as afirmações feitas pelo artista, retratam a opinião do autor a respeito da imagem feminina. Um olhar atento dos alunos para ambos os gêneros levará a uma complementação do processo de compreensão dos textos. A nota biográfica, já utilizada tantas vezes em seções anteriores, reaparece ocupando um lugar importante para contextualizar a figura do artista.

Todo o *layout* da página contribui para motivar os alunos em relação ao tema; as cores vivas, proporcionadas pela obra de arte, trazem um visual atraente para página, que, aliado ao texto verbal, compõe a seção de forma harmoniosa. É importante observar que a imagem utilizada, no caso, uma obra de arte, não desempenha uma função meramente ilustrativa. A obra destaca uma figura feminina bem gordinha, representando as formas redondas tão exploradas pelo artista. Percebemos, na utilização desta pintura, a proposta de relacionar a imagem apresentada com o tema que vem sendo discutido pela seção: os padrões de beleza. Chamamos a atenção, também, para o nome que é dado a esta obra - “*La solterona*”, e destacamos a possibilidade de alusão a um estereótipo presente na sociedade atual, em que as mulheres que não atendem aos padrões de beleza impostos principalmente pela mídia, normalmente, são aquelas que

não se casam e são chamadas de “*solteironas*”. Neste caso, entendemos que o sentido da palavra tem um valor pejorativo.

Observamos de maneira explícita o foco tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo como na(s) cultura(s) brasileira(s), bem como a oportunidade, em diversos momentos, durante as atividades de discussão, de trocas entre culturas de diversas partes do mundo.

Partindo para a análise da unidade 5, “*Los míos, los tuyos, los nuestros... Conceptos y tipos de familias*” (Os meus, os teus, os nossos, conceitos e tipos de família), a seção “*Más cosas*” apresenta novamente o gênero *pintura*.

**FIGURA 13: Seção “*Más cosas*”, Unidade 5 / *Enlaces*: volume 2.**

### Más cosas

1. Observa los cuadros del pintor español Diego Velázquez y del brasileño Cândido Portinari. Ambos retrataron la familia en épocas diferentes. Relaciona las afirmaciones con cada obra.

**b** Tiene relación con el fragmento: “Insignificantes, perdidos en el desierto calcinado, los fugitivos se aferraban entre ellos para sumar sus desgracias y sus pavores. El corazón de Fabiano palpó junto al corazón de doña Vitória; un abrazo cansado juntó los harapos avergonzados, sin ánimo de afrontar nuevamente la dura luz, recelosos de perder la esperanza que los alentaba.” (RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Traducción Heber Raviolo, Montevideo: La Banda Oriental, 2004, p. 14.)

**a** En el año 1834 se llamó por primera vez “Las Meninas”, vocablo de origen portugués con que se designaba a los acompañantes de los niños reales en el siglo XVII. Su pintor, Diego Velázquez (1599-1660), nació en Sevilla (España) y empezó a pintar a la edad de once años. Actualmente el cuadro se encuentra en el Museo del Prado, en Madrid.

**b** Su pintor, Cândido Portinari, nació en Brodósqui-SP (Brasil) y murió en 1962. El cuadro fue pintado en 1944 y pertenece al acervo del Museo de Arte de São Paulo/MASP. Tiene como título *Retirantes* y denuncia la situación de hambre y miseria de las familias del nordeste brasileño.

**a** El tema del cuadro es una escena de la vida de la familia real. El pintor se retrata a sí mismo, mientras pinta a la pareja real –visible en la pared del fondo– y la infanta con sus damas de corte se acercan al pintor para admirar el retrato del rey. Fue pintado en 1656 y lleva también el título “La Familia de Felipe IV”.



2. En grupos discutan qué semejanzas o diferencias hay entre las dos obras.

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010b, p. 91).

As pinturas de Diego Velázquez e Cândido Portinari constituem os “*gêneros adaptados*” que compõem esta seção, e retratam a família em épocas diferentes. A fonte de onde foram extraídas as fotografias das obras não aparece mencionada.

Voltando nosso olhar para o tema desta unidade, encontramos descrições dos tipos de família e questões que remetem às relações familiares, portanto, a seção “*Más Cosas*” apresenta mais um tema de extrema relevância a ser discutido nas salas de aula com os alunos do Ensino Médio. Vale ressaltar que o tema abre um leque de possibilidades para tratar, além de questões sociais e culturais, também econômicas e políticas.

Ao buscarmos a sugestão apresentada pelo “*Guia do professor*”, encontramos exatamente a descrição da atividade número 2, “*En grupos discutan qué semejanzas o diferencias hay entre las dos obras*” (Em grupos discutam que semelhanças ou diferenças existem entre as duas obras), solicitada pelo “*Livro do aluno*”. O guia assinala que as diferenças observadas nas obras se produzem por se tratar de contextos históricos, sociais e econômicos muito diferentes. E retoma a atividade 1 do “*Livro do aluno*”.

Como vimos, primeiramente deve ser realizada a atividade 2 do “*Livro do aluno*”. A discussão entre os grupos pode render comentários que irão permitir ao professor aprofundar em questões relacionadas, por exemplo, à desigualdade social e, neste momento, é possível também explorar um pouco mais o gênero discursivo em questão.

Depois de realizada a discussão entre os estudantes, deve-se retomar a atividade 1, em que os alunos irão relacionar as afirmações apresentadas no exercício com cada obra. A primeira afirmação traz um fragmento da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. As demais afirmações falam a respeito das obras que aparecem na seção “*Más Cosas*” e de seus pintores. A atividade é simples e não trará dificuldades aos alunos no momento de relacionar as afirmações às obras apresentadas. Consideramos, no entanto, que a riqueza cultural presente nesta seção poderia ser explorada com mais intensidade, principalmente por se tratar de obras de arte, que trazem um enorme valor cultural.

Percebe-se o destaque dado a dois grandes artistas, um de nacionalidade espanhola e outro, um pintor brasileiro, com obras reconhecidas em todo o mundo. Desta maneira, verificamos a intenção de direcionar o foco das discussões tanto para a(s) cultura(s) da língua-alvo como para a(s) cultura(s) brasileira(s). Destacamos também a referência a um grande escritor brasileiro, que retrata muito bem as mazelas

sociais vividas pelo povo nordestino. Seria interessante que o professor aproveitasse esse momento para conversar com os alunos a respeito dos pintores e do escritor aqui citados, despertar o interesse do aluno em conhecer mais sobre o contexto histórico em que viveram esses artistas e, ainda, refletir a respeito do valor social que essas obras representam.

Ao observarmos o *layout* da página, percebemos que a intenção em despertar o interesse dos alunos pela leitura das afirmações gira em torno do uso das fotografias das obras. Temos dois quadros famosos, pintados por artistas que são conhecidos em todo o mundo. Na primeira imagem temos “*As meninas*”, de Diego Velázquez, uma das obras mais comentadas no mundo da arte, originalmente nomeada como “*A Família*”. Como tema central aparece a infanta [Margarida de Áustria](#), filha de Filipe IV, apesar de a pintura apresentar outros personagens, dentre eles, o próprio Velázquez. Na segunda imagem está a obra “*Retirantes*”, de Cândido Portinari. Nesta pintura o autor quer mostrar uma realidade social, que a maioria das pessoas parece não querer ver, com uma intenção clara de denúncia social, problemas de miséria, opressão nas relações de trabalho e apresentando a força da natureza de um solo semiárido sobre um homem completamente desprotegido.

Como vemos, a gama de possibilidades para se realizar um trabalho intercultural nesta unidade é enorme. O professor poderia, neste caso em que o livro não apresenta muitas sugestões, pensar questões a serem desenvolvidas a partir das obras e do tema tratado. Ao se pensar as relações familiares, entendemos ser importante o aluno direcionar o olhar para o outro, mas também para si próprio, considerando e analisando as condições sociais em que vivem.

Iniciando a análise da unidade seis, “*También te toca a ti – Los objetivos del milenio*” (Também cabe a você – Os objetivos do milênio), temos os *Direitos Humanos* como tema da seção “*Más cosas*”.

**FIGURA 14: Seção “*Más cosas*”, Unidade 6 / *Enlaces*: volume 2.**

**Más cosas**

Lee algunos fragmentos del poema *Los estatutos del hombre*, del brasileño Thiago de Mello, y elige con tu compañero/a el artículo que más les guste, luego explíquenselo a la clase.

**LOS ESTATUTOS DEL HOMBRE** - Traducción de Pablo Neruda

**Artículo 1**  
Queda decretado que ahora vale la vida, que ahora vale la verdad, y que de manos dadas trabajaremos todos por la vida verdadera.

**Artículo 2**  
Queda decretado que todos los días de la semana, inclusive los martes más grises, tienen derecho a convertirse en mañanas de domingo.  
**Párrafo único:**  
El hombre confiará en el hombre como un niño confía en otro niño.  
[...]

**Artículo 3**  
Queda decretado que, a partir de este instante, habrá girasoles en todas las ventanas, que los girasoles tendrán derecho a abrirse dentro de la sombra; y que las ventanas deben permanecer el día entero abiertas para el verde donde crece la esperanza.

**Artículo 7**  
Por decreto irrevocable queda establecido el reinado permanente de la justicia y de la claridad. Y la alegría será una bandera generosa para siempre enarbolada en el alma del pueblo.

**Artículo 8**  
Queda decretado que el mayor dolor siempre fue y será siempre no poder dar amor a quien se ama, sabiendo que es el agua quien da a la planta el milagro de la flor.

**Artículo 9**  
Queda permitido que el pan de cada día tenga en el hombre la señal de su sudor, pero que sobre todo tenga siempre el caliente sabor de la ternura.  
**Párrafo único:**  
Sólo una cosa queda prohibida: amar sin amor.

**Artículo 13**  
Queda decretado que el dinero no podrá nunca más comprar el sol de las mañanas venideras. Expulsado del gran baúl del miedo, el dinero se transformará en una espada fraternal, para defender el derecho de cantar y la fiesta del día que llegó.

**Artículo final**  
Queda prohibido el uso de la palabra libertad, la cual será suprimida de los diccionarios y del pantano engañoso de las bocas. A partir de este instante la libertad será algo vivo y transparente, como un fuego o un río, o como la semilla del trigo y su morada será siempre el corazón del hombre.

**Thiago de Mello** nació en Amazonas, Brasil, el 30 de marzo de 1926. Estudió medicina en Río de Janeiro, pero abandonó los estudios para dedicarse a la poesía. Es conocido internacionalmente por su lucha a favor de los derechos humanos, la ecología y la paz.

MELLO, Thiago de. *Los estatutos del hombre*. Cotia: V&R Editoras, 2001

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010b, p. 107).

Esta unidade trata de questões tanto geográficas, políticas, econômicas quanto culturais e sociais, e busca levar o aluno a refletir sobre maneiras de diminuir os níveis de pobreza e melhorar as condições de vida em diferentes lugares do mundo. Percebemos, então, que o tema tratado na seção analisada está diretamente relacionado ao assunto discutido na unidade.

O gênero utilizado nesta seção é um poema. São apresentados fragmentos. Aparece a fonte de onde foi extraído e, mais uma vez, temos a nota biográfica, importante para contextualizar o lugar do autor. Ambos podem ser considerados “*gêneros adaptados*”.

Observamos ser a primeira vez que aparece o gênero *poema* nas seções que vêm sendo analisadas. Verificamos, portanto, que os gêneros literários são abordados poucas vezes pelo livro didático na seção “*Más cosas*” e, muitas vezes, a leitura destes textos não é amplamente explorada. Enfatizamos a importância de um trabalho que valorize estes gêneros e os traga de volta para as salas de aula, despertando o interesse dos alunos pelas leituras literárias. Desta forma, aproveitando este momento, seria interessante que o professor aprofundasse um pouco nas características e particularidades que envolvem este gênero, poema, e incentivasse os alunos na leitura deste e de demais gêneros literários.

O “*Guia do professor*” traz, pela primeira vez, uma sugestão de atividade que pode ser passada ao aluno em uma aula anterior àquela em que será trabalhada a seção “*Más cosas*”. O professor irá solicitar aos alunos que busquem na Internet, como tarefa de casa, a biografia do autor Thiago de Mello e, desta forma, para apresentar a atividade do “*Livro do aluno*”, iniciará a aula com os dados do autor.

São sugeridos dois sites, sendo o primeiro: [www.festivaldepoesiademedellin.org/pub.php/en/Revista/ultimasediciones/57\\_58/thiag\\_o.html](http://www.festivaldepoesiademedellin.org/pub.php/en/Revista/ultimasediciones/57_58/thiag_o.html). Neste endereço eletrônico o aluno poderá assistir a declamação em espanhol do poema de Thiago Mello<sup>80</sup>.

Se o professor preferir não indicar a atividade para ser realizada em casa, seria muito interessante passar o vídeo para os alunos em sala de aula e chamar a atenção dos alunos para o público que está presente na platéia do festival, como crianças e jovens.

Já o endereço [www.cervantesvirtual.com/portal/poesia/catalogo/thiago.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/portal/poesia/catalogo/thiago.shtml), quando acessado, apresenta a seguinte informação: “*La pagina solicitada no existe em*

---

<sup>80</sup> Acesso em: 14 de maio de 2014.

*este servidor*”<sup>81</sup>. Ainda como sugestão, o “*Guia do professor*” propõe que se levem dados também do tradutor/escritor Pablo Neruda: [www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda.htm](http://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda.htm). Neste endereço é possível saber a biografia de Neruda e visualizar vários de seus poemas<sup>82</sup>. Por fim, o guia sugere que o professor peça aos alunos que levem uma imagem que represente a estrofe de que eles mais gostaram.

Voltando ao “*Livro do aluno*”, a atividade apresentada solicita ao aluno que leia os fragmentos do poema e, com um colega, escolha o artigo de que eles mais gostam. Em seguida, os alunos devem explicar esse artigo para a classe. É interessante essa proposta de trabalho, visto que, de imediato, o aluno, além de fazer a leitura e a compreensão do texto, precisa também refletir criticamente sobre os sentidos do poema.

Outro ponto que merece destaque: o *layout* da página traz como pano de fundo do poema a imagem de várias crianças, em um tom bem suave, passando uma sensação de paz e tranquilidade. Abaixo a biografia do autor vem em destaque, na cor amarela, para chamar a atenção do aluno a respeito do autor.

Vale ressaltar também a mescla das culturas da língua-alvo e da(s) cultura(s) brasileira(s). O autor do poema, Thiago Mello, um brasileiro, tem o seu poema traduzido por outro grande poeta, o chileno Pablo Neruda. Temos dois grandes escritores latino-americanos compondo a seção “*Más cosas*” desta unidade. Caberia ao professor chamar a atenção dos alunos a respeito da importância desses escritores, que influenciaram nos cenários sociais e históricos de sua época, e se tornaram conhecidos em todo o mundo.

Consideramos, mais uma vez, que a seção analisada apresenta diversas possibilidades de trabalhos dentro de uma proposta intercultural. É interessante discutir maneiras de intervenções solidárias para ajudar de alguma forma aqueles que precisam e, principalmente, despertar nos alunos o respeito pelos valores humanos, considerando, sobretudo, a diversidade sociocultural.

---

<sup>81</sup> A página solicitada não existe neste servidor”. (Tradução realizada pela autora da Tese). O endereço abre a página da Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes, no entanto, a página de interesse não é encontrada. Acesso em: 14 de maio de 2014.

<sup>82</sup> Acesso em: 14 de maio de 2014.

A unidade 7 “¿Lo que comes sabe a sano? – Hábitos alimenticios” (O que você come tem sabor de saúde? Hábitos alimentares) dá destaque ao tema: alimentação saudável.

**FIGURA 15: Seção “Más cosas”, Unidade 7 / Enlaces: volume 2.**

**Más cosas**

¿Qué se suele tomar en el desayuno en tu ciudad? ¿Suele ser algo más ligero o más fuerte? ¿Qué cosas son típicas? Discute con tus compañeros/as y compara con lo que se toma en algunos países hispánicos.

**España**

Durante los fines de semana, son típicos los churros, que normalmente se compran en churrerías o en los bares especializados. Como bebida para acompañarlos, sobre todo en invierno, se suele tomar chocolate.



**Argentina**

En Argentina se suele comer algo dulce en el desayuno, como las medialunas (croissants) y las facturas (a veces con relleno de dulce de leche o de membrillo).



**México**

En general, el desayuno es una de las comidas más fuertes y completas del día. Una de las cosas que se suele comer es la tortilla de maíz, frijoles y huevo estrellado.



**Venezuela**

En la mayoría de los hogares venezolanos se comen arepas, especie de pan hecho con harina de maíz; rellenas de queso y mantequilla, carne mechada o cualquier otro alimento.



125

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010b, p. 125).

Esta é a única unidade presente neste volume que traz o “*gênero pedagógico*” – são utilizados pequenos textos ao lado de fotografias, criados exclusivamente para os fins da atividade didática a ser desenvolvida com os alunos. Dentro do tema tratado na unidade, a seção “*Más cosas*” traz alguns tipos de café da manhã servidos em diferentes países.

Como sugestão apresentada pelo “*Guia do professor*”, poderão ser recuperadas as atividades de pré-leitura que tratam do mesmo tema, realizadas na seção *¡Y no solo esto!* Nesta seção será feito um trabalho de discussão entre os alunos com exemplos de comidas típicas que sejam bastante diferentes dos hábitos do Brasil e, em alguns casos, cheguem a causar estranheza, como, por exemplo, o café da manhã das famílias árabes ou chinesas, e também as diferenças que existem entre as regiões em nosso país.

Como atividade opcional a ser realizada na internet, o guia sugere uma proposta de elaboração de um cardápio: “*¿Conoces la cocina típica de un país hispánico? Para elaborar un menú entra en un buscador de Internet y escribe “cocina típica + país. Para elaborarlo debes incluir: nombre del restaurante, la dirección, los platos principales, la especialidad de la casa, bebidas, postre y fotos para decorarlo*<sup>83</sup>” (OSMAN, S. *et al.*, 2010e, p. 24).

Consideramos a atividade muito interessante, visto que o aluno poderá escolher o país que lhe interessa e buscar informações sobre o mesmo. A nosso ver, o professor poderia, também, sugerir que os alunos apresentassem para os colegas de sala os cardápios que foram elaborados, proporcionando, dessa maneira, um maior ganho de informações a respeito de outras culturas, seus hábitos e costumes alimentares, através da interação entre os estudantes.

Voltando a análise para o “*Livro do aluno*”, a página traz fotografias de alimentos que são comuns nos cafés da manhã de alguns países hispânicos e, ao lado dessas imagens, aparece um comentário explicativo a respeito dos hábitos alimentares desses países. As fotos despertam a atenção dos alunos, pois, em sua maioria, o tipo de alimento é totalmente estranho ao hábito alimentar dos estudantes brasileiros, que, certamente, necessitarão recorrer à leitura do texto que o acompanha para entender melhor o tipo de alimento que costuma ser servido nestes lugares.

---

<sup>83</sup> Você conhece a cozinha típica de um país hispânico? Para elaborar um cardápio entre em um site de internet y escribe “cozinha típica + país. Para elaborá-lo você deve incluir: nome do restaurante, o endereço, os pratos principais, a especialidade da casa, bebidas, sobremesa e fotos para decorá-lo. (OSMAN, S. *et al.*, 2010e, p. 24). (Tradução realizada pela autora da Tese)

A atividade apresentada traz algumas perguntas direcionadas ao aluno: “*o que ele costuma comer no café da manhã? Se é algo mais rápido ou mais forte? Se alguns alimentos são típicos?*” Essas perguntas serão discutidas entre os alunos e, em seguida, eles irão comparar suas respostas com os tipos de café da manhã dos países que aparecem citados na atividade.

É interessante notar os países que foram escolhidos para compor a atividade – Espanha, Argentina, México e Venezuela, todos com particularidades bem específicas em sua alimentação matinal. Temos, então, países latino-americanos e Espanha, além do direcionamento para os costumes brasileiros e, ainda, de hábitos alimentares de outras diferentes partes do mundo.

Vale destacar que, dentro de regiões do Brasil existem grandes diferenças ao se servir os alimentos para o café da manhã. Em regiões nordestinas, por exemplo, encontramos vários alimentos (inhame, tapioca, mandioca) que não são tão comuns para os hábitos alimentares matutinos em outras regiões brasileiras.

Como existem variados tipos de café da manhã ao redor do mundo, entendemos que este tema poderá trazer inúmeros ganhos para um trabalho intercultural. Os alunos irão se surpreender com tantas diferenças entre os costumes e hábitos alimentares em países que, muitas vezes, são tão próximos ao Brasil. No entanto, é preciso sempre enfatizar que o que nos causa estranheza em relação ao outro é muito comum para aqueles que estão inseridos naquela cultura.

A última unidade a ser analisada neste volume, “*Proponhamos outro cambio - Cambio climático*” (Proponhamos outra mudança – Mudança climática) traz como tema a ser discutido na seção “*Más cosas*” a intervenção humana nas condições do meio ambiente em todo o planeta.

**FIGURA 16: Seção “*Más cosas*”, Unidade 8 / *Enlaces*: volume 2.**

**Más cosas**

1. Según la organización ecologista WWF/Adena, diez de los espacios naturales más extraordinarios del mundo podrán desaparecer si el cambio climático continúa como hasta ahora. Relaciona los lugares geográficos indicados en el mapa con las informaciones que les correspondan.

(g) En el tramo alto del río, una de las dos únicas regiones en las que vive al oso panda, se enfrenta a reducciones del caudal por el retroceso de los glaciares.

(e) En este bosque templado sobrevive el segundo árbol más viejo del mundo, con más de 3 mil años. Debido a la falta de lluvia y el aumento de los incendios podrían acabar con este paisaje natural.

(c) El aumento de las temperaturas de las aguas y la pérdida de superficie de hielo de esta región está afectando a poblaciones enormes de pescados, mariscos, aves y sobre todos los salmones silvestres.

(j) Las sequías afectarían los bosques de las costas orientales y el aumento del nivel del mar de la ecorregión marina.

(h) La amenaza principal concierne a la mayor extensión del mundo de bosques de manglares, hábitat del famoso tigre de Bengala, amenazados por el aumento del nivel del mar y las tormentas cada vez más violentas.

(a) En esta región la fauna y flora sufren las consecuencias de la disminución del caudal del legendario Río Colorado, cuya cuenca ha llegado a secarse antes de desembocar en el mar.

(j) El aumento de las temperaturas de los océanos también pone en peligro la supervivencia de los arrecifes coralinos ya que provoca su blanqueamiento y muerte.

(b) El aumento del nivel del mar hará desaparecer las playas donde las tortugas Carey ponen sus huevos y el cambio de las corrientes impedirá sus migraciones. Las altas temperaturas también imposibilitan la reproducción de estas especies.

(f) Si se mantienen las actuales tasas de calentamiento, más de 1.000 millones de personas padecerían escasez de agua, fundamentalmente debido al deshielo de los glaciares de montaña, una de las principales reservas de agua dulce del mundo.

(d) El “pulmón verde del planeta”, donde viven cerca de 30 millones de personas, 40 mil especies de plantas y 427 de mamíferos, podría transformarse en sabana si las temperaturas suben y las lluvias disminuyen.

141

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010b, p. 141).

Encontramos novamente o gênero mapa compondo a seção “*Más cosas*”. Temos, portanto, um “*gênero adaptado*”, mas a fonte de onde este foi extraído não aparece mencionada.

Ao iniciar a análise pelo “*Guia do professor*” encontra-se como sugestão um trabalho interdisciplinar com a biologia e a geografia, para que, antes de associar os animais em vias de extinção com suas regiões de origem, os alunos saibam alguns detalhes sobre o clima e as características topográficas das áreas mencionadas. Desta forma, a proposta é que se inicie pela análise do mapa, e em grupo, sejam levantadas hipóteses a respeito dos problemas ambientais que enfrentam cada região ou país destacados.

A idéia de um trabalho interdisciplinar é muito importante, pois o tema trabalhado nesta seção envolve várias questões ambientais que necessitam urgentemente de atenção. No momento em que o aluno amplia sua visão geográfica e faz relações com os problemas de meio ambiente vividos em diferentes partes do mundo, a percepção crítica a respeito do seu próprio comportamento e atitudes para preservar e cuidar das riquezas naturais poderá ser mudado.

A atividade proposta pelo “*Livro do aluno*” alerta para a possibilidade dos espaços naturais mais extraordinários do mundo desaparecerem caso as mudanças climáticas continuem. O aluno deverá relacionar os pontos indicados no mapa com as informações que são apresentadas logo abaixo. Todas as informações fazem referência a questões que remetem aos problemas ambientais e ocorrem em lugares que são considerados espaços naturais admiráveis. É interessante ressaltar a quantidade de informações importantes a serem passadas aos alunos a respeito de mudanças que estão ocorrendo ao redor do mundo e afetam diretamente toda a humanidade.

O *layout* da página chama a atenção dos alunos para o mapa que aparece em destaque logo no início da atividade.

Nesta unidade não encontramos uma referência diretamente pautada na(s) cultura(s) da língua-alvo ou na(s) cultura(s) brasileira(s), no entanto, como vimos, o tema tem uma abrangência mundial, o que proporciona um trabalho dentro da proposta de educação intercultural, capaz de levar o aluno a conhecer as questões ambientais relacionadas às mudanças climáticas em nosso planeta e, principalmente, reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando as condições atuais do meio ambiente e a intervenção humana.

### 7.1.3 Enlaces 3 – Español para jóvenes brasileños

Ao iniciarmos a análise do último volume temos como título da primeira unidade “*Hagamos un trato*” (Façamos um trato) e, subtítulo, “*Enfermedades de transmisión sexual*” (doenças sexualmente transmissíveis). Observamos que, equivocadamente, o índice do livro traz outro título, “*Conociéndonos en tiempo real*”. Este, na verdade, foi usado para nomear a Unidade 1 do primeiro volume.

**FIGURA 17: Seção “*Más cosas*, Unidad 1 / *Enlaces*: volume 3.**

**Más cosas**

1. Escribe el nombre de los objetos en la columna correspondiente según puedan o no transmitir el VIH.

No puede transmitir	Puede transmitir
lata de refresco	inyección
vaso	tijeras
plato	cortaúñas
toalla	maquinilla
jabón tocador	cepillo de dientes
tenedor	

23

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010c, p. 23).

A seção “*Más cosas*” desta primeira unidade é composta por uma atividade elaborada especificamente para fins pedagógicos do livro didático e, como podemos observar, não há um enquadre de gênero nesta seção.

O tema abordado pela primeira unidade e retomado na seção analisada envolve questões importantes a serem trabalhadas com os jovens que cursam o terceiro ano do Ensino Médio. Considerando que, nesta fase, muitos já iniciaram sua vida sexual, a conscientização e a preocupação com a saúde e o respeito ao próximo são pontos de destaque ao conduzir uma discussão entre os estudantes. É importante que haja momentos de reflexão sobre a igualdade entre os gêneros<sup>84</sup>, o respeito a si mesmos, a confiança entre os parceiros e o fato de saber dizer não para prevenir as conseqüências indesejáveis que surgem a partir de uma relação sexual sem proteção.

Ao buscarmos a proposta de trabalho apresentada pelo “*Guia do professor*” encontramos a seguinte sugestão: que seja retomada a conversa com a qual se iniciou a unidade e feita uma revisão a respeito de como se transmitem as doenças em geral, destacando quais são aquelas transmitidas pelo ar, por meio da saliva e pelo sangue. De acordo com o guia, é importante o professor esclarecer que o exercício se refere ao HIV. E, ainda, antes de realizá-lo, é necessário revisar o vocabulário das imagens apresentadas, para, em seguida, dar continuidade à proposta apresentada pelo “*livro do aluno*”.

Ainda de acordo com o “*Guia do professor*”, para ampliar o tema, poderá ser realizado um debate com os alunos a respeito dos preconceitos comuns em relação à AIDS e aos problemas enfrentados pelas pessoas que possuem esta doença, utilizando o material das campanhas publicitárias apresentados na seção inicial da unidade. Concordamos que é importante que se discuta a respeito do preconceito em relação aos portadores do vírus. Muitas vezes, estes são excluídos e marginalizados socialmente, pois, infelizmente, até os dias de hoje, algumas pessoas acreditam ser possível a transmissão do HIV pelo simples fato de se compartilhar copos, pratos e talheres com pessoas soropositivas.

A atividade indicada pelo “*livro do aluno*” envolve somente um exercício de vocabulário com preenchimento de colunas, no entanto, este simples exercício proporciona conhecimentos importantes e necessários a respeito de diferentes objetos que podem causar a transmissão do HIV.

---

<sup>84</sup> Aqui trata-se dos gêneros: masculino e feminino.

Neste momento, entendemos ser interessante a intervenção do professor. Através de discussões a respeito do assunto, é fundamental que fiquem claros quais os objetos podem transmitir o vírus, bem como os cuidados necessários para a utilização dos mesmos, de forma segura.

Ao analisarmos as imagens que compõem a maior parte da página e ao levarmos em conta o vocabulário aqui apresentado, percebe-se que este não é composto somente por palavras transparentes, o que, neste caso, poderia trazer dúvidas aos estudantes. Verifica-se, portanto, que as figuras acompanhadas de seus respectivos nomes auxiliam os alunos na realização da atividade proposta. Além disso, os recursos visuais também estimulam os estudantes a conhecer o novo vocabulário que se apresenta na língua estrangeira.

Ao tentarmos definir o foco desta seção para a(s) cultura(s) da língua alvo ou a(s) cultura(s) brasileira(s), percebemos que, por se tratar de uma atividade que envolve o vocabulário, teríamos um direcionamento para a língua estrangeira, no entanto, o foco não está nesta ou naquela cultura; é importante ressaltar que a abrangência do tema abre caminhos para discussões que remetem a questões de saúde pública com atitudes e comportamentos culturais e sociais em diferentes lugares do mundo.

Vale destacar que a perspectiva intercultural pode aparecer a qualquer momento durante as discussões visto que o tema das doenças sexualmente transmissíveis, mais especificamente, da AIDS, é uma questão sociocultural relevante mundialmente, e a forma como é abordada é semelhante em inúmeros países.

Como sugestão, para tornar ainda mais interessante a participação dos alunos, estes poderiam elaborar cartazes com campanhas publicitárias sobre prevenção e proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis e, aproveitando as particularidades deste gênero, ao final da confecção dos cartazes, os mesmos poderiam ser colados nos murais da escola, e assim, serem vistos pelos demais estudantes com o intuito de promover uma conscientização ainda mais ampla a respeito deste tema tão urgente dentro do contexto social e cultural no qual estamos inseridos.

A segunda unidade tem como título “Corta, pega y luego...” (Corta, cola e depois...) e subtítulo “Las tecnologías de comunicación y sus implicaciones éticas” (As tecnologias de comunicação e suas implicações éticas).

**FIGURA 18: Seção “Más cosas, Unidade 2 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

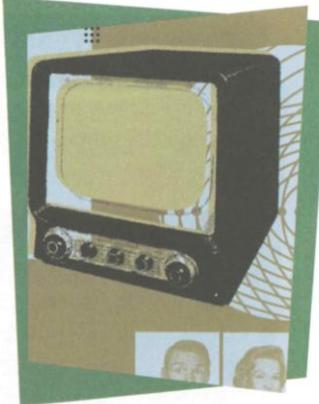
Estas son algunas de las invenciones tecnológicas más importantes para la comunicación humana anteriores a Internet. Obsérvalas y contesta las preguntas.



**EL LIBRO IMPRESO**  
Siglo XV  
Johann Gutenberg



**EL TELÉFONO**  
1875  
Alexander Graham Bell



**LA TELEVISIÓN**  
1926  
John L. Baird



**LA ESCRITURA**  
7.000 a 8.000 años  
Pictogramas más antiguos  
*Respuestas personales.*



**EL TELÉGRAFO**  
1844  
Samuel Morse



**LA RADIO**  
1906  
Reginald Fessenden

a) En tu opinión, ¿cuál de las tecnologías anteriores tuvo más impacto en la vida de la gente?

b) ¿Qué otra/s invención/es tecnológica/s consideras importantes para la reproducción de información y la comunicación humana?

c) ¿Cuál/es de las tecnologías actuales podrían ser mejor utilizadas? Da ejemplos.

39

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010c, p. 39).

Novamente, percebe-se que a atividade foi criada para atender aos fins pedagógicos desta unidade, não sendo estruturada em torno de um dado gênero discursivo.

Seguindo a sugestão apresentada pelo “*Guia do professor*”, antes de realizar a atividade proposta pelo “*Livro do aluno*”, deve-se fazer uma “tempestade de ideias” com os alunos, ou seja, desenvolver um trabalho que facilite o surgimento de novas ideias a respeito do tema. Essa discussão tem como objetivo determinar quais invenções foram necessárias até chegarmos à Internet.

Ainda no guia, aparece, como um recurso a ser utilizado, o endereço eletrônico [www.cad.com.mx/historia\\_del\\_internet.htm](http://www.cad.com.mx/historia_del_internet.htm)<sup>85</sup>, que traz informações a respeito do surgimento da Internet nos anos 60, durante a Guerra Fria. Não fica claro se este recurso é somente para a consulta do professor ou se deve ser usado também pelos alunos. Por fim, há a sugestão de uma atividade em que se antecipe e se pense quais invenções poderiam ser esperadas para o futuro.

O tema apresentado na seção “*Más cosas*” reflete o que já vinha sendo trabalhado ao longo da segunda unidade. Atualmente, não só os jovens, mas todas as pessoas, em diferentes idades, têm a facilidade de tirar suas dúvidas e buscar todo o tipo de informações através da Internet, utilizando, por exemplo, buscadores como Google, Terra, UOL, entre outros. Desta forma, este tema apresenta-se muito adequado aos alunos que, a todo o momento, recorrem a essas tecnologias da informação. Seria interessante que o professor enfatizasse as diferenças existentes entre consultas, pesquisas e plágio, e as formas adequadas de usar a Internet na realização dos trabalhos escolares.

Depois desta primeira etapa de discussões com os estudantes, apresenta-se a atividade presente pelo “*Livro do aluno*”. Ao observarmos a seção como um todo, identificamos dois momentos diferentes. Primeiramente, os alunos irão observar as imagens que representam algumas das invenções tecnológicas mais importantes anteriores ao uso da Internet. Todas as figuras aparecem acompanhadas da data em que foram criadas e, logo abaixo, os seus respectivos inventores. Em seguida, a partir das imagens observadas, os estudantes irão responder a três perguntas relacionadas ao assunto tratado nesta unidade.

---

<sup>85</sup> Acesso em 16 de junho de 2014.

As perguntas remetem a reflexões a respeito das invenções tecnológicas, seu impacto na sociedade e na reprodução da informação, e na comunicação. Nesta etapa, os alunos irão expressar suas opiniões e dar exemplos de como as tecnologias atuais poderiam ser melhor aproveitadas.

O *layout* da página apresenta as imagens ocupando a maior parte da seção “*Más cosas*” e, em seguida, seguem as três questões que encerram a atividade proposta. Percebemos o destaque dado às figuras, e este busca motivar os alunos e despertar sua curiosidade a respeito das invenções tecnológicas que, com o passar dos séculos, foram sofrendo inúmeras modificações. É interessante para o aprendiz comparar as imagens apresentadas com as novas tecnologias que fazem parte de sua vida diária e perceber os avanços ao longo dos anos.

Observa-se que o foco, assim como na unidade anterior, não destaca a(s) cultura(s) da língua-alvo ou a(s) cultura(s) brasileira(s) em particular. Esse tema abrange questões sociais e culturais que propiciam a perspectiva intercultural de maneira ampla, considerando que as novas tecnologias atingem todo o mundo, embora em alguns países as inovações cheguem mais tardiamente, o que também pode proporcionar mais um ponto a ser discutido com os alunos. Sugerimos, por exemplo: Em quais países, ou continentes, as novas tecnologias chegam mais rápido? E em quais tardam mais? Observando os nomes dos inventores que acompanham as imagens, quais suas nacionalidades? Quais as características culturais e sociais destes países?

Ao responder as questões é importante observar que, dependendo das características sociais e econômicas do grupo de alunos, talvez nem todos estejam familiarizados com os mesmos recursos tecnológicos que serão citados, podendo o professor apresentar-lhes as tecnologias que não são tão comuns para todo o grupo.

Entendemos que o professor, segundo as diretrizes do guia, irá enfatizar a relevância dos avanços tecnológicos que tornaram a Internet uma ferramenta importante na produção de conhecimentos e informações. No entanto, é necessário ressaltar também os prejuízos que podem ser causados à sociedade e aos indivíduos se toda essa tecnologia não for utilizada de forma adequada e consciente.

A unidade 3, “Globalización: por qué si, por qué no... Globalización” (Globalização: por que sim, por que não... globalização), na seção “Más cosas”, traz uma vez mais uma atividade pedagógica em que não se observa uma relação com algum gênero discursivo que circule socialmente.

**FIGURA 19: Seção “Más cosas, Unidade 3 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

1. Asocia los siguientes hechos a las fechas correspondientes.

1945 (2) 1989 1991 1957 2001

Ataque del 11 de septiembre a las Torres Gemelas  
2001

Caída del Muro de Berlín  
1989

Fin de la 2ª Guerra Mundial  
1945

Fundación de la Comunidad Económica Europea  
1957

Creación de la ONU  
1945

Fundación del MERCOSUR  
1991

2. ¿Qué relación tienen estos acontecimientos con la globalización?

57

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010c, p. 57).

Como vemos, o tema aqui apresentado aborda uma questão que, por si só, já traz uma visão intercultural. A globalização envolve diversas questões a serem discutidas em sala de aula com o objetivo de despertar nos alunos o seu posicionamento crítico a respeito das causas e conseqüências deste fenômeno para o contexto histórico, político, econômico e, sobretudo, social e cultural.

A sugestão apresentada pelo “*Guia do professor*” se refere diretamente ao exercício proposto pelo “*Livro do aluno*”. De acordo com o guia, a atividade deve ser realizada como se fosse um concurso a ser disputado entre os alunos. Considerando a dificuldade das datas dos acontecimentos para os estudantes, deve-se estabelecer um tempo para que os mesmos trabalhem em duplas e, em seguida, verifica-se quais conseguiram mais acertos. Como próximo passo, os alunos irão responder a pergunta número 2.

É possível afirmarmos que a sugestão trazida pelo “*Guia do professor*” busca estimular os alunos através da disputa gerada pelo concurso; no entanto, enfatizamos ser interessante uma discussão mais direcionada a respeito dos acontecimentos que estão destacados nesta seção. A nosso ver, uma possibilidade de trabalho que resultaria mais enriquecedora talvez pudesse propor um viés interdisciplinar com a história e a geografia, dada a relevância destes fatos e as conseqüências sociais dos mesmos para a história da humanidade.

A proposta tal como está apresentada pelo “*Livro do aluno*” fica muito reduzida a uma simples associação das imagens com os fatos correspondentes. Vale, portanto, uma discussão que provoque nos alunos uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens que perpassam o processo de globalização. Desta forma, o professor poderia conduzir um trabalho em sala de aula que estimulasse esse debate entre os estudantes, e estes apresentassem suas opiniões a respeito dos pontos positivos e também negativos desta integração entre os diferentes países, que ultrapassa, em muitos aspectos, as fronteiras culturais e sociais, alcançando uma dimensão mundial.

É importante que na segunda atividade, *¿Qué relación tienen estos acontecimientos con la globalización?*, seja dada uma atenção a cada um dos acontecimentos apresentados, considerando suas características e particularidades, para assim, relacioná-los com a globalização. Para a realização desta atividade, como outra sugestão, seria interessante retomar a visão de globalização apresentada pelo geógrafo Milton Santos, já estudado nesta unidade, na seção *¡Y no solo esto!*, para estimular a discussão entre os alunos.

O *layout* da página, assim como nas unidades anteriores deste volume, apresenta as imagens ocupando a maior parte da seção. Entendemos que o uso das figuras é utilizado não só para estimular os alunos na realização da atividade ou para ilustrar os fatos ocorridos, mas aparece também para marcar a força e o impacto destes acontecimentos e destacar os símbolos que representam a Comunidade Comum Européia, a ONU e o MERCOSUR. Estes mesmos símbolos também podem ser percebidos em tons bem claros ilustrando o fundo da página.

Outro ponto a ser mencionado é o destaque dado à cultura da língua-alvo ou à cultura brasileira. Uma vez mais, podemos afirmar que esta unidade tem o foco nas múltiplas culturas e, como já mencionamos anteriormente, a globalização tem o seu enfoque no mundo, ultrapassando todas as fronteiras, tendo em seu processo uma repercussão positiva ou negativa. E, por ser desta forma, é exatamente essa discussão o que torna esse tema tão importante para a sala de aula composta por alunos do Ensino Médio, ajudando-os a compreender a importância do diálogo entre as diferentes nações e de que maneira a globalização afeta países como o Brasil.

A próxima unidade a ser analisada, Unidade 4, “*Diferentes pero todos bárbaros – Avances de la ciencia*” (Diferentes mas todos bárbaros – Avanços da ciência”, traz uma atividade pedagógica compondo a página da seção “*Más cosas*” sem o uso de um gênero discursivo pela quarta vez consecutiva neste volume.

**FIGURA 20: Seção “*Más cosas*, Unidade 4 / *Enlaces*: volume 3.**

**Más cosas**

👁️ Observa el siguiente esquema sobre las fechas de abolición de la esclavitud en algunos países de América; luego contesta las preguntas.

País/Territorio	Año
Argentina	1853
Venezuela y Perú	1854
Bolivia	1831
Uruguay	1830
Brasil	1888
Puerto Rico	1873
Caribe Francés	1848
México	1810
Chile	1823
Cuba	1880
Colombia	1852

a) ¿Cuál fue el primer país en abolir la esclavitud?  
México.

b) ¿Y el último?  
Brasil.

c) Cómo analizas estas fechas? Comenta con tus compañeros/as.  
Respuesta personal.

73

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010c, p. 73).

O tema apresentado pela quarta unidade envolve as minorias étnicas, o racismo e a discriminação social, assim, em conformidade com o assunto tratado nesta unidade, a seção “*Más cosas*” traz o tema da abolição da escravatura no contexto dos países latino-americanos.

Ao analisarmos o “*Guia do professor*” encontramos como sugestão que a atividade possa ser trabalhada interdisciplinarmente com a disciplina História do Brasil. Essa proposta de trabalho interdisciplinar pode ser bastante produtiva, pois espera-se que traga bons resultados para o processo de ensino/aprendizagem e torne as aulas das disciplinas envolvidas mais interessantes para os alunos, além de atender às propostas apresentadas pelos PCN e pelas OCEM.

Em seguida, ainda no “*Guia do professor*”, aparece como proposta: “*Realice um pequeño “trivial”<sup>86</sup> sobre la abolición de la esclavitud y luego realicen el ejercicio que propone el libro<sup>87</sup>*”. Sugere-se, portanto, que seja realizado um pequeno jogo de perguntas e respostas com o tema da abolição da escravatura. A idéia é interessante, mas é fundamental a forma como o professor irá conduzir essas perguntas, ressaltando sempre a necessidade da tolerância e do respeito entre as pessoas. Vale mencionar que a palavra “*trivial*” utilizada entre aspas para fazer referência ao jogo de perguntas e respostas pode não ser conhecida por todos os professores, o que, a nosso ver, resultará em dúvidas no momento de seguir a sugestão dada pelo guia.

O guia também propõe a confecção de um mapa como atividade opcional. A sugestão é que os alunos desenhem um mapa atual da América Latina e do Caribe. Estes devem conter quadros com textos explicativos para os diferentes países, informando os seguintes dados: número da população total, número de afrodescendentes e indígenas, e ano da abolição da escravatura. A idéia é interessante e, como percebemos, será utilizado um *gênero discursivo* para a realização da atividade. Caberia ao professor, ao orientar a atividade, comentar com os alunos as características deste gênero e chamar a atenção para muitos dos países que compõem a América Latina e que, por muitas vezes, passam despercebidos no contexto político e econômico mundial. O trabalho também se apresenta importante, pois retoma o número de afrodescendentes e indígenas que vivem

---

<sup>86</sup> *Trivial Pursuit* é um famoso [jogo de tabuleiro](#) que testa o conhecimento dos jogadores em várias áreas como a [história](#) (amarelo), pessoas e lugares (azul), [arte](#) e entretenimento (marrom), [esportes](#) e lazer (laranja), [ciências](#) e natureza (verde) e curinga (rosa). O jogo foi criado em 1979. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Trivial\\_Pursuit](http://pt.wikipedia.org/wiki/Trivial_Pursuit). Acesso em: 19 de junho de 2014.

<sup>87</sup> Realize um pequeno “trivial” sobre a abolição da escravatura e em seguida realizem o exercício que propõe o livro. OSMAN, S. *et al.*, 2010f, p. 17. (tradução realizada pela autora da Tese).

na latino-américa e, em algumas situações, não tem sua cultura valorizada e compartilhada, como, por exemplo, a língua indígena.

Ao voltarmos nosso olhar para o “*Livro do aluno*” encontramos uma atividade em que os estudantes devem observar o esquema elaborado com as datas referentes à abolição da escravatura em diferentes países da América e, em seguida, responder a três perguntas. Podemos afirmar que as duas primeiras questões são bem objetivas e fáceis, já a terceira requer do aluno uma reflexão crítica e cuidadosa a respeito do assunto, e a interferência do professor chamando a atenção também para as questões políticas e econômicas envolvidas no contexto destas datas, que trouxeram reflexos para a vida social e cultural destes países.

Neste caso, entendemos ser o racismo um tema importante a ser trabalhado por meio de um debate com os alunos. Sugerimos que sejam direcionadas perguntas, tais como: O que significou o fim da escravidão nestes países? No Brasil ainda existe discriminação e racismo? Essa discussão pode levar o aluno a refletir sobre o seu próprio comportamento e atitude frente a situações de discriminação, visto que o racismo, mesmo com o fim da escravidão há tantos anos, infelizmente, ainda está presente na sociedade até os dias de hoje. Em outras palavras, a atividade por si só, tal como apresentada no livro, pode ser apenas mais um exercício, mas abre a possibilidade de uma abordagem na perspectiva intercultural.

O *layout* da página chama a atenção para alguns países americanos e, para destacar ainda mais, é utilizado um globo terrestre com realce para o mapa da América. Como fundo para compor a página, aparece a sombra de um homem acorrentado, o que causa desconforto ao ser visto. A cor verde utilizada no globo se destaca na composição da página e parece querer realçar “*o mundo*”, enquanto a cor cinza pode representar a existência da sombra da escravidão na sociedade.

Reiteramos, portanto, que a questão intercultural tratada nesta página engloba um fator de grande relevância sócio-histórica dentro de uma perspectiva mundial, com ênfase nas particularidades tanto da(s) cultura(s) da língua-alvo como da(s) cultura(s) brasileira(s), com reflexos em toda a sociedade.

A quinta unidade “¿Soñarán los androides? Preservación del medio ambiente” (Os andróides sonharão? Preservação do meio ambiente) traz como tema as descobertas científicas relacionadas aos seres humanos e à saúde, preocupando-se com as questões éticas referentes a eles.

**FIGURA 20: Seção “Más cosas, Unidade 5 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

1. Lee la información sobre la película *Gattaca*, busca las palabras según las definiciones del Diccionario de la Real Academia y escríbelas al lado.



La película recoge un tema de interés en el mundo que vivimos y lo traslada a un futuro hipotético con el fin de poner de manifiesto los diferentes aspectos del objeto de debate: la manipulación genética. En un futuro no muy lejano los seres humanos son creados a partir del genoma de sus padres, que es seleccionado con el fin de obtener lo mejor de cada uno de ellos. No es una eugenesia absoluta como la de la novela *Mundo feliz* del escritor británico Aldous Huxley; los niños del mundo de *Gattaca* son auténticos hijos de sus padres. Sin embargo han sido manipulados para eliminar cualquier posible rastro de imperfección, como podrían ser la miopía, la calvicie, el alcoholismo, el cáncer o, incluso, la violencia. La película nos muestra una sociedad aséptica y ordenada donde la contaminación ha desaparecido, las energías son renovables y no hay motivo para suponer violencia o delincuencia. Nos encontramos en la antecámara de un mundo aparentemente perfecto. Pero esta perfección ha sido obtenida a costa de cualquier vestigio de humanidad.

Adaptado de [www.alt64.org](http://www.alt64.org). Accedido el 01/03/2010.

a) Memoria o noticia de las acciones de los antiguos que se observa para la imitación y el ejemplo.	vestigio _____
b) Falta o defecto ligero en lo moral.	imperfección _____
c) Acto de alterar nocivamente la pureza o las condiciones normales de una cosa o un medio.	manipulación _____
d) Aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana.	eugenesia _____
e) Neutral, frío, sin pasión.	aséptica _____

2. Son muchos los beneficios que los avances de la ciencia pueden aportar a la humanidad como el tratamiento de enfermedades hasta ahora incurables. ¿Crees que la ciencia debe tener límites? ¿Qué opinas de temas como la clonación humana, las células madres y el genoma humano. ¿Te parece algo moralmente aceptable? Comparte tu opinión con la de tus compañeros/as.

(Extraído de OSMAN, S. *et al.*, 2010c, p. 91).

Pela primeira vez aparece o gênero resenha de filme sendo utilizado na seção “*Más Cosas*”. Temos aqui, portanto, um “*gênero adaptado*” compondo a atividade apresentada nesta página. Podemos verificar que, complementando o primeiro exercício, também são utilizados fragmentos do gênero verbete de dicionário, mais uma vez, o “*gênero adaptado*”.

O tema tratado nesta unidade e retomado pela seção “*Más cosas*” interessa não só aos alunos do Ensino Médio, mas também a toda a sociedade que busca e almeja descobertas científicas que possam contribuir para os avanços da medicina e ajudar na cura de várias doenças. No entanto, é preciso estar atento para as questões polêmicas que envolvem o assunto referente à manipulação genética.

De acordo com o “*Guia do professor*”, o exercício do “*Livro do aluno*” inclui uma resenha do filme *Gattaca* como motivação para se debater o tema da ética no desenvolvimento científico associado à saúde. Como sugestão, o guia traz a proposta de apresentar um fragmento do filme, caso este ainda não tenha sido passado anteriormente para os alunos.

Em seguida, a turma deve ser dividida em dois grupos para um debate em que se defendam argumentos contra e a favor dos pontos sugeridos. E ainda, caso haja alguma ferramenta de pesquisa, os alunos poderão buscar informações ou textos adicionais que lhes permitam fundamentar seus argumentos.

Como podemos perceber, toda a proposta apresentada pelo “*Guia do professor*” está direcionada para a atividade que se encontra no “*Livro do aluno*”. Não se pretende adotar uma posição favorável ou não ao avanço científico, mas sim, levar o aluno a situar a ciência dentro de um contexto social considerando, principalmente, as questões éticas.

A proposta de passar o filme para a turma apresenta pontos muito positivos. Há a opção de se utilizar o filme com o áudio e a legenda em espanhol, o que torna a atividade enriquecedora como exercício de audição e leitura, além de ser motivador para os alunos.

Ao analisarmos o “*Livro do aluno*” encontramos um exercício de leitura e trabalho com vocabulário. Após a leitura do texto, o aluno deve buscar algumas palavras que correspondam à definição apresentada pelo dicionário da *Real Academia* e, assim, realizar a atividade proposta. Neste momento será necessária a ajuda do professor, pois algumas palavras não são fáceis de descobrir. Como vemos, o primeiro

exercício trata-se de uma introdução para dar início à discussão proposta pelo exercício seguinte.

Verificamos que o *layout* da página contribui para chamar a atenção do aluno sobre o filme. Ao utilizar a imagem utilizada na caixa do DVD já se inicia o processo de leitura instrumental, que leva o aluno a perceber o assunto que será tratado nesta atividade. A capa do DVD traz a fotografia dos atores principais, *Ethan Hawke* e *Uma Thurman*, o nome do filme em destaque: *Gattaca*, o slogan “*En el espíritu humano no existen genes*” (Na alma humana não existem genes) e, por fim, outras informações sobre o filme, tais como produção e demais atores. Dessa forma, seria interessante que o professor aproveitasse a figura utilizada para trabalhar as características deste gênero com os alunos, chamar a atenção para o título do filme<sup>88</sup> e os atores principais, não permitindo que a imagem seja somente ilustrativa.

O exercício 2 é iniciado com a afirmação de que são muitos os benefícios que os avanços da ciência podem trazer para a humanidade, como o tratamento de doenças até o momento incuráveis. Essa introdução já provoca a reflexão do aluno a respeito das questões que seguem para a discussão. Como já vimos anteriormente, com base no “*Guia do professor*”, aqui será iniciado o debate. É importante que os alunos adotem uma posição em relação aos pontos abordados no exercício.

Podemos afirmar que nesta seção não há um foco específico na(s) cultura(s) da língua-alvo ou na(s) cultura(s) brasileira(s), mas sim o despertar de um tema poderia propiciar um trabalho capaz de envolver as questões socioculturais, políticas e econômicas que tem reflexos em toda a sociedade. Vale dizer que a visão sobre esses avanços tecnológicos na área da medicina, principalmente no que corresponde à manipulação genética, são bem diferentes em diversas culturas e, em muitos casos, determinadas pesquisas científicas não são aceitas. Mais uma vez, temos a oportunidade de trabalhar o respeito ao outro e a tolerância em relação aos variados costumes e comportamentos que se apresentam distintos de acordo com cada sociedade. Toda essa “*diferença*” pode ser discutida no debate promovido entre o grupo de alunos.

---

<sup>88</sup> Uma curiosidade pertinente é o significado do acrônimo Gattaca: Trata-se da ordenação de uma série de bases nitrogenadas que compõem o DNA, no caso a Guanina Adenina Timina Timina Adenina Citosina Adenina. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gattaca>. Acesso em: 21 de junho de 2014.

Dando continuidad, prosiguimos com a sexta unidade “No se pierda los próximos capítulos...” (Não perca os próximos capítulos...), “Cultura de masas: telenovelas” (Cultura de massas: novelas).

**FIGURA 22: Seção “Más cosas, Unidade 6 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

**“El Chavo del 8”:** fue sin querer queriendo...  
 Nació en México a comienzos de los setenta, pero se ha visto (y actualmente se ve) en todo el mundo, no solo de habla hispana, ya que la serie fue doblada a más de veinte lenguas distintas. Es sin duda el programa de televisión, en español, más popular de todos los tiempos; lleva más de tres décadas en el aire. Sus repeticiones están entre los programas más vistos de la TV de América Latina.



¿Has visto alguna vez “El Chavo del 8”? ¿Conoces a los personajes? Relaciona cada frase con la información que le corresponda.

a) Frase célebre de Chilindrina.	( g ) “Vámonos tesoro, no te juntes con esa chusma...”
b) Frase célebre de El Chavo.	( f ) El 8.
c) Tema.	( a ) “Fijate, fijate, fijate...”
d) Frase célebre de Quico.	( h ) Don Ramón.
e) Siempre le lleva un ramo de rosas a Doña Florinda.	( e ) Profesor Jirafales.
f) Canal que lo transmitía originalmente.	( d ) “¡Chusma, chusma...!”
g) Frase célebre de Doña Florinda.	( c ) La vida en una vecindad de un barrio mexicano.
h) Es muy difícil verlo trabajando.	( b ) “¡Es que no me tienen paciencia!”

107

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010c, p. 107).

Nesta unidade temos uma vez mais o “*gênero pedagógico*” criado para atender aos fins didáticos da seção “*Más cosas*”. Encontramos um pequeno texto a respeito de uma das séries de TV mais vistas em toda a América Latina, “*El Chavo del 8*”. De início, já podemos afirmar o valor cultural deste programa de televisão, assistido em todo o mundo por diferentes gerações.

De acordo com o “*Guia do professor*” os alunos não terão dificuldades em realizar os exercícios propostos nesta seção, visto que a atividade apresenta uma produção mexicana que teve e continua tendo um forte impacto no Brasil. No entanto, é preciso chamar a atenção para os nomes dos personagens, pois a versão em português fez alterações em alguns deles. Segundo o guia, se houver a possibilidade seria interessante levar um capítulo del “*Chavo del 8*” e apresentar um fragmento em espanhol para a turma.

A proposta de apresentar o capítulo em espanhol traz, além da motivação para a realização da atividade, um momento em que os alunos poderão exercitar a escuta na língua estrangeira.

O tema tratado nesta unidade aborda uma produção cultural de impacto mundial e, desta forma, é interessante chamar a atenção dos alunos a respeito das manifestações culturais latino-americanas que, em muitos casos, são vistas com certo preconceito. No entanto, a atividade não visa buscar posicionamentos a favor ou contra tais produções, mas sim, levar os alunos a respeitar outras culturas.

Aproveitamos para destacar que a atividade proposta nesta seção tem o seu foco direcionado para a(s) cultura(s) da língua-alvo e trabalha com ênfase nas manifestações culturais latino-americanas, o que consideramos de grande importância para os alunos valorizarem a cultura destes países.

A atividade apresentada pelo “*Livro do aluno*” traz um texto com informações sobre a série mexicana que está no ar por mais de três décadas. Junto ao texto aparece a fotografia de três dos principais personagens que fazem parte do programa de televisão, “*Chilindrina*” (Chiquinha), “*Don Ramon*” (Sr. Madruga), “*El Chavo*” (o Chaves).

O *layout* da página utiliza a imagem dos personagens (fotografia), já conhecida entre os alunos, para despertar-lhes o interesse pela atividade. O texto e a fotografia estão sobrepostos em um quadro colorido que traz também um chapéu. Este está em destaque na cor verde e é considerado como uma marca do personagem principal, o *Chaves*.

Logo abaixo seguem duas perguntas: “*Has visto alguna vez “El Chavo del 8”?* *Conoces a los personajes?*”. E, em seguida, temos a atividade em que os alunos devem relacionar as informações correspondentes a respeito da série de TV. Como já foi dito antes, a série é muito conhecida, portanto, o exercício não trará dificuldades para os estudantes.

É interessante também que o professor chame a atenção dos alunos para as características e particularidades deste gênero tão difundido na programação televisiva: as séries de TV. Sugerimos que, neste momento final, o professor proponha uma discussão com a turma a respeito das produções culturais latino-americanas, podendo, também, relacioná-las com produções brasileiras.

A próxima unidade traz como título “Por qué decir NO” (Por que dizer NÃO) e como subtítulo “Consumo de drogas” (Consumo de drogas). Um assunto muito importante a ser tratado com os alunos e que merece muita atenção por parte dos professores.

**FIGURA 23: Seção “Más cosas, Unidade 7 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

1. Mira esta viñeta de Gaturro y responde las preguntas.

© 2009 Nik/Dist. by Atlantic Syndication/Universal Uclick.

a) ¿Qué adjetivos usa Gaturro para referirse a Gatovica?  
Muy musculoso, muy forzado, muy compacto, muy grandote, muy fibroso, muy fornido, muy atlético y muy recio.

b) ¿De acuerdo con la actitud de Gatovica, qué otras características asociarías con él?  
Antipático, agresivo, intolerante.

c) ¿Cuál adicción crees que se refleja en la viñeta?  
El culto al cuerpo o la adicción a los ejercicios físicos. Tal vez incluso el uso de anabolizantes.

d) ¿Qué relación crees que hay entre este tipo de adicciones y la adicción a las drogas?  
Respuesta posible: las personas pierden el control, se vuelven agresivas, no saben cuándo parar ni se dan cuenta de cuánto las perjudica la adicción.

125

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010c, p. 125).

Temos nesta seção, pertencente à Unidade 7, o uso do gênero tira cômica, portanto, encontramos aqui um “*gênero adaptado*” para o livro didático. Logo abaixo da tira aparece a fonte de onde a mesma foi extraída.

Começando nossa análise pelo “*Guia do professor*”, temos a seguinte afirmação: “*Esta actividad sale del tema del consumo de estupefacientes para concentrarse en el problema de la adicción y, por lo tanto, considera otros elementos adictivos: el culto al cuerpo*”<sup>89</sup>. Desta forma, como sugestão do guia, o tema deve ser apresentado pedindo aos alunos que façam uma lista de outros problemas que geram a dependência, e os efeitos destes “vícios” que os tornam um problema. Em seguida, deve ser apresentada a tira cômica de *Gaturro*, perguntando aos alunos qual é a dependência ali representada. Para, então, dar prosseguimento com a proposta do “*Livro do aluno*”, e, na sequência, responder às perguntas.

Vale ressaltar que, dentre os três volumes analisados, esta é a primeira vez que aparece este gênero para compor a seção “*Más cosas*”. Desta forma, como sugestão, pensamos ser interessante tratar um pouco do gênero em questão, apresentar aos alunos o autor da tira cômica, sua nacionalidade, como e quando surgiu esta produção, ou seja, explorar não só características mais formais dos gêneros, sua linguagem verbal e não-verbal, mas também sua situação de produção.

O professor pode aproveitar este momento para uma troca cultural que venha a despertar nos estudantes o interesse pela leitura de outras tiras. Seria importante analisar com os alunos as características deste gênero discursivo, que, comumente, é muito aceito pelo público adolescente, ainda que, em outras seções do livro didático, este gênero já tenha aparecido. Em seguida, perguntar aos alunos se eles conhecem outros exemplos deste gênero, se já haviam lido alguma produção deste autor. E, para os que não conheciam ainda, explicar que se trata de uma tira cômica de *Gaturro* – um gato quase humano, personagem criado pelo humorista gráfico Nik. Esta começou a ser publicada no jornal argentino *La Nación* e, desde então, se popularizou e se tornou conhecida em vários países, inclusive no Brasil.

Voltando à proposta do “*Guia do professor*”, em que os alunos devem fazer a lista com outros elementos que geram dependência, é importante que seja realizada também uma discussão com a turma a respeito deste assunto e se aproveite o tema que

---

<sup>89</sup> Esta atividade sai do tópico sobre o consumo de drogas para concentrar-se no problema da dependência e, portanto, considera outros elementos que viciam: o culto ao corpo. (OSMAN, S. *et al.*, 2010f, p. 23). (Tradução realizada pela autora da Tese)

envolve a saúde e o consumo de drogas, um dos temas transversais indicados pelos documentos oficiais, para provocar uma postura crítica entre os alunos a respeito dos vários tipos de dependência, um problema de saúde pública que afeta a todos os grupos sociais.

Ao analisarmos o “*Livro do aluno*”, encontramos uma página capaz de promover um trabalho intercultural que provoque nos alunos uma reflexão a respeito dos problemas com as drogas em diferentes sociedades. Através da tira cômica também é possível trabalhar o vocabulário, pois são vários os adjetivos utilizados para qualificar os personagens, e muitos deles são bem diferentes para os alunos. Cabe ao professor auxiliar aos estudantes na compreensão das novas palavras, como, por exemplo, os adjetivos “*forzudo, fornido, recio*” que caracterizam pessoas fortes e musculosas, e também “*piola, chispeante, pícaro*”, que dão a idéia de esperto e astuto.

O *layout* da página traz a tira cômica ocupando a metade do espaço da seção e, logo abaixo, onde estão localizadas as perguntas, aparece de fundo uma imagem do personagem *Gaturro*. Desta forma, podemos dizer que a página se torna atraente aos olhos do leitor, no caso, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Este gênero discursivo, com suas cores e desenhos, em sua grande maioria, interessa a crianças, jovens e adultos.

As questões referentes à tira cômica aparecem logo abaixo, e o aluno, após realizar a leitura de compreensão textual, deve respondê-las. A primeira pergunta é bem objetiva e simples, e deve ser retirada do próprio texto. Já nas outras três questões, o aluno precisará fazer inferências para responder, sendo a última ainda mais elaborada, pois o aluno deverá estabelecer relações entre o tipo de dependência presente na tira e a dependência às drogas. Vários pontos podem ser explorados, como podemos perceber nas sugestões de respostas, dentre eles o culto ao corpo e o uso de anabolizantes.

Consideramos a atividade apresentada nesta unidade muito produtiva, pois trata de um tema muito relevante que sempre gera polêmica; no entanto, é importante que o professor conduza a aula sem deixar que as discussões entrem em questões pessoais a respeito do contexto de vida particular dos alunos.

Verificamos, ainda, que o foco recai sobre a(s) cultura(s) da língua-alvo. O gênero discursivo apresentado nesta seção, no caso a tira cômica, é produzida por um autor argentino, dando destaque à produção cultural latino-americana. Vale dizer que, no entanto, a proposta de trabalho a ser desenvolvida abre para discussões que refletem a realidade sociocultural de vários países do mundo, o que nos remete para o próprio

contexto social brasileiro, e nos faz reafirmar a necessidade de levar este tema para as aulas do Ensino Médio.

Por fim, chegamos à última unidade a ser descrita. A oitava unidade traz o título “*Tan cerca y tan lejos*” (Tão perto e tão longe), e subtítulo “*Acuerdos políticos en América Latina*” (Acordos políticos na América Latina).

**FIGURA 24: Seção “Más cosas, Unidad 8 / Enlaces: volume 3.**

**Más cosas**

1. Aquí tienes una canción que se hizo muy famosa en la voz de algunos cantantes latinoamericanos como Mercedes Sosa.

**Canción con todos**  
(César Isella y Armando Tejada Gómez)

Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur, piso en la región, mas vegetal del viento y de la luz; siento al caminar toda la piel de América en mi piel y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal.	Sol de Alto Perú, rostro, Bolivia, estaño y soledad, un verde Brasil, besa mi Chile, cobre y mineral; subo desde el sur hacia la entraña América y total, pura raíz de un grito destinado a crecer y a estallar.	Todas las voces todas, todas las manos todas, toda la sangre puede ser canción en el viento; canta conmigo canta, hermano americano, libera tu esperanza con un grito en la voz.
---	---	---



Mercedes Sosa

2. ¿Cuál región de América se destaca en la canción?  
América del Sur.

3. ¿Cuáles países de esta región no se mencionan?  
Colombia, Venezuela, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Argentina, Guyana y Suriname.

4. En la canción se asocian algunas características y productos a cuatro países. Mira una lista posible que correspondería a los países que no se mencionan en la canción. Escribe al lado de cada palabra o grupo de palabras, el país al que la asociarías.

Agricultura:	Paraguay
Alto índice de desarrollo humano:	Uruguay
Biodiversidad:	Ecuador
Café:	Colombia
Carne bovina:	Argentina
Petróleo:	Venezuela

5. Comenta con tus compañeros ¿qué tiene en común Brasil con estos países?  
Respuesta personal.

141

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2010c, p. 141).

Encontramos mais uma vez o gênero canção dentro da seção “*Más cosas*”, portanto, novamente temos um “*gênero adaptado*” para compor a atividade proposta pelo “*Livro do aluno*”. A canção intitulada “*Canción con todos*” é de autoria de César Isella e Armando Tejado Gómez, e foi cantada por vários artistas latino-americanos.

Destacamos, de início, a sugestão apresentada pelo “*Guia do professor*”. Como a seção traz uma canção bastante popular entre os cantores da nova trova latino-americana, especialmente a versão interpretada pela argentina Mercedes Sosa, poderia se começar apresentando a biografia da intérprete que faleceu em 2009, buscando-se informações em seu site oficial: [www.mercedessosa.com.ar/](http://www.mercedessosa.com.ar/).<sup>90</sup>

Em seguida o professor deve perguntar aos alunos sobre o que conhecem da música espanhola em geral, e em especial da latino-americana, e pedir que façam uma lista dos cantores conhecidos. Como é possível que os alunos não saibam muito sobre estes artistas, pode-se levantar hipóteses a respeito das causas deste pouco conhecimento dos brasileiros com a música em espanhol.

Dando continuidade, o guia sugere que, de acordo com o gosto musical da turma, os alunos busquem na Internet alguns grupos musicais latinos ou hispanos que interpretem diferentes gêneros musicais. Também podem ser levadas informações a respeito de algumas colaborações musicais entre artistas brasileiros e latino-americanos (Chico Buarque e Daniel Vigliette; Paralamas do Sucesso/Titãs e Fito Paes; Soda Stereo e Capital Inicial, por exemplo).

Como vimos, as sugestões trazidas pelo “*Guia do professor*” apresentam uma excelente proposta de trabalho intercultural. O foco está tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo como na(s) cultura(s) brasileira(s), dando grande destaque para as produções culturais sulamericanas.

O tema tratado nesta unidade aborda as relações existentes entre o Brasil e os países latino-americanos, e principalmente a integração entre aqueles que compõem a América do Sul. Aproveitando a letra apresentada pela canção pode-se enfatizar o aspecto econômico e político criado pelo MERCOSUL, as semelhanças sociais e históricas e a relação cultural entre esses países.

O *layout* da página do “*Livro do aluno*” traz, logo no início, a letra da canção “*Canción con todos*” dentro de um quadro que parece deixá-la em destaque e, ao lado,

---

<sup>90</sup> O site é muito interessante e traz várias informações sobre a artista, como a sua história, fotografias, depoimentos, além de um espaço interativo para ler e deixar comentários. Acesso em 25 de junho de 2014.

a fotografia da cantora Mercedes Sosa. Logo abaixo seguem as questões de interpretação referentes à letra da canção. Percebemos também que, como fundo para a página, foi colocada uma imagem que remete a um globo terrestre com o enfoque no Mapa da América do Sul. Consideramos que o formato da página em que é apresentada a seção “*Más cosas*” busca atrair a atenção do aluno para o que será trabalhado dentro da atividade proposta.

Embora as sugestões apresentadas pelo “*Guia do professor*” sejam interessantes, sentimos a necessidade de um trabalho mais direcionado com o gênero discursivo que está sendo utilizado para compor a atividade, no caso, a canção. Essa não é a primeira vez que se faz uso deste gênero, no entanto, novamente ele não é aproveitado com todas as suas características. Sugerimos que o professor ofereça aos alunos a oportunidade de ouvir a canção, na voz da própria Mercedes Sosa e, assim, além de estender o exercício também como uma possibilidade de compreensão auditiva, irá realmente utilizar o gênero canção, que é composto pela letra e também pela melodia.

Ao observarmos os exercícios que compõem a atividade do “*Livro do aluno*”, temos uma interpretação textual referente à letra da canção “*Canción con todos*”. O próprio título dado à canção já permite uma discussão interessante com a turma de alunos. Para realizar os exercícios propostos, é necessário um conhecimento também a respeito da disciplina Geografia, o que talvez pudesse permitir uma proposta de trabalho interdisciplinar. As perguntas levam os alunos a buscarem informações a respeito de outros países que fazem parte da América do Sul e também do Brasil, uma vez que precisam fazer comparações entre eles.

Podemos concluir que esta seção abre um rico espaço de trabalho intercultural, destacando principalmente os países sulamericanos e suas particularidades, tanto no âmbito sociocultural como no político e econômico, promovendo um intercâmbio de culturas dentro da visão de ensino/aprendizagem de línguas com base em uma proposta de educação intercultural.

## 7.2 Da análise aos resultados

Percebemos, no decorrer de nossa análise, que o livro didático *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* está de acordo com as ideias de Bakhtin (1029/2010; 1929/1995) no que se refere ao conceito de gêneros do discurso e, ainda, se preocupa em propiciar aos alunos, aprendizes de uma nova língua e, portanto, de múltiplas culturas, o contato com gêneros de diferentes esferas sociais.

Assim, dentro de uma perspectiva que ressalta a importância dos gêneros para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas e com o intuito de analisar a seção que se propôs a tratar a interculturalidade na obra “*Enlaces*”, retomamos aqui o conceito de Educação Intercultural de Aguilera Reija *et al* (2009) que julgamos relevante e serviu de base para a idealização de nossa pesquisa:

A Educação Intercultural é uma proposta que surge diante dos conflitos que se produzem nas sociedades multiculturais, uma educação que promove o encontro entre as diferentes pessoas e coletivos ou grupos culturais em um plano de igualdade, contrariando qualquer forma de exclusão, fomentando os valores e atitudes necessárias para promover experiências interculturais, bem como desenvolvendo as transformações estruturais necessárias para realizar a prática destes valores. (AGUILERA REIJA *et al*, 2009, p. 19)

A obra, analisada em seus três volumes, apresenta uma sistematização de contextualização das atividades propostas na seção “*Más cosas*”. Tem-se o foco na contextualização das práticas do discurso como meio para que o aluno se aproprie de conhecimentos a respeito de novas culturas, o que é fundamental para a sua formação cidadã e a sua socialização no mundo contemporâneo, visto que os gêneros discursivos são manifestações sociais da linguagem com o objetivo de produzir sentido em contextos socioculturais reais. Portanto, podemos afirmar que a obra vem ao encontro da visão já apresentada anteriormente pelos documentos oficiais a respeito de um ensino de língua como cultura:

[...] a análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (BRASIL, 2002, p. 96)

Conforme o explicitado pelas OCEM (2006) a respeito da importância dos gêneros para o processo de ensino/aprendizagem nas séries do Ensino Médio, percebe-se que a perspectiva dada às questões sociais e à preocupação com temas que propiciem a interação sócio-discursiva estão de acordo com a afirmação de Bakhtin (1929/1995): “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 123).

Como já dito anteriormente, os indivíduos interagem em diferentes contextos sociais, criando regras relacionadas ao comportamento social e também às escolhas linguísticas que as pessoas fazem ao produzir a língua em contextos sociais específicos. Essas escolhas são definidas como enunciados e são utilizados em diferentes situações, determinadas pelas mais variadas esferas de comunicação. De acordo com nossas análises, podemos afirmar que a língua estrangeira neste livro didático “permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2002, p.108).

Ao trazer esses conceitos para a sala de aula, o que é oportunizado pelo livro didático em questão, o professor poderá trabalhar com os gêneros discursivos em diferentes atividades e propostas de interação entre os alunos, criando novas oportunidades de aprendizagem e, ainda, fazer com que estes aprendizes, reconhecendo diferentes gêneros existentes na sociedade e em constante diálogo com o “outro”, possam participar de situações sociais de contextos reais de usos da língua durante o seu processo de ensino/aprendizagem, pois como bem lembra Mendes (2007):

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com a do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos a um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2007, p. 138)

Nessa perspectiva, endossamos o posicionamento daqueles que veem a utilização de variados gêneros do discurso como instrumentos de ensino dentro de uma

abordagem intercultural, capazes de propiciar a criação de situações de comunicação concretas no ensino de língua estrangeira que permitam a inserção do aluno na(s) cultura(s) da língua-alvo e em sua própria cultura. Portanto, nesse contexto de estudo, concordamos com o posicionamento apresentado por Bazerman (2009), de que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura” (BAZERMAN, 2009, p.10,11).

É com um olhar mais questionador e investigativo sobre a apresentação do livro didático enquanto recurso pedagógico nas aulas de língua estrangeira que acreditamos na utilização e na pesquisa a respeito desse material, com intuito de torná-lo um instrumento de trabalho mais eficiente para os professores em sala de aula. E, assim, verificamos, ao longo deste estudo, como se apresentam e quais as possíveis contribuições dos gêneros discursivos dentro de uma proposta de ensino intercultural, ancorados pela visão apresentada por Mendes (2007):

ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo. Por esse motivo, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação - que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural”. (MENDES, 2007, p. 119)

Faz-se necessário ressaltar que, embora a coleção analisada aponte para o uso de uma variedade de gêneros discursivos em atividades de leitura e escrita, conforme já mencionado anteriormente na apresentação da obra, a seção “*Más cosas*”, direcionada para uma proposta de trabalho intercultural, não se encontra em sua totalidade estruturada em função de um determinado gênero. Dessa forma, buscamos dar maior ênfase aos resultados encontrados naquelas unidades que, efetivamente, tiveram como suporte um ou mais gêneros ou, ainda, “*gêneros pedagógicos*” criados para atender aos fins didáticos da seção.

Ao verificarmos a seção “*Más cosas*”, encontramos uma variada gama de gêneros: mapas, canções, resenha de filme, tira cômica, biografia, enquete, notícia, poema, dentre vários outros, e observamos que as atividades produzidas a partir destes gêneros são, em sua maioria, significativas, produzem sentidos e reflexões a respeito de

diferentes hábitos e comportamentos sócio-culturais, tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo como na(s) cultura(s) brasileira(s).

Partindo para a análise dos gêneros discursivos presentes na seção, observou-se que os “*gêneros de circulação*”, que têm sua função social e suas particularidades específicas no meio sociocultural, são os que aparecem em maior número ao longo de toda a coleção, totalizando 14 unidades. Em nossa análise esses gêneros foram classificados como “*gêneros adaptados*” (HEMAIS, 2012), visto que sofrem adequações ao serem “didatizados” a fim de cumprir um propósito pedagógico.

Já os “*gêneros pedagógicos*” (HEMAIS, 2012), pequenos textos elaborados com fins didáticos, muitas vezes acompanhados de montagens realizadas com recortes de imagens, tais como fotografias, figuras e/ou desenhos, especificamente para atender aos objetivos didático-pedagógicos daquela seção, aparecem em 5 das unidades analisadas.

É importante dizer, também, que dentre o total das 24 unidades que compõem as três coleções, há 5 destas que não apresentam o enquadre de gêneros na seção “*Más cosas*” (unidade 5, do primeiro volume, e unidades 1, 2, 3 e 4, pertencentes ao terceiro volume). Estas trazem somente uma atividade elaborada especificamente para fins pedagógicos do livro didático, sem a presença de um determinado gênero.

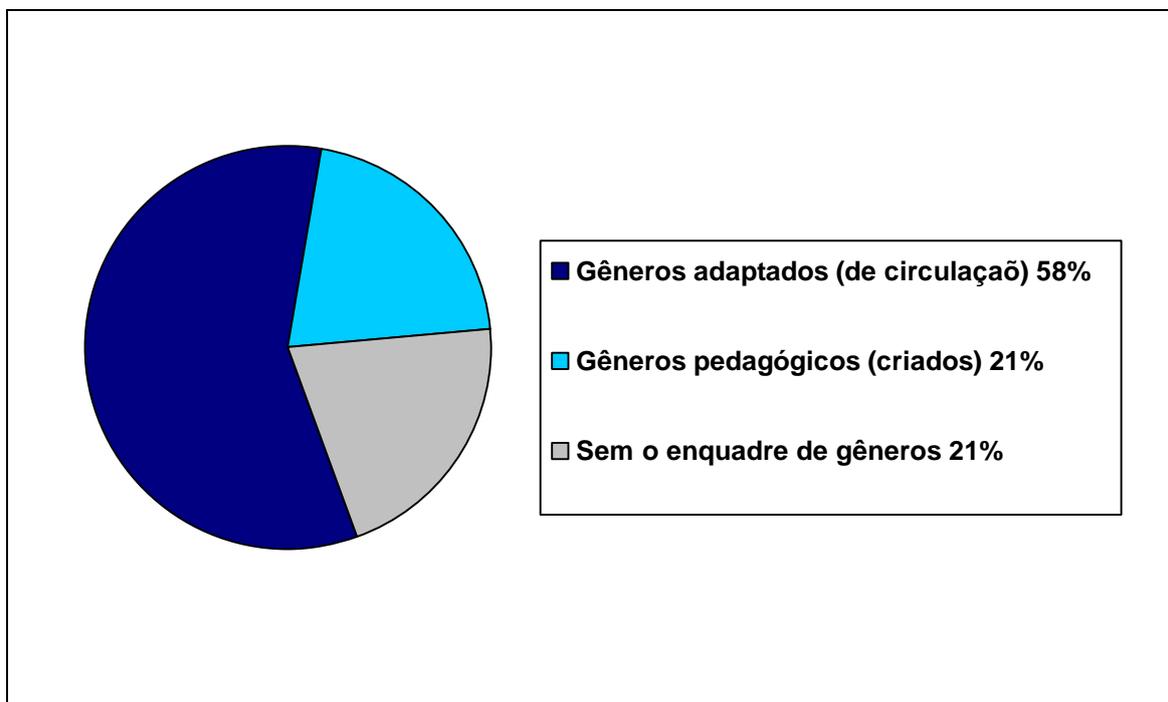
Dentre os três volumes analisados, destacamos que:

- O primeiro deles apresenta 4 unidades em que se encontram os “*gêneros de circulação*”, gêneros encontrados nas esferas sociais e 3 com os “*gêneros pedagógicos*”, elaborados/confeccionados para compor a seção “*Más cosas*”. Somente em uma unidade não há o enquadre de gêneros.

- O livro *Enlaces 2* apresenta o maior número de unidades compostas por gêneros que circulam em nossas práticas discursivas. Encontramos, portanto, 7 unidades que trazem os “*gêneros de circulação*”. Ao longo das 8 unidades analisadas, somente 1 apresenta o “*gênero pedagógico*”, no caso, a sétima unidade.

- O último volume traz somente 1 unidade com os “*gêneros pedagógicos*” compondo a seção; outras 3 têm o foco nos “*gêneros de circulação*” e, como já mencionamos anteriormente, há no *Enlaces 3* quatro unidades em que a seção “*Más cosas*” não é estruturada em torno de um determinado gênero discursivo.

**GRÁFICO 1: TIPOS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES  
NA SEÇÃO “MÁS COSAS”**



Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

Para visualizarmos mais detalhadamente esses gêneros do discurso que circulam em nossas práticas sociais e estão presentes na seção “*Más cosas*”, apresentamos, nos quadros abaixo, um levantamento dos gêneros encontrados ao longo das páginas analisadas.

**GÊNEROS DISCURSIVOS NA SEÇÃO “MÁS COSAS”**

**Quadro 3 – Enlaces 1**

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros discursivos</b>
1	Mapa / Verbete de dicionário
2	“ <i>gênero pedagógico</i> ”
3	Mapa
4	“ <i>gênero pedagógico</i> ”
5	Atividade didático-pedagógica sem o uso de gênero discursivo
6	Notícia / Poema / Nota biográfica

7	Nota de reportagem / Enquete
8	“ <i>gênero pedagógico</i> ”

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

#### Quadro 4 – Enlaces 2

Unidade	Gêneros discursivos
1	Enquete
2	Canção
3	Notícia / gráfico
4	Entrevista / Pintura (obra de arte) / Nota biográfica
5	Pintura (obra de arte)
6	Poema / Nota biográfica
7	“ <i>gênero pedagógico</i> ”
8	Mapa

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

#### Quadro 5 – Enlaces 3

Unidade	Gêneros discursivos
1	Atividade didático-pedagógica sem o uso de gênero discursivo
2	Atividade didático-pedagógica sem o uso de gênero discursivo
3	Atividade didático-pedagógica sem o uso de gênero discursivo
4	Atividade didático-pedagógica sem o uso de gênero discursivo
5	Resenha de filme / Verbete de dicionário
6	“ <i>gênero pedagógico</i> ”
7	Tira cômica
8	Canção

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa

Levando-se em conta os dados encontrados acima, entende-se que “os gêneros tirados de situações da vida social, com alterações leves ou consideráveis” (HEMAIS, 2012, p. 238), “*gêneros de circulação*”, são explorados na seção “*Más cosas*” com a intenção de permitir ao aluno um maior conhecimento sobre as questões socioculturais, os comportamentos e os hábitos em variadas culturas e, dessa forma, se encontram mais freqüentes nas análises realizadas, constituindo verdadeiros elos para a aprendizagem de línguas com base na proposta de educação intercultural.

Dentro dos princípios teórico-metodológicos que embasam o uso de diferentes gêneros do discurso em uma proposta de educação intercultural, enfatizamos que, em geral, as unidades do “*Livro do aluno*”, na seção “*Más cosas*”, considerando-se também a sugestão do “*Guia do professor*”, trazem essa preocupação com a natureza social da linguagem. Conforme Rodrigues (2005), “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais” (RODRIGUES, 2005, p.164), para tanto. Como vimos nas análises realizadas, é dentro dessa perspectiva de ensino, em que consideramos o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, que os gêneros discursivos são utilizados como instrumentos de aprendizagem

Convém observar, de acordo com nossos estudos, que o trabalho intercultural proposto pelo livro didático, utilizando-se de diferentes gêneros, pode efetivamente se constituir em um ambiente de trocas entre culturas: o aluno brasileiro, ao aprender sobre as culturas hispânicas, poderá fazer reflexões sobre sua própria cultura, culminando na concepção de Paraquett (2007): ele irá “conhecer o *outro* para, a partir dele, conhecer-se melhor” (PARAQUETT, 2007, p. 55)<sup>91</sup>.

É importante ressaltarmos, com base em na análise do livro *Enlaces*, que os gêneros encontrados retratam a cultura de diferentes países de língua hispânica, é dada ênfase tanto ao espanhol peninsular como ao hispano-americano e, em vários momentos, aparecem referências também à cultura brasileira, o que nos parece de extrema relevância dentro da perspectiva intercultural e, principalmente, se mostra coerente com uma visão de ensino de língua estrangeira que prevê o respeito e a valorização da diversidade cultural, como previsto nos documentos oficiais: “Levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

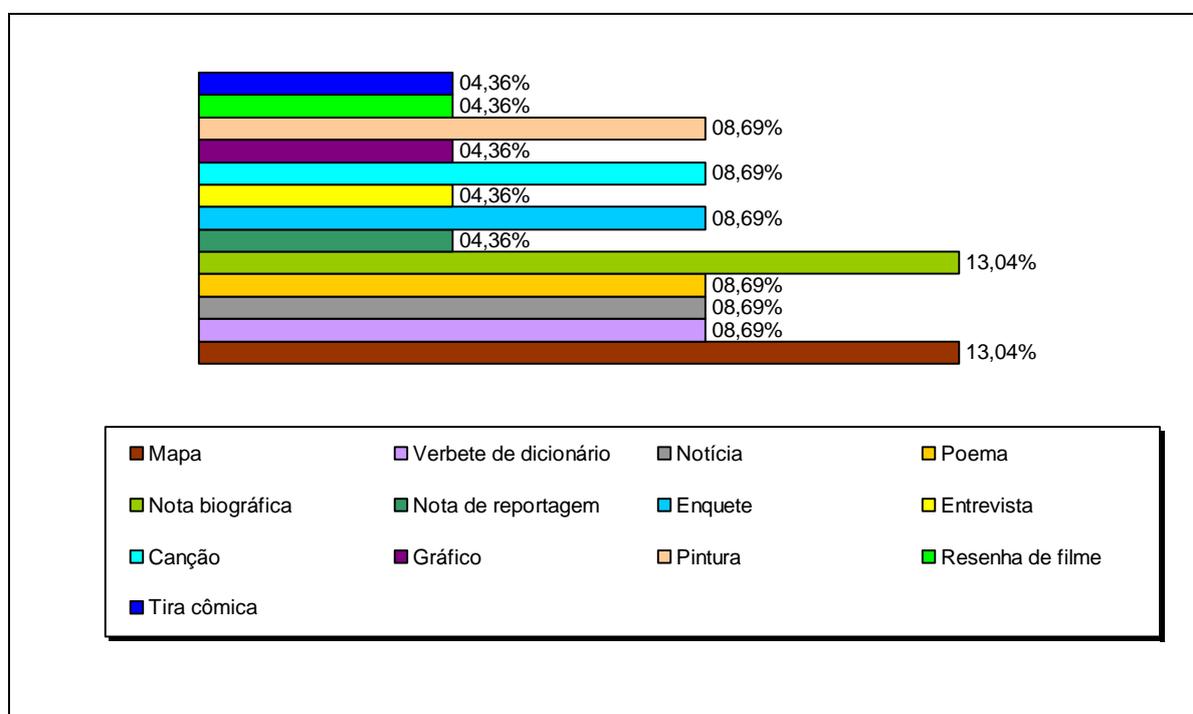
---

<sup>91</sup> Tradução do artigo em espanhol realizada pela autora da Tese.

Essa diversidade que se encontra presente no livro didático selecionado para nossa pesquisa é importante para o ensino de línguas, pois abre caminhos para conhecer e respeitar outros modos de vida, as múltiplas identidades, os diferentes comportamentos e hábitos, em diferentes culturas. Diante desse panorama, ressaltamos o pensamento de Silva (2006), e enfatizamos que, por meio dos gêneros “(...) os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais” (SILVA, 2006, p. 96, 98). Afirmamos que, em sua maioria<sup>92</sup>, os gêneros discursivos que compõem as unidades analisadas estabelecem a interculturalidade entre o contexto cultural brasileiro e os países da língua-alvo, considerando tanto a Espanha quanto os países latino-americanos, e promovem o diálogo tão necessário em uma perspectiva de ensino que se preocupa com a função social da língua.

No gráfico a seguir detalhamos a porcentagem em que aparecem os gêneros presentes nas variadas esferas sociais, considerando os três volumes analisados neste estudo.

**GRÁFICO 2: FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NA SEÇÃO “MÁS COSAS”**



Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

<sup>92</sup> É importante ressaltar que a interculturalidade entre a(s) cultura(s) da língua-alvo e a(s) cultura(s) brasileira(s) não ocorre em todas as unidades.

Como podemos observar no gráfico acima, dos 13 gêneros discursivos presentes nas práticas sociais e utilizados na seção “*Más cosas*”, os gêneros mapa e nota biográfica são os que apresentam as maiores ocorrências, 13,04% seguidos de 8,69% dos gêneros verbete de dicionário, poema, notícia, enquete, pintura e canção. Os demais gêneros têm uma ocorrência menor, 04,36%. Essa variedade na utilização dos gêneros é prevista já na apresentação da obra e segue as orientações dos documentos oficiais. Embora o uso de dois gêneros (mapa e nota biográfica) apareça em uma porcentagem um pouco maior, podemos dizer que existe um equilíbrio em relação aos demais. Desta maneira, consideramos, dentre os “*gêneros de circulação*”, e a partir das análises realizadas, todos os gêneros apresentados no livro didático mostram-se relevantes para uma prática sociodiscursiva com base em uma perspectiva intercultural.

Percebemos a preocupação da coleção em estabelecer o diálogo entre a(s) cultura(s) da língua-alvo e o contexto cultural brasileiro, abrindo espaço para um trabalho embasado em uma proposta intercultural na qual foi possível perceber que os gêneros discursivos assumem um papel importante, não só em seus aspectos linguísticos e estruturais, mas, principalmente, em sua função social, em que se realizam as relações sociointeracionais, ou, também podemos dizer, dialógicas. No entanto, consideramos que, em alguns momentos, poderiam ter sido exploradas um pouco mais as características e particularidades de determinados gêneros, como, por exemplo, as unidades em que se apresenta o gênero *canção*.

Diante dos critérios estabelecidos em nossa pesquisa, em relação ao tema/assunto tratado nas unidades, verificou-se que a seção “*Más cosas*”, em grande parte, apresenta uma preocupação em valorizar e explorar a experiência cultural do aluno, motivando-o a realizar ações e interagir com seu grupo, focalizando, principalmente, o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua em situações cotidianas.

Por outro lado, é importante salientarmos que a proposta de um trabalho intercultural nesse processo de ensino/aprendizagem, com vistas a levar o aluno a compreender e a participar em um novo ambiente linguístico e cultural, não é privilegiada em todas as unidades analisadas. Essa afirmação se fundamenta na maneira como os temas/assuntos são trabalhados em determinadas unidades, como, por exemplo, na unidade 1 do primeiro volume, em que há uma preocupação somente em complementar o vocabulário de nacionalidades e profissões, sem uma articulação com um contexto de aprendizagem intercultural, e também a primeira unidade do volume 2,

em que não se aproveita o tema das profissões para desenvolver um trabalho que priorize a proposta de ensino/aprendizagem dentro de uma visão intercultural.

Nos quadros abaixo, apresentamos a relação dos temas/assuntos trabalhados na seção analisada.

### TEMAS/ASSUNTOS DA SEÇÃO “MÁS COSAS”

**Quadro 6 – Enlaces 1**

<b>Unidade</b>	<b>Temas / assuntos</b>
1	Nacionalidades/Profissões
2	Formas de saudações
3	Leitura/interpretação de mapa
4	Cidades (Patrimônio da UNESCO)
5	Reciclagem
6	Consumismo
7	Bullying
8	Esportes

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

**Quadro 7 – Enlaces 2**

<b>Unidade</b>	<b>Temas / assuntos</b>
1	Vocação profissional
2	Ditadura na América Latina
3	Atividades de ócio
4	Conceito de beleza
5	Família
6	Direitos Humanos
7	Alimentação/ Comidas típicas
8	Meio ambiente

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

**Quadro 8 – Enlaces 3**

<b>Unidade</b>	<b>Temas / assuntos</b>
1	AIDS
2	Avanços tecnológicos
3	Globalização
4	Abolição da escravidão
5	Manipulação genética
6	Chaves (Série de TV)
7	Vícios/ drogas
8	Música

Fonte: resultados obtidos nesta pesquisa.

De acordo com o exposto nos quadros acima, podemos afirmar que os temas/assuntos tratados na seção “*Más cosas*”, ao longo dos três volumes analisados, encontram-se em diálogo com os eixos temáticos<sup>93</sup> das respectivas unidades a que pertencem e são representativos para os estudantes do Ensino Médio.

Segundo a visão bakhtiniana de que o conteúdo temático envolve os sentidos ligados ao uso da linguagem em contextos e situações específicas, em um determinado momento sócio-historicamente construído, os temas apresentam grande relevância dentro das questões socioculturais, permitindo que os alunos efetivamente se engajem sociointeracionalmente, com vistas a favorecer a construção de seu (re) conhecimento e do “*outro*” e promover a sua compreensão intercultural. Os temas selecionados retratam o contexto cultural hispano-americano, a cultura peninsular e o cotidiano brasileiro, focando tanto em aspectos culturais como em situações da vida diária.

Evidenciamos, portanto, conforme o levantamento realizado, que a coleção se preocupa com o teor temático, fator importante para mobilizar a atenção e o engajamento dos alunos e provocar a interação em sala de aula. Em sua grande maioria, os temas seguem as orientações dos documentos oficiais – PCN (1999), PCN+ (2002), OCEM (2006) – abordando questões socioculturais pertencentes ao universo do aluno – dentre estas estão: consumo, orientação sexual, saúde, diversidade, igualdade, meio

---

<sup>93</sup> Esses eixos temáticos foram verificados a partir dos tópicos apresentados no Sumário de cada volume.

ambiente, trabalho. Desta forma, a seção analisada nos permite “conhecer e usar a língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 1999b, p.11).

Retomando o que foi dito anteriormente, a cada unidade há a presença de um assunto que remete aos temas transversais – meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, ética, dentre outros, o que revela a preocupação dos autores em envolver os alunos com situações significativas para o seu desenvolvimento crítico e consciente, utilizando, em grande parte, os gêneros como instrumentos de ensino, trazendo temas relevantes e de cunho social.

Vale ressaltar, também, que a obra valoriza a interdisciplinaridade proposta nos documentos que norteiam a educação brasileira. Em muitas das atividades apresentadas na seção “*Más cosas*” propõe-se um trabalho interdisciplinar, principalmente nas sugestões trazidas pelo “*Guia do professor*”, o que consideramos de grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem, como exemplo temos a unidade 8 pertencente ao segundo volume.

As atividades e os exercícios são variados e, geralmente, utilizam como ponto de partida um ou mais gêneros discursivos, como pode ser verificado durante a descrição de cada unidade. No entanto, como mencionamos anteriormente, algumas vezes, a seção “*Más cosas*” não se apresenta estruturada em torno de um determinado gênero do discurso.

Convém destacar que, grande parte dos gêneros presentes nas esferas de circulação social e utilizados nas atividades que compunham a seção, não traziam as indicações de onde os textos foram extraídos e, raras vezes, apresentaram as situações de produção e o contexto social em que foram produzidos, consideramos este um grave problema encontrado na coleção, uma vez que, a situação de produção do gênero precisa, necessariamente, ser mencionada. Outro ponto que merece atenção são as indicações de endereços eletrônicos, pois, em grande número, estes *sites* já não se encontram disponíveis.

No que se refere às propostas de atividades apresentadas em cada unidade, verificou-se que as atividades e os exercícios de compreensão leitora e produção escrita aparecem bem elaborados e possibilitam um bom trabalho com a interpretação do texto, os elementos linguístico-discursivos são trabalhados de forma contextualizada e ativam o conhecimento prévio e a criatividade dos alunos, ajudando-os a pensar criticamente a

respeito de questões importantes tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo quanto na(s) cultura(s) brasileira(s).

Observamos que as perguntas apresentadas nas unidades analisadas levam os alunos a combinarem os conhecimentos adquiridos a partir da leitura do texto com o seu conhecimento de mundo para, então, elaborar sua resposta. Permitem também uma interação entre a(s) cultura(s) da língua-alvo e a(s) cultura(s) brasileira(s), permitindo ampliar a visão de mundo dos alunos.

Ancorados na perspectiva adotada por Hall (2006), percebemos que, ao longo das atividades propostas, as possibilidades de interação, as trocas culturais e as representações de variadas identidades, crenças e costumes, poderão despertar no aluno uma consciência crítica a respeito das múltiplas identidades que perpassam as diversas culturas, possibilitando, sobretudo, a sua identificação, a partir de um trabalho intercultural, com as diferenças e/ou semelhanças apresentadas pela cultura do “outro”. De acordo com a visão do autor, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (HALL, 2006, p.13).

Por outro lado, os resultados também mostram que, embora o livro didático apresente uma proposta de educação intercultural, as atividades de produção das seções analisadas têm, em alguns momentos, exercícios somente para fixar aspectos léxico-semânticos, não explorando a função social da língua, o que destacamos ser outro problema apresentado pela obra. Verificou-se, por exemplo, que as atividades e os exercícios didático-pedagógicos constantes na seção “Más cosas” – como aqueles encontrados nas unidades 1 e 8 do primeiro volume – trazem atividades de decodificação de palavras em uma tarefa linear como pretexto para o ensino de vocabulário e, dessa forma, não se adequam a uma visão de ensino que se propõe a trabalhar a interculturalidade. Como professores de línguas, achamos importante retomar o que nos foi dito por Mendes (2012): é fundamental ter em mente que “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (Mendes, 2012, p. 357).

Outro ponto observado em nossa análise trata da relevância dada às imagens (ilustrações, gravuras, fotos, desenhos) que acompanham os temas relativos às questões sociais e culturais tratadas nas seções. Muitas imagens funcionam como mediadoras

entre o aprendiz e a(s) cultura(s), ou seja, ajudam a construir o sentido e a aproximação cultural tanto da língua-alvo como da(s) cultura(s) brasileira(s). Como, por exemplo, as imagens da unidade 2 e 4, do primeiro volume, e também da unidade 7 do volume 2.

É interessante também chamar a atenção para o uso da tira cômica, um gênero que traz a esfera não-verbal e que, normalmente, é bem atraente para os alunos e costuma trazer variadas questões de significação cultural. Segundo Júdice (2012), esse gênero, “que se constrói na interseção de imagem com palavra, implica por parte do aprendiz percepção do traço e dos componentes culturais, discursivos e lingüísticos, e ainda mobilização de conhecimento de mundo e de experiências pessoais (JÚDICE, 2012, p. 263). Na seção “*Más cosas*”, porém a tira só aparece em uma das unidades.

As imagens na seção “*Más cosas*” buscam promover o reconhecimento das variadas identidades culturais, o que propicia ao aluno um maior acesso e compreensão da interculturalidade. Nesse contexto se ratifica a visão de Oliveira (2008): “as imagens falam por seus autores, não há como evitar que os textos visuais sejam instrumentos da representação de valores individuais, evidências de padrões culturais mais amplos, e de como obtemos e desenvolvemos conhecimento acerca do mundo social” (OLIVEIRA, 2008, p.99).

Os resultados aqui encontrados são consistentes com a afirmação de Júdice (2012), de que “a imagem tem uma importante função a desempenhar no ensino de LEs, configurando textos de partida operantes para atividades de leitura e produção” (JÚDICE, 2012, p. 258). A linguagem não-verbal presente na coleção “*Enlaces*” traz representações que exigem do aluno sua capacidade de compreensão e reflexão ao retratar situações da vida cotidiana, tais como relações pessoais, hábitos, comportamentos, comida, arte, dentre outras, e desta maneira desencadeiam oportunidades de construção de sentidos tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo como na(s) cultura(s) brasileira(s).

Dessa maneira, se atentarmos para as imagens, que de acordo com nossa análise, se apresentaram adequadamente selecionadas em sua maioria, percebemos que estas têm explícitas sua natureza cultural e social, favorecendo uma compreensão mais rápida e uma interação mais descontraída por parte dos alunos, sendo, portanto, utilizadas para tecer representações dentro do tema/assunto tratado na seção, não como meros acessórios para compor o livro didático. Como bem salienta Oliveira (2008), “parece não haver dúvida de que as imagens influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e

valores” (OLIVEIRA, 2008, p. 99). Este, portanto, foi o papel preponderante das imagens no livro didático analisado.

É importante ressaltar, embora isto ocorra com pouca frequência, que nem todas as imagens apresentadas nas seções analisadas apresentaram uma função de natureza social ou cultural, como podemos observar na unidade 8, volume 1. Nesta unidade, as imagens somente acompanham o exercício que trata de um ponto lexical.

É fundamental, então, que o professor explore essas atividades, visto que, em alguns momentos, não sendo a seção estruturada em torno de um dado gênero discursivo, a proposta, tal como está apresentada somente pelo “*Livro do aluno*”, fica reduzida a uma simples associação de imagens e atividades mais estruturais, como preenchimento de lacunas.

A análise ainda nos mostra que o livro didático, na seção “*Más cosas*”, parece considerar o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de ensino/aprendizagem, pois inclui discussões e questionamentos que estabelecem relações sociais e de poder entre os participantes das inúmeras esferas discursivas, construindo, por meio de um conhecimento compartilhado e de situações “problematizadoras”, a formação de um aluno crítico em relação a sua participação social. Não são questões de julgamentos, comparações ou críticas a respeito de diferenças e semelhanças culturais, mas sim, um trabalho que propicia o respeito ao “outro” e a si mesmo, dentro de um contexto sócio-historicamente construído.

Para alcançar os objetivos dentro dessa proposta intercultural, o professor deverá estar atento às relações sociais que perpassam os diferentes gêneros discursivos utilizados no livro didático, uma vez que essas relações estão presentes em todos os processos interativos e estes incluem e/ou excluem vozes sociais ao longo de múltiplas representações da realidade sociocultural. Para um trabalho mais efetivo é importante, além das atividades propostas pelo “*Livro do aluno*”, que também se promovam, conjuntamente, as discussões sugeridas pelo “*Guia do professor*”.

De acordo com a proposta de educação intercultural (MENDES, 2011, 2012; PARAQUETT 2011, 2012), os livros da coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* buscam atender as orientações dos documentos oficiais, principalmente as OCEM (2006). Diante das análises, podemos compreender que a obra em questão concilia as propostas apresentadas pelo MEC no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos e esses são, certamente, instrumentos importantes dentro de uma

perspectiva que visa o despertar do aluno para a multiplicidade cultural, o que é um ponto positivo para o professor no momento da escolha do material.

Reiteramos, portanto, que o livro didático analisado considera o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo do aluno como facilitadores para conduzir o seu aprendizado e levá-lo a (re) conhecer e respeitar outras culturas e, desta forma, (re) pensar sobre os comportamentos e hábitos de sua própria realidade cultural, na tentativa de promover a interculturalidade.

Há uma preocupação em propiciar ao aluno a oportunidade de conhecer as diferentes culturas e comportamentos socioculturais, considerando a(s) cultura(s) da língua-alvo, tanto a peninsular como a hispano-americana, e sua interlocução/interação com a(s) cultura(s) brasileira(s). Contudo, não podemos deixar de mencionar que, em alguns momentos, as atividades propostas apresentaram um caráter somente acessório e não proporcionaram um trabalho que propiciasse aos aprendizes conhecimentos em relação a questões interculturais.

Como um todo, podemos afirmar que a organização da seção “*Más cosas*” é clara, e mostrou-se atraente, apresenta uma boa variedade de gêneros discursivos e os aspectos culturais são abordados de forma satisfatória nos três volumes, revelando os aspectos sociais e interativos dos gêneros. Assim, como resultado final de nossos estudos, constatou-se, a partir das verificações realizadas, que o trabalho com os gêneros discursivos no livro didático de espanhol para brasileiros pode contribuir para o ensino da língua com base em uma proposta de educação intercultural.

Convém reiterar, com base nos resultados obtidos, que há efetivamente uma grande diversidade de gêneros discursivos ao longo das seções analisadas, embora, em algumas unidades, não se observe um enquadre de gênero. Como, em sua totalidade, os temas/assuntos tratados pela seção “*Más cosas*” se mostraram relevantes para promover discussões entre os alunos do Ensino Médio, percebemos que tanto os “*gêneros adaptados*” como os “*gêneros pedagógicos*” poderiam trazer contribuições enriquecedoras para o (re) conhecimento e o respeito pelas múltiplas culturas e mesmo as unidades que não recorreram ao uso dos gêneros apresentaram também propostas de trabalho interessantes dentro de uma perspectiva intercultural, desde que consideradas as atividades sugeridas pelo “*Guia do professor*”.

Para tanto, é fundamental que as atividades de aprendizagem propostas e a maneira de desenvolvê-las estejam de acordo com a perspectiva da interculturalidade. Nesse caso, ressaltamos, mais uma vez, a relevância do papel do professor como

mediador e provocador da interação entre o livro didático, que proporciona a veiculação de diversos gêneros de diferentes culturas e grupos sociais, e os seus interlocutores, os alunos.

## 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No meu percurso de pesquisa, refletir sobre questões sociais e culturais que remetem ao ensino de língua como cultura foi o que, de início, me direcionou a investigar o livro didático de língua espanhola para brasileiros e as suas contribuições didático-pedagógicas sob o viés da perspectiva intercultural dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Como já dito anteriormente, o livro didático é parte integrante do dia a dia de muitas escolas brasileiras e segue mediando a relação entre professores e alunos no processo educacional. Dentro de um contexto que considera a aprendizagem um processo dinâmico e valoriza o ensino de língua como cultura, pensando o seu uso em situações reais, é preciso investir em materiais que se preocupem com as questões socioculturais e vejam o aluno como agente de seu próprio processo de aprendizagem, incentivando-o e motivando-o a interagir e (re) agir nesse novo ambiente cultural, produzido a partir do (re) conhecimento da sua cultura e da cultura do “*outro*”, do qual, muitas vezes sem perceber, ele é parte integrante.

Acreditamos na relevância dos gêneros discursivos para propiciar o conhecimento dos alunos a respeito das múltiplas culturas e as variadas formas de comportamento, atitudes e pensares. Como bem salienta Tosatti (2012), a importância dos gêneros está relacionada “à sua utilização nos contextos pedagógicos voltados para o ensino de LE e ao seu efeito no processo de aquisição da linguagem e de inserção do aprendiz na cultura da língua-alvo” (TOSATTI, 2012, p.180). Afinal, é por meio dos gêneros que produzimos linguagem e interagimos em nosso cotidiano e nos posicionamos no mundo.

Nossa pesquisa se orientou pela tese de que os gêneros discursivos estão intrinsecamente ligados às práticas sociais, estando a sua utilização associada aos processos interativos que perpassam as mais variadas esferas de comunicação. Nosso trabalho, no entanto, não teve como objetivo verificar como o livro didático ensina esses gêneros, mas sim, se estes contribuem, na forma como são abordados no livro, para o processo de ensino/aprendizagem com base em uma proposta de educação intercultural,

que aproxime as culturas da língua-alvo e a(s) cultura(s) brasileira(s) e promova a interculturalidade, tal como se propõe nos documentos oficiais.

Compartilhamos a visão de pesquisadores da área de que o processo de ensino/aprendizagem, com base nas questões sociais e culturais, deva ser desenvolvido a partir das práticas sociais, contribuindo, dessa maneira, para que o aluno organize, através dos processos de interação, os conhecimentos adquiridos.

E, dentro desta perspectiva, vemos os gêneros do discurso como instrumentos capazes de propiciar essa aproximação dos aprendizes com as mais variadas realidades culturais. Através de atividades didático-pedagógicas elaboradas com o suporte em diferentes gêneros, o aluno poderá (re) construir significados e sentidos sociais e culturais de maneira mais crítica e consciente. Essa variedade de gêneros em atividades ligadas à linguagem vem ao encontro de uma proposta intercultural, capaz de conduzir o aluno para novos caminhos e despertar seu interesse em conhecer *outras* culturas, pois “os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (BAZERMAN, 2006, p.23)

Em nossos estudos, verificamos se o livro didático selecionado como *corpus* desta pesquisa fornecia insumo para que os aprendizes de espanhol como língua estrangeira desenvolvessem e adquirissem conhecimentos e habilidades em relação ao uso da língua em situações socioculturais, através de práticas de linguagem e por meio do uso de diferentes gêneros, promovendo a interculturalidade e facilitando a sua interação com o “*outro*”, ou seja, se o livro apresentou propostas de trabalho que trazem a perspectiva do ensino de língua como cultura.

Verificamos que os gêneros discursivos presentes no livro didático “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”, mais especificamente na seção “*Más cosas*”, são bem comuns entre o público adolescente que cursa o Ensino Médio, e retratam temas representativos para a(s) cultura(s) dos jovens em termos de experiências socioculturais, além de permitirem uma reflexão sobre a construção de sentidos dentro de uma visão que traz questões de interculturalidade.

A interpretação dos resultados encontrados nos mostra que o livro didático em questão utiliza uma boa variedade de gêneros na seção escolhida para compor o *corpus* deste estudo. E estes, em sua maioria, de alguma forma, foram explorados dentro da perspectiva intercultural, o que revela a preocupação da obra em proporcionar aos estudantes situações concretas de uso da língua.

Os mais variados gêneros são acompanhados de propostas de atividades e, muitas das vezes, por imagens, em sua maioria, significativas, e capazes de proporcionar aos alunos diferentes olhares sobre as questões sociais e culturais. Podemos afirmar que o uso dos gêneros direciona o foco do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para além de pontos gramaticais e lexicais da língua. Conforme já mencionamos anteriormente, é importante ressaltar, porém, que nem todas as unidades trazem a seção “*Más cosas*” organizada a partir de um determinado gênero.

De acordo com os dados obtidos, há um equilíbrio entre a proposta teórica apresentada pela obra e a seção “*Más cosas*”, considerando tanto a análise do “*Livro do aluno*” como do “*Guia do professor*” em relação à busca da formação de conhecimentos a partir de uma perspectiva de educação intercultural.

Quanto aos gêneros, um aspecto que valoriza o seu uso na seção analisada são os temas trabalhados nas unidades. Estes tendem a proporcionar uma aproximação da(s) cultura(s) da língua-alvo com a(s) cultura(s) brasileira(s) e retratam situações sociais reais e diferentes aspectos culturais. O conteúdo temático e as atividades propostas propiciam o engajamento discursivo do aluno. Ao abordar temas de interesse para o público jovem, criam-se oportunidades para que os alunos discutam entre si, troquem experiências e conhecimentos a respeito de suas práticas sociais e, ainda, descubram, juntos, novos saberes culturais. Vale também chamar a atenção para aqueles temas que não são tão atraentes aos olhos dos alunos. Nesses casos, caberia ao professor levantar a questão de por que tais temas, especificamente, foram inseridos no livro didático e, desta forma, despertar nos estudantes o seu senso crítico.

Percebemos, dessa forma, que há uma preocupação por parte dos elaboradores do livro didático analisado em aproximar as propostas teóricas e as sugestões trazidas pelas OCEM (2006) do conteúdo que, de fato, é apresentado e trabalhado no interior desse material.

Contudo, como dificilmente o material didático está livre de críticas, há exemplos em que a seção “*Más cosas*” perde oportunidades interessantes de se trabalhar com os gêneros, não valorizando e/ou deixando de aproveitar toda a sua carga cultural e, ainda, deixando de mencionar a situação de produção desses gêneros, o que, a nosso ver, constitui um grave problema. Nessa situação, entendemos que caberia ao professor, quando possível, fazer as adaptações necessárias para transformar e criar novas oportunidades de trabalho com base em uma visão intercultural.

Ao adotar um olhar mais investigativo e questionador sobre o livro didático, visto que este recurso pedagógico está cada dia mais presente nas salas de aula e constitui uma referência para muitos professores no contexto brasileiro, acreditamos poder colaborar para uma reflexão mais crítica sobre a possibilidade do uso desse material como um instrumento eficiente para se trabalhar a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras.

Defendemos, portanto, um ensino de línguas que se organize em torno de uma perspectiva intercultural, perspectiva esta em que os gêneros do discurso estejam presentes em uma proposta curricular, com vistas a tratar questões sociais e culturais, principalmente no que tange ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que os gêneros podem contribuir de maneira ampla para o conhecimento dos aprendizes a respeito da língua e de seu contexto sociocultural.

Por fim, os resultados obtidos em nossa pesquisa confirmam que as propostas apresentadas pela coleção “*Enlaces*” são consistentes e demonstram uma preocupação dos autores com a função sociocultural dos gêneros e, especialmente, as situações reais de uso da língua. Salientamos a importância de propostas como essa que, além de explorarem os gêneros de ampla circulação social, valorizam o conhecimento prévio do aluno e trabalham questões sociais e culturais de forma contextualizada.

Como pesquisadora, este estudo me fez (re) pensar minha prática como professora de língua espanhola. Além dos conhecimentos teóricos com os quais dialoguei durante toda a pesquisa, também os questionamentos que surgiram a partir das propostas apresentadas pelos documentos oficiais, as análises realizadas e os resultados encontrados contribuíram para novas reflexões a respeito de ensinar e aprender língua como cultura dentro de uma perspectiva de educação intercultural.

Em termos de possibilidades para futuras pesquisas, convém ressaltar, dada a relevância de uma perspectiva intercultural, a necessidade de estudos a respeito de como as abordagens desses materiais didáticos estão sendo realizada, por professores e alunos, nas práticas em sala de aula, para que tenhamos, dessa forma, uma visão mais abrangente da presença da interculturalidade no ensino de línguas, não restringindo essas investigações somente aos livros didáticos elaborados para o Ensino Médio, mas também àqueles aprovados pelo PNLD para outros níveis escolares.

Proponho, finalmente, para o processo de ensinar e aprender línguas, um contínuo e rico diálogo dentro da interculturalidade, em que se destaque a importância

de nos (re) conhecermos e nos (re) afirmarmos como latino-americanos, por meio dessa diversidade discursiva, linguística e cultural que nos constitui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUILERA REIJA, Beatriz *et al.* *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 159-171.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ÁLVAREZ, M. L. O. SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 191-224.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, M. S. Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do Ensino Médio? In: DIAS, R. *et al.* (org) *Gêneros Textuais : Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 145- 174.

ARNOUX, E. N. Identidades nacionales y regionales: em torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009, Paraguay, 2010). In: MENDES, E. (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 19- 47.

ASSUNÇÃO, L.A. Discurso e representação social: o trabalho ideológico da linguagem. In: LYSARDO-DIAS, D. (Org). *Discurso, representação e ideologia*. São João Del-Rei: PROMEL/UFSJ, 2005.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010. p. 307-357.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010. p. 261 – 306.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONISIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79 -102.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Bases legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 1, de 3 de fevereiro de 2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional

de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006, 239 p. cap. 3 e 4, p. 87 -164.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Inovador. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, abril de 2009a. Disponível on-line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_inovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf). Acesso: 03/02/ 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2009b. Disponível on-line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf). Acesso: 03/02/ 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009. Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de out. 2009c. p.52, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 109, de 27 de maio de 2009. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 de maio de 2009. p.56, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Inovador. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, abril de 2009a. Disponível on-line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_inovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf). Acesso: [03/02/ 2013].

\_\_\_\_\_. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível on-line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso: [03/02/ 2013].

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 31 de janeiro de 2012. Seção 1, p. 20.

BRONKCKART, J; BOTA, C. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábula, 2012.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010,p. 123-139.

BUNZEN, C. *O livro didático de português como gênero do discurso: Implicações teóricas e metodológicas*. I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e

língua estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73 — 117.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2003.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER e MOTT-ROTH (Orgs). *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.130-151.

CELADA, M. T. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. 275 f., Tese (Doutorado). IEL/UNICAMP, 2002.

COSTA, E. G. *O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico*. Anais do SILEL. Volume 2. Número 2. Uberlândia. EDUFU, 2011.

CORACINI, M.J. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 59-162.

COX, M. I. e ASSIS-PETERSON, A.A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C e BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23 -43.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

DAHER, M. del C. F. G. Enseñaza de español y políticas lingüísticas en Brasil. In: *Revista Hispanista*, v. VI, p. 1-12, 2006. Disponível on-line: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm> [acesso: abril/07]

DAHER, M. del C. F. G. e SANT'ANNA, V. L. de A. *Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: Aportes enunciativos e interculturales*. In: *Hispanista*, n. 11. [Internet] <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm> . Acesso em 25d de março de 2013.

DISCINI, N. *A comunicação nos textos: Leitura, produção, exercícios*. São Paulo: Contexto, 2005.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33 - 52.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia 20 , jan./jun., 2004. p. 165 -183.

\_\_\_\_\_. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos da vida política da língua espanhola. In: LAGARES, C. X. ; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. Marcos Bagno (Org.) Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 299 – 332.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS-MARQUES, M. S. de A. Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola. In: *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, edição 11, jan-dez 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagemecidadania> . Acesso em: 13-06-2013.

FERNANDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. [et al.] *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 97 – 128.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília, 3ª edição. Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, M. T. de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GALLICCHIO, M. La interpretación de errores : el análisis contrastivo y la visión del otro. In: MENDES, E. (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 271-290.

GOETTNAUER, E. Espanhol: Língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. [ et al.] *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

GONZÁLEZ, N. T. M. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. Texto apresentado no 5º Congresso Brasileiro de Hispanistas 2008. Disponível on-line: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-deespanol-en-brasil.php> [Acesso: 03/04/2012].

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Humanitas, 2006, p. 49-94.

HEMAIS, B. J. W. *A visualidade nos livros didáticos de inglês – LE*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia. EDUFU, 2009.

\_\_\_\_\_. Gêneros no livro didático de inglês-LE: revisitando questões. In: DIAS, R. *et al.* (Orgs). *Gêneros Textuais : Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: SP. Mercado de Letras, 2012, p. 237 – 252.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa, Ed. 70, 1994/2007. Digitalizado por SOUZA, R. E-mail: comunicacao.social@hotmail.com. Disponível em: <http://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2014.

JÚDICE, N. Textos verbais e não verbais no ensino e avaliação de português como língua estrangeira. In: DIAS, R. *et al.* (Orgs). *Gêneros Textuais : Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 253- 270.

KELLNER, D. *A cultura da mídia - estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós moderno*. Trad. Ivone Castillo Benedetti, Bauro, SP: EDUSC, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro provisor. In: SEDYCIAS, J. *et al.* *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45 -52.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 17 - 28.

LESSA, G. S. M. “*Lá na América Latina...*” Um estudo sobre a (re) construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004, 200f.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 29-50.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. *Pesquisa em educação - abordagens qualitativas*. São Paulo EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARI, H., SILVEIRA, J. C. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I., MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 59-74.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.33-50.

MARTIN, I. *Síntesis: curso de lengua española. Ensino Médio. Libro 1. Manual do professor*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_, I. *Síntesis: curso de lengua española. Ensino Médio. Libro 2. Manual do professor*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_, I. *Síntesis: curso de lengua española. Ensino Médio. Libro 3. Manual do professor*. São Paulo: Ática, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, I., MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 221 – 231.

MATÍAS BLANCO, A. *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de

Mestrado em Estudos da Linguagem – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ, M.L. e SILVA, K.A. *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-140.

\_\_\_\_\_. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.355 – 378.

\_\_\_\_\_. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-158.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 194-207

MIRANDA, D. F. de. *Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepções de professores*. 2005. 125 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA e PILAR (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: MOITA LOPES, L.P. ( Org). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 13-56.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, D. de. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, D. de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.33-50.

MOREIRA,H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A, 2006.

MOTA, K.M.S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SHEYERL, D. *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p.35-60.

OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, Vol. 47, 1, p. 91-117. Jan./Jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100006). Acesso: 26 de julho de 2014.

OSMAN, S. *et al. Enlaces 1: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010a.

\_\_\_\_\_, S. *et al. Enlaces 2: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010b.

\_\_\_\_\_, S. *et al. Enlaces 3: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. Guia do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010c.

OSMAN, S. *et al. Enlaces 1: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. Guia do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010d.

\_\_\_\_\_, S. *et al. Enlaces 2: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. Guia do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010e.

\_\_\_\_\_, S. *et al. Enlaces 3: español para jóvenes brasileños*. Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010f.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 379-304.

\_\_\_\_\_. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p.49-69.

\_\_\_\_\_. *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2009, 6, p. 1- 23.

\_\_\_\_\_. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMAN, R.I. e KELLER, T.M.G. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, 2007, p.52-70.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros. Instituto Cervantes. Rio de Janeiro. ISBN 85-99010-04-2, 2005. (CD-Rom).

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *et al.* A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PEDROSA, C. E. F. “Frase: caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 151-165.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.23 – 49.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 – 84.

PICANÇO, D. C. de L. *El arte de leer español: Língua Estrangeira Moderna: espanhol*. Volume 1: ensino médio: livro do professor. Curitiba: Base Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_, D. C. de L. *El arte de leer español: Língua Estrangeira Moderna: espanhol*. Volume 2: ensino médio: livro do professor. Curitiba: Base Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_, D. C. de L. *El arte de leer español: Língua Estrangeira Moderna: espanhol*. Volume 3: ensino médio: livro do professor. Curitiba: Base Editorial, 2010.

PIZARRO, A. *O sul e os trópicos: Ensaio de cultura latino-americana*. Trad. Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.

POSTIGO, M. L. Componentes culturais nos materiais de alemão como LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 427 – 446.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. ALAB & Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. *the ESpecialist*, 25.2: 107-129. São Paulo. 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. H. R; MOITA LOPES, L. P. da. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2004. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 12 de maio de 2012.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com)

SANTOS, D. T.; MELLO, A. C. M. R. N. de. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 181-190.

SANTOS, L. W. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L.W. (Orgs). *Estratégias de leitura: Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 59-68.

SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. *et al.* *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35 – 44.

SELVERO, C. M. O livro didático: um instrumento mediador da motivação. In: *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, edição 13, jan-dez 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagemecidadania> . Acesso em: 13-06-2013.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo - leitura - escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15 -27.

SILVA, L. M. P. da. Enseñansa de español para brasileños: elaboración de material didático: In: SEDYCIAS, J. *et al.* *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 182 – 194.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, [2000] 2006, p.73-102.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.311 – 353.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R. *et al.* (Org) *Gêneros Textuais : Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 205- 236.

TOSATTI, N. M. Gêneros textuais e livros didáticos de português pra estrangeiros: parceiros no processo de aprendizagem de uma LE. In: DIAS, R. *et al.*(Org) *Gêneros Textuais : Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 175- 204.

VILHENA, F. B. K. de. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VESZ, F. A. (Org.) *(In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.63-76.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZOLIN-VESZ, F. A *(In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. ZOLIN-VESZ, F. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. ZOLIN-VESZ, F. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 51-62.