

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

JACQUELINE DE SOUZA

**O ENSINO DE ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS
NA AULA DE E/LE MEDIADO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Goiânia

2012

JACQUELINE DE SOUZA

**O ENSINO DE ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS
NA AULA DE E/LE MEDIADO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucielena Mendonça de Lima

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S729e Souza, Jacqueline de.
O ensino de elementos socioculturais na aula de E/LE mediado por sequência didática [manuscrito] / Jacqueline de Souza. - 2012.
132 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de abreviaturas, siglas, figuras e quadros.

Apêndices.

1. Língua espanhola – Ensino. 2. Ensino fundamental – Sequência didática. 3. Gêneros discursivos. I. Título.

CDU: 811.134.2:37.02

JACQUELINE DE SOUZA

**O ENSINO DE ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS
NA AULA DE E/LE MEDIADO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 15 de junho de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima – UFG
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG

Prof^a. Dr^a. Eliana Rosa Sturza – UFSM

Prof^a. Dr^a. Barbra do Rosário Sabota Silva – UEG (1º. Suplente)

Prof^a. Dr^a. Carla Janaína Figueredo – UFG (2º. Suplente)

Dedico esse trabalho a todos os professores que sempre
buscam o melhor para seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Senhor absoluto, pela sustentação dos meus passos nos momentos mais difíceis da minha vida.

À minha mãe Antônio, amiga e confidente, por sua paciência, amor, compreensão e cumplicidade.

Ao meu pai Otavio, pela força dada em minha vida, pelo amor e dedicação.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima, por sempre realizar encontros com alegria, com bastante disposição e que transformavam minhas dúvidas e angústias em caminhos repletos de soluções para as dificuldades encontradas em nossa pesquisa. A ela, todo o meu carinho, respeito e reconhecimento, por ter acreditado em meu trabalho, por sempre me motivar em relação ao tema selecionado, por me emprestar tantos livros necessários na nossa pesquisa, por ter contribuído com a minha formação docente desde a licenciatura.

À professora Eliane Marquez, por me acolher no seu grupo de estudos Criarcontexto e me apresentar à teoria bakhtiniana. Muito obrigada pelas sugestões dadas no exame de qualificação, por emprestar diversos livros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, e cooperar desde a licenciatura com a minha formação profissional.

À professora Elena Ortiz, pelas sugestões dadas no exame de qualificação que contribuíram para a melhora do nosso trabalho.

À professora Eliana Rosa Sturza, pela aceitação em compor a banca examinadora desta dissertação e pelas importantes e valiosas sugestões dadas na defesa

Às duas professoras participantes, por aceitarem colaborar com essa pesquisa disponibilizando tempo e dedicação.

À minha Madrinha Valdete, por me apoiar nos momentos difíceis da pesquisa.

Ao meu amigo-irmão Said Júnior, por incentivar os meus estudos.

À minha amiga Elaine, por sempre se preocupar com minha pesquisa, emprestando-me e presenteando-me com livros e artigos que pudessem contribuir para o meu trabalho e por fazer a correção linguística da dissertação.

À minha amiga Keli, por suas orações e me apoiar em diversos momentos de dificuldades relacionados à pesquisa.

À minha amiga Ana, por almejar comigo a realização desta pesquisa.

À minha amiga Nazaré, por me apoiar sempre no meu sonho de aprimoramento profissional.

À minha amiga Maria Helena, por me apoiar em um dos momentos mais difíceis enfrentados para a realização dessa pesquisa.

Ao meu amigo Péricles, por sempre cuidar com muito carinho do meu notebook, para que não houvesse nenhum problema com os arquivos relacionados à minha pesquisa.

Às minhas amigas Conceição e Nelma, por me ajudarem em um dos momentos mais difíceis da minha pesquisa.

À minha companheira de mestrado Cleide, por compartilhar momentos de alegrias e tensões no decorrer da pesquisa.

Aos secretários, Bruno Calassa e Consuelo Costa, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, por sua atenção e profissionalismo.

Aos alunos que tive durante esses 12 anos dedicados à docência, que me inspiraram a fazer a seleção para o mestrado.

RESUMO

A partir da ação de reorientação curricular apresentada como um projeto político pedagógico no governo do estado de Goiás referente à gestão 2007/2010, as Sequências Didáticas (SDs) foram selecionadas como material didático para ser utilizado em todas as disciplinas do Ensino Fundamental (EF). As SDs são construídas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), a partir do encadeamento de módulos de ensino que são estruturados de forma sistemática, “em torno de um gênero oral ou escrito”. Esta pesquisa se fundamenta nos estudos sobre a linguagem como prática social e dialógica de Bakhtin (2003), na teoria sociointeracional de aprendizagem com base nos estudos de Vigotski (1998), além do trabalho com a cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas que institui uma pedagogia com base na relação intercultural, segundo Casal (1999), López (2004), Mendes (2007). Propusemo-nos a realizar uma pesquisa que, além de colaborar com a formação continuada das professoras participantes, pudesse de algum modo contribuir com a reflexão sobre o papel do material didático como mediador da prática docente, refletir sobre a indissociabilidade dos conceitos de língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE e analisar a prática pedagógica de duas professoras participantes ao trabalharem os conteúdos culturais presentes na sequência didática (SD) com duas turmas de espanhol do 9º ano do EF. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; WATSON-GECEO, 2010), aplicada a um estudo de caso de duas participantes que são professoras de língua espanhola (PE1 e PE2) na rede pública de ensino. Os resultados obtidos nos revelam a necessidade de investir cuidadosamente na elaboração de materiais didáticos de E/LE. Apesar de na primeira narrativa escrita as duas professoras participantes terem conceitos diferentes de língua e cultura, ao analisarmos as interações ocorridas na sala de aula, fica claro que ambas guiaram-se pelas sugestões promovidas pela SD em relação ao ensino-aprendizagem do gênero provérbio. Desse modo, o fato de o material didático funcionar como mediador da prática docente é necessário que seja bem elaborado, porque, ao guiar-se por ele, o docente tem a oportunidade de refletir, (re)pensar sobre sua prática pedagógica ou simplesmente seguir o que é recomendado pelo material.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de espanhol; ensino fundamental; gêneros discursivos; sequências didáticas.

RESUMEN

A partir de la acción reorientación curricular presentada como un proyecto político pedagógico del gobierno de la provincia de Goiás referente a la gestión 2007/2010, las Secuencias Didácticas (SDs) fueron seleccionadas como material didáctico para ser utilizado en todas las disciplinas de la Enseñanza Fundamental (EF). Las SDs son elaboradas, según Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), a partir del encadenamiento de módulos de enseñanza que son estructurados de forma sistemática “en torno a un género oral o escrito”. Esta investigación se fundamenta en los estudios sobre el lenguaje como práctica social y dialógica de Bajtín (2003), en la teoría socio-interaccional de aprendizaje con base en los estudios de Vigotski (1998), además del trabajo con la cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas que instituye una pedagogía con base en la relación intercultural, según Casal (1999), López (2004), Mendes (2007). Nos propusimos a realizar una investigación que, además de colaborar con la formación continuada de las profesoras participantes, pudiera de algún modo contribuir con la reflexión sobre el uso del material didáctico como mediador de la práctica docente, reflexionar sobre la indisociabilidad de los conceptos de lengua y cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE e analizar la práctica pedagógica de dos profesoras participantes al trabajaren los contenidos culturales presentes en la secuencia didáctica (SD) con dos grupos de español del 9º año de la EF. Realizamos una investigación cualitativa, de carácter interpretativo e etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; WATSON-GECEO, 2010), aplicada a un estudio de caso de dos participantes que son profesoras de lengua española (PE1 y PE2) en la red pública de estatal. Los resultados obtenidos nos revelan la necesidad de invertir con mucho cuidado en la elaboración de materiales didácticos de E/LE. A pesar de en la primera narrativa escrita las dos profesoras participantes tener conceptos distintos de lengua y cultura, al analizar las interacciones ocurridas en las clases, queda claro que ambas se guiaron por las sugerencias promovidas por la SD en relación a la enseñanza/aprendizaje del género refrán. De esa manera, el hecho del material didáctico funcionar como mediador de la práctica docente, hay la necesidad de que sea bien elaborado, porque, al guiarse por él, el profesor tiene la oportunidad de reflexionar, (re)pensar sobre su práctica pedagógica o simplemente seguir lo que se recomienda en el material.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de español; enseñanza fundamental; géneros discursivos; secuencias didácticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE-Goiás: Conselho Estadual de Educação de Goiás

E/LE: Espanhol como Língua Estrangeira

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

MEC: Ministério da Educação

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

OCEM – Espanhol: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua espanhola

OCEM – LP: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa

OCEM – LE: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua estrangeira

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs – LE: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PCNs – LP: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

SD: Sequência Didática

SDs: Sequências Didáticas

SEE-GO: Secretaria de Educação do Estado de Goiás

ZPD: Zona Proximal de Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.2.1 Representação dos Gêneros do Discurso	30
Figura 1.3.1 Esquema da SD Elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly	40
Figura 2.2.1: Áreas de Conhecimento e Habilidade da Competência Comunicativa	55
Figura 2.2.2: Competências Gerais e Comunicativas Segundo o QECRL	58
Figura 2.3.1 Corte Transversal de uma Árvore	70
Figura 2.3.2 Elementos Agrupados de uma Cultura	72
Figura 2.5.1 Esquema da SD Elaborada pela SEE-GO	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.4.1: Cronograma e Atividades Realizadas Durante a Geração e Coleta de Dados 88

Quadro 3.4.1.1: Cronograma e Atividades das Aulas Gravadas em Áudio e Vídeo da Professora PE1 e em Áudio da Professora PE2 91

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
RESUMEN.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	16
OBJETIVOS.....	17
METODOLOGIA.....	18
1 REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS TEÓRICOS BÁSICOS.....	20
1.1 Signo, Ideologia e Interação Verbal: reflexões sobre alguns conceitos bakhtinianos.....	20
1.2 Reflexões sobre Enunciado, Enunciação e Gênero do Discurso.....	25
1.2.1 Gêneros: textual e discursivo.....	32
1.3 Esquema das SDs de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).....	39
1.4 Bakhtin e Vigotski: um diálogo possível.....	43
2 O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	50
2.1 Reflexões sobre Alguns Documentos Oficiais.....	50
2.2 A Competência Comunicativa nos Documentos Oficiais.....	53
2.3 O Ensino dos Conteúdos Linguístico-culturais a partir da SD.....	65
2.4 Reorientação Curricular: o ensino de gêneros mediado por SD.....	76
2.5 SDs: uma experiência com a proposta didática da SEE-GO.....	79
3 METODOLOGIA.....	84
3.1 Pesquisa Qualitativa.....	84

	13
3.2 A Modalidade de Estudo de Caso.....	86
3.3 O Contexto da Pesquisa e as Professoras Participantes.....	87
3.4 O Período e os Instrumentos Utilizados para a Geração e Coleta dos Dados.....	88
3.4.1 A gravação das aulas das professoras participantes.....	91
4 ANÁLISE DE DADOS.....	93
4.1 Conceitos de Língua e Cultura.....	93
4.2 O ensino dos Provérbios em E/LE Mediado por SD.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....(CD ROM)	
APÊNDICE A – Questionário Estruturado	
APÊNDICE B – Questionário Estruturado	
APÊNDICE C – Questionário Semiestruturado	
APÊNDICE D – Planejamento de uma Entrevista Oral Aberta em Grupo	
APÊNDICE E – Planejamento do Terceiro Encontro	
APÊNDICE F – Planejamento do Quinto Encontro	
ANEXOS.....(CD ROM)	
ANEXO A – 9º ANO - Matriz de Habilidades	
ANEXO B – Sequência Didática	
ANEXO C – Atividade Impressa	
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre	
ANEXO E – Figura 2.1.2	

A partir da década de 1990 no Brasil, ocorreram várias ações governamentais que visaram universalizar e melhorar a qualidade da educação. De acordo com a lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, houve a ampliação do Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos, além da obrigatoriedade de a matrícula passar a ser aos seis anos de idade, quando se inicia oficialmente a alfabetização. Essa lei determina que os Estados, os municípios e o Distrito Federal teriam até 2010 para efetivar as mudanças. Esse período favoreceu a busca por ações efetivas para a melhoria do EF nas escolas brasileiras.

No estado de Goiás, por meio da aprovação da Resolução n. 258, de 11 de novembro de 2005, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2005) (CEE-GO), regulamentou-se a ampliação do EF para nove anos. Para cumprir essa resolução, a Secretaria da Educação do Estado (SEE-GO) instituiu o Projeto Aprendizagem, de acordo com Vasconcelos (2009), com a finalidade de fornecer suporte às Subsecretarias Regionais de Educação e suas respectivas unidades escolares. O objetivo era universalizar a educação por meio de uma “diretriz pedagógica” e defender “princípios estéticos, éticos e políticos”, realizando uma prática docente eficaz, segundo Vasconcelos (2009, p. 40).

Ainda de acordo com Vasconcelos (2009), houve a preocupação em melhorar o desempenho dos estudantes do EF da rede pública nas avaliações oficiais, além do objetivo de diminuir consideravelmente os altos índices de evasão e repetência, o que desencadeia um grande desafio em relação à qualidade do ensino no estado de Goiás.

A ação de reorientação curricular que estava correlacionada com o Projeto Aprendizagem foi apresentada como um projeto político-pedagógico do governo do estado de Goiás referente à gestão 2007/2010, as sequências didáticas (SDs) que são elaboradas por meio de um conjunto de atividades construídas, sistematicamente, a partir de um gênero oral ou escrito, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), foram selecionadas como material didático para ser utilizado em todas as disciplinas do EF, de acordo com Vasconcelos (2009). Essas são consideradas um interessante instrumento que pode auxiliar o docente a fortalecer o seu fazer pedagógico. As SDs são construídas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), a partir do encadeamento de módulos de ensino que são estruturados de forma sistemática, “em torno de um gênero oral ou escrito”.

A reorientação curricular iniciou-se no ano de 2004, quando ocorreu um debate sobre a ampliação do EF. Participaram do debate os profissionais da rede estadual de ensino, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da Universidade Estadual de Goiás, da Universidade Federal de Goiás, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Itaú Social. Em 2007, durante o segundo semestre, por meio de vários encontros com docentes de diversas áreas de conhecimento, foi efetivada a continuidade da reorientação curricular. Na área de Língua Estrangeira (LE), houve a colaboração de docentes de várias subsecretarias, que juntos puderam (re)pensar o currículo dessa disciplina utilizado nas escolas públicas de Goiás, o que se concretizou na construção das matrizes de habilidades (GOIÁS, 2009a) (anexo A) com exemplos de vários gêneros discursivos.

A matriz de habilidades de língua estrangeira (LE) apresenta um eixo temático comum aos quatro anos da segunda fase do EF, intitulado “Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira”, de acordo com o Caderno 5 (GOIÁS, 2009a, p. 226), pois se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), nos estudos sobre a linguagem de Bakhtin (2003) e na teoria sociointeracional de aprendizagem com base nos estudos de Vigotski (1998). A partir desses estudos foi selecionado o uso de gêneros discursivos, para que, em seguida, fossem elaboradas as SDs, com base numa releitura da experiência francófona correlacionada com a Escola de Genebra, representada pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), que prevê o ensino de gêneros orais e escritos em francês como língua materna no EF.

A equipe de língua espanhola da SEE elaborou em 2009 as SDs com base nos seguintes gêneros discursivos, que também são conteúdos culturais, esses foram selecionados por meio dos exemplos sugeridos pela matriz de habilidades citada anteriormente:

- ▶ 6º ano – Receitas culinárias – A tradição de um povo¹.
- ▶ 7º ano – Cardápios: os hábitos alimentares.
- ▶ 8º ano – Los trabalenguas (Os trava-línguas).
- ▶ 9º ano – Los refranes (Os provérbios).

¹ As SDs dos 6º e 7º anos da segunda fase do EF foram elaboradas em língua portuguesa por causa da orientação do Cenpec, porque no início do projeto a equipe de língua espanhola não contava com o auxílio da leitora crítica que foi convidada a participar do projeto; a partir da elaboração das SDs dos 8º e 9º anos. Ocorreu a reescrita e orientação de todas as sequências, mas em razão do curto prazo estipulado pela SEE-GO não houve tempo suficiente para traduzir as duas primeiras SDs à língua espanhola.

Os conteúdos culturais, segundo Díaz (2004), possuem uma estrutura orgânica que compreende a linguagem por meio das artes, das ciências, dos costumes, das festas, das comidas, dos comportamentos. Essa estrutura faz a projeção social do homem através do tempo. Esses conteúdos devem estar correlacionados ao desenvolvimento da atividade de comunicação que contempla um saber sociocultural que reflete a realidade social e cultural da língua estudada, e denomina-se como conhecimento sociocultural.

As SDs referentes ao 6º e 7º anos da segunda fase do EF estão correlacionadas à vida diária, porque se referem à gastronomia e aos hábitos alimentares. Já os temas das SDs do 8º e 9º anos estão relacionados aos valores, crenças e atitudes relativos aos fatores como tradição e culturas regionais, já que abordam os trava-línguas e os provérbios, desse modo, todas elas trabalham com conteúdos pertencentes à cultura popular.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

O aprimoramento na elaboração do material didático é uma preocupação constante dos educadores, pois cada vez mais os docentes convivem nas escolas com estudantes que no cotidiano de suas vidas mantêm contato com o mundo virtual. Esse é repleto de novidades e desafios, enquanto isso, nas escolas, o professor tenta chamar a atenção dos estudantes e motivá-los para que se entusiasmem com o material didático trabalhado em sala de aula. Lembramos que, nem sempre, esse tipo de material é sedutor e dinâmico como as infindáveis novidades que surgem diariamente na internet. Atualmente, é um grande desafio elaborar materiais didáticos que não estejam conectados a este mundo virtual vislumbrado e idolatrado pelos adolescentes. Portanto, não é fácil competir com a dinâmica e rapidez de informações fornecidas pelo acesso à internet.

O fato de a pesquisadora ter trabalhado com a formação continuada de professores na equipe de língua espanhola da SEE-GO e colaborado com a elaboração das SDs, motivou-a a fazer essa pesquisa que se propõe a analisar a prática pedagógica de duas professoras participantes ao trabalharem os conteúdos culturais presentes na sequência didática (SD) com duas turmas de espanhol do 9º ano do EF. Propusemo-nos a realizar uma pesquisa que, além de colaborar com a formação continuada das professoras participantes, pudesse de algum modo contribuir com a reflexão sobre o uso do material didático como mediador da prática docente na aula de E/LE; refletir sobre a concepção de língua e cultura das professoras participantes, da SEE-GO, presente na SD, e da pesquisadora. Investigamos como foram

trabalhados pelas professoras os conteúdos culturais presentes na sequência didática do 9º ano sobre o gênero “os provérbios” (anexo B).

Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa seja relevante, porque apresenta o trabalho com elementos da cultura popular, como os provérbios, que pode contribuir com as investigações em Linguística Aplicada e também levar os docentes a conhecer novos materiais didáticos e até mesmo começar a construir seu próprio material, suas próprias SDs.

No que diz respeito ao uso dos gêneros discursivos para o ensino-aprendizagem de uma língua, há pesquisas relevantes no Brasil sobre esse tema, como as de Brait (2000), Rojo (2005), Dell’Isola (2009) Bruno (2010), Marcuschi (2011), entre outros.

A respeito das SDs como instrumento utilizado na prática docente por meio dos gêneros discursivos na sala de aula, há as pesquisas de Rosenblat (2000), Gatinho (2006), Souza (2007), Cristovão (2009), Gonçalves (2009), entre outros.

Em razão da importância da reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos e nossa proposta de trabalhar com elementos culturais na aula de LE por intermédio do ensino de gêneros discursivos é que foram formulados os objetivos da pesquisa, os quais passamos a apresentar.

Objetivos

Para a realização desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Colaborar com a reflexão sobre o papel do material didático como mediador da prática docente.

Objetivos específicos

- Refletir sobre a indissociabilidade dos conceitos de língua, cultura e gênero no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.
- Analisar as práticas docentes de duas professoras na aula de E/LE mediada pela SD.

A partir desses objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são os conceitos de língua e cultura apreendidos das SDs e das práticas docentes das participantes?
- Como as duas professoras participantes trabalharam os conteúdos culturais presentes na SD do 9º ano do EF nas aulas de E/LE?

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e etnográfico, (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; SERRANO, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; WATSON-GEGEO, 2010), aplicada a um estudo de caso acerca do desempenho de duas participantes que são professoras de língua espanhola (PE1 e PE2). Ambas trabalham em escolas públicas estaduais, se licenciaram em Letras português-espanhol em uma Instituição de Ensino Superior de Goiás e uma delas também atua em um curso livre de idiomas.

A geração de dados ocorreu durante a realização de cinco encontros com diferentes objetivos. No primeiro encontro, aplicamos três questionários (apêndices A, B e C) com o objetivo de conhecer alguns dados pessoais e profissionais das duas professoras participantes, para que explicitassem suas experiências profissionais e conhecimentos prévios sobre materiais didáticos de língua espanhola, inclusive sobre as SDs propostas pela SEE-GO. No segundo, fizemos uma entrevista oral em grupo (apêndice D) a partir de perguntas abertas com as duas professoras participantes, durante a qual ocorreu a discussão sobre o processo de reorientação curricular fomentado pela SEE-GO com a proposta do uso das SDs na sala de LE. No terceiro, realizamos uma sessão reflexiva (apêndice E) a partir da leitura do capítulo intitulado *Gêneros Textuais no Ensino de Língua* (MARCUSCHI, 2008, p. 144 - 225), com a proposta de discussão sobre o uso de gêneros na aula de LE, já que as SDs foram elaboradas a partir de um gênero. No quarto, apresentamos a SD do 9º ano do EF sobre o gênero “Provérbios” (anexo B), nesse encontro as professoras tomaram conhecimento das SDs e da sua implementação proposta pela SEE-GO. E no quinto encontro, fizemos outra sessão reflexiva (apêndice F) a partir da narrativa escrita pelas duas professoras participantes sobre a experiência de utilizar a SD do 9º ano do EF com o gênero “Provérbios”.

Foram gravadas quatro aulas de 45 minutos de cada professora participante, perfazendo um total de oito aulas, o que gerou 360 minutos de gravação, nas quais foram utilizadas quatro das sete atividades propostas pela SD intitulada “Provérbios” referentes ao

9º ano do EF. Optamos por não transcrever todas as aulas, mas fragmentos que são apresentados na análise dos dados.

Ressaltamos que todos os anexos e apêndices dessa investigação estão gravados em um *CD-ROM* que se encontra no final do volume.

Além das considerações iniciais e finais, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro se refere à fundamentação teórica e está dividido em duas seções; o segundo também trata da fundamentação teórica e está dividido em seis seções, o terceiro descreve a metodologia de pesquisa, estando dividido em quatro seções principais, e o quarto apresenta a análise dos dados coletados e está dividido em duas seções principais, conforme a categorização dos dados.

A seguir, apresentamos o primeiro capítulo no qual discutimos a fundamentação teórica a partir da reflexão sobre alguns conceitos, como signo, ideologia, palavra, interação verbal, diálogo e língua, discutidos pelo teórico Bakhtin. Em seguida, refletimos sobre o ensino de gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua mediado por SD. Finalizamos ao estabelecer um possível diálogo entre a teoria de Bakhtin e a de Vigotski.

1 REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS TEÓRICOS BÁSICOS

*“[...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem”.
(OCEM – Português – BRASIL, 2006, p. 25)*

Neste capítulo procuramos expor, *grosso modo*, alguns conceitos cunhados pelo teórico Bakhtin, tais como signo, língua, ideologia, palavra, interação verbal, diálogo. Seguimos a reflexão de conceitos de diferentes autores em relação à língua, cultura e identidade. Em seguida, discutimos o ensino de gênero do discurso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua a partir da SD. Finalizamos ao tentar estabelecer um possível diálogo entre a teoria bakhtiniana com a de Vigotski.

1.1 Signo, Ideologia e Interação Verbal: reflexões sobre alguns conceitos bakhtinianos

Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), antes de conceituar língua, inicia a explicação do conceito de signo e sua correlação com a ideologia. Este autor (2006, p. 31) defende que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, logo, o signo tem o ideológico como referência, desse modo, a ideologia existe apenas por meio de signos.

Vários instrumentos podem transformar-se em um signo ideológico, por exemplo, no universo da informática a maçã com uma pequena mordida na lateral é reconhecida como a logomarca que representa a empresa Apple, muito famosa e referência mundial por dominar o mercado na venda de diversos produtos de informática. De acordo com Bakhtin (2006, p. 32), “qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico”. Paralelo ao mundo dos fenômenos naturais, do material que fornece à tecnologia meios de fabricar os diversos itens de consumo, há um universo peculiar, denominado “universo de signos”.

Não se deve restringir, segundo Bakhtin (2006), a existência do signo somente à parte de uma determinada realidade, ao mesmo tempo, o signo reflete e também refrata outra realidade, porque ele é capaz de distorcê-la ou ser-lhe leal. O signo pode subordinar-se a diversos critérios de julgamento ideológico, são os valores que designam se algo é verdadeiro,

correto, incorreto, falso, ruim, bom etc. Portanto, para Bakhtin (2006, p. 33), “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”, sendo assim, são encontrados no signo diversos indicadores de valores contraditórios e que estão em conflito o tempo todo, conforme afirma Bakhtin (2006, p. 47):

[O] signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

O signo é a materialização da comunicação social, segundo Bakhtin (2006, p. 36), e esse valor semiótico, bem como seu papel efetivo de comunicar, são demonstrados claramente na linguagem, já que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”, portanto, a palavra representa “o meio mais puro e sensível de relação social”, porque por meio da palavra são divulgadas as formas básicas e ideológicas comuns da comunicação semiótica. A palavra mergulha em todas as relações existentes entre os indivíduos, desde as relações de co-participação, de fundamento ideológico, de caráter político até as de encontros eventuais que ocorrem na vida cotidiana, porque:

[a]s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN, 2006, p. 42).

A palavra opera como o meio pelo qual, de acordo com Bakhtin (2006), é produzido lentamente diversas acumulações de transformações sociais que ainda não obtiveram tempo suficiente de apreender uma nova propriedade ideológica, nem de produzir um formato ideológico inédito e que esteja concluído. É na palavra que estão registradas as etapas temporárias mais íntimas e transitórias que ocorrem nas transformações sociais, além disso, é a sua significação que faz que uma palavra seja uma palavra. Portanto, Bakhtin (2006, p. 670) defende que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

Segundo Ponzio (2008, p. 109), a principal característica do signo para Bakhtin é sua configuração ideológica, já que o signo é um elemento material, um fenômeno correlacionado

à realidade objetiva, pois vai com o tempo adquirindo de certa forma uma função ideológica. Para a existência de cada signo, é necessário que haja um objeto ou um fenômeno físico que seja correspondente,

[m]as a presença física remete a outras condições que são, segundo Bakhtin, condições necessárias, mas insuficientes, do signo; existe ainda a presença de um terceiro fator, que podemos indicar como o “ponto de vista”. O signo representa (e organiza) a realidade (sínica e não sínica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, segundo uma determinada posição, por meio de um contexto situacional dado, por determinados parâmetros de valoração, determinado plano de ação e uma determinada perspectiva na práxis (PONZIO, 2008, p. 109).

Ainda de acordo com esse autor (2008, p. 109), o que demonstra novamente a presença do que é ideológico no signo – já que onde se encontra o signo está, ao mesmo tempo, a ideologia –, é o fato de que tudo aquilo que possui um valor ideológico também tem um valor semiótico. Desse modo, estão determinados socialmente “o ponto de vista”, “o contexto situacional”, além da “perspectiva prático-valorativa”, graças ao fato de o que é ideológico concordar com a “signicidade”, sendo assim um produto completamente social.

Se o signo tem valor ideológico para Bakhtin (2006), a língua também é ideológica e, de certa forma, reflete em cada época as estruturas sociais. Consequentemente, ao modificar-se a ideologia, desdobra-se uma transformação na língua que surge como produto da interação verbal entre os interlocutores. A língua reflete e refrata as relações e as lutas sociais, lidando e conduzindo o efeito dessa luta, sendo assim, os sentidos são gerados no momento da enunciação.

O pensamento e a atividade mental são condicionados pela interação por meio da linguagem, conforme Bakhtin (2006), e se a língua é determinada pela ideologia, o pensamento e a atividade mental também são moldados por ela. Portanto, a linguagem e a ideologia se dialogam em uma relação de complementaridade, por isso a linguagem como signo também é ideológica. A ideologia é uma superestrutura na qual se refletem as transformações sociais e também na língua que as veicula. A palavra é um referencial que indica essas mudanças e, em nosso cotidiano, a palavra é o material privilegiado da comunicação.

Conforme Indursky (2005), como Bakhtin considera que a língua é formada por meio de signos que dão significado ao mundo para as pessoas que a utilizam em situações comunicativas por meio da interlocução, vem entrelaçada a essa ideia a reflexão sobre ideologia. O signo é o viés pelo qual o autor insere em seus estudos teóricos a ideologia. Esse

entrelaçamento entre signo e ideologia se materializa quando, ao estudar o signo, Bakhtin percebe que pode analisar o processo dialético que evolui desde a infraestrutura até as superestruturas.

Segundo Bakhtin (2006), a língua é um produto criado pela ação coletiva e opera como um fenômeno social, portanto, para cada indivíduo, ela é normativa, mas essa norma se renova constantemente. O sistema linguístico é móvel e sempre sofre um processo de evolução histórico-social em um determinado grupo. Esse fato confirma que a língua tem história. Como a língua é formada por um processo contínuo e evolutivo, não é transmitida pronta e acabada para que os indivíduos a utilizem, ao contrário, cada falante tem de mergulhar na corrente da interação verbal, e somente depois dessa ação que a consciência de cada um se desperta e começa a operacionalizar a língua apreendida por meio da enunciação:

[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 (BAKHTIN, 2006, p. 127) [Grifos do autor].

Para esse autor (2006), o diálogo é um dos formatos mais importantes e interessantes de interação verbal e é repleto de réplicas. Desse modo, a língua é constituída num processo contínuo de evolução que se operacionaliza por meio da interação verbal dos locutores no meio social.

De acordo com Barros (2005), como a concepção de linguagem defendida por Bakhtin é dialógica, e a partir desse pensamento a ciência humana possui métodos e objetos também dialógicos, suas ideias acerca do homem e do universo também perpassam pelo dialogismo. Desse modo, o homem é definido pela alteridade, já que não existe sem o outro, portanto, para Bakhtin, há o diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos.

Na teoria bakhtiniana, segundo Barros (2005), há quatro aspectos a serem considerados no diálogo entre os interlocutores: primeiro, é por meio da interação entre os interlocutores que a linguagem é fundada; segundo, é necessário avaliar que a construção do sentido do texto e o processo de significação das palavras estão subordinados à relação estabelecida entre sujeitos, pois é elaborada durante a produção e interpretação dos textos; terceiro, é que a intersubjetividade precede a subjetividade, porque além da relação entre os interlocutores construir a linguagem e o sentido do texto, ao mesmo tempo elabora a construção dos próprios sujeitos que produzem o texto; por último, para que a concepção de

sujeito de Bakhtin não seja reduzida a uma concepção individualista, a sociabilidade para o autor está constituída na relação existente entre os sujeitos como interlocutores que se interagem e também na relação que ocorre entre os sujeitos com a sociedade em que estão inseridos.

Barros (2005, p. 32) defende que, em relação ao diálogo entre discursos, Bakhtin constrói a concepção de que além do diálogo ser efetuado entre ao menos dois interlocutores, há também o diálogo entre os discursos, desse modo, é resgatado no texto seu estatuto de “objeto linguístico-discursivo” e sociohistórico. Há três questões a serem elucidadas: a primeira observação é ressaltar as relações que o discurso estabelece com a enunciação, com o “outro” ou com o “contexto sócio-histórico”, é o que Bakhtin denomina relações estabelecidas entre “discursos-enunciados”; em segundo lugar, é necessário observar que o dialogismo designa o texto como uma trama permeada por muitas vozes ou por muitos discursos ou textos, que, reciprocamente, se entrecruzam, se rematam, causam polêmicas, entre si e no “interior do texto”; o terceiro esclarecimento é em relação ao “caráter ideológico” dos discursos relatados.

Indursky (2005) defende que a língua para Bakhtin deve contemplar as relações sociais com as interindividuais, é por meio da língua que se estabelecem as relações entre os indivíduos no social. É a partir desse conceito de língua que ele consegue delinear seu objeto de estudo que exigiu considerar as diferentes vozes que se mobilizam em um texto e lhe possibilitou apresentar os conceitos de polifonia e dialogia.

Barros (2005) concorda com Indursky (2005) ao expor que a partir da concepção de dialogismo defendido por Bakhtin surgem mais duas questões a serem discutidas: o dialogismo constitutivo da linguagem e também o dialogismo e a polifonia. Em primeiro lugar, é preciso observar que Bakhtin não formulou seus estudos a partir da concepção relacionada ao caráter monológico e neutro da língua. Ao contrário, se a constituição da linguagem é dialógica, a língua não pode ser considerada ideologicamente neutra, ocorre o oposto disso. A partir da utilização dos traços dos discursos que se imprime na língua, ela se institui complexa e marcada por diversos choques e contradições, já que o signo está permeado por diferentes índices de valores contraditórios. Além de a língua ser dialógica, ela é complexa, pois é marcada historicamente por meio das relações dialógicas existentes entre os discursos.

Em segundo lugar, Barros (2005, p. 34) defende que é preciso esclarecer sobre o “ocultamento ou não” do “dialogismo do discurso”, para isso ocorrer é necessário avaliar a

relação existente entre dialogismo e polifonia, já que algumas vezes Bakhtin os utiliza como sinônimos. Apesar de a linguagem ser constituída pelo diálogo, existem textos monofônicos e polifônicos, de acordo com as “estratégias discursivas” utilizadas. Em relação aos textos polifônicos, os diálogos existentes entre os discursos são mostrados, são visíveis, “deixam-se ver ou entrever”; já nos textos denominados monofônicos, os diálogos são ocultos sob o aspecto de um único discurso, em que aparece uma única voz. Desse modo, a monofonia e a polifonia são consideradas como “efeito de sentido”, resultantes de processos discursivos, por meio de discursos que são constituídos dialogicamente.

Segundo Souza (2011), Bakhtin nunca acreditou em um eu isolado, para ele o eu é uma construção que se estabelece a partir do social e que se materializa a partir de múltiplas vozes que delimitam o espaço polifônico de intersecção existente entre os sistemas ideológicos e também o sistema linguístico. A construção de uma identidade dialógica não significa uma subordinação ao discurso de poder, mas de certa forma propicia a interação com este. Os gêneros possuem uma função importante para que ocorra a operacionalização dos discursos, da mesma forma que o enunciado e a enunciação são essenciais para a formação da linguagem.

1.2 Reflexões sobre Enunciado, Enunciação e Gênero do Discurso

Bronckart (2006, p. 122) sustenta que a linguagem não se restringe somente ao modo de expressão de diversos processos, que são rigorosamente psicológicos, como a demonstração de emoções, sentimentos, percepções; no entanto, é, de fato, o instrumento instituidor e que organiza todos esses processos, em suas extensões designadamente humanas:

[n]o homem, as funções psicológicas superiores (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as condutas ativas que a elas estão associadas são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores).

Desse modo, Bronckart (2006, p. 122) acredita em um trabalho que se associa a uma abordagem global com propensão a integrar, unificar o funcionamento psicológico, pois este possui “unidades de análise como a linguagem”, “as condutas ativas” (modos de “agir”) e por fim o “pensamento consciente”.

A linguagem é, sobretudo, uma “atividade social”, ou também pode ser nomeada de atividade de discurso, segundo Bronckart (2008, p. 70). O conceito de linguagem deve ser como um procedimento que é ativo e criativo, já que não representa somente um produto oriundo dos elementos que formam o sentido. Contudo, a linguagem, a todo momento, “se (re)produz a si mesma” constantemente e pode ser conceituada por meio de duas teses, que alicerçam o “interacionismo social” e, especificamente, o “interacionismo sociodiscursivo”. Sua tese inicial é a de que, se a “atividade de linguagem” elabora diversos “objetos de sentido”, ela também é, fundamentalmente, constitutiva das diversas unidades que representam o pensamento humano. A segunda tese defende que, se proporcionalmente a “atividade de linguagem” corresponde à “atividade social”, o pensamento ao qual fornece espaço é também, essencialmente, “semiótico e social”.

Para Bronckart (2006, p. 137), qualquer espécie de animal possui modelos de agir que são socializados, no entanto, o denominado “agir comunicativo verbalizado” é peculiar à espécie humana. Essa habilidade verbal concedeu-lhe arquitetar e aglomerar conhecimentos, possibilitando que essa espécie possa tornar-se autônoma ao ponto de transcender as condições de cada um que faça parte dessa espécie. O autor assinala dois modelos de agir: o agir geral e o agir de linguagem.

Em relação ao termo agir, Bronckart (2006, p. 137) relata que esse conceito demonstra qualquer conduta ativa de um determinado organismo, já que, de certa forma, todas as espécies exteriorizam a existência de diversos modos e formas de agir que são socializados, inclusive um “agir comunicativo”. No entanto, a espécie humana é singular no sentido de ter operacionalizado com designação um “agir comunicativo verbal”, ao movimentar signos que estão constituídos em diversos textos que lhe fornecem a possibilidade de criar mundos de vários conhecimentos, que com o passar do tempo podem se tornar autônomos em relação às situações individuais da vida e que no transcorrer da história dos grupos podem se aglomerar, é o chamado “espaço gnoseológico”. A espécie humana, especificamente, necessita diferenciar um “agir não verbal”, reconhecido também como “agir geral”, de um “agir verbal”, designado como “agir de linguagem”.

Ao delinear as denominadas atividades coletivas concretas, é pertinente responsabilizá-las pela produção de conhecimentos, que são primeiramente práticos e fundamentalmente funcionais, já que promovem a semiotização e se instituem em textos. Desse modo, o agir de linguagem como texto, ao ser elaborado, é atravessado por valores

históricos e socioculturais que originam os gêneros de determinadas línguas, segundo Bronckart (2006) citado por Souza (2007).

A atividade humana sempre está ligada ao uso da linguagem. O emprego de uma língua é operacionalizado por meio de enunciados que podem ser orais e escritos, proferidos pelo falante de uma língua em multiformes campos da atividade humana. Cada enunciado é formado por um conteúdo temático, está correlacionado a um estilo e possui sua construção composicional, isso é determinado conforme o campo comunicativo em que o enunciado opera (BAKHTIN, 2003).

Cada indivíduo constrói sua experiência discursiva que se forma por meio da interação constante com os diversos enunciados individuais de outras pessoas. Assimilamos constantemente as palavras pronunciadas pelas outras pessoas e não diretamente as palavras da língua, porque a palavra é a constatação da interação entre o locutor e o ouvinte. Dessa forma, o significado de uma palavra não está isolado, depende do contexto em que está inserido naquele exato momento. A palavra demonstra uma conexão entre o indivíduo em relação à coletividade, ao que lhe é exterior, já que é por meio da palavra que cada falante se define em relação ao outro. A enunciação só existe por meio da interação social, qualquer ato enunciativo representa a resposta a algum outro texto, por isso a enunciação é o produto dessa interação (BAKHTIN, 2006).

Brait e Melo (2005) confirmam que para Bakhtin enunciado e enunciação são elementares na formação do que seja linguagem, pois esta é gerada a partir da visão histórica, cultural e social, ou seja, compreende a inclusão dos sujeitos e discursos nela abarcados por meio da comunicação efetiva. Desse modo, enunciado e enunciação não são conceitos que se encontram prontos e acabados, por exemplo, em uma determinada obra, ou em um determinado texto, ao contrário, no decorrer desse conjunto de obras, o sentido e suas peculiaridades estão sendo (re)construídos.

Conforme Bakhtin (2003), a menor unidade real do texto é o enunciado, posto que não tem uma dimensão rígida e predeterminada, pode ser um livro, uma tese, uma palavra, uma placa de trânsito, um gesto, um som. O enunciado é tudo o que já foi dito e não há como mudar, pois cada enunciado é um elo na corrente de outros enunciados. Já a enunciação se diferencia do enunciado por ocorrer no momento em que a pessoa fala, a partir de um determinado lugar e de certos contextos, por isso a enunciação ocorre somente uma vez, no presente, no aqui e agora e não se repete nunca mais.

Conforme Bakhtin (2003), o discurso sempre está entrelaçado a uma forma de enunciado que está relacionado a um determinado sujeito do discurso. Cada enunciado concreto tem seu limite que é definido pela alternância dos sujeitos dos discursos – é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado, que são os interlocutores que formam um diálogo que permite as trocas das falas, falas anteriores e posteriores. Por isso, o enunciado sempre está preso ao contexto e é uma unidade real que ininterruptamente é delimitada pela alternância dos sujeitos dos discursos. A segunda peculiaridade do enunciado é a conclusibilidade, esta permite a alternância dos sujeitos do discurso e também a possibilidade de responder a este enunciado.

“Essa inteireza acabada do enunciado”, de acordo com Bakhtin (2003, p. 281), é o que garante a probabilidade de resposta, que é determinada por três fatores: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto do discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e gêneros de acabamento”. Em relação ao primeiro fator, em campos discursivos muito rígidos nos que se esperam determinadas respostas, a exauribilidade é radical, como no campo militar, onde os discursos são padronizados e não se usa muito a criatividade. Já no campo científico, os assuntos são infundáveis, pois, dependendo do trabalho científico e do tema discutido, as conclusões são relativas, o que pode gerar embate de ideias dependendo da situação do problema.

Em relação ao segundo fator, projeto do discurso ou vontade de discurso do falante, Bakhtin (2003, p. 281) defende que é por meio da imaginação que se constrói o que o locutor quer dizer, que se misura “a conclusibilidade do enunciado”. É isso que irá de certa forma determinar a escolha do objeto e também a delimitação “e a sua exauribilidade semântico-objetual”, segundo Bakhtin (2003, p. 281). Essa ideia é o que determina também a seleção que o locutor faz do gênero que irá construir o enunciado.

O terceiro fator, segundo Bakhtin (2003, 282), trata-se da “vontade discursiva” do locutor que se realiza na seleção de um determinado gênero de discurso. Os enunciados estão repletos de multiformes gêneros de discurso orais e escritos, desde uma conversa informal, trivial até uma conversa extremamente formal, o discurso é modelado a partir de determinados gêneros de discurso. Juntamente com a língua que se aprende imediatamente se adquire a habilidade de utilizar os diversos gêneros. Então, aprender a falar significa aprender a criar enunciados. Como são relativamente estáveis, os gêneros do discurso organizam os discursos tal como são organizadas as estruturas gramaticais, tanto que, quando se ouve o

discurso de alguém, já nas primeiras palavras reconhece-se o gênero utilizado pelo interlocutor.

Bakhtin (2003), ao afirmar que há certa estabilidade nos gêneros, não se esquece de prever que essa estabilidade é relativa, até mesmo porque, se não fosse, impossibilitaria o surgimento de novos gêneros. Os provérbios, por exemplo, também possuem certa estabilidade, mas quando são desconstruídos e formam novos provérbios que contrapõem os discursos dos provérbios anteriores, ou até mesmo quando são construídos os improvérbios², só ocorre essa possibilidade criativa porque sua estabilidade também é relativa.

Segundo Marcuschi (2011, p. 18), não é adequado mencionar os gêneros como modelos estagnados que possuem uma estrutura rigorosa, inflexível, ao contrário, os gêneros devem ser vistos como “formas culturais e cognitivas de ação social” constituídas de forma peculiar na linguagem, são, desse modo, “entidades dinâmicas”, mas relativamente estáveis como a cultura.

Ao operacionalizar com gêneros, de acordo com Marcuschi (2011, p. 20), usa-se “um modo de atuação sociodiscursiva” numa determinada cultura, não se ensina uma simples forma de produzir o texto, já que todas as atuações verbais diante da língua atuam em forma de texto e não como um conjunto de elementos linguísticos separados e independentes, portanto o modo como se mobilizam os elementos culturais, especificamente os textos, está correlacionado com o dinamismo inerente às formas e funções dos gêneros.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros do discurso possuem uma estrutura dividida em três dimensões fundamentais e inseparáveis:

a) Os temas, que são efeitos de sentidos gerados pelos enunciados no contexto e que remetem aos significados no momento da enunciação, é o que provoca uma compreensão, reação no interlocutor.

b) A forma composicional são os elementos vinculados às estruturas comunicativas e semióticas comungados por textos, enunciados produzidos por um falante. Para que um enunciado seja compreendido é necessário saber selecionar as formas composicionais necessárias para se estabelecer a comunicação. São as estratégias lexicais, semânticas utilizadas pelo falante para comunicar-se por meio de gêneros, de forma que seja compreendido pelo seu interlocutor.

² Os improvérbios são desconstruções das sentenças populares, desdizendo-as ou fazendo paródias com alguns provérbios, por exemplo: “Quem acredita sempre alcança” o improvérbio seria “Espere sentado ou você se cansa”.

c) As marcas linguísticas ou estilo se configuram especificamente nas relações de escolhas feitas pelo falante para que possa dizer ou escrever algo. É o modo como o locutor interpreta e compreende o seu destinatário, devido à forma composicional dos gêneros que organizam as nossas falas e exigem diversas adequações linguísticas para determinado contexto.

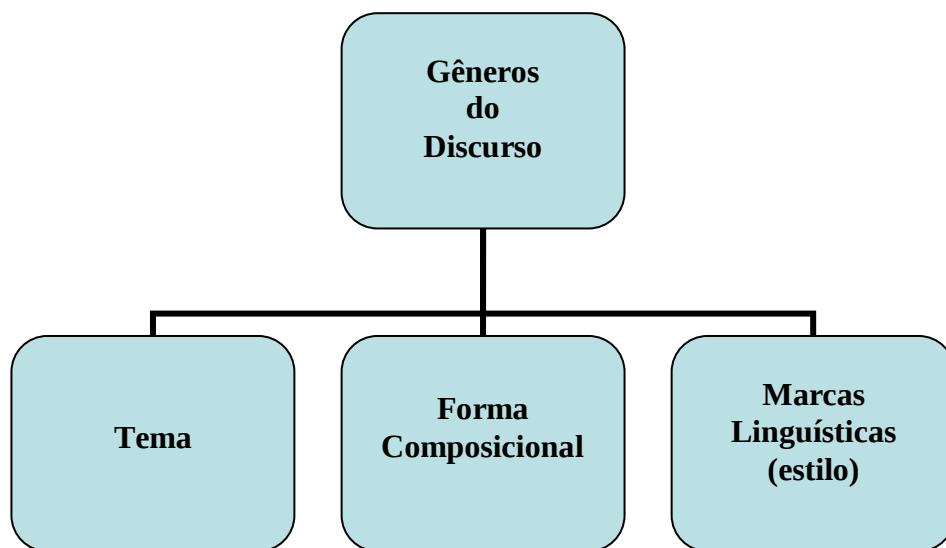


Figura 1.2.1: Representação dos Gêneros do Discurso (elaboração própria).

Com base nessas três dimensões, segundo Bakhtin (2003), a diversificação dos gêneros está correlacionada às inúmeras situações vivenciadas pelas pessoas, o que depende da posição social, das relações existentes de reciprocidade entre os interlocutores da comunicação e da apreciação valorativa do locutor em relação aos temas que surgem nos discursos. O gênero não é estratificado, é heterogêneo, já que não existe gênero puro. Os gêneros podem ser rigorosamente formais e, paralelamente, há formas triviais encontradas no bate-papo familiar e entre grupos de amigos. Para seu uso, o gênero utiliza certo tom que constrói em sua estrutura uma entonação expressiva. Cada falante da língua, por meio da entonação expressiva, explicita individualmente sentimentos, emoções em seu discurso por meio da seleção de um determinado gênero.

Para Bakhtin (2003) não há uma tipologia dos gêneros, no entanto, faz a distinção do que considera gênero discursivo primário e secundário. Os gêneros discursivos primários se aproximam da oralidade, como os diálogos do cotidiano que aparecem anteriormente e servem de base para o surgimento de outros gêneros discursivos que seriam os secundários.

Esses são mais complexos, já que surgem em contextos de convívio cultural mais desenvolvidos graças à sua organização social estabelecida. Surgem valendo-se da incorporação e transformação de gêneros primários que são reelaborados e transformados em gêneros secundários, como pesquisas científicas, romances, teses etc.

Rosenblat (2000, p. 193) expõe que os gêneros mais simples e que de certa forma são predominantemente orais, como o diálogo familiar, são reconhecidos pela terminologia bakhtiniana como gêneros primários, porque conservam uma afinidade próxima à realidade e também aos denominados enunciados alheios.

Para Schneuwly (2010), o surgimento de um sistema novo, como o dos gêneros secundários, não implica excluir ou ignorar o que já existe. Já que nenhum sistema novo deve anular o sistema anterior, e também nem o supera, assim, não há necessidade de, a todo momento, recomeçar o trabalho já realizado. Apesar de ser intensamente diferente, o novo sistema tem como ponto de partida o antigo, e consegue transformá-lo profundamente. Para que ocorra essa transformação na elaboração de um gênero secundário, implica ter-se à disposição instrumentos que já sejam complexos. A peculiaridade humana está no fato de que, por meio da construção de instrumentos, se pode, com base neles, ter a oportunidade de construir outros instrumentos cada vez mais complexos. Os gêneros primários funcionam como instrumentos de invenção dos gêneros secundários, essa nova aparição para a criança com o ingresso de um novo sistema implica uma longa reestruturação que provoca e produz uma revolução nas denominadas operações de linguagens.

Segundo Bakhtin (2003), todo gênero carrega consigo o estilo, por isso é natural que o estilo de um determinado gênero passe a outro, mas sempre transformado, pois renova e desconstrói esse gênero para que nasça um novo. A partir do momento em que o falante seleciona determinada forma gramatical para usar em determinado gênero, esta ação é considerada um ato estilístico. Ainda para este autor (2003), o texto é visto como uma entidade concreta, onde algum gênero materializa-se e está corporificado. Quando necessita manifestar-se em alguma instância discursiva, o texto produz o discurso, já que o discurso atua e realiza-se por intermédio de um texto. Então, o sentido, a significação, o tema do enunciado é de certa forma aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Os discursos proferidos são como uma colcha de retalhos costurada com os discursos ouvidos de outros. Nesses discursos estão impregnadas as palavras com tom valorativo, por isso a palavra apreende formas e expressões típicas ao gênero inerente.

Souza (2011) explica que para Bakhtin os gêneros discursivos possuem uma grande riqueza e diversidade, posto que são inesgotáveis as possibilidades encontradas na atividade humana, e em cada contexto de uso há um extenso repertório de gêneros discursivos que se desenvolvem e se diferenciam a partir do momento em que determinada situação de comunicação fica cada vez mais complexa. Em razão dessa contextualização, permitem-se o surgimento de gêneros novos, como os eletrônicos: salas de bate-papo, redes sociais, *blogs*, cujo uso muda conforme a sociedade em que estão inseridos, de acordo com os padrões culturais estabelecidos.

1.2.1 Gêneros: textual e discursivo

O professor Marcuschi (2008) e Bronckart (2008) preferem usar o conceito de gênero textual, diferente de Bakhtin (2003), que utiliza a terminologia gênero do discurso. Marcuschi (2008) explica sistematicamente três conceitos, que são: tipo textual, gênero textual e por último domínio discursivo. Alguns teóricos optaram pelo uso de gênero textual; outros, por gênero de discurso, por isso, discute-se o porquê de alguns teóricos optarem por um desses conceitos.

O tipo textual é uma construção teórica delimitada por sequências linguísticas, são estilos textuais representados por poucas categorias, como a “narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. O gênero textual se enquadra nessas categorias citadas, está correlacionado a textos materializados que apresentam certos padrões sociocomunicativos, possui “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). O falante utiliza no cotidiano diversos gêneros textuais, como: resenha, edital de concurso, piada, telefonema, cardápio de restaurante, entre outros. O domínio discursivo é uma esfera da atividade humana que aponta os interesses discursivos, como ocorre no discurso jurídico, no jornalístico, pois não alcança somente um gênero peculiar, mas origina diversos gêneros. Por meio das práticas discursivas instauradas nas rotinas comunicativas fica evidente a instauração de relações de poder.

Rajo (2005, p. 185) afirma que em relação à teoria dos gêneros há duas vertentes a serem discutidas: “teoria de gêneros do discurso ou discursivos” e “teoria de gêneros de texto ou textuais”. As duas vertentes se balizam valendo-se de releituras das teorias sobre gênero

escritas por Bakhtin. A primeira, denominada de teoria de gêneros do discurso, está centrada, especialmente, no estudo relacionado às situações que ocorrem na produção dos enunciados ou textos considerando seus aspectos ‘sociohistóricos’. A segunda, reconhecida como teoria de gêneros de texto, centra seus estudos na descrição relacionada à materialidade do texto:

[e]mbora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero –, todos acabavam por fazer descrições de “gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. [...] Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gêneros de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da lingüística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas etc.*) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas lingüísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. Com isso, para fazê-lo, tinha tendência a recorrer a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa (ROJO, 2005, p. 185).

Desse modo, Rojo (2005, p. 189) defende que para o “analista bakhtiniano” é essencial, ao apresentar um enunciado ou texto, buscar a “significação”, a “acentuação valorativa”, o “tema”, implicados por meio das diversas marcas linguísticas, encontrado no “estilo” e também na “forma composicional do texto”. Pode ser por isso a eleição do conceito gêneros do discurso para essa vertente. Em relação à outra vertente que considera a abordagem aqui reconhecida como gêneros textuais, interessa-lhe desenvolver uma descrição peculiarmente textual em relação à “materialidade linguística do texto”, ou então, pode-se denominar uma descrição que seja mais “funcional/contextual”, na abordagem do gênero, não restando muito espaço para a descrição da significação, a não ser no que esteja relacionado ao “conteúdo temático”.

Rojo (2005, p. 189), ao citar Bronckart (1997), relata que nas teorias de origem francófona a tendência é trabalhar com o conceito de gêneros de texto, já que Bronckart defende que todo texto, atualmente, é correlacionado a uma espécie de gênero, mas ele relata que os gêneros continuam a ser “entidades vagas”. As inúmeras classificações existentes, além de serem discordantes, são parciais, já que nenhuma delas constitui um padrão de referência que seja “estável e coerente”.

Neste trabalho adota-se a perspectiva dos gêneros do discurso, porque se concorda com Rojo (2005, p. 199), que ao adotar esse ponto de vista partiu de uma análise peculiar dos

aspectos sociais e históricos da “situação enunciativa”, que considera, especialmente, a “vontade enunciativa” de determinado locutor, além de sua finalidade em privilegiar também sua “apreciação valorativa”, sobretudo em relação a “seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos”. E valendo-se dessa perspectiva são buscadas as “marcas linguísticas” que refletem e refratam no enunciado ou texto esses determinados aspectos de cada situação. O que não inclui uma análise que chega a alcançar a exaustão das propriedades inerentes ao texto e também de suas “formas de composição” – como a gramática, buscando o encapsulamento do gênero, no entanto, inclui uma forma de descrever o texto ou enunciado que pertença ao gênero e se correlacione às formas linguísticas de constituição da significação. Por meio dessa análise, pode-se chegar a (re)conhecer algumas regularidades inerentes ao gênero, mas essas devem estar correlacionadas às devidas regularidades coexistentes e similares das “relações sociais” de uma determinada “esfera comunicativa”, e não às “formas fixas” próprias de uma língua.

De acordo com Maingueneau (2001), os gêneros do discurso são dispositivos que só podem aparecer quando estão presentes apropriadas condições sociohistóricas. Portanto, é considerável para um locutor, como fator de economia cognitiva, o fato de dominar diversos gêneros de discurso. Portanto, em virtude desse domínio em relação aos gêneros, não há necessidade de se prestar tanta atenção a todas as peculiaridades inerentes a todos os enunciados. É preciso ter a capacidade de, em um instante, reconhecer um dado enunciado, como uma conta de energia elétrica ou a fatura do cartão de crédito, desse modo, pode-se deter a atenção a um número restringido de elementos.

Segundo Maingueneau (2001, p. 65), não é viável considerar os gêneros do discurso como determinados modelos que estão disponíveis para o interlocutor com a finalidade de que esse molde seu enunciado. São atividades sociais que, sobretudo, podem ser bem-sucedidas ou não, pois dependem de êxito:

[“o]s atos de linguagem” (a promessa, a questão, a desculpa, o conselho, etc.) são submetidos a condições de êxito: por exemplo, para prometer alguma coisa a alguém, é preciso estar em condições de realizar o que se promete, que o destinatário esteja interessado na realização da promessa etc. Ato de linguagem de um nível de complexidade superior, um gênero de discurso encontra-se também submetido a um conjunto de condições de êxito.

Conforme Maingueneau (2001, p. 66), para que ocorram essas condições de êxito expostas, é necessário o envolvimento de diversos elementos, como: “uma finalidade

reconhecida”, “o estatuto de parceiros legítimos”, “o lugar e o momento legítimos”, “um suporte material” e, por fim, “uma organização textual”.

Este autor expõe que qualquer gênero de discurso adapta-se a determinada situação da qual participa. Por exemplo, uma reunião de trabalho tem um começo, um meio e um fim. É primordial haver uma finalidade reconhecida do gênero para que o destinatário possa (re)conhecer o comportamento mais adequado ao gênero do discurso empregado. Nos diversos gêneros de discurso já estão previstos e determinados o enunciador e também o coenunciador. Uma aula de balé deve ser ministrada por um(a) professor(a) que provavelmente possui um saber suficientemente autorizado para exercer a dança, e deve ser realizada com um grupo de alunos que ainda não dominam esse saber. Essa relação prevê o estatuto de parceiros legítimos que estão correlacionados a direitos, a deveres e também a determinados saberes.

Conforme Maingueneau (2001, p. 67), é constitutivo dos gêneros de discurso corresponder a certos lugares e momentos, a sua marcação temporal implica vários pontos a serem discutidos. Alguns gêneros são periódicos, como uma revista semanal, um jornal, outros, como um panfleto publicitário, não seguem a uma periodicidade fixa. É a competência geral que determina aproximadamente a duração para realizar-se o encadeamento de um gênero. “Um jornal cotidiano distingue pelo menos duas durações de leitura de um artigo”: a leitura das manchetes que são bem resumidas e a leitura do texto completo. É necessário haver uma continuidade no encadeamento desse gênero: a piada não pode ser contada com várias suspensões, já uma revista pode ser lida com várias interrupções. Há também a validade da duração, uma revista pode ter a duração mensal, um jornal a duração semanal ou diária, já textos religiosos, como a Bíblia, não há um tempo definido e limitado para a sua leitura.

Por fim, de acordo com Maingueneau (2001, p. 68), todo gênero integra-se a uma determinada organização textual que compete à linguística textual observar. Para alcançar o domínio de um gênero de discurso, é preciso desenvolver uma consciência que esteja mais ou menos evidente em relação aos meios de “encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis”: desde frases, até em suas dimensões maiores. É por meio dessas organizações que se constituem modos operantes de aprendizagens, já que alguns gêneros, como a piada, o bilhete, que possuem uma “organização textual” bem flexível, “são aprendidos por impregnação”, já outros, como artigo científico, roteiro de cinema, devem ser ensinados porque possuem “uma organização textual” rigorosa.

Bronckart, antes de conceituar gênero, inicia sua explicação a partir do conceito de discurso (2008, p. 87) e afirma que o termo discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas. Portanto, esse termo menciona “práticas languageiras”, em oposição ao sistema da língua. A linguagem, na sua realidade, é constituída de práticas estabelecidas. Desse modo, assinala que para amparar tal realidade, é prudente conservar a expressão “agir languageiro”, em vez de “atividade discursiva”:

[d]e um lado, porque o uso dessa última expressão pode levar a pensar que a linguagem se manifesta de um modo diferente de uma prática; de outro, porque é possível dar ao termo *discurso* um sentido, ao mesmo tempo, mais preciso e mais profundo [Grifo do autor].

Para Bronckart (2008, p. 87), o “agir languageiro”, que se manifesta em um texto, pode desenvolver-se por meio da exploração de diversos recursos provenientes de uma determinada “língua natural”. Designa texto como toda e qualquer unidade de produção que transporta uma mensagem ordenada com o objetivo de produzir um “efeito de coerência” que atinja o “destinatário”, ou seja, considerado uma unidade de efetiva comunicação de “nível superior” que corresponda “a uma determinada unidade de agir languageiro”. Com base nesse ponto de vista, para valorizar a variedade das “formas de agir”, emprega a expressão “modos de agir languageiro”, em relação à diversidade relacionada às “produções verbais”, emprega o conceito de “gêneros de textos” e não o de “gêneros de discurso”.

Ainda de acordo com o autor (2006, p. 144), os gêneros sofrem mutações conforme a necessidade instituída pelo tempo e a história de desenvolvimento das formações sociais da linguagem. Por causa de sua mutação, esses podem afastar-se das motivações das quais se originaram, até alcançarem a autonomia, para ficarem à disposição de expressarem outras finalidades. Desse modo, os gêneros são denominados como elemento de diversas avaliações que de certa forma os afetam por meio de várias “indexações: referencial (qual atividade geral o texto pode comentar?); comunicacional (para que tipo de interação esse comentário é pertinente?); cultural (qual é o valor ‘socialmente agregado’ ao domínio de um gênero?)”. Essa situação explica porque existe uma dificuldade em fazer uma classificação que seja definitiva em relação aos gêneros, já que coexistem em um espaço linguístico e se aglomeram historicamente na sociedade.

Conforme Bronckart (2008), os gêneros seriam como interfaces entre o domínio das interações sociais e o domínio das produções de linguagem ou uma passagem obrigatória entre a história e a língua. Os gêneros operacionalizam como interconexões que permeiam o

campo das interações sociais, juntamente com o campo das produções de linguagens, também podem funcionar como uma via obrigatória que há entre a história e a língua, graças a isso, todo discurso, fundamentalmente, produz eco nos outros discursos subsequentes.

Bronckart (2008, p. 90) afirma que, em relação à conceitualização das referidas condições de produção dos textos por meio de um ou vários atuantes, é necessário admitir a preexistência de diversos gêneros de textos elaborados por todas as gerações antecedentes instituídos em um “repertório de modelos” designados de “arquitexto” de uma “comunidade languageira”. É evidente que tais exemplares de gêneros possuem diversas peculiaridades semióticas “mais ou menos identificáveis”. Esses modelos também são condutores de certas “indexações sociais”, já que cada gênero é um elemento de certas “avaliações sociais”, e também pode ser interpretado como algo que se adapta para explicar um “determinado agir geral”, como um objeto que possibilita se mover em outro determinado contexto de interação ou, então, que constitui um valor estético determinado.

Em razão dos efeitos que o texto pode desempenhar sobre seus leitores e intérpretes, é necessário que o seu estudo contemple o contexto de produção, graças também à sua interdependência em relação aos fatores externos e suas peculiaridades textuais, segundo Bronckart (2006) citado por Souza (2007). O texto é considerado como qualquer unidade correlacionada à ação de linguagem estabelecida, concluída e autossuficiente, a partir da ação e da comunicação, o que institui a concretização do “agir de linguagem”. Nesse momento, Souza (2007, p. 171) estabelece um diálogo e aproxima a teoria de Bronckart a de Bakhtin:

[c]om essa valorização do contexto, Bronckart (2006) assume uma concepção de texto (discurso) semelhante à de Bakhtin (1988). Esse concebe o signo (palavra) como fruto das relações entre infra-estrutura e superestrutura, conduzindo a uma interpretação ampla do contexto. Bronckart (2006) aborda a temática do agir geral por meio das atividades coletivas (contexto social) e do agir de linguagem constituído em textos. Esse agir ocorre em determinada situação de produção, que também interfere no modo de agir de linguagem.

Apesar de Bronckart criticar Bakhtin e tentar distanciar-se da teoria deste pesquisador, Souza (2007) consegue fazer uma aproximação entre os dois autores, já que comungam com a valorização do contexto social na interpretação do texto e para os dois autores texto se assemelha a discurso. Para Bakhtin (2006), o signo é o fruto produzido pelas relações existentes entre a infraestrutura e a superestrutura, o que colabora para uma ampla interpretação do contexto. Bronckart (2006), por meio do conceito “agir geral”, que é operacionalizado pelas atividades coletivas em seus contextos sociais, e ao abordar que o

“agir de linguagem” é instituído em textos, também como Bakhtin (2006), valoriza o contexto.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros, além de serem atividades discursivas socialmente estabilizadas, contribuem para diversas formas de controle social, por meio do exercício do poder no cotidiano das pessoas. É por meio dos gêneros que ocorre a interlocução humana mediante qualquer atividade discursiva. Deve-se considerar o aspecto intercultural, quando se trabalha com gêneros no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, seja LM, LE e L2, já que nem sempre os gêneros são utilizados do mesmo modo nas diversas culturas existentes, porque podem variar de cultura para cultura, o que exige o respeito pela diversidade cultural. O gênero é sempre identificado com um suporte – um lugar físico ou virtual – que possui um formato específico e serve para fixar e mostrar o texto. Dessa forma, os gêneros são ecológicos, porque constroem ambientes de realização adequados para se fixarem ou circularem na sociedade.

Segundo Souza (2011), os gêneros podem ser considerados como modelos de discursos estereotipados, já que se fixam por meio do seu uso social e se repetem com uma relativa estabilidade nos mesmos contextos comunicativos, graças a isso, são formas reconhecíveis e compartilhadas pelos falantes em diversas situações comuns. Diariamente, diversas situações da vida cotidiana nos colocam diante de determinadas intenções comunicativas, desse modo, os gêneros discursivos são os que diferenciam um artigo de opinião de uma petição jurídica, um debate escolar de um debate político.

Cristovão (2009, p. 306) afirma que os gêneros circulam na sociedade como “artefatos simbólicos” que formam um referencial das práticas sociais em relação à nossa forma de agir. No ensino-aprendizagem de gêneros, os estudantes de uma LE podem ter dificuldades para apropriar-se de determinados gêneros se percebem que não há importância de seu uso, naquele momento, “para seu agir verbal”. Conforme Cristovão (2009, p. 340), os gêneros funcionam como “portador de valores culturais” integrados às diversas condições de uso na ação de linguagem.

Bruno (2010, p. 222) também confirma a importância do gênero como referência para as práticas sociais, já que a Análise do Discurso designa como gênero as manifestações concretas discursivas constituídas em determinados contextos sociais e produzido pelos sujeitos que efetivam o uso da linguagem; desse modo, o discurso é compreendido como “efeito de sentido entre interlocutores”. Ao manifestar-se em diversas formas de texto, o

gênero oral ou escrito, independente de sua extensão, é construído no “processo de interação entre interlocutores”, e também se compõe como um “todo significativo”.

Para Dolz e Schneuwly (2010b), o gênero é considerado um megainstrumento, pois funciona como um sustentáculo, nos contextos de comunicação, deste modo é uma referência para os estudantes. Os gêneros escolares acabam sendo naturalizados pela situação de comunicação que praticamente gera essa automatização do próprio gênero. Ao interagir com os outros na prática de linguagem ocorrida especificamente na escola, o estudante aprende o gênero que surge naturalmente da situação de comunicação.

Schneuwly (2010) desenvolve a tese de que o gênero é e funciona como um instrumento, com a peculiaridade de ser um instrumento semiótico muito complexo, é considerado uma forma de linguagem prescritível, que admite, de uma só vez, a elaboração e a compreensão de textos. Deste modo, o instrumento configura-se em um meio de conhecimento.

1.3 Esquema das SDs de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010)

Segundo Dolz e Schneuwly (2010a), os professores de ensino do francês como LM da Suíça francófona, por enfrentarem dificuldades no ensino dessa língua aos estudantes, solicitaram ao governo meios para o ensino da expressão oral e escrita no EF, que lá também é reconhecido como escola obrigatória. Assim, as SDs foram apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) por meio da *Coleção de Livros Didáticos - Expressar-se em Francês – sequências didáticas para o oral e a escrita*, em 2001, em resposta a como ensinar a expressão oral e escrita com base nos gêneros. Essa coleção fundamenta-se pelo postulado de que é plausível efetuar o ensino da escrita de textos e a exprimir-se oralmente tanto em contextos públicos escolares quanto em contextos extraescolares, portanto, para que o ensino-aprendizagem ocorra, é necessário:

[c]riar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O objetivo principal é que a SD forneça ao estudante subsídios que lhe façam dominar melhor o gênero, fazendo com que escreva ou fale de forma mais adequada a uma

determinada situação de comunicação. A SD aproxima o estudante de novas práticas de linguagens que são difíceis de dominar sem uma sistematização (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

A proposta de SD para a LM, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), é desenvolvida por meio de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nessa formulação, o trabalho com as SDs está dividido em quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final, conforme está representado no esquema a seguir, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly:

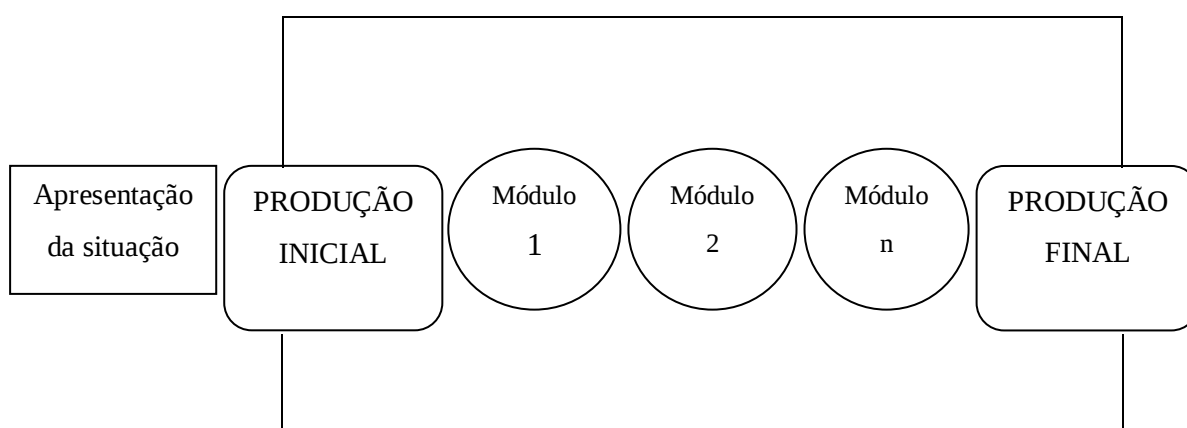


Figura 1.3.1: Esquema da SD Elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83).

Após realizar a apresentação da situação, formula-se a tarefa dirigida ao aluno, decide-se a escolha do gênero a ser produzido, seu destinatário, a modalidade, oral ou escrita, e qual vai ser o meio de produção, por exemplo, se é para um jornal escrito, televisão, rádio. Em seguida, é escolhido qual conteúdo a ser produzido, talvez esse procedimento exija a pesquisa em sala de aula. Nesse momento, o objetivo é decidir qual área vai ser escolhida para a produção oral ou escrita e que esteja relacionada ao gênero selecionado. É preciso que nesse momento o aluno compreenda qual é a situação de comunicação que vai operacionalizar.

Para Dell’Isola (2009), é importante elaborar critérios para a seleção dos gêneros, já que por meios deles o aprendiz de uma língua também terá a oportunidade de apreender a cultura dessa mesma língua. Para que seja proveitoso levar essa diversidade de gêneros para as aulas de LE, é necessário que ocorra por parte do docente um minucioso planejamento prévio, para que possam ser analisadas as potencialidades de cada gênero em conjunto com as atividades propostas. É importante que os estudantes de LE percebam a importância de

conhecerem diversos gêneros e de que forma circulam na sociedade, o que oferece a possibilidade para estudantes desenvolverem a habilidade de selecionar o modo mais apropriado de apresentação do discurso por meio da aprendizagem de uma LE que pode ser empregada em diversos contextos.

No período da produção inicial, os estudantes realizam a prévia da produção textual oral ou escrita, relatam a si mesmos e ao professor os sentidos que essa atividade representa. Essa etapa pode ser realizada individualmente ou em grupo. Se a situação de comunicação for bem trabalhada com os alunos, todos, inclusive aqueles com maiores dificuldades, podem ser capazes de produzir um texto oral ou escrito, mesmo que não alcancem todas as características apontadas sobre o gênero selecionado. É construído o esboço geral, introduzindo o gênero sem preocupar-se com sua destinação. O esboço é a ponte para que o aluno tenha o primeiro contato com o gênero. É neste momento que o professor pode refletir e intervir sobre o quanto ainda falta para que o aluno possa terminar de percorrer o caminho, essa é a essência do processo nomeado de avaliação formativa.

De acordo com Cristovão (2009, p. 307), a proposta de aprendizagem das SDs está relacionada à palavra “*construção*”, em que a ação pedagógica presume a aprendizagem como um “processo *espiralado* de apreensão”, em que não ignoramos o que já apreendemos, já que o novo funciona como um desdobramento ou uma transformação do que já existe. A partir dos conhecimentos prévios que o indivíduo já domina, possui base para ampliá-los e modificá-los. O estudante tem a oportunidade de melhorar e expandir os conhecimentos referentes àquele texto utilizado pelo professor na aula de LE. Por isso é importante que ocorra o uso de textos autênticos e que sejam uma alusão ao gênero que está sendo utilizado no trabalho docente.

É a partir dessas primeiras produções dos alunos que o professor começa a refletir e avaliar o que deve ser refinado, mudado, adaptado na SD, de forma que esta corresponda às necessidades dos alunos de uma determinada turma, isto é, colocar em prática um procedimento da chamada avaliação formativa. Apontadas as dificuldades expressas pelos alunos, é o momento de buscar soluções para esses problemas.

Ao trabalhar com os módulos, devem ser fornecidos os instrumentos necessários para que os alunos superem os problemas que surgirem no processo da primeira produção. Os elementos devem ser abordados separadamente, como nos seguintes exemplos: o destinatário, o gênero, a modalidade, as fontes e notas utilizadas na elaboração dos conteúdos, certificação de que o gênero está de acordo com sua organização estrutural adequada, por último,

observação de como ocorreu a seleção do léxico, correlacionado com as estruturas sintáticas e a interligação de todos os elementos no nível semântico.

Segundo Gatinho (2006, p. 148), do ponto de vista didático, o formato de modelização defende a crença de que a SD, nomeada pelo autor de “sequência de atividades didáticas”, disponibiliza, em tese, o direcionamento de atividades “com e sobre a língua”, ao contribuir de forma que os estudantes tenham subsídios que lhes façam alcançar “novas práticas de linguagem”. Desse modo, as atividades correlacionadas à leitura e análise linguística trabalham como “andaimes” que facilitam a execução do método de como produzir textos. O objetivo é de que quanto maior for a “articulação ou alinhamento” entre as atividades propostas em relação à leitura, produção de textos, juntamente com a análise linguística, maior a possibilidade de melhorar a atuação do estudante ao usar a linguagem durante as práticas sociais.

O módulo pode propor a execução de atividades que promovam a observação e análise para identificar se o gênero está de acordo com o que é esperado de sua produção, ou se precisa de outros ajustes. Pode-se também comparar todos os textos produzidos e a partir daí fazer uma análise coletiva de alguns problemas mais específicos e outros gerais por meio da construção de uma linguagem comum.

É importante ressaltar que uma das justificativas para a sistematização do ensino de gêneros, segundo Dolz e Schneuwly (2010b), é a constatação de que o estudante, sem o auxílio da escola, não consegue desenvolver sozinho e espontaneamente o domínio de gêneros mais elaborados e formais, como seminário, resenhas, monografias etc.

A SD é concluída com uma produção final, por meio da produção do gênero selecionado nos quatro processos anteriores. O foco do trabalho está no aluno, que, a partir desse momento, começa a adquirir o controle de sua própria aprendizagem, pois pode colocar em prática tudo o que aprendeu separadamente nos módulos anteriores, compreende por que fez um gênero, como e onde usá-lo conforme o contexto em que esteja inserido. A avaliação deve ser progressiva e levar em consideração todas as etapas em que o estudante teve dificuldades, considerando o que ele apreendeu do gênero e o que ficou falho na sua produção textual.

Gonçalves (2009) afirma que as práticas de linguagem que servem como referência são aquelas efetivas coletadas nos múltiplos ambientes sociais. Por exemplo, no ambiente escolar podemos coletar as práticas de preencher diários, fazer boletins com as devidas notas etc. É por meio do modelo didático referente a cada gênero que nos fornece elementos

potenciais para o ensino. Isso ocorre porque as atividades selecionadas estão correlacionadas com as devidas capacidades dos indivíduos, graças a isso só são empregados alguns modelos que contribuam com o processo de transposição didática. Além de o modelo permitir a construção de atividades diversificadas para o ensino-aprendizagem de uma LE a um mesmo público-alvo, também fornece a possibilidade de elaborar sequências que tenham uma complexidade crescente que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes. Não é novidade comentar que toda SD possui um modelo como referência, já que qualquer atuação no ensino-aprendizagem de uma língua designa sempre as escolhas ou não de certos elementos ensináveis. O mais importante é detectar como tais escolhas foram feitas.

Como Bakhtin e Vigotski sempre defenderam o diálogo e a interação social em suas pesquisas, na seção seguinte, efetua-se uma aproximação dos estudos realizados pelos dois teóricos a partir das reflexões de Figueredo (2007), Freitas (2005) e Ponzio (2008).

1.4 Bakhtin e Vigotski: um diálogo possível

É possível notar que os autores Dolz e Schneuwly ao defenderem o uso das SDs em sala de aula amparam-se na teoria de Vigotski (1998), que afirma que é por meio da interiorização do diálogo exterior que se pode conduzir o poderoso instrumento da linguagem que influencia diretamente sobre o desenvolvimento do pensamento.

Para Vigotski (1998), o que caracteriza o interacionismo social é que o ser humano tem a faculdade de construir estruturas intelectuais superiores que são incorporadas ao pensamento. Gradualmente essas se estendem a conceitos anteriores, mais antigos, e paulatinamente são introduzidas nas estruturas de ordem superior. Dolz e Schneuwly (2010a, p. 44) aproximam o ensino-aprendizagem dos gêneros à teoria de Vigotski (1998) ao defender que para o ensino de gêneros nas escolas é necessário a sistematização desses gêneros que funcionam como megainstrumentos que podem ser utilizados na progressão do currículo:

[d]esenvolvemos a idéia metafórica de gênero como (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades desse tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, essa é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral (e, logo, um limite da metáfora instrumental...). A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação.

Vigotski (1998) relata que a palavra não é um objeto isolado, pois possui significado, sendo assim, o significado é o caminho onde encontramos respostas para perguntas sobre a relação que há entre o pensamento e a fala. Ao se correlacionar com o ensino dos gêneros nas escolas, devemos considerar que estes ainda são explicados e ensinados isoladamente dos seus contextos, não é evidenciado ao estudante sua funcionalidade.

As SDs, que inicialmente tem por objeto o ensino de gêneros, podem efetuar a criação de um espaço com potencialidade de desenvolvimento. Para que isso ocorra, é necessário uma forma de ensino que sistematize o ensino de gêneros, já que principalmente os gêneros escritos e orais mais bem elaborados não são aprendidos espontaneamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010b).

Antes de iniciar esse possível diálogo entre Bakhtin e Vigotski, não podemos ignorar o fato de que Bakhtin (1895 – 1975) teve mais tempo para desenvolver suas pesquisas, já que viveu mais que o dobro de tempo em comparação a Vigotski (1896 – 1934), que apesar de não discutir, em sua reformulação da psicologia, temas como lutas de classes, ideologia, não deixou de debater a formação das relações sociais sem desvinculá-las do meio cultural e sociohistórico. Por vivenciarem o mesmo contexto histórico e ambiente teórico-ideológico, logo, desenvolveram semelhantes pontos de vista do mundo e do homem.

Segundo Ponzio (2008, p. 71), a base comum cultural e ideológica que aproxima os conceitos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, em plena União Soviética na década de 1920, em diversas áreas de conhecimentos se entrecruza desde a psicologia e a filosofia da linguagem até alcançar a semiótica e a teoria da literatura. Essa aproximação ocorre porque os dois autores viveram em determinado contexto histórico-cultural de uma mesma época³, em que a teoria marxista os influenciou, e tiveram como objetivo desenvolvê-la em diversas áreas de pesquisas científicas.

Ponzio (2008, p. 77) afirma que Bakhtin e Vigotski concordam que é por meio do signo que se estabelece a mediação da dialética que existe entre a “base e a superestrutura”, desse modo, o signo verbal representa, concretamente, a constituição do material que operacionaliza “todas as relações sociais” representadas em diversos níveis, que pode ser desde a “relação de trabalho” até mesmo a relação denominada “artístico-literária”, pois constituem diversas vinculações de “inter-relações” que se encontram entre o nível correspondente às ideologias consideradas não oficiais e também “em formação”.

³ Segundo Freitas (2005), não existem registros capazes de comprovar encontros pessoais entre Vigotski e Bakhtin, no entanto, Bakhtin ao escrever o artigo *O freudismo* (1927) faz duas citações referentes às ideias encontradas no artigo de Vigotski intitulado *A consciência como problema do comportamento* (1925).

Ponzio (2008, p. 79) expõe o fato de Vigotski e Bakhtin defenderem que a peculiaridade que há nas funções psíquicas do ser humano consiste no modo de intermediação, isto é, os intermediários são considerados instrumentos elaborados e aplicados no interior de “formas sociais concretas”, não se esquecendo de relatarmos a importância dos instrumentos que são produzidos com o intuito de suprir o que é necessário para efetivar a comunicação social, entre esses instrumentos podemos encontrar os signos, além da própria linguagem verbal. Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, juntamente com a linguagem verbal especificamente, não podem ser considerados meros instrumentos que transmitem significados, conhecimentos individuais já conformados anteriormente à sua “organização sgnica”. Podem ser também instrumentos de constituição da significação de diversas experiências individuais, dos processos mentais interiorizados, que, de certa forma, como os signos aplicados, também são sociais.

Ponzio (2008, p. 73) relata que Vigotski e Bakhtin se recusam a restringir a “reação verbal” a um fenômeno puramente fisiológico, em que se deva eliminar o meio sociológico. Ao contrário, os fenômenos linguísticos se originam do social para o individual. É por meio desse pensamento que Vigotski considera que toda a vida psíquica de cada indivíduo está diretamente condicionada ao social, de acordo com a época em que esse vive.

Segundo Freitas (2005, p. 301), a proposta de ciência em que Bakhtin e Vigotski acreditam é a dialógica, em que se busca a compreensão. Não se deve objetivar o homem, já que explicar o homem como fenômeno físico, como objeto, impede de compreender suas ações. O diálogo possibilita o encontro dos indivíduos que tendo voz podem promover uma “compreensão ativa”, já que o homem é visto como um “ser histórico” e é um produto refletido por meio das relações sociais.

Para Freitas (2005, p. 303), Vigotski e Bakhtin reconhecem como principal diferenciador existente entre o homem e os outros animais o uso da linguagem. Como os animais “refletem diretamente os estímulos do meio”, não há em seus cérebros a formulação de conceitos superiores, de significados, de elaboração de categorias. Por serem seres biológicos, possuem somente as denominadas funções mentais consideradas elementares. O homem consegue transcender de ser biológico a um ser que é constituído social e também historicamente, assim que consegue refletir a “realidade objetiva” por meio da mediação. É por meio da utilização de “instrumentos psicológicos”, dos “signos” e na relação de interação com os outros indivíduos que o homem desenvolve e transforma, qualitativamente, as funções

mentais reconhecidas como elementares em funções psíquicas superiores por meio do emprego da linguagem apreendida durante as relações sociais.

A ênfase dada à cultura, à linguagem e ao papel do outro na formação do indivíduo é um dos principais fios que conduz o diálogo entre Bakhtin e Vigotski. A natureza humana é diversificada e constituída histórica e socialmente por meio da cultura; a linguagem funciona como instrumento mediador das relações socioculturais e possui dimensões semiótica e ideológica; “a alteridade, por ser o fundamento do sujeito e fator determinante na construção de sua subjetividade”, segundo Figueredo (2007, p. 91).

Segundo Freitas (2005, p. 301), ao compreenderem o homem como um sujeito que se constitui social e historicamente, Bakhtin e Vigotski pensam a cultura como o “meio de existência” pelo qual toda a variedade da natureza humana é constituída. Com esse pensamento compreendem que é necessário elaborar uma “teoria cultural” para que se possa entender a mútua composição da natureza humana que ocorre por meio da interação entre os sujeitos, entre seus modos de vida que são constituídos historicamente. A cultura passa a ser uma categoria central de seus estudos.

O antropólogo Laraia (2009, p. 28) concorda com as teorias de Vigotski e Bakhtin ao defender que o homem se difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Essa diferenciação ocorre porque o homem dispõe de duas importantes propriedades: a capacidade de comunicar-se oralmente e a possibilidade de fabricar instrumentos, apropriados para tornar “mais eficiente o seu aparato biológico”. Desse modo, o homem é o resultado do meio cultural em que está inserido, pois desde criança aprende, por meio da comunicação oral, todos os conhecimentos e saberes acumulados na cultura em que vive, já que toda a experiência aglomerada por um indivíduo é disponibilizada aos demais, o que acarreta um infundável processo de acumulação, segundo Laraia (2009, p. 51):

[a]companhando o desenvolvimento de uma criança humana e de uma criança chimpanzé até o primeiro ano de vida, não se nota muita diferença: ambas são capazes de aprender, mais ou menos, as mesmas coisas. Mas quando a criança começa a aprender a falar, coisa que o chimpanzé não consegue, a distância torna-se imensa. Através da comunicação oral a criança vai recebendo informações sobre todo o conhecimento acumulado pela cultura em que vive. Tal fato, associado com a sua capacidade de observação e de invenção, faz com que ela se distancie cada vez mais de seu companheiro de infância.

A comunicação, segundo Laraia (2009, p. 52), está vinculada ao processo cultural, já que a linguagem humana é o produto da cultura e esta não existiria se a humanidade não possuísse a capacidade “de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. A

cultura é vista como fundamental para sobrevivência e destaque do homem em relação aos outros animais, já que adquire de seus descendentes a herança cultural do meio em que está inserido.

Se o outro é indispensável para a realização da aprendizagem, Freitas (2005, p. 307) relata que Vigotski confirma que não é suficiente que se estabeleça o “nível evolutivo” conforme as atividades que uma criança está apta a realizar sozinha, no entanto, é necessário delinear o que ela é capaz de executar com a ajuda de outras pessoas. É preciso reconhecer que os outros que interatuam com a criança não podem ser considerados objetos que são passivos, ou simplesmente, árbitros de seu desenvolvimento, todavia devem ser reconhecidos como parceiros ativos que orientam, projetam e guiam os seus comportamentos, logo, os outros funcionam como agentes do desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotski (1998, p. 73), certas atividades que os jovens vivenciam na sociedade são essenciais para a formação de conceitos, no entanto, esse contexto deve propiciar elementos que estimulem o desenvolvimento delas:

[e]mbora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

A Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) por ser dialógica, segundo Figueredo (2007, p. 93), indica que “na dialética das interações sociais, as pessoas não estão reduzidas a simples receptáculos de informações”, como meros agentes passivos que as arquivam, ao contrário, “se mostram agentes de seu desenvolvimento e cooperadoras do desenvolvimento do ‘outro’”.

De acordo com Vigotski (1998), a aprendizagem do estudante está correlacionada ao seu desenvolvimento mental. A divergência entre a idade mental real de um estudante – determinada pela capacidade de resolver um problema sem ajuda – e o nível que ele alcança ao solucionar problemas com a colaboração de outra pessoa, como um professor, um colega de classe que já solucionou o problema, aponta para a Zona Proximal de Desenvolvimento. Essa zona é a distância entre o conjunto de informações que o aprendiz possui, a potencialidade de aprender, porém ainda não completou o processo, são os conhecimentos fora de seu alcance atual e real, mas potencialmente atingíveis, que o direcionam para aquilo que sozinho ainda seria incapaz de operacionalizar.

Dolz e Schneuwly (2010a) ao citar Besson e Bronckart (1995), revelam que não basta para a aprendizagem apenas desenvolver a ZPD. O sucesso da aprendizagem dependerá muito da experiência profissional do professor, pois a ZPD não é a única determinável para o estudante. A efetivação da aprendizagem somente acontece se houver interações eficazes que ocorrem se os elementos de interação estiverem apropriados ao atual desenvolvimento mental do estudante.

Para a aquisição da linguagem no interacionismo social, é necessário, segundo Scarpa (2006), considerar os fatores sociocomunicativos, além dos culturais. No processo de aquisição da linguagem, a criança é afetada pelas falas que lhe são direcionadas, por exemplo, desde o nascimento, o bebê é imerso num universo significativo por meio dos seus interlocutores que são sujeitos do diálogo e aplicam diversos significados e intenções aos conteúdos expressivos desse bebê, como gestos, choros, direção do olhar e emissões vocais, a todo momento o bebê interage com os adultos que são coparticipantes da sua dimensão comunicativa e cultural.

É relevante considerar no interacionismo social, segundo Dolz e Schneuwly (2010a, p. 39), a construção da consciência de si correlacionada à construção das denominadas funções superiores que dependem, de forma peculiar, do histórico de relações que o sujeito estabelece com a sociedade e a cultura em que está inserido por meio da utilização da linguagem, pois:

[o] fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro.

A comunicação oral e a interação social são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, conforme Freitas (2005, 308), “o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem”, além disso, em relação a Vigotski o teórico Bakhtin avança um pouco mais ao reconhecer a palavra como um fenômeno totalmente ideológico, que, por meio do exercício de signo, reflete e ao mesmo tempo refrata a realidade.

Nesse capítulo refletiu-se sobre alguns conceitos bakhtinianos, como signo, ideologia, palavra, interação verbal, diálogo. Discute-se sobre diversas visões do conceito de gênero com base nos estudos de Bakhtin, Bronckart, Maingueneau e outros; além de se refletir sobre língua e linguagem, estabeleceu-se um diálogo entre a teoria bakhtiniana e a de

Vigotski. No próximo capítulo será apresentado o ensino de língua e cultura valendo-se de políticas linguísticas expostas pelos PCNs e pela OCEM, a relação entre língua, cultura e identidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o ensino de conteúdos linguístico-culturais com base nas SDs, por fim, é apresentado o modelo da SD da SEE-GO.

2 O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

É de consenso, nos documentos oficiais, que o ensino de línguas deve ser desenvolvido por meio de trabalhos com textos, o que já é uma prática corrente nas escolas e também uma das principais orientações dos PCNs – LP (BRASIL, 1998b), porém, a maior dificuldade é a forma como isso é desenvolvido na prática, as maneiras de trabalhar os textos, pois, em especial, aqueles utilizados nos primeiros anos do EF, possuem muitas vezes tópicos repetitivos, ignorando que o estudante já é proficiente pelo menos em uma variedade da língua quando chega à escola (MARCUSCHI, 2008). A partir desse contexto são apresentadas reflexões a partir de alguns documentos oficiais sobre o ensino de língua e cultura.

2.1 Reflexões sobre Alguns Documentos Oficiais

Os PCNs foram elaborados pelo MEC (BRASIL, 1998), para serem referências na (re)elaboração curricular, apontam um projeto pedagógico para todas as disciplinas que compõem o currículo do EF contemplando o desenvolvimento da cidadania.

Esse documento promove a discussão de sete temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. De acordo com os PCNs – LE (BRASIL, 1998a), esses temas enfocam questões culturais específicas existentes no Brasil e em outros países onde a LE é falada como LM e/ou L2. Tais questões se desdobram em tópicos: defesa de uma postura ética no cotidiano, no trabalho, na política, na saúde mediante a garantia de que ser cidadão no Brasil é ter acesso aos direitos ao trabalho, além de também cumprir com os deveres cívicos e legais pertinentes ao cidadão. É a busca pela conscientização de que não é positivo para uma sociedade valorizar o poder de consumo em prejuízo das relações entre as pessoas, é lutar pela defesa dos direitos humanos, pela preservação do meio ambiente. Ter consciência da pluralidade manifestada pela sexualidade humana e reconhecimento da mudança ocorrida no papel da mulher na sociedade.

Os PCNs – LE (BRASIL, 1998a) descrevem a importância da cultura como espaço central na vida dos adolescentes e jovens que usufruem e produzem bens culturais. Explicitam que a cultura juvenil também é incentivada pela indústria, pelo comércio e pela publicidade, que ao produzirem bens peculiares para esse público constroem diversos símbolos juvenis. Os

jovens buscam no prazer e no consumo uma recompensa imediata, exaurível. Assim, é preciso debater criticamente as consequências sofridas por grupos de indivíduos, dos quais só uma parcela tem poder para adquirir certos produtos, já que os conflitos sociais e a violência são reflexos historicamente estabelecidos por uma sociedade desigual.

Segundo Vargens e Freitas (2009), os PCNs (1998) têm como eixo central a valorização e defesa da heterogeneidade cultural brasileira, avaliando-os como processos indispensáveis para promover ações contra a discriminação e a exclusão social no Brasil, o que fortalece a democracia pelo reconhecimento dos diversos grupos sociais. No entanto, percebe-se, neste documento, a ausência do conceito de cultura popular, segundo Viana (2003), citada por Vargens e Freitas (2009, p. 2901), ainda que os estudantes das escolas públicas sejam, em sua maioria, provenientes de camadas descritas como populares:

[a]o encontro dessa ideia, vai a perspectiva de Viana (2003), que aponta a ausência do conceito de cultura popular no tema Pluralidade Cultural, ressaltando o fato de que, nas escolas públicas, os alunos são, majoritariamente, oriundos dos segmentos ditos populares.

Esse aspecto dos PCNs deve ser repensado, de acordo com Vargens e Freitas (2009, p. 2902), já que não foram pautados no texto conceitos como ambiguidade cultural, “embora a referência aos mais variados grupos possa ser encontrada na discussão curricular, o que, de fato, não encontramos é qualquer tipo de menção a relações, embates ou disputas que, a nosso ver, são intrínsecos à construção do panorama da diversidade cultural”. É interessante refletir sobre a complexa constituição das relações históricas existentes entre diferentes grupos socioculturais no Brasil.

Nos PCNs – LE (BRASIL, 1998a), há o reconhecimento de que existe a pluralidade cultural no Brasil, porque se menciona a constituição miscigenada do povo brasileiro, mas com lentes de uma atitude reconhecida por Casal (2003) como relativismo cultural, pela qual se estabelece o (re)conhecimento e a apreciação de outras culturas, contemplando sua importância cultural na sociedade, instituindo a equidade entre todas as culturas existentes, por meio de atitudes que estabeleçam respeito e tolerância. No entanto, não propõem o interculturalismo onde há o encontro entre culturas diferentes, ao contrário, no relativismo conserva-se cada cultura em seu lugar, tanto que os parâmetros não problematizam os diversos conflitos sociais existentes na cultura brasileira, como os preconceitos étnicos, sociais, de gênero, linguístico, entre outros, que explodem diariamente no ambiente escolar.

Nos PCNs – LE (BRASIL, 1998a, p. 50), comenta-se sobre aspectos sociopolíticos, como o fato de que ainda no Brasil permanece a associação do inglês com os Estados Unidos, graças ao papel desempenhado por este país na economia internacional, também ocorre a crença de que o espanhol que deve ser ensinado é o tradicional e puro da região de Castilha na Espanha. Por fim, explica-se, timidamente, sobre o desenvolvimento de uma “percepção intercultural” no ensino-aprendizagem de E/LE em relação à América Latina:

[C]hamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa 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 uma *percepção intercultural* da América Latina. [Grifo Nosso]

Segundo Rodrigues (2010), o texto da LDB, Lei n. 9394, de 1996, descreve a obrigatoriedade de a escola oferecer, no ensino médio (EM), ao menos uma língua estrangeira moderna e nos casos dos estabelecimentos escolares que pudessem oferecer uma segunda língua de forma optativa também poderia incluí-la no currículo. Prevalece no texto a indeterminação em relação a qual ou quais línguas deveriam ser ofertadas, a única indicação da lei é que essa(s) língua(s) ensinada(s) fosse(m) moderna(s).

Desde a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) com o Tratado de Assunção, assinado em 26 março de 1991, foram feitas tentativas de acordos para o ensino da língua espanhola no Brasil, até que em 2005, com a implementação da Lei n. 11.161/2005, o ensino dessa língua passa a ser de oferta obrigatória pela escola no EM e para o estudante a matrícula é facultativa, lembrando que em relação ao EF a língua espanhola é de oferta facultativa pela escola. Ocorre um diálogo entre o texto/discurso da Lei n. 11.161/2005 com o da LDB de 1996, e o que a tornou constitucional é a possibilidade de oferta obrigatória da disciplina sem a obrigatoriedade do estudante cursá-la. A lei de certa forma amplia a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras no EM, sendo uma obrigatória e outra optativa, de acordo com Rodrigues (2010, p. 20):

[e]mbora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola, que passa, portanto, a habitar o espaço escolar obrigatoriamente, temos de considerar o fato de que a Lei Nº 11.161 promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória”.

Ainda segundo Rodrigues (2010), com a publicação de documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), auxilia-se o processo de implementação da Lei n. 11.161/2005, pois é um respaldo que exige que o ensino de línguas estrangeiras prossiga subordinado aos estabelecimentos escolares. Os conteúdos programáticos devem ser correlacionados com o projeto pedagógico das instituições escolares, respeitando e considerando a diversificação local existente nas cidades e regiões em que esse está inserido.

Segundo Murga (2007), a partir desse contexto, cria-se um ambiente favorável com ações que fortalecem a difusão da língua espanhola e das suas variedades que devem ser desempenhadas dentro dos países que trabalham com as políticas linguísticas apontadas pelo Mercosul. Este contribui, de alguma forma, para a constituição de um cenário de integração regional e que não se restrinja apenas ao nível econômico.

2.2 A Competência Comunicativa nos Documentos Oficiais

Outro aspecto ressaltado em documentos como os PCNs – LE (BRASIL, 1998a), as OCEM – Espanhol (MEC, 2006), o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECL) (CONSELHO DA EUROPA⁴, 2001), é a utilização constante do conceito de competência. Este termo começa a ser mais discutido na teoria linguística por meio das pesquisas de Noam Chomsky nos estudos do paradigma gerativista. Chomsky (1975, p. 84) na época, apresenta a dicotomia denominada competência *versus* performance, em que competência é reconhecida como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua” e *performance* é denominada como “o uso efetivo da língua em situações concretas”.

O uso efetivo da língua remete à Teoria dos Atos da Fala desenvolvida por Austin (1990 [1962]), em que a linguagem é relatada como uma atividade que é edificada pelos interlocutores, por isso é uma forma de ação. O autor propõe a distinção de dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Os primeiros são enunciados que se referem à descrição, relato de um estado de coisas, falam de algo, o que requer a constatação desses enunciados, isto é, se são verdadeiros ou falsos, por exemplo: “Eu jogo vôlei todos os dias; A

⁴ Apesar de a realidade brasileira ser distante do continente europeu, refletiu-se sobre algumas bases teóricas discutidas nesse documento que compartilham com a proposta desta pesquisa na busca pelo desenvolvimento de uma consciência intercultural que são referendadas nas OCEM – Espanhol (BRASIL, 2006).

folha caiu da árvore; A lua é um satélite natural”. Os segundos são enunciados que ao serem proferidos realizam uma ação, por exemplo: “A aula se encerra nesse momento; Eu vos declaro marido e mulher; Você está preso por cometer o crime”. Contudo, para que um enunciado performativo seja bem sucedido é necessário que haja um contexto adequado já que se um piloto de avião declarar que um homem e uma mulher estão casados a ação será nula, o performativo não se realiza por que ele não tem autoridade para realizar um casamento.

Com o desenvolvimento de outros estudos como o de Hymes (1995 [1971]), percebeu-se que a competência linguística é uma entre várias outras competências que o falante de uma língua utiliza para comunicar-se, já que nem sempre a comunicação é somente verbal, mas também pode ser não verbal por meio de gestos, entonação, expressões faciais.

Para este autor, a competência comunicativa, além de abranger as diversas regras que estruturam a língua, engloba outras, como as que são correlacionadas com as convenções socioculturais. Desenvolver a competência comunicativa corresponde à capacidade de o falante falar de forma relacionada à sua experiência sociocultural, de saber quando falar ou não, do que falar naquele contexto, com quem, quando, de que forma, o que vai além de adquirir somente a competência linguística. São atitudes, valores, motivações relacionadas à língua, cultura, as características e os usos linguísticos, o que forma a conduta comunicativa de cada indivíduo. A linguagem na vida social deve ter um aspecto positivo e produtivo, já que certas regras de uso socioculturais, se não existissem, tornariam as regras gramaticais inúteis e sem sentido. A comunicação deve estar apropriada à comunidade em que o falante está inserido para o desenvolvimento e realização da vida social, com o reconhecimento do que seja apropriado e inapropriado. Em razão dessa dinâmica, a competência linguística é somente mais uma das subcompetências que formam a competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa interage de diversas formas com outros sistemas de conhecimento e habilidades no processo de ensino-aprendizagem de LE, Canale (1995 [1983]), apresentou a seguinte classificação aplicada ao conceito de ensino-aprendizagem de LE: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, de acordo com a figura a seguir:

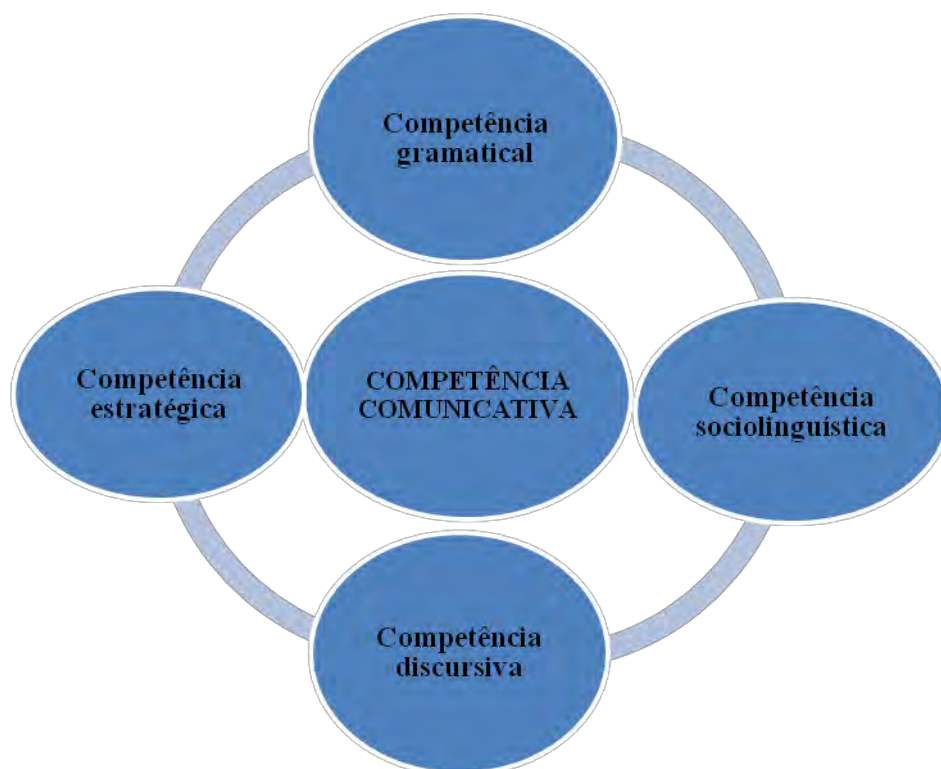


Figura 2.2.1: Áreas de Conhecimento e Habilidade da Competência Comunicativa (elaboração própria).

A competência gramatical está relacionada com as características e regras da linguagem regulada pela parte estrutural da língua e que corresponde a dominar o código linguístico; a competência sociolinguística se refere ao modo como as expressões são produzidas e compreendidas adequadamente conforme os diferentes contextos sociolinguísticos que se encontram subordinados a fatores contextuais, como: a situação em que se encontram os participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções que a formam por meio da adequação dos enunciados.

A competência discursiva correlaciona-se ao modo de combinar as estruturas gramaticais (coesão) em conjunto com os significados (coerência) para conseguir a elaboração de um texto oral ou escrito em diversos gêneros para compensar as falhas que podem surgir

na comunicação. Conforme Santa-Cecília (1996), há uma nova orientação para os cursos de língua e também para os materiais didáticos, isso requer mudança na prática docente, essa orientação se guia por algumas tendências, entre elas: o uso da língua deve ter um fim comunicativo; enfatizar os processos naturais de aprendizagem; as variáveis individuais devem ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem de uma LE; o ensino deve centrar-se no aluno; relacionar a língua com o contexto sociocultural em que está inserida; e, ainda, motivar o aluno a desenvolver sua autonomia.

Por fim, a competência estratégica insere todos os recursos que o falante utiliza na comunicação verbal e não verbal para comunicar-se, tais como: gestos, entonação, expressões faciais, entre outros (CANALE, 1995 [1983]).

Portanto, Van Ek (1986) citado por Santa-Cecília (1996, p. 15), em um dos seus projetos para o Conselho da Europa, compreendeu que faltava incorporar à competência comunicativa uma competência sociocultural:

[r]elacionada com o desenvolvimento de um certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que se usa a língua, e uma competência social, que tem a ver com o desejo e a confiança do aluno para relaciona-se com outros, assim como com a capacidade para desenvolver-se em situações sociais.

Para evitar choques culturais e mal entendidos, é preciso adequar-se ao contexto social de comunicação em que esteja inserido, desse modo, são evitados preconceitos e falhas no processo de comunicação entre falantes de línguas-culturas diferentes.

O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL, CONSELHO DA EUROPA, 2001) refere-se a outras competências, além das já mencionados por Chomsky (1975), Hymes (1995 [1971]), Canale (1995 [1983]), Santa-Cecília (1996). Antes de apontar essas outras possibilidades de competências, é necessário um breve resumo do que seja esse documento europeu com seus principais objetivos.

Segundo Rivilla (2004), o QECRL, elaborado para o ensino de LE e/ou L2 nos países da comunidade econômica europeia, é um documento que foi arquitetado pelo Conselho da Europa e construído por diversos especialistas com o intuito de promover um modelo que esteja em comum acordo para a elaboração de programas de ensino de línguas, por meio de orientações curriculares, exames e avaliação, além de auxiliar na elaboração de materiais didáticos, manuais etc. em toda a Europa. Outro objetivo do documento é servir como instrumento de diálogo entre os profissionais que atuam no ensino-aprendizagem de línguas para que possam compartilhar diversas opiniões e permutarem informações em

relação a seus próprios métodos de avaliação, de planos curriculares, de materiais didáticos etc. A Europa teve essa iniciativa com a finalidade de dissolver as barreiras que ainda separam os diversos sistemas de educação que promovem o ensino de línguas nas diferentes nações que constituem a Europa do século XXI.

De acordo com Rivilla (2004), é cada vez mais comum a mobilidade de pessoas no continente europeu, além da facilidade de comunicação que as novas tecnologias promovem, fertilizou-se um intenso desejo pelo intercâmbio de todo e qualquer tipo de informação. Este contexto fomentou o crescimento do interesse em aprender outras línguas, consequentemente, de conhecer outras culturas, o que é bem peculiar ao atual cenário da sociedade europeia. O Conselho da Europa vislumbrou nesse cenário a possibilidade de elaborar e publicar o QECRL para o ensino de línguas de forma que se tornasse uma diretriz comum no contexto europeu, inserindo o documento na celebração do ano europeu das línguas em 2001.

O quinto capítulo do documento QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), intitulado “As competências do utilizador aprendente”, alerta para o fato de que é provável que o aprendiz de uma língua não possua conhecimentos prévios sobre aspectos relevantes da sociedade e da cultura das comunidades nas quais se fala essa língua. Os conhecimentos socioculturais estão relacionados à vida cotidiana, às condições de vida, às relações interpessoais, aos valores, às crenças, às atitudes, à linguagem corporal, às convenções sociais, aos comportamentos rituais de uma determinada sociedade conjuntamente com sua cultura.

Conforme esse documento, é importante que o estudante de uma língua compreenda a relação permeada por semelhanças e diferenças existentes entre sua cultura de origem, que é o mundo de onde ele vem, e a sua cultura-alvo, que é o mundo da comunidade-alvo da qual pretende aprender a língua, o que o estimula a desenvolver a consciência intercultural. Ao desenvolver essa consciência exercita a capacidade de compreender a diversidade que existe nos contextos regional e social ao mesmo tempo entre esses dois mundos. Ao perceber e reconhecer a diversidade cultural existente ao longo do caminho percorrido por quem se propõe a estudar uma língua, o estudante por meio da consciência intercultural, depara-se com diversos contextos culturais que antes eram desconhecidos, os modos como eles englobam o mundo do outro, é o processo denominado por Almeida Filho (1998) como desestrangeirização da LE.

A figura a seguir resume as competências gerais e comunicativas de acordo com o capítulo cinco do QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para o ensino de LE:

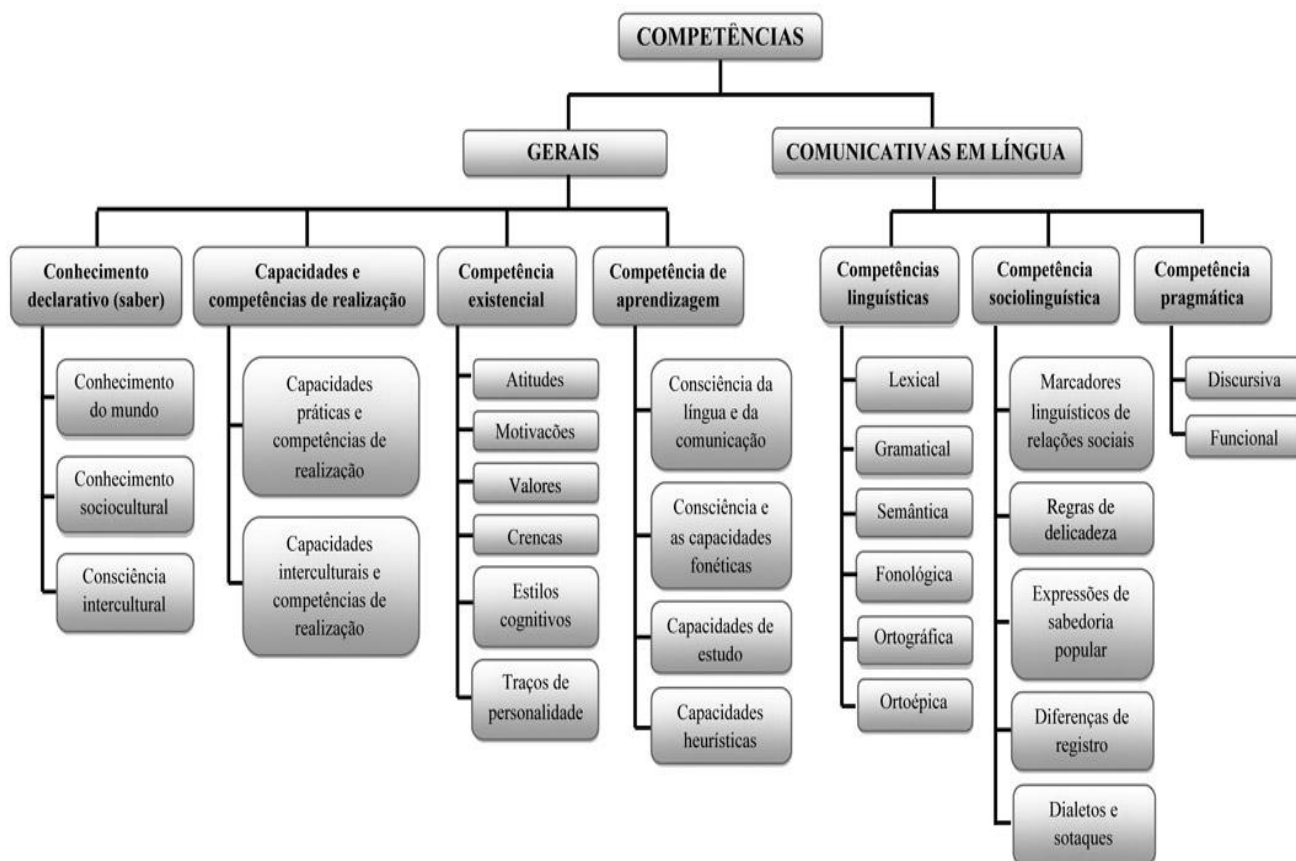


Figura 2.2.2: Competências Gerais e Comunicativas Segundo o QECRL (Conselho da Europa, 2001)⁵.

Em termos gerais, na figura, em relação às competências gerais, encontra-se o conhecimento declarativo que se compõe de: conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural. Ao ensinar uma LE, muitas vezes ignora-se o fato de que os estudantes ainda não adquiriram o conhecimento do mundo suficiente para esse objetivo, que pode ter origem nas experiências pessoais, educação, fontes de informação, o que engloba as instituições, os lugares e os eventos. Desse modo, é muito importante que o aluno adquira conhecimentos concretos referentes aos países nos quais se fala a língua

⁵ Figura gentilmente elaborada pela professora de língua espanhola da Faculdade de Letras da UFG, Patricia Roberta de Almeida Castro Machado. Devido ao espaço da página, essa figura encontra-se em tamanho maior em anexo, neste trabalho (ANEXO E).

estudada, por exemplo, os aspectos políticos, geográficos, demográficos, econômicos mais pertinentes, segundo o QECRL (CONSELHO DE EUROPA, 2001).

O conhecimento sociocultural refere-se aos diversos conhecimentos que temos das sociedades e dos grupos onde se fala a língua estudada. Remete também aos diferentes papéis que os falantes desempenham nos diversos contextos sociais a partir do lugar que cada um se comunica. O que distingue uma sociedade, uma cultura da outra pode estar relacionado com características peculiares de cada sociedade, como: a vida cotidiana, as relações interpessoais, os valores, as crenças, a linguagem corporal e os comportamentos rituais.

Por último, a consciência intercultural implica desenvolver a capacidade de compreender tanto as semelhanças quanto as diferenças distintivas de cada contexto sociocultural. É frutífero promover o diálogo entre a sua cultura de origem e a cultura-alvo da LE que o estudante se propôs a aprender e também, já que existe uma enorme variedade cultural, ter a consciência das inúmeras culturas além das que estão correlacionas à LE que se estuda.

A competência sociolinguística é o conhecimento e as capacidades que fornecem subsídios ao indivíduo para que ele saiba lidar com a dimensão sociocultural referente ao uso da língua. Um dos aspectos evidenciados nesta competência são as expressões de sabedoria do povo que funcionam como fórmulas fixas que expressam e reforçam atitudes cotidianas que contribuem para a formação significativa da cultura popular, é nessa esfera comunicativa que se encontram os provérbios. Essas expressões são os conhecimentos acumulados que expressam a sabedoria popular por meio da língua, compartilhado por todos na sociedade, é um elemento cultural significativo do uso da língua por intermédio da competência sociocultural.

É um grande desafio para o estudante de LE conseguir desenvolver a sua comunicação intercultural, porque tem que superar as relações comunicativas permeadas de estereótipos e preconceitos em relação à(s) cultura(s) do outro, conforme explica o documento OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 148):

[p]or outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.

Desse modo, os objetivos relatados para o ensino de Língua Espanhola, de acordo com o documento OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 149), de alguma forma se aproximam de

alguns objetivos do QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), tanto que as orientações referem-se a este documento em alguns momentos. As orientações consideram que é necessário que haja reflexão em todos os campos, especificamente em relação ao “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, com o intuito de trabalhar conscientemente as informações sobre a cidadania, a identidade, o plurilinguismo e o multiculturalismo. Esses conceitos estão correlacionados tanto ao ensino-aprendizagem de LM quanto ao de LE. No entanto, é necessário atentar-se ao fato de que o multiculturalismo não reconhece a convivência das diferenças culturais, ao passo que na proposta de interculturalidade é pertinente conviver e manter contato com diversos ambientes culturais.

De acordo com Rivilla (2004), o plurilinguismo enfatiza que, a partir do momento que o indivíduo expande sua experiência linguística, logo amplia o conhecimento cultural referentes às línguas aprendidas. O indivíduo não arquiva essas línguas e culturas em compartimentos mentais totalmente separados, como em um armário em que cada língua e cultura ficam guardadas em gavetas diferentes, ao contrário, ele busca desenvolver uma competência comunicativa que possibilite relacionar e interagir em todas essas línguas e culturas ao aproveitar seus conhecimentos e experiências linguísticas anteriores.

O multiculturalismo, segundo Rivilla (2004), é designado pela copresença de diversas culturas num mesmo ambiente concreto, de forma separada, cada um preserva seu modo de vida e estilos distintos, desse modo não se convive com as diferenças. Um conceito mais amplo é o pluriculturalismo, em que ocorre também a copresença de várias culturas, porém o indivíduo consegue conviver e estabelecer relações significativas entre elas.

Mas quais conteúdos o professor de LE deve trabalhar na sala de aula para que o estudante consiga expressar-se linguisticamente de várias formas em uma realidade distinta da sua? Segundo as OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 151), o estudante precisa compreender e “apropriar-se, também, das particularidades linguísticas e socioculturais do outro”.

Os documentos oficiais por serem elaborados para a implementação de políticas linguísticas governamentais, de alguma forma, excluem a valorização de línguas indígenas que são apagadas e tem seu discurso silenciado, principalmente na América Latina. É necessária a elaboração de um Quadro de Referências para Línguas para o MERCOSUL, em que sejam consideradas e pesquisadas, além das línguas oficiais, as línguas indígenas já que nem todas as pessoas nascidas, por exemplo, no Brasil, já nascem falando a língua portuguesa.

Em uma das citações que as OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 151) fazem do QECRL, relata-se que é necessário que o estudante de uma LE consiga desenvolver “a competência (inter)pluricultural”, já que, além de a língua ser um aspecto significante da cultura, é também um meio que fornece subsídios para acessar diversas manifestações culturais. “A competência cultural de uma pessoa, as diversas culturas”⁶, desde a nacional, até a regional e social, não existem somente de forma justapostas uma a outra, ao contrário, a pessoa é capaz de compará-las, contrastá-las, fazê-las interagir ativamente para que a partir daí se desenvolva uma competência pluricultural que esteja, ao mesmo tempo, enriquecida e integrada a diversos componentes.

É importante desenvolver a “competência comunicativa” que é conceituada pelas OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 151) “como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade”. Essa competência permite que haja interação eficaz com o outro, de maneira a permitir-lhe que ocorra a interação efetiva em contextos “socioculturais reais”.

Desenvolver a compreensão oral é um meio de aproximar-se do outro, conforme as OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 151), de forma que “permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado” e que é percebido por meio da entonação, da ironia e de “como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito”. É essencial desenvolver a “produção oral”, de um modo que permita “que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua”, analisando, ao mesmo tempo, “as condições de produção” e também “as situações de enunciação do seu discurso”.

As OCEM – Espanhol (MEC, 2006, p. 151) destacam que, ao desenvolver a “compreensão leitora”, com o objetivo de induzir “à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto”; além disso, é necessário interagir com o contexto e o autor desse mesmo texto, com a ressalva de que o sentido do texto é construído por seus interlocutores que possuem conhecimentos prévios sobre diversos temas, experiências pessoais e também com as relações que o leitor constitui com o texto.

⁶ Responsabilizamo-nos por todas as traduções feitas ao longo desta dissertação.

Por fim, é necessário que haja, de acordo com este documento, “o desenvolvimento da produção escrita, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia”, ao contrário, estabelecer-se como um sujeito que exprime suas opiniões em outra língua, partindo do conhecimento que traz da sua própria realidade e também “do lugar que ocupa na sociedade” (MEC, 2006, p. 151).

A partir dessa reflexão sobre as inúmeras competências existentes, é necessário que o professor de LE tenha cautela ao trabalhar com conteúdos culturais na sala de aula, segundo Díaz (2004), pois não é coerente esperar que os estudantes se comportem como nativos por meio da repetição de comportamentos. É mais interessante e produtivo saber interpretar elementos culturais a partir de sua própria bagagem cultural, as vivências e experiências e os conhecimentos prévios que cada estudante acumulou durante a vida. O professor não deve preocupar-se com a quantidade de conteúdos culturais trabalhados na sala de aula, mas com a forma como os estudantes os adquirem, se posicionam e aplicam esses conteúdos na aprendizagem de LE.

Segundo Paraquett (2010, p. 143), para muitas pessoas ainda existe a crença de que ao aprender uma língua correlacionada à cultura é preciso “sair de si para ser o outro”, como se houvesse essa possibilidade real, já que a aprendizagem de uma LE não deve ter como objetivo promover a desestabilização dos aprendizes. Nossa identidade somente é construída a partir do momento em que se estabelece o diálogo com as demais pessoas e outras culturas, conforme Bakhtin (2006), o diálogo é um dos fatores mais significantes e importantes para que ocorra a interação verbal entre os interlocutores, e por consequência, no meio histórico-social onde vive.

Segundo Meyer (1991), citado por Casal (2003), a competência intercultural é a identificação da habilidade de uma pessoa em atuar de forma apropriada e flexível quando está em contato com outras culturas. A adequação e a flexibilidade são necessárias para adquirir o conhecimento das diferenças culturais que existem entre a cultura estrangeira e a própria. Além disso, é necessário desenvolver a habilidade de poder minimizar os choques culturais que são consequências de tais diferenças.

Trabalhar com elementos culturais no ensino-aprendizagem de línguas requer planejamento, pois, após desenvolver a consciência intercultural, é interessante buscar desenvolver a competência intercultural. Segundo Kramsch (2001), é notório que o falante de uma língua estrangeira vai adaptando-se ao longo da sua vida a diversas regras que utiliza, de

acordo com os contextos sociais em que está inserido, para a compreensão do mundo ao seu redor.

Assim que o estudante entra em contato com outra língua e cultura, de acordo com Díaz (2004, p. 847), estabelece “um processo de construção sobre a base de um *eu* nas relações com os *outros*”⁷, já que não ocorre o abandono de suas referências culturais próprias ao estudar outra língua. Para que ele possa percorrer o caminho em direção ao desenvolvimento de uma competência intercultural, de acordo essa autora, o professor deve apontar algumas orientações para sensibilizá-lo e conscientizá-lo de que existem diferenças culturais.

Ao propor o desenvolvimento da competência intercultural na sala de LE, segundo Casal (1999), há o desenvolvimento de uma atitude que defende o respeito a outras culturas em que haja a busca de um encontro que promova a igualdade e o convívio entre diversas culturas, o que pode levar a diminuir vários conflitos que surgem na aula de LE.

Para Sercu (2001), o objetivo principal do ensino intercultural de línguas é a compreensão crítica do que seja alteridade, por que todo indivíduo precisa construir a interrelação com outros indivíduos no contexto sociocultural. A primeira condição é desenvolver o conhecimento da nossa própria cultura e de métodos para a sua observação. A segunda condição é que, para desenvolver a empatia, deve aprender a fazer comparações interculturais, buscando razões que expliquem as diferenças e semelhanças da sua cultura com a estrangeira, mantendo de certa forma uma distância emocional. A terceira condição é o entendimento crítico do conceito de alteridade como desenvolvimento da capacidade para mediação entre culturas por meio da metacomunicação e da negociação dos significados. De certa forma, deve-se aprender a verbalizar as incertezas, as ambiguidades, as semelhanças e as diferenças, as emoções e as reações que formam alguns aspectos interessantes sobre outras culturas.

O trabalho com a cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas, segundo Mendes (2007), deve gerar a integração e o respeito em relação à diferença dos povos, o que permite ao aprendiz encontrar-se com outras culturas sem isentar-se da sua própria, já que no processo de uma “postura pedagógica culturalmente sensível” existe uma relação dialética de mão dupla, de acordo com Mendes (2007, p. 119), “da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo”, o que institui uma pedagogia com base na relação intercultural ou “entrecultural”.

⁷ Grifos da autora.

Para Kramsch (1993, *apud* MENDES, 2007), o termo intercultural significa também o processo de comunicação entre pessoas que em um mesmo território falam a mesma língua, no entanto, participam de diferentes grupos culturais, de gênero, étnicos, o que designam diversas interações comunicativas entre indivíduos de diferentes classes sociais, como homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, negros e brancos.

Segundo Mendes (2007), os encontros culturais estão permeados por forças antagônicas e tensões oriundas do embate de diferentes perspectivas de mundo e não existe encontro de diferentes culturas sem conflitos, porém não predominam somente as adversidades. Nesses encontros, é também possível compartilhar a igualdade de valores, obter aprendizado mútuo, porque, com o compartilhamento de conhecimentos, conquista-se o respeito do outro e também respeita-se a diferença. Tais conflitos não deveriam gerar demonstração de embates, de poder e de violência, já que por meio do diálogo esses podem ser resolvidos, pois o diálogo está inserido no desenvolvimento do processo comunicativo e coopera para que a língua, como prática social, ocorra por meio de relações que envolvam a todo momento participantes ativos.

O processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural de LE, conforme Mendes (2007), deve considerar o público-alvo, o contexto no qual se dá a aprendizagem juntamente com seus objetivos, já que, mesmo numa sala de aula, professores e alunos se deparam com diferentes mundos culturais. Para desenvolver uma abordagem intercultural, deve ocorrer um criterioso planejamento e a estruturação por meio do plano de cursos, construção e seleção de materiais didáticos, trabalho diferenciado em relação à avaliação, sempre considerando o contexto e o público-alvo.

Dessa forma, acredita-se que trabalhar com as SDs do 6º ao 9º ano do EF, cujos temas são conteúdos culturais, ajuda a desenvolver o exercício de conscientização intercultural, como sugere o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e, após esse exercício, o docente, bem como seus alunos, podem começar a percorrer o árduo caminho de construir sua competência intercultural, não somente durante as aulas de E/LE, mas como uma ação levada ao cotidiano de sua própria vida.

2.3 O Ensino dos Conteúdos Linguístico-culturais a partir da SD

Concordamos com Díaz (2004, p. 837) que a língua é um instrumento que representa a marca de identidade mais potente para cada grupo social, pois é usada na comunicação e interação de cada indivíduo inserido nesse grupo. Cada sujeito é um ator social que por meio da língua constrói sua identidade sociocultural mediante comportamentos, representações, percepções, correlações de imagens, objetos e relações sociais diversas. Segundo esta autora,

[o]s vários âmbitos disciplinares: a linguística, a pragmática, a psicolinguística, a etnografia da comunicação, a sociolinguística, etc., que se ocuparam do estudo da língua, enriqueceram os pontos de vista ao apresentá-la como um instrumento de comunicação e de interação e como a marca de identidade mais enérgica para cada grupo e cada indivíduo, quem, por sua vez, é concebido como um *ator social* que constrói – através da língua – as percepções, as representações, os comportamentos, as relações das imagens e os objetos, as relações sociais, isto é, sua *identidade sociocultural*. Ditos fatores – naquelas características comuns e compartilhadas pelos membros e os grupos de um contexto social dados e ao perdurar no tempo – configuram as orientações culturais, uma *cultura* cujos componentes condicionam a comunicação efetiva e o adequado entendimento entre os interlocutores.

Portanto, no ensino-aprendizagem de uma LE, adquirir simplesmente o código linguístico pode não ser suficiente para compreender e efetuar a comunicação, já que várias regras de comportamentos e pensamentos designam como os indivíduos estruturam seus valores e constituem sua maneira de viver, é o que Díaz nomeia de “gramática cultural” (2004, p. 838) e quando o falante de uma LE não a desenvolve pode gerar na comunicação casos de mal entendidos, conflitos e choques culturais.

Essa opinião também é defendida por López (2004, p. 527), ao afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve estar correlacionado com a cultura que nela atua. Insistir em não ensinar a cultura concomitantemente com a língua aos estudantes “não é, na realidade, ensinar língua, mas também, simplesmente, fazer um simulacro, dotar-lhes de uma língua vazia de sentido ou, ao menos, carente de muitos dos sentidos que a configuram”.

Os autores Jin e Cortazzi (1998) também defendem que a língua é um reflexo da cultura, já que é parte da cultura e se constitui a partir desta. Desse modo, no ensino-aprendizagem de uma LE, segundo Díaz (2004), é interessante e necessário que os estudantes aprendam os modelos culturais pelos quais os falantes de uma LE se comunicam. Isso se dá porque certamente no percurso para aprender LE os alunos vão encontrar dificuldades, tais como os aspectos culturais que podem lhes parecer estranhos e que de certa forma podem

causar conflitos e mal entendidos culturais. Portanto, no dia-a-dia, a cultura popular que leva à comunicação deve ser um dos objetivos das aulas de idiomas.

É inegável que a língua materna possui enorme importância na visão de cada um em apreender o mundo, porém, de acordo com Casal (1999), a língua não se reduz a uma forma mecânica de verbalizar e transportar o pensamento, já que funciona como um arquétipo que encaminha e direciona a atividade mental a determinados caminhos. Por meio do uso da língua adquire-se, de certa forma, uma visão particular que frequentemente é determinante na atuação no mundo. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE não pode restringir-se somente ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos linguísticos, pois, segundo essa autora, implica também estabelecer concomitantemente a transmissão de atitudes e valores da cultura-alvo.

Segundo Souza (2011, p. 146), os traços culturais não devem funcionar como uma fronteira que distancia o indivíduo de um adequado desenvolvimento social, o que impede o diálogo com diferentes culturas e também impossibilita a aprendizagem. Toda a sociedade é fruto do diálogo e se apoia no emaranhado discursivo que desenvolve. A rede social entrelaça-se por meio de enunciados que se constituem de uma cadeia importante de gêneros discursivos. A expressão se dá por meio destes gêneros que sustentam a verdadeira pilastra da comunicação. Falar não significa apenas possuir um conhecimento “linguístico-gramatical”, mas também ter conhecimento discursivo, porque é no diálogo social que este conhecimento adquirido se consolida. Pertencer a uma cultura significa praticar e participar de sua dinâmica comunicativa juntamente com as suas estratégias “cognitivo-identitárias”. De certa forma, acessar essa dinâmica sociocultural e o conhecimento geral pode ser feito por meio da mediação do emprego e interação dialógica dos gêneros discursivos peculiares de cada cultura, já que todo discurso está sempre destinado a outro, e designa um ajustamento sociocultural.

Almeida Filho (1998, p. 11) considera que o conceito de LE é complexo e o professor necessita refletir durante a prática docente. O que verdadeiramente significa LE para o professor e para os alunos? “Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica”. A princípio é interessante apreender o conceito como língua que realmente seja estrangeira, no entanto, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ela se “desestrangeiriza”, segundo este autor (1998, p. 12). A LE é considerada uma nova língua que também coopera com a formação do aprendiz como cidadão. Esta língua em alguma ocasião no futuro “vai não só ser falada com

propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também falar esse mesmo aprendiz”, isto é, revelar características de sua identidade, e das próprias significações inerentes ao sistema “dessa língua-alvo”. No entanto, para “desestrangeirizar” essa nova língua, é necessário que sua aprendizagem tenha a seguinte finalidade: “para e na comunicação”, sem se limitar exclusivamente ao domínio de suas estruturas e de sua operacionalização como sistema, conforme Almeida Filho (1998, p. 12).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), há no mínimo três teorias distintas sobre a língua e seu conhecimento lingüístico, denominadas como: estrutural, funcional e interativa. A primeira teoria é considerada a mais tradicional das três, a língua é vista como um sistema governado por estruturas gramaticais, em que aprendê-la é dominar o vocabulário e compreender o significado. O objetivo é estudar os sistemas fonológico, gramatical, lexical e morfológico da língua. Como exemplos de métodos baseados nesta concepção de línguas estão o audiolingual, resposta física total, via silenciosa, entre outros.

A segunda é a funcional, na qual língua é considerada um veículo que expressa um significado com determinada função comunicativa. Essa teoria está vinculada à dimensão semântica e comunicativa, e o ensino se organiza valendo-se das categorias de significação e função, deixando os elementos estruturais e gramaticais em um segundo plano. De métodos que trabalham com essa concepção, de acordo com Richards e Rodgers (2001), há, como exemplos, abordagem comunicativa, método comunitário e natural.

A terceira teoria é a interativa, em que a língua é considerada um veículo que proporciona o desenvolvimento de relações pessoais, já que é um instrumento que constrói e mantém essas relações.

De acordo com Galisson (1999), citado por Díaz (2004), há dois tipos de cultura que podem ser trabalhados no ensino de línguas: a culta e a popular. A primeira é compreendida como um saber que é estabelecido no campo do pensamento, da vida e do espírito. É a cultura institucionalizada que é representada pelas grandes instituições literárias, artísticas, científicas e é dominada por poucas pessoas na sociedade, pois depende do nível de instrução formal. A segunda refere-se a uma sabedoria que se relaciona com a ação, com o saber fazer, saber relacionar-se com os outros, pois está situada no campo do comportamento, do cotidiano por meio da experiência, por isso é adquirida e compartilhada por muitas pessoas.

Na metodologia de base estrutural é valorizado o ensino da cultura culta que López (2004) denomina de legitimada, já que é propagada pelas grandes instituições a um público que compõe as classes privilegiadas, não é uma cultura democratizada, porque é dominada

por aqueles que têm acesso à instrução formal, desse modo, não funciona como uma riqueza compartilhada por todos os falantes de uma determinada língua. A cultura legitimada gera produtos emblemáticos que ajudam a construir o patrimônio histórico e sociocultural de um país produzido pelos famosos e clássicos escultores, pintores, escritores, dançarinos, músicos entre outros.

López (2004, p. 512) afirma que na metodologia de base estrutural o conceito de cultura pode ser resumido em três pontos: o primeiro designa uma “visão estereotipada da cultura” compreendida como “dados invertebrados” que os estudantes simplesmente acumulam; o segundo se refere à “total descontextualização de todos os elementos que integravam os materiais” e também “a prática docente”; por fim, no terceiro ocorre a “absoluta desconexão entre os objetivos da língua e os elementos culturais”. Desse modo, a língua e a cultura são vistas como dois elementos visivelmente dissociados, “sem nenhum tipo de interrelação”.

O ensino de elementos culturais na metodologia de base funcional está correlacionado com o ensino da cultura popular, segundo Galisson (1999) citado por Díaz (2004, p. 841), “referida a um saber-ação, a um saber fazer e saber ser/estar com os outros, que se situa no campo do comportamento, da vida cotidiana, do corporal”. Essa cultura experimentada no decorrer da vida é de certa forma adquirida e compartilhada e dominada por muitas pessoas.

A cultura na metodologia de base funcional apresenta, segundo López (2004, p. 514), três pontos de vista: o primeiro é “como uma cultura do cotidiano [...] a favor de todos os elementos que influem no fazer cultural dos falantes”; o segundo se apresenta “como parte da competência comunicativa, isto é, necessária para a atuação e adequação linguística e, portanto, para o êxito comunicativo”, no terceiro a cultura está, “sem dúvida, estreitamente vinculada à língua”.

Ao se considerar a indissociabilidade entre língua e cultura, passamos a refletir sobre os conceitos de cultura. Na opinião de Laraia (2009, p. 68), a cultura é reconhecida como algo fundamental para a sobrevivência e destaque do homem em relação aos outros animais, já que adquire de seus ascendentes a herança cultural do meio em que está inserido:

[o] modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura [...] graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de cultura diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais

como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica (LARAIA, 2009, p. 68).

Pelo fato de a cultura ser transmitida especialmente por meio da comunicação oral, segundo Laraia (2009, p. 52), a própria comunicação é como um processo cultural, já que a linguagem humana é considerada um produto da cultura, apesar de que não haveria cultura se não existisse a possibilidade de o homem “desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Ao defender que a linguagem humana é um produto da cultura, Laraia (2009) corrobora o pensamento de López (2004), que defende que a cultura é uma visão de mundo adquirida simultaneamente com a língua, o que determina crenças, comportamentos lingüísticos e não lingüísticos e as pressuposições como falantes de uma língua. Dessa forma, não é produtor no processo de ensino-aprendizagem de línguas restringir o conceito de cultura somente a determinadas séries de produtos que a sociedade legitima, sanciona, autoriza e honra em um determinado momento, reconhecida como “Cultura de Olimpo” ou “Cultura com C maiúsculo”.

López (2004) compara a cultura com um corte transversal no tronco de uma árvore. A parte central, por onde passa a seiva que a nutre, é a cultura essencial. O que antes Miquel⁸ e Sans (1992, p. 16 *apud* LÓPEZ, 2004, p. 512) nomearam como a cultura com “c minúsculo”, portanto essa terminologia parecia ser preconceituosa e diminuía a valorização dessa cultura, deste modo, foi substituída por cultura essencial. É a cultura do cotidiano em que ocorre o ajuste do componente sociocultural e que é compartilhada por todos na sociedade, por estar estável temporalmente, dessa forma, deve fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados na LE.

Na cultura essencial, encontra-se todo o conhecimento que permite fazer o uso adequado e efetivo da linguagem. É onde se encontram as crenças e pressuposições, os juízos de valor, os saberes compartilhados pela sociedade, as regras do que se pode dizer ou não em determinados contextos. É a cultura essencial que fornece elementos para que alguns indivíduos atuem como brasileiros, por exemplo, com a valorização do Carnaval por meio do samba, o futebol que é jogado na rua por jovens de todas as idades, a comemoração das festas juninas com comidas típicas, como a canjica, doces como o pé-de-moleque. Não é pertinente ignorar o fato de que nem todos os brasileiros gostam de carnaval, sabem sambar ou jogar

⁸ Chamamos a atenção para o fato de Miquel e López ser a mesma autora, por isso há equivalência dos conceitos sobre cultura.

futebol, são exemplos de manifestações culturais que nem sempre são compartilhadas e vivenciadas por todos os brasileiros.

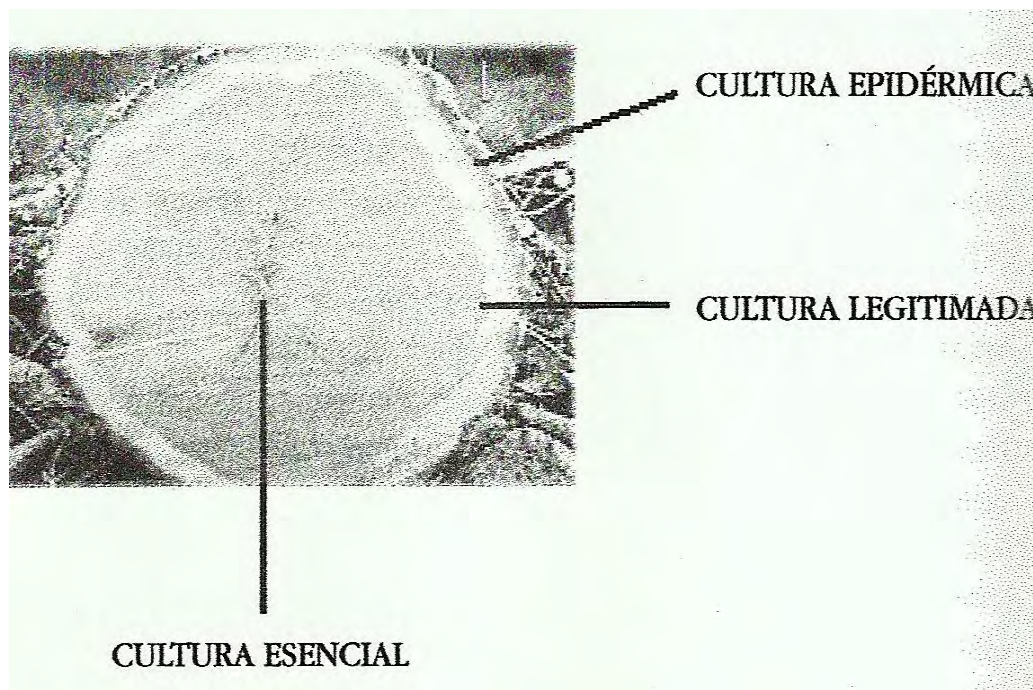


Figura 2.3.1: Corte Transversal de uma Árvore Elaborada por López (2004, p. 516).

Distante do anel do tronco que abarca a cultura essencial encontra-se a cultura legitimada, segundo López (2004), que está sujeita a uma maior modificação, pois aqui o fator tempo é crucial, vários elementos sancionados em determinada época podem deixar de ter valor no futuro. A cultura legitimada não é patrimônio de todos os falantes de uma língua, já que as classes privilegiadas economicamente é que têm acesso a ela, desse modo, é apreciada e vivenciada por uma minoria. É evidente que é uma cultura legitimada pelas instituições por meio de obras de arte produzidas por famosos pintores de um país, ou então pelos livros dos autores clássicos da literatura. São produtos que se transformam em emblemas, pois constroem a representação cultural de um país que, por sua vez, são transmitidos nas aulas de LE com o seu valor simbólico e ideológico.

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a cultura essencial, segundo López (2004), deve ser o objetivo prioritário independente do nível que se trabalhe, porém, a cultura legitimada deve ser incluída como objetivo nesse processo dependendo do grupo de estudantes que se tenha, isto é, do nível de formação e dos interesses do grupo.

Mais distante ainda do anel do tronco que abarca a cultura legitimada, de acordo com López (2004), encontra-se a cultura epidérmica, que está correlacionada aos usos e costumes que se diferenciam das culturas legitimadas e essencial, já que a cultura epidérmica não é compartilhada por todos os falantes de uma língua e deve aparecer em um programa de ensino-aprendizagem de uma língua em casos bem específicos, temos, como exemplo, a cultura de tribos urbanas modernas, como a dos Emos, Punks, Skinheads, Cosplay, que são reconhecidos por fantasiarem-se de algum personagem, como os mangás, grupos musicais. Aqui são usados, segundo López (2004, p. 517), “elementos da cultura adolescente se temos um público dessa idade, mas sabendo que, em pouquíssimo tempo, essa cultura já não será válida”, já que juntamente a ela o ensino de conteúdos da cultura essencial é o que fornece subsídios para que os estudantes possam ao longo do tempo “atuar de modo adequado”.

Hermida e Benavente (2002) também concordam com López (2004) que no contexto de ensino de línguas se observa uma noção de cultura mais restrita, a chamada cultura legitimada, e a essencial, que é mais ampla. A primeira abarca a erudição: representada pelas produções legitimadas por uma determinada sociedade, as instituições de poder que a transmite. A segunda é formada por um conjunto de estilos de vida, modos de pensar, sentir e atuar que se repetem e se apreende ou se adquire tradicionalmente na sociedade. Para esses autores, cada cultura reflete uma visão de mundo como tantas outras existentes, é um modo de classificar a realidade que se reflete na maneira de pensar, de sentir e agir. É a forma como se organiza e se apreende o que se encontra ao seu redor, que é manifestado na maneira de comunicar-se na sociedade.

Segundo Bakhtin (2006, p. 123), as relações que ocorrem entre as pessoas no convívio social são estruturadas nas esferas comunicativas e elaboradas por meio de formas de organização próprias que estabelecem os lugares sociais de acordo com as expectativas e particularidades das instituições e de cada situação social onde ocorre a produção de discursos. As esferas comunicativas estão divididas em duas categorias: as relacionadas ao cotidiano, reconhecidas como “a ideologia do cotidiano”, e os “sistemas ideológicos constituídos”. A primeira se estabelece onde ocorrem as conversas informais em família, as conversas íntimas, onde se mobiliza a “ideologia do cotidiano”, nessa esfera também circula a cultura popular, a cultura do cotidiano reconhecida por López (2004) como essencial. A outra esfera denominada “sistemas ideológicos constituídos”, segundo Bakhtin (2006, p. 123), está correlacionada à moral, à política, à ciência, à arte, à religião etc. São nessas esferas comunicativas que se elaboram as relações de hierarquias, os lugares sociais ocupados e os

não ocupados pelo indivíduo no convívio social, nessa esfera circula, de acordo com López (2004), a cultura institucionalizada, reconhecida como cultura como legitimada.

Para as aulas de LE, segundo Hermida e Benavente (2002, p. 3), ao inserir a cultura, é de “grande ajuda uma representação mais concreta do alcance dessa noção”. O seguinte agrupamento que proporciona uma visão mais concreta dos elementos culturais foi estruturado por Tomalin e Stempleski (1993, p. 7):

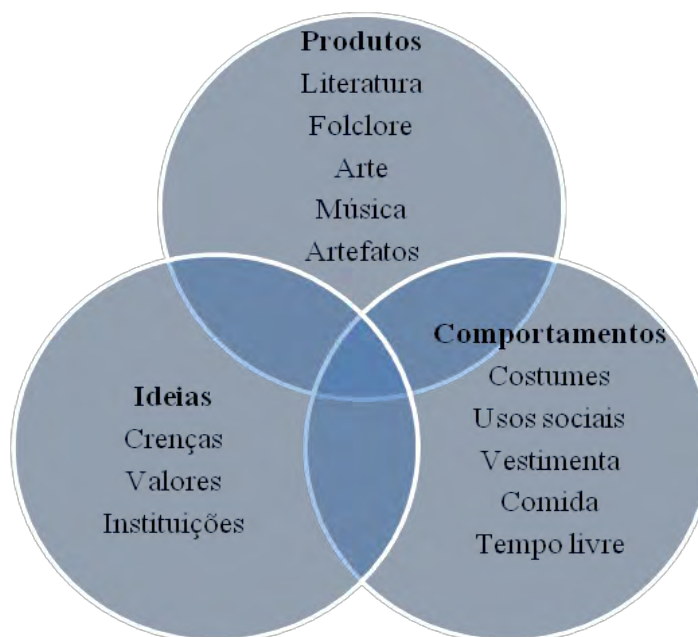


Figura 2.3.2: Elementos Agrupados de uma Cultura.

Cada vez mais, segundo Hermida e Benavente (2002, p. 4), no mundo global é difícil manter contrapartidas entre as diversas fronteiras políticas existentes e as inúmeras realidades sociolinguísticas, com a probabilidade de se aumentarem a mestiçagem, a mescla entre culturas. Em virtude desse contexto, é frequente surgirem “os produtos culturais que se internacionalizam (literatura, cinema, moda, programas de televisão...)”. Atualmente é fundamental, apesar de enfrentarem mais dificuldades que os produtos vendidos pelas empresas, “os movimentos de trabalhadores e a convivência entre pessoas de nacionalidades muito diversas”.

Para Souza (2011), a cultura é vista como um sistema permeado por crenças, juntamente com valores, costumes, comportamentos e artefatos que são compartilhados pelos membros de uma sociedade que os utilizam na interação entre si e com seu mundo, e que se

repassa de geração a geração por meio da aprendizagem. É por intermédio do processo de socialização que se transmite a cultura, pelo contato com outros indivíduos.

Defende-se a cultura como a re(criação) e transmissão de hábitos simbólicos de uma determinada sociedade, como: alimentação, vestuários, sentimentos, crenças, costumes, comportamentos, saberes etc. Também é reconhecida como uma convenção que se adapta ao contexto social e é representada pelas instituições legitimadas por meio de obras de artes. A cultura é uma expressão e representação dos valores significativos de uma determinada comunidade, portanto é uma herança que o ser humano adquire das gerações anteriores à sua, graças a isso, promove a diferenciação e distinção de desenvolvimento cognitivo da raça humana em relação aos outros animais.

De acordo com Casal (2003), quando são elaborados conceitos a respeito das pessoas ou dos grupos socioculturais, são construídas categorizações. Dessa maneira, são formados os estereótipos, que significa aplicar um processo de categorização cognitiva. Os estereótipos possuem diversas funções, uma delas consiste em reduzir o ambiente complexo a um tamanho manejável, o que faz refletir sobre o processo de abstração e permite prognosticar a conduta apropriada e a não apropriada. Não se pode afirmar que os estereótipos são totalmente equivocados, eles só não são válidos para todos os indivíduos de uma mesma cultura.

Ao aproximar-se de outras culturas, é necessário saber lidar, segundo Casal (1999), com três atitudes frequentes que funcionam como protótipos vivenciados na sociedade: o etnocentrismo, o relativismo cultural e o interculturalismo. O etnocentrismo consiste em aproximar-se de outras culturas, mas sempre fazendo comparações com a sua que serve como modelo de checagem com as demais. O etnocentrismo estabelece um processo de distanciamento e não valoriza outros sistemas culturais que não se ajustam ao seu, desse modo, julga-se a partir da sua escala de valores as condutas e as crenças dos membros de outras culturas, o que lhe acarreta, como consequência, a formação de preconceitos.

O relativismo estabelece o conhecimento e a apreciação de outras culturas considerando seus próprios valores e sua importância na sociedade, segundo Casal (1999, p. 16), “estabelecendo, também, a igualdade de todas elas”. Por meio dessa atitude que aparenta respeitar e tolerar as outras culturas, falta propor o interesse pelo encontro e pela proximidade entre culturas diferentes. Dessa forma, corre-se o risco de cada cultura ficar estabelecida em seu gueto, o que é chamado pela autora de guetização, isso ocorre quando uma cultura se isola e não tem contato com as outras. A consequência é correr o risco de construir uma visão romântica, deformada da realidade, que pode induzir à exageração dos aspectos culturais

positivos e, por fim, estabelecer certo conservadorismo com a ideia de que é fundamental conservar cada cultura em seu lugar para que ela não se misture.

Já o interculturalismo propõe o respeito às outras culturas ao buscar um encontro igualitário em que possa haver a construção de uma visão crítica na qual se aceite, tenha diálogo e convivência com a outra cultura, já que de acordo com Bakhtin (2006) o diálogo é constituído na interação verbal entre os interlocutores no contexto social. Contudo, é possível rechaçar alguns aspectos culturais que não se pode aceitar, como defende Eco (2004, p. 34): “refletir sobre nossos parâmetros também significa decidir que estamos preparados para tolerar tudo, mas que certas coisas são, para nós, intoleráveis”, por exemplo, o personagem Zé Carioca inventado pelo desenhista Walt Disney representa o estereótipo do povo brasileiro por meio de um papagaio que é malandro e sempre quer se sobressair nas situações de conflitos com um comportamento antiético. Existe a malandragem na cultura brasileira, mas é um erro dizer que todo brasileiro é um malandro como o Zé Carioca.

Ao discutir conceitos como língua e cultura, é imprescindível correlacioná-los à noção de identidade. Segundo Azevedo (2003, p. 43), a identidade possui dupla face abarcada por dois princípios: o primeiro refere-se à alteridade, pois no processo de constituição da própria identidade necessita-se de um “outro”. O segundo é o da identidade como “representação ou encenação”, é o que “equivale à associação a determinados valores, vontades, interesses, idéias que fornecem uma imagem com a qual um conjunto de atores se identifica”.

Azevedo (2003) assegura que a natureza das identidades coletivas é mutante, móvel e flutuante. A identidade é estabelecida conforme o contexto, por isso é uma constituição social muito dinâmica e simbólica. Como as identidades são incertas, movediças e instáveis, são as circunstâncias, os acontecimentos que as nutrem e as formam gradativamente.

Em razão de sua mobilidade, a identidade é, portanto, relacional, segundo Woodward (2009), pois é marcada pela diferença que é sustentada pela exclusão, por exemplo, ser brasileiro é não ser peruano, é não ser boliviano. Então, a identidade brasileira também se distingue de outra por aquilo que ela não é. Se a identidade é marcada a todo o momento com base em símbolos, logo há uma correlação entre a identidade da pessoa e os objetos que utiliza, por exemplo, o uso de camisetas de diversos times de futebol pelos brasileiros exemplifica que a construção da identidade ocorre de forma simbólica e ao mesmo tempo social.

Portanto, segundo Woodward (2009), a diferença é marcada por sistemas representacionais. É por meio da marcação simbólica que é dado sentido às práticas e relações sociais, o que decorre na distinção entre quem é excluído e incluído para a construção e manutenção das identidades. O sentido é dado à experiência pessoal por meio dos significados que são produzidos pelas representações que possibilitam o que se é e o que se pode ser no futuro. A representação, interpretada como um processo cultural, institui as identidades individuais e coletivas.

No transcorrer da luta para afirmar a existência de diferentes identidades, de acordo com Woodward (2009), podem ocorrer causas e consequências hostis. Como exemplo, podem ser observados os conflitos existentes no Brasil entre pessoas que torcem por times de futebol diferentes e que brigam nos estádios com violência. Nesse caso específico, a afirmação e a defesa das identidades sociais e grupais são marcadas e estão localizadas em um determinado ponto específico do tempo e do espaço. O torcedor busca no passado algo glorioso como algum campeonato de futebol importante que seu time tenha ganhado para reafirmar no presente sua identidade e, ao mesmo tempo, produzir novas identidades, porque o passado não se repete da mesma forma. Para Woodward (2009), é parte do processo de construção da identidade o redescobrimiento do passado, no entanto, este processo é permeado por conflito e uma provável crise identitária.

É por meio de uma crise de identidade, segundo Azevedo (2003), que surgem contestações sobre a representação que, naquele contexto, o grupo social faz de si e de suas ações, daí podem emergir identidades reprimidas, que estavam invisíveis e silenciadas. Em relação à instabilidade das identidades ao observar a construção da identidade de um grupo social fica nítida sua inconstância. Essa afirmação esclarece por que um mesmo grupo social pode atravessar diversas configurações de identidades a partir do momento em que vivenciam os diferentes períodos de sua história, de acordo com os recursos que lhes são disponibilizados e pelas circunstâncias concretas pelas quais passam.

É necessário observar que no ensino de línguas, além de alcançar a “fluidez linguística”, segundo Casal (1999, p. 20), é importante fomentar a “fluidez cultural” por meio da realização de trabalhos que promovam a comparação dos “modos de ser e fazer dos nativos, tanto da língua e da cultura-alvo como da de nossos alunos estrangeiros”. Desse modo, por meio de diversos ajustes culturais, poderá diminuir as tensões existentes no contato entre as diversas culturas ao promover um encontro e não um choque cultural. São grandes “desafios pedagógicos”, de acordo com Casal (1999, p. 21), a serem trabalhados nas aulas de

LE, que é “fazer de nossas aulas verdadeiras escolas de interculturalidade, territórios para o encontro, para o intercâmbio, para o contraste e para a provocação”.

Após refletir sobre a interrelação entre língua, cultura e identidade, na próxima seção, serão discutidas propostas da reorientação curricular fomentada pela SEE-GO sobre o ensino-aprendizagem de LE com base no gênero do discurso.

2.4 Reorientação Curricular: o ensino de gêneros mediado por SD

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 9) propõem fazer a reorientação curricular para o EF de forma que cada estado da federação perceba as transformações que devem ser efetivadas para refletir sobre o conceito de cidadania e, se possível, desenvolvê-la:

[e]ste documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. [...] Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania.

O documento é uma sugestão que o MEC apresenta a todas as entidades e pessoas interessadas em educação no Brasil. O fator primordial é desenvolver uma educação básica que contemple a cidadania. É necessário que haja mudança no currículo das escolas para que esse se aproxime da realidade e se adeque às demandas da atual sociedade brasileira inserida em um processo de globalização.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o currículo é uma terminologia que se refere às instruções de conteúdos de cada disciplina, além de expressar os princípios e os objetivos do projeto educacional, pois esses necessitam ser flexíveis para que promovam debates e reorientações quando são operacionalizados em sala de aula, já que é o professor que manifesta e demonstra em suas aulas os princípios categorizados da prática didática no cotidiano escolar.

No estado de Goiás, a partir da implementação da Resolução n. 258, de 11 de novembro de 2005, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2005), regulamentou-se a ampliação do EF para nove anos. Para cumprir essa resolução, a SEE-GO instituiu o Projeto Aprendizagem com o objetivo de fornecer suporte às Subsecretarias

Regionais de Educação e suas respectivas unidades escolares. O objetivo é universalizar a educação por meio de uma “diretriz pedagógica” que defenda “princípios estéticos, éticos e políticos” para que leve a uma eficaz prática docente, segundo Vasconcelos (2009, p. 40).

A partir desse projeto consolida-se uma política pública educacional na SEE que foi iniciada em 1999, ainda de acordo com Vasconcelos (2009, p.41), houve a preocupação em melhorar o desempenho dos estudantes do EF da rede pública nas avaliações oficiais, além do objetivo de diminuir consideravelmente os altos índices de evasão e repetência, o que gera um grande desafio para melhorar a qualidade do ensino no estado de Goiás.

A coordenação do EF é a responsável pela implementação das políticas públicas educacionais, por meio do Projeto Aprendizagem designou uma proposta pedagógica com cinco eixos norteadores: Projeto Pedagógico, Ampliação do Tempo Escolar, Formação Continuada, Gestão Pedagógica e Avaliação e Acompanhamento. O eixo denominado Projeto Pedagógico está pautado pelas seguintes ações, conforme Vasconcelos (2009, p.41): “alfabetização e letramento, reorientação curricular, correção de fluxo, educação para a diversidade, políticas de leitura, política de construção e valorização da identidade cultural”.

Focaliza-se, nesse texto, a ação “reorientação curricular” para apresentá-la como um projeto político pedagógico do governo do estado de Goiás referente à gestão 2007/2010, no qual as SDs foram selecionadas como material didático para ensinar todas as disciplinas. Elas são consideradas um interessante instrumento que pode auxiliar o docente a fortalecer o seu fazer pedagógico, o que oportuniza também o cumprimento das outras ações: “educação para a diversidade e valorização da identidade cultural”.

A reorientação curricular iniciou-se no ano de 2004, quando ocorreu um debate sobre a ampliação do EF. Em 2007, de acordo com o Caderno 5 da SEE (GOIÁS, 2009a), durante o segundo semestre, por meio de vários encontros com docentes de diversas áreas de conhecimento, foi efetivada a continuidade da Reorientação Curricular. Houve a colaboração de docentes de LE de várias subsecretarias, que juntos puderam (re)pensar o currículo dessa disciplina utilizado nas escolas públicas de Goiás e que se concretizou na construção das matrizes de habilidades (ANEXO A) para a segunda fase do EF. As matrizes estão sujeitas a modificações, conforme o Caderno 5 da SEE (GOIÁS, 2009a, p.11):

[c]abe ressaltar, no entanto, que estão sujeitas à adequações necessárias a cada realidade escolar e ao trabalho docente. Além disso, não podem ser consideradas definitivas, uma vez que constituem hipóteses, as quais a prática pedagógica, em sala de aula, irá confirmar e/ou transformar.

Essa matriz de habilidades apresenta um eixo comum aos quatro anos da segunda fase do EF, pois está embasada nos PCNs – LE (BRASIL, 1998a), nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, associada à teoria sociointeracional de aprendizagem com base em Vigotski (1998). Assim escolheu-se o uso de gêneros discursivos, já que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), possibilitam diversas “possibilidades da multiforme atividade humana”. Para um maior desenvolvimento de compreensão oral e escrita, os estudantes necessitam de orientação nas possíveis etapas de construção de um texto, na interação com outros textos e diversos textos discursivos – em diversas situações e contextos comunicativos – e seus interlocutores, já que o texto é o produto da atividade discursiva.

As SDs, que compõem o Caderno 6 (GOIÁS, 2009b) da rede pública estadual em Goiás, foram construídas valendo-se de uma releitura feita sobre os estudos correlacionados à Escola de Genebra representada pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) que investigam o uso de gêneros orais e escritos em língua materna do EF. Foram elaboradas pela equipe de língua espanhola da SEE que considerou algumas sugestões dos PCNs – LE (BRASIL, 1998a), dos estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos e dos estudos de Vigotski (1998). A escolha das SDs como material didático selecionado para representar a continuidade da Reorientação Curricular foi fomentada pela SEE do Estado de Goiás na gestão que corresponde ao período de 2007-2010. Foram escolhidos os seguintes gêneros discursivos: 6º ano, as receitas culinárias – A tradição de um povo; 7º ano, os cardápios e os hábitos alimentares; 8º ano, os trava-línguas; e 9º ano, os provérbios.

As duplas pedagógicas de orientação curricular de língua espanhola da Superintendência do Ensino Básico da SEE-GO, em conjunto com a leitora crítica, professora de uma Instituição de Ensino Superior, com a assessoria do Cenpec, juntamente com professores de língua espanhola da rede estadual que participaram dos cursos de formação, elaboraram as SDs e apresentaram a proposta que é uma readaptação do modelo suíço.

Segundo Marcuschi (2008), há inúmeros gêneros escritos e orais a serem ensinados na aula de línguas (materna e estrangeira), no entanto, como podem ser selecionados esses gêneros de forma a suprir as necessidades cotidianas dos estudantes que os utilizam? Uma das propostas do uso das SDs como material didático é justamente facilitar o ensino de gêneros na aula de língua, porém, há diversas dificuldades encontradas nos PCNs – LP (BRASIL, 1998b) em se aprofundar nas sugestões sobre o uso de gêneros orais e escritos nas escolas, já nas OCEM – LP (MEC, 2006) o ensino dos gêneros está bem proposto.

Nos PCNs (BRASIL, p. 21), há um texto específico para a disciplina de língua portuguesa com o intuito de incentivar o ensino de gêneros nas escolas:

[t]odo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Com os critérios estabelecidos pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), a escolha de textos necessita privilegiar aqueles cujos gêneros apresentem maior presença na realidade social do ambiente escolar, “tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”.

Segundo Rosenblat (2000), exercitar a cidadania depende da capacidade que os sujeitos tendem a compreender e atuar nos contextos que abarcam certos valores e posicionamentos. O que depende também da aptidão do reconhecimento das condições de produção necessárias, o que de certa forma elabora parâmetros de produção dos discursos.

Com esses argumentos, os PCNs – LP (BRASIL, 1998b) e também de LE (BRASIL, 1998a) apontam indicação explícita do ensino de gêneros discursivos na escola como um caminho que pode contribuir para a melhora na qualidade do ensino no Brasil e também para a formação de uma educação que contemple a cidadania.

Em seguida, será apresentada a estrutura das SDs elaboradas pelas equipes da SEE-GO.

2.5 SDs: uma experiência com a proposta didática da SEE-GO.

As matrizes curriculares do EF constituem o resultado do processo de reorientação curricular, segundo o Caderno 5 (GOIÁS, 2009a, p. 216), foram elaboradas após um amplo debate sobre o currículo em todas as áreas do conhecimento que envolveu diversos profissionais de diferentes níveis do sistema educacional:

[n]esses encontros, professores de Língua Estrangeira, de diferentes subsecretarias, puderam refletir sobre o currículo dessa disciplina [...] assim como de repensá-lo colaborativamente a partir de ideias e dados que culminaram na Matriz Curricular.

A matriz referente à LE foi elaborada “tendo como meta um trabalho gradativo com os gêneros discursivos e as habilidades envolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras [...] os gêneros discursivos representam as manifestações comunicativas de práticas sociais diversas” (GOIÁS, 2009a, p. 217). A partir dessa discussão, a SD foi selecionada como o material didático mais adequado naquele momento para o ensino de gêneros e também para todas as outras disciplinas que compõem o currículo do EF.

O modelo da SEE-GO (GOIÁS, 2009b) é uma releitura da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), lembrando que o modelo suíço tem como objetivo o ensino de gêneros orais e escritos em francês como LM no EF, já o exemplar da SEE trabalha com o ensino de gêneros orais e escritos no ensino-aprendizagem de E/LE no EF, além disso, foram elaboradas SDs para todas as outras disciplinas inseridas no currículo do EF.

A SD da SEE-GO está estruturada nos seguintes componentes: expectativas de ensino e aprendizagem, conteúdos e objetivos linguístico-comunicativos, características do gênero e marcas linguísticas, diagnósticos dos conhecimentos prévios, ampliação e sistematização dos conhecimentos e por último a avaliação. Para exemplificar, foi escolhida a SD do 9º ano (ANEXO B) que trabalha com o gênero provérbios.

Com a finalidade de cooperar com a atuação docente e ilustrar a elaboração de um modelo didático, apresentou-se um protótipo, lembrando que ele pode adaptar-se ao ambiente pedagógico de cada contexto escolar:

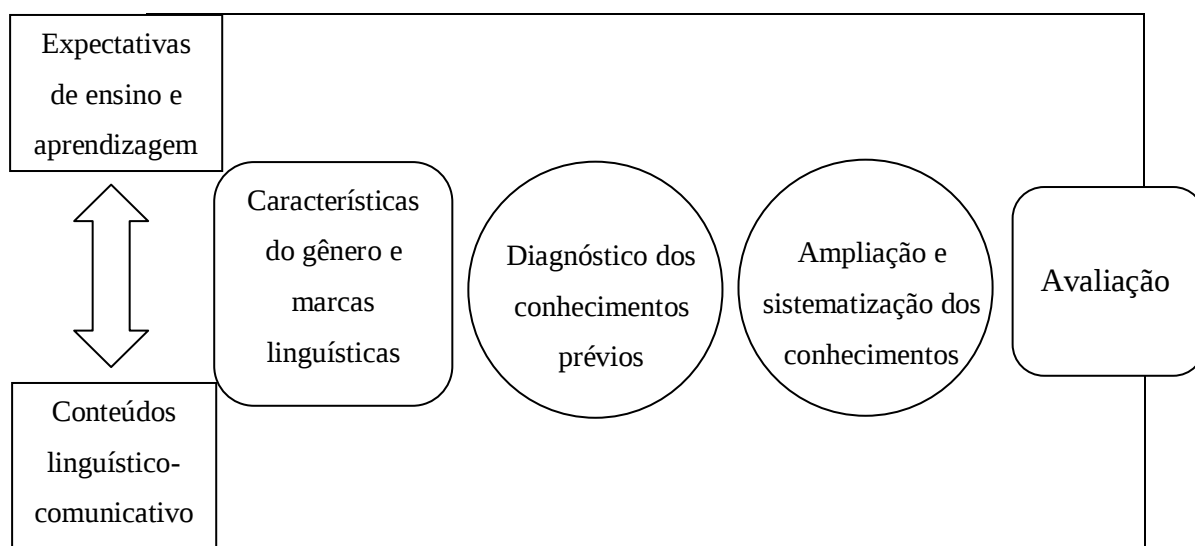


Figura 2.5.1 Esquema da SD Elaborada pela SEE-GO (elaboração própria).

O processo inicial denominado “expectativas de ensino e aprendizagem” apresenta o trabalho com o gênero provérbio, a partir do desenvolvimento da competência leitora e compreensão auditiva de modo que o estudante possa compreender em quais contextos socioculturais são utilizados os provérbios de acordo com as seguintes orientações da SD (GOIÁS, 2009b, p. 54):

[e]mpregar os conhecimentos prévios para construir a definição do gênero estudado. Conhecer a função, a finalidade e a característica do gênero estudado. Comparar os provérbios de língua espanhola com os de língua portuguesa [...] Despertar e incentivar o interesse em ler e ouvir provérbio em língua espanhola. Ampliar o conhecimento cultural em relação aos países de língua hispânica.

Ao demarcar os “conteúdos e os objetivos linguístico-comunicativos”, professores e alunos devem realizar uma pesquisa sobre os provérbios em língua portuguesa e espanhola. Deve ocorrer a delimitação dos contextos em que os provérbios aprendidos podem ser usados, todo esse procedimento incentiva a ampliação do léxico e pode alcançar a produção de provérbios semelhantes aos estudados na sala de aula. Além disso, a SD (GOIÁS, 2009b, p. 55) motiva o professor a fazer com os estudantes “a identificação dos temas presentes no discurso dos provérbios”.

No momento de efetivar as “características do gênero e marcas linguísticas”, ocorre a apresentação do gênero provérbio com suas principais características, por exemplo, que este é repassado de geração a geração, possui a finalidade de ensinar algo, apresenta uma estrutura fixa, o autor é anônimo, o significado é metafórico e faz parte da cultura popular de uma nação. A SD (GOIÁS, 2009b, p. 56) orienta o professor a perceber que o provérbio “expressa, em poucas palavras e de modo ritmado, uma brincadeira ou sátira, que pode soar ao modo de sábios conselhos”, já que também “pode apresentar diferentes recursos estilísticos: rima, aliteração, assonância, repetição de palavras etc.”.

Em relação ao uso dos provérbios, segundo Vilela citado por Mendes (2007, p. 135), estes são marcadores típicos de uma língua e cultura, importantes para o desenvolvimento de abordagens no ensino de LE. Assim o trabalho com os provérbios, as expressões idiomáticas e as anedotas é proveitoso, pois designa ambientes polissêmicos que criam e recriam a cultura e, dessa forma, fornecem preciosas pistas para que haja compreensão da cultura de um povo. Os provérbios também possuem sentido didático ao transmitir uma lição de moral, um ensinamento, evidenciando a experiência de vida da população que é transmitida de geração a geração.

De acordo com Ortiz, citado por Mendes (2007, p. 135), a fraseologia de uma língua, representada de forma genérica pelas “expressões idiomáticas, provérbios, as frases feitas, os refrões e os ditos populares”, traduz a cultura de um povo juntamente com suas tradições e costumes. Pode ser denominada como um patrimônio linguístico precioso, pois evolui com o tempo ao encontrar-se com outras culturas, portanto deve ser trabalhada nos materiais de ensino de LE. Além disso, como oportunidade para refletir sobre os aspectos socioculturais que fazem conexão com a língua que está sendo ensinada-aprendida.

Como os provérbios são uma expressão da cultura popular, este conceito de cultura também é defendido por Giroux e Simon (2005). Segundo esses autores, é importante trabalhar com os elementos da cultura popular na sala de aula, pois se constrói um interessante espaço pedagógico por meio do qual é possível debater questões importantes sobre elementos como valores, crenças, atitudes que de algum modo organizam a base que forma a subjetividade e o conhecimento prévio do aluno.

No caso específico dos provérbios, estes apresentam uma estrutura fixa, que não se costumam modificar, ou substituir uma parte por outra, são repassados de geração a geração sem alterá-los. Desse modo, os gêneros dos discursos e os provérbios possuem essa peculiaridade interessante: uma relativa estabilidade, por isso, ao usá-los, rapidamente nossos interlocutores os reconhecem.

No processo denominado, “diagnósticos dos conhecimentos prévios”, coloca-se como objetivo que o docente motive o estudante a utilizar os conhecimentos que possui sobre este gênero para construir sua definição. Em seguida, o estudante deve ampliar essa definição para que dessa forma possa refletir sobre o significado e uso dos provérbios na sociedade em que está inserido por meio da compreensão leitora, de acordo com as orientações da SD (GOIÁS, 2009b, p. 59), “ler e compreender em LM e LE, as informações gerais e específicas nos textos estudados, a partir do diálogo entre o professor e os estudantes”.

Na “ampliação e sistematização dos conhecimentos” sugere-se uma maior exploração do gênero estudado por meio de atividades que promovam o desenvolvimento da expressão escrita, estudo e ampliação do conhecimento da língua espanhola, promovendo o trabalho com a prática da comunicação escrita e oral. Três atividades lúdicas são sugeridas para uma maior exploração do gênero, como “Corrida de Refranes” (GOIÁS, 2009b, p. 67), “Las letras en cadenas” (GOIÁS, 2009b, p. 69) e “Al Oído” (GOIÁS, 2009b, p. 69). Nesse momento a aula deve ser trabalhada em língua espanhola, evitando o uso da LM.

A avaliação deve ser pautada por um modelo qualitativo e não somente pela quantidade de informações absorvidas pelo estudante. Posto que é por meio do diálogo existente entre professor e aluno que se deve valorizar todo o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo os avanços que o estudante alcançou em relação ao gênero estudado.

Não se deve considerar a avaliação, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 91), como “um problema técnico de cotação”, ao contrário, deve ser delimitada valendo-se de critérios desenvolvidos no decorrer da operacionalização da SD, desse modo, “a avaliação é uma questão de comunicação e trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”.

A proposta da SEE-GO é uma releitura do modelo suíço, porque, além de trabalhar com o ensino de E/LE, o gênero selecionado denominado provérbios, por ser um elemento da cultura popular, fornece subsídios para o professor trabalhar, primeiramente, os conhecimentos prévios que o aluno possui, pois convive com os provérbios no seu cotidiano. Não seria pertinente seguir com fidelidade o modelo da SD suíça sem esta releitura, já que ao propor a produção inicial de provérbios pelo aluno nas primeiras aulas corre-se o risco de torná-los desinteressantes e de difícil execução. Portanto, ao indicar que o professor primeiro trabalhe com os provérbios em língua portuguesa para depois trabalhar com os de língua espanhola leva o aluno a perceber que a cultura do outro não é necessariamente tão distante de sua própria cultura.

No capítulo seguinte, será descrita a metodologia, também os procedimentos da pesquisa qualitativa e o estudo de caso, bem como o contexto da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Neste capítulo, são apresentados o tipo de pesquisa e os métodos utilizados para o desenvolvimento deste estudo, além de descrever os contextos onde ocorreram a investigação e o perfil das duas professoras participantes da pesquisa. Desse modo, para uma melhor disposição, o capítulo está dividido em quatro seções intituladas: pesquisa qualitativa; a modalidade de estudo de caso; o contexto da pesquisa e as professoras participantes, o período e os instrumentos utilizados para a geração e coleta dos dados.

Ao trabalhar com a formação continuada de professores na equipe de língua espanhola da SEE-GO e também colaborar com a elaboração das SDs, buscou-se refletir sobre a importância de terem-se diversos critérios específicos para a construção de material didático de LE, que é um importante instrumento mediador da prática pedagógica dos docentes. A partir dessa reflexão, foi proposto investigar sobre o ensino de elementos socioculturais que fosse mediado por SD na aula de E/LE, objetivando que a pesquisa colaborasse com a formação continuada das professoras participantes, posto que elas não conheciam este tipo de material didático e puderam refletir sobre conceitos didáticos básicos.

3.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), permite aprofundar um estudo em tempo limitado com base na característica de um problema, assim, os dados coletados podem ser interpretados e não somente quantificados. Ao se considerar que este estudo analisa como duas professoras de espanhol trabalharam com o gênero provérbios, apresentados como elementos culturais, presentes na SD do 9º ano do EF, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é a mais adequada.

Existem características básicas que configuram o conceito de pesquisa qualitativa relacionado à educação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48). Em primeiro lugar, o

principal instrumento da pesquisa qualitativa é o pesquisador, porque “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, que é a fonte direta de coleta dos dados.

Em segundo, os dados coletados são predominantemente descritivos, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48), porque são recolhidos “em forma de palavras e imagens e não de números”. O material adquirido nessas pesquisas é produtivo em “transcrições de entrevistas, notas de campo” etc.

Em terceiro, há uma maior preocupação em relação ao processo mais do que com o produto ou o resultado. Ao estudar um problema específico, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), o pesquisador se preocupa em averiguar “Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o ‘senso comum’?”, sem desconsiderar “qual a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar?”.

Em quarto, a tendência dos pesquisadores qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), é “analisar os seus dados de forma indutiva”, já que o objetivo de recolher dados não deve ser para confirmar ou invalidar previamente hipóteses elaboradas antes dos estudos, pois “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

Por fim, é comum que a análise dos dados não seja abordada de forma neutra, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), ao conduzir o processo de investigação qualitativa deve ocorrer a reflexão sobre o diálogo que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito participante da investigação. Desse modo, são focos de cuidado especial do pesquisador como os indivíduos negociam os significados em relação às coisas e também à vida, já que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Desse modo, na metodologia qualitativa pode-se compreender e interpretar simultaneamente a natureza da realidade que está interrelacionada e influenciada pela relação de valores subjetivos, segundo Serrano (1998); porém, essa interpretação se encontra limitada pelo contexto e o curto tempo em que a investigação é estabelecida.

O cunho etnográfico é uma opção metodológica bastante adequada para as pesquisas em sala de aula de LE. Segundo Watson-Gegeo (2010, p. 519), “a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento”. Portanto, o objetivo é descrever e relatar interpretativamente o que fazem as pessoas em certos ambientes, como a sala de aula, em uma comunidade, quais são os efeitos de suas interações e seu significado nesses contextos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), requer uma multiplicidade de métodos para compreender o fenômeno profundamente, o que envolve no estudo de caso o uso de vários instrumentos para a coleta: entrevistas, questionários, sessão reflexiva, narrativas pessoais, diário de campo, entre outros. Estes propõem a possibilidade de descrever momentos significativos referentes à rotina em conjunto com os problemas relacionados à vida dos indivíduos. Dessa forma, os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 18) consideram o pesquisador como um “*bricoleur*”, pois se pode compará-lo a alguém que confecciona uma colcha de retalhos ou a um indivíduo que ao produzir um filme consegue reunir diversas imagens que se transformam em montagens, durante as quais os métodos de edição e de imagens cinematográficas ocorrem simultaneamente.

3.2 A Modalidade de Estudo de Caso

O estudo de caso, segundo Serrano (1998), oferece caminhos excepcionais para conseguir um conhecimento profundo do fenômeno estudado, porque tem como objetivo compreender o significado de uma experiência por meio da conexão de todas as partes que juntas formam um todo. A partir de um problema, buscam-se as soluções por meio da discussão e análise desse problema que ocorre dentro de um grupo. Este método é adequado para o contexto educacional, pois analisa uma entidade singular, um fenômeno ou uma unidade social. O método de estudo de caso procura modos de estudar o problema, apreender os fatos, descobrir soluções adequadas e plausíveis de forma aberta, flexível e adaptável ao campo das relações humanas.

A triangulação dos dados é uma tentativa de assegurar profundamente a compreensão do fenômeno estudado, é por meio da triangulação que se alcança a validação que designa que os dados são reais, profundos, segundo Denzin e Lincoln (2006). Conforme Serrano (1998, p. 55), “a triangulação implica o emprego complementar de métodos qualitativos e quantitativos, ou o uso de qualquer um deles, dado que contribui a corrigir os inevitáveis desvios que se encontram presentes em cada um”. É um processo que contrasta e valida as informações alcançadas por meio de diversas fontes, porém sem perder a flexibilidade. Desse modo, é por meio da combinação de diferentes técnicas em uma pesquisa que se alcança a compreensão de um fenômeno.

Para realizar a triangulação dos dados (SERRANO, 1994), optou-se pela coleta com o uso de cinco instrumentos básicos: questionários, entrevistas, sessão reflexiva, interações ocorridas durante as aulas gravadas em áudio e vídeo, narrativas escritas pelas professoras e diário de campo da pesquisadora. Em seguida, relata o contexto de realização desta pesquisa.

3.3 O Contexto da Pesquisa e as Professoras Participantes

Nesta pesquisa, é estudado o caso de duas professoras de espanhol da rede estadual de ensino de Goiás em relação ao trabalho com elementos socioculturais mediado por SD durante as aulas ministradas por elas de algumas atividades da sequência para o 9º ano do EF intitulada “Os Provérbios”.

As duas professoras de língua espanhola fizeram licenciatura em Letras em uma Instituição de Ensino Superior de Goiás. Ambas trabalham em escolas públicas estaduais e uma delas também atua em cursos livres de idiomas. As participantes são nomeadas de PE1 e PE2, a fim de preservar suas identidades.

A professora PE1 concluiu o curso de especialização em Linguística Aplicada ao ensino de LE, leciona em uma escola situada na periferia de Goiânia, de médio porte, da rede estadual, que possui 8 salas, quadra de esporte coberta e laboratório de informática. Ela ministra entre 20 a 30 aulas por semana, trabalhava nos três turnos, no momento da coleta dos dados (junho a outubro de 2010), e tinha por volta de oito anos de experiência e relata que sempre participa de cursos de formação continuada.

A professora PE2 leciona nos turnos vespertino e noturno em uma escola de grande porte, na periferia de Aparecida de Goiânia, da rede estadual de ensino, com 12 salas e laboratório de informática, mas sem quadra de esportes. Ela ministra mais de 40 aulas por semana, trabalha nos três turnos, no matutino em uma escola municipal e também em um curso livre de idiomas aos finais de semana. No momento da coleta dos dados (junho a outubro de 2010), ela tinha por volta de 14 anos de experiência e relata que sempre participa de cursos de formação continuada.

3.4 O Período e os Instrumentos Utilizados para a Geração e Coleta dos Dados

Foram realizados cinco encontros que ocorreram no período de 11 de junho de 2010 a 18 de fevereiro de 2011. No período de 18 de outubro a 22 de novembro de 2010 foram gravadas quatro aulas de 45 minutos de cada professora participante, o que totalizou a gravação de 180 minutos de aulas de cada docente com o uso da mencionada SD.

Antes de serem realizados os encontros com as professoras, foi entregue o termo de consentimento livre para que elas o levassem para casa e tivessem tempo de ler sobre os detalhes que implicavam tomar parte na pesquisa, desse modo, puderam certificar-se de que realmente tinham disponibilidade para participar (ANEXO D).

No total foram cinco encontros de uma hora e trinta minutos cada, totalizando sete horas e trinta minutos de trabalho com diferentes objetivos. O dia e o horário dos encontros foram realizados de acordo com a disponibilidade das professoras.

O quadro a seguir traz a sequência de encontros respectivamente com o trabalhado em cada dia, além da data de aplicação dos questionários, da realização da entrevista, da sessão reflexiva e também os dias em que foram gravadas em áudio e vídeo as aulas das professoras participantes.

Quadro 3.4.1: Cronograma e Atividades Realizadas Durante a Coleta de Dados (elaboração própria).

Data	Procedimentos de coleta	Atividades Realizadas
11/06/2010	Primeiro encontro	Aplicação de três questionários: o primeiro sobre os dados pessoais das professoras participantes, o segundo sobre a experiência profissional, o terceiro com perguntas discursivas sobre materiais didáticos (APÊNDICES A, B e C).
27/08/2010	Segundo encontro	Realização de uma entrevista oral aberta em grupo gravada em áudio com as duas professoras participantes sobre o processo de reorientação curricular fomentado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (APÊNDICE D),
17/09/2010	Terceiro encontro	Sessão reflexiva a partir da leitura do capítulo 2 intitulado <i>Gêneros Textuais no Ensino de Língua</i> (MARCUSCHI, 2008, p. 144) (APÊNDICE E).
08/10/2010	Quarto encontro	Apresentação da SD do 9º ano do ensino fundamental sobre o gênero “Provérbios”, gravada em áudio e vídeo. Seleção de algumas atividades sugeridas pela SD (ANEXO B).
18/02/2011	Quinto encontro	Sessão reflexiva sobre o uso da SD na sala de aula a partir dos seus elementos culturais e da narrativa escrita pelas duas professoras participantes. (APÊNDICE F).

Foram utilizados três questionários, dois estruturados (APÊNDICES A e B) e um semiestruturado (APÊNDICE C), respondidos pelas professoras participantes no primeiro encontro. O objetivo do primeiro questionário foi revelar os dados pessoais de cada professora, já o segundo priorizou a experiência profissional das docentes. O objetivo principal desses dois questionários foi traçar os perfis das duas professoras, dessa forma, as perguntas do primeiro e do segundo questionários foram de formato estruturado, o que possibilita marcar a resposta previamente preparada (BELL, 2008). O terceiro questionário foi elaborado com perguntas semiestruturadas (BELL, 2008) que permitiam às professoras exporem suas opiniões em relação aos materiais didáticos de língua espanhola que conhecem e usam na aula de E/LE, entre esses materiais estão a SD.

A realização de entrevista foi uma estratégia utilizada durante o segundo encontro para esclarecer dúvidas e aprofundar algumas respostas que surgiram na aplicação dos três questionários. A entrevista permite adaptar e acompanhar ideias, investigar motivações e sentimentos que surgem durante a pesquisa, já que pela maneira como é dada a resposta através do tom da voz, da expressão facial do entrevistado, pode possibilitar novas informações que uma resposta escrita provavelmente dissimularia (BELL, 2008). A realização de uma entrevista oral aberta em grupo foi realizada no segundo encontro sobre o processo de reorientação curricular a partir do uso das SDs na aula de LE. Esta entrevista durou aproximadamente 120 minutos de gravação em áudio.

A sessão reflexiva foi realizada no terceiro encontro com base num roteiro com perguntas (APÊNDICE E) sobre a leitura do capítulo 2 intitulado *Gêneros Textuais no Ensino de Língua* (MARCUSCHI, 2008, p.144), foi adotado este capítulo por ser adequado e didático para a iniciação do estudo dos gêneros, já que as professoras participantes ainda não dominavam, naquele momento, esse conceito. A sessão reflexiva, de acordo com Magalhães (2003), é uma estratégia utilizada para cooperar com a compreensão das ações realizadas em sala de aula, o professor tem a oportunidade de rever suas ações, por meio do diálogo, com certo distanciamento para desconstruir e construir ações que envolvem a prática docente. O participante demonstra que possui voz para explicitar suas experiências, seus entendimentos, suas concordâncias, discordâncias que se correlacionam ao discurso dos demais participantes e a de seu próprio discurso.

No quarto encontro houve a apresentação da SD do 9º ano do EF sobre o gênero “Provérbios”, embora as duas professoras participantes trabalhassem na rede estadual de ensino há muitos anos, elas ainda não conheciam as SDs. Como a disciplina de língua

espanhola é ministrada em uma aula semanal nas duas escolas da rede estadual em que as professoras atuam, as participantes juntamente com a pesquisadora optaram por selecionar quatro das sete atividades propostas na SD para adequá-las ao horário das aulas de língua espanhola das duas escolas.

As professoras foram estimuladas a escrever duas narrativas escritas após os quatro encontros e das gravações das aulas com o objetivo de que expusessem suas impressões relacionadas à pesquisa, isso funcionou como um momento de reflexão pessoal sobre a experiência de trabalhar os provérbios apresentados na SD do 9º ano.

No quinto encontro, houve uma última sessão reflexiva em que as professoras e a pesquisadora discutiram e solucionaram as dúvidas que surgiram na primeira narrativa escrita em relação aos conceitos de língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Desse modo, as docentes puderam refletir, rever suas ações, suas experiências sobre o trabalho com elementos culturais. A segunda narrativa foi entregue nove meses após o último encontro para que as participantes tivessem mais tempo para refletir sobre a contribuição que a pesquisa lhes havia proporcionado. A professora PE1 preferiu escrever as duas narrativas em língua portuguesa, já a professora PE2 optou por escrever a primeira narrativa em língua espanhola e a segunda em língua portuguesa.

Por meio de suas narrativas, segundo Rollemberg (2003, p. 253), “os sujeitos refazem o caminho por eles percorrido até o momento e repensam sua história passada”. Desse modo, as narrativas funcionam “como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar”.

Houve a gravação em áudio e vídeo de quatro aulas de cada professora e de algumas interações orais que ocorreram durante os encontros entre elas e a pesquisadora, depois transcritas. O total de gravação foi de aproximadamente sete horas e trinta minutos. A utilização de gravações em áudio e vídeo é relevante, porque permite captar movimentos corporais e muitas expressões faciais que fornecem informações decisivas para o diagnóstico de uma situação (SERRANO, 1994).

O diário foi utilizado no momento em que a pesquisadora assistiu às aulas das duas professoras participantes nas quais foram aplicadas as atividades da SD do 9º ano para registrar pensamentos, impressões, interpretações e sentimentos da pesquisadora em relação àquele momento da coleta e geração dos dados (SERRANO, 1998).

3.4.1 A gravação das aulas das professoras participantes

O quadro a seguir ilustra os dias em que foram gravadas em áudio e vídeo as quatro aulas da professora participante PE1 e em áudio as quatro aulas da PE2, com os respectivos temas que foram trabalhados a partir da seleção feita pelas participantes juntamente com a pesquisadora, de quatro das sete atividades propostas pela sequência, cada docente teve a oportunidade de fazer, em casa, as adequações das atividades propostas pela SD do 9º ano de acordo com o contexto educacional em que atuam.

Quadro 3.4.1.1: Cronograma e Atividades das Aulas Gravadas em Áudio e Vídeo da Professora PE1 e em Áudio da Professora PE2 (elaboração própria)

Data	Procedimentos de coleta	Atividades Realizadas
18/10/2010	1ª aula da professora PE2	Apresentação do gênero provérbio para os estudantes. A professora PE2 dividiu a sala em duplas. Cada dupla ficou responsável pela explicação de um provérbio por meio da escrita de um pequeno texto.
04/11/2010	1ª aula da professora PE1	A professora PE1 levou para os estudantes provérbios em língua portuguesa recortados em papel-cartão. Ela os entrega para dez estudantes, que, além de explicá-los, citaram exemplos de contextos adequados para utilizá-los.
25/10/2010	2ª aula da professora PE2	Retomada da explicação do conceito de provérbio. A professora PE2 trabalha vários provérbios da língua portuguesa fazendo a correspondência com os respectivos provérbios da língua espanhola.
11/11/2010	2ª aula da professora PE1	A professora PE1 leva um cartaz com vários provérbios em espanhol. Para cada provérbio há uma ficha em que os estudantes correlacionam com o significado e o contexto em que se usam esses provérbios.
08/11/2010	3ª aula da professora PE2	As professoras entregam para os estudantes uma atividade impressa na qual algumas palavras dos provérbios estão representadas por desenhos (ANEXO C). Elas escrevem no quadro-negro várias palavras desordenadas, inclusive aquelas que são as respectivas respostas da atividade. Cabe a cada estudante selecionar as palavras em espanhol que correspondam aos desenhos que ilustram os provérbios.
11/11/2010	3ª aula da professora PE1	
22/11/2010	4ª aula da professora PE2	As professoras prepararam de acordo com a SD fichas com provérbios em espanhol. Dividiu-se a turma em filas para efetuar a dinâmica conhecida como “telefone sem fio”, sugerida na SD.
18/11/2010	4ª aula da professora PE1	

Cada professora participante disponibilizou quatro aulas de 45 minutos para trabalhar com quatro atividades da SD do 9º ano do EF, que foram as seguintes: “Reconociendo los refranes- actividad 1” SD (GOIÁS, 2009b, p. 58), “Reconociendo los refranes – actividad 2” SD (GOIÁS, 2009b, p. 61), “Reconociendo los refranes – actividad 3” SD (GOIÁS, 2009b, p. 63) e “Al oído - actividad 7” SD (GOIÁS, 2009b, p. 69) (ANEXO B), totalizando 3 horas de trabalho para cada uma. O dia e o horário das aulas foram disponibilizados respeitando o calendário escolar. A professora PE1 permitiu que as aulas fossem gravadas em áudio e vídeo.

Ainda que o objetivo principal da investigação fosse a prática docente e os estudantes fossem focalizados secundariamente, a professora PE2 permitiu que somente o áudio das aulas fosse gravado, pois teve receio de que, ao filmá-la, a imagem dos alunos pudesse aparecer durante a gravação das interações ocorridas em sala de aula. De acordo com o parecer da SEE-GO, para efetuar a pesquisa nas escolas selecionadas pela pesquisadora era necessário um documento assinado pelo diretor e aprovado pelo conselho escolar de cada unidade. Esse documento foi concedido sem nenhuma dificuldade pelas duas escolas à pesquisadora, desse modo, seguiu-se o procedimento estabelecido pela SEE-GO.

Após a revisão teórica que alicerça essa investigação e da exposição da metodologia e dos instrumentos empregados como procedimento para a geração e coleta dos dados, no próximo capítulo, inicia-se a análise e interpretação tomando-se por base as seguintes categorizações: conceitos de língua e cultura e o ensino dos provérbios em E/LE mediado pela SD.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.
(BAKHTIN, 2006, p. 117)

Este capítulo apresenta e analisa os dados, tomando por base duas categorizações: os conceitos de língua e cultura explicitados pelas professoras participantes, presentes na SD e os defendidos pela pesquisadora e o ensino dos provérbios em E/LE mediado pela SD. Tenta compreender e dialogar com o processo de circulação dos saberes que foram desencadeados no desenvolvimento da investigação, o que se concretizou na releitura da forma de elaboração da SD proposta, já que foram selecionadas quatro das sete atividades sugeridas pela sequência. Nesse processo de ensino-aprendizagem, discutiu-se sobre os “deslocamentos, alinhamentos e desalinhamentos” detectados na efetivação das atividades didáticas afixadas (GATINHO, 2006, p. 144). A seguir, a discussão sobre a primeira categorização apresentada e analisada na pesquisa.

4.1 Conceitos de Língua e Cultura

O conceito de língua, de acordo com a SD (GOIÁS, 2009b) (ANEXO B), remete à importância do seu uso correlacionado aos contextos sociais. A língua tem a função de promover a comunicação por meio da interação social, isto é, as atividades propostas pela SD permitem que o estudante de E/LE, além de potencializar a sua pronúncia, pode participar de contextos reais de uso da língua. Há o reconhecimento de que a língua também é vista como sistema formado por diversas estruturas, no entanto, o objetivo principal é o de promover a comunicação mediante a participação e interação dos estudantes na sala de aula por meio de debates, trabalho em equipe, em duplas e jogos lúdicos.

Na SD (GOIÁS, 2009b, p. 53) é apresentado o trabalho com textos autênticos, como os provérbios, uma vez que “apresentam propriedades sociocomunicativas e cumprem essas funções, porque são textos efetivamente realizados na vida cotidiana”. O uso de textos

autênticos é importante como referência comunicativa para o ensino de gêneros em uma LE, segundo Cristovão (2009). A partir dessa reflexão, a concepção de língua presente na SD está correlacionada com a função comunicativa. De acordo com Richards e Rodgers (2001), a abordagem comunicativa para o ensino de línguas se preocupa menos com aspectos estruturais e gramaticais e prioriza seu significado com determinada função. O conceito de língua está associado ao de cultura na SD (GOIÁS, 2009b, p. 54), já que uma das expectativas de ensino e aprendizagem citada na sequência é que o estudante possa “ampliar o conhecimento cultural em relação aos países de língua hispânica”.

A linguagem está relacionada a diversos contextos socioculturais, desse modo, acredita-se que, ao ensinar uma LE, se ensina a cultura dessa língua-alvo, já que língua e cultura são inseparáveis. Além de funcionar como um sistema semiótico, a língua é um instrumento utilizado pelos interlocutores em diferentes ambientes de comunicação por meio da interação social. Em razão desse contexto, a língua nunca é a mesma, sempre se transforma, porque é dinâmica e não se permite engessar por muito tempo uma vez que é feito seu uso social com o objetivo significativo de comunicar-se por meio de atuações e adequações socioculturais.

O conceito de cultura que é apresentado na SD (GOIÁS, 2009b, p. 57) é o essencial, cultura cotidiana, já que é transmitida de geração a geração e compartilhada por todos que estão inseridos nela, pois “os provérbios são parte da cultura popular de uma nação” e seu ensino está em conformidade com o trabalho dos conteúdos transversais sugeridos pelos PCNs (1998), portanto a sequência valoriza o estudo das culturas populares brasileira e hispânica.

No entanto, de acordo com a professora PE1, não houve o trabalho com os elementos socioculturais ao utilizar a SD (GOIÁS, 2009b, p. 54) (ANEXO B) que propõe o trabalho com o gênero provérbio que é apresentado como um elemento da cultura popular, pois contém importantes informações culturais, “são anônimos, populares e repassados de geração a geração”. Mesmo com essas informações expressas na sequência, para a professora trabalhar com provérbios, naquele momento, não significou trabalhar com elementos culturais na aula de E/LE:

[Ex. 1] PE1:

[o] que com certeza posso afirmar é que nessas aulas dedicadas à pesquisa, não foi possível trabalhar os aspectos socioculturais através dos provérbios, seja porque a própria sequência não fez essa proposta ou porque faltou um pouco mais de tempo,

estudo e planejamento da minha parte para abranger este aspecto. (Primeira narrativa escrita).

Para a professora PE1, o conceito de cultura é de uma vertente mais culta e está correlacionado a fatos grandiosos, o que requer considerável tempo e estudo para o planejamento das aulas. A autora López (2004) denomina de “cultura legitimada”, “Cultura de Olimpo” ou “Cultura com C maiúsculo”. É apreciada e vivenciada apenas por uma parcela da população que por razões socioeconômicas tem acesso a ela. Por isso, para a professora PE1, o uso dos provérbios não configurou o ensino de elementos socioculturais, já que é uma manifestação da cultura popular denominada por López (2004) de “cultura essencial”.

Por outro lado, a professora PE2 defende que o ensino de língua está diretamente relacionado ao de cultura. Ela menciona essa opinião na narrativa escrita ao descrever o uso da SD com a temática sobre os provérbios, já que para ela houve o trabalho com elementos culturais em sala de aula:

[Ex. 2] PE2:

[c]om os provérbios foi possível dar aos alunos uma maior dimensão da cultura espanhola porque para eles o espanhol é algo muito distante, e como eles conhecem alguns provérbios em português, puderam comparar as duas culturas e aproximar um pouquinho mais da cultura hispânica, já que os provérbios fazem parte da cultura popular [...] Eu acho que é impossível ensinar uma língua sem a cultura. (Primeira narrativa escrita).

Na visão da professora PE2, ao trabalhar com os provérbios na aula de língua espanhola, houve concomitantemente o trabalho com os elementos culturais, pois os alunos aproveitaram os conhecimentos prévios de sua cultura para compará-los com os aspectos da cultura hispânica. Opinião esta que corrobora a de López (2004) que ressalta o quanto a cultura essencial, que possui certa estabilidade temporal, é expressa a todo momento no cotidiano, porque está relacionada diretamente com a língua. Nessa cultura são manifestadas as crenças e pressuposições, os juízos de valor, os saberes compartilhados pela sociedade, pelos usos dos provérbios, por exemplo.

Na primeira narrativa escrita em língua espanhola pela professora PE2, em relação ao uso da SD sobre os provérbios, há o relato de que para ela ocorreu o trabalho com elementos culturais em sala de aula:

[Ex. 3] PE2:

[p]ara eu trabalhar horas, como vou trabalhar se eles não falam as horas da maneira que nós falamos, é o ensinar cultural. Aí os meninos perguntam por que eles falam assim? Por questões culturais. Por questões culturais a Espanha fala horas assim. Que jeito fala as horas nos Estados Unidos? É questão cultural. O verbo *gustar*⁹ é uma maneira distinta que eles têm de falar, aquilo é cultura. (Primeira narrativa escrita).

Na visão da professora PE2, ao utilizar os provérbios na aula de língua espanhola, houve o trabalho com os elementos culturais, pois eles são manifestações da cultura popular, e de acordo com Galisson (1999), citado por Díaz (2004), essa cultura refere-se a uma sabedoria que se relaciona com a ação, com o saber fazer, saber relacionar-se com os outros, pois se expressa pelo comportamento, no cotidiano e nas posturas corporais por meio da experiência, graças a isso, é adquirida e compartilhada por muitas pessoas.

Na sessão reflexiva do quinto encontro, a pesquisadora explica o que seja cultura com base no comportamento que as pessoas herdaram da sociedade em que vivem e também afirma que o ensino de uma língua está associado ao da cultura:

[Ex. 4] Pesquisadora:

[t]odo comportamento, o jeito que as pessoas atravessam a rua, por exemplo, aqui no Brasil você está dirigindo e de repente a pessoa aparece na sua frente, o jeito que se dispõe a comida no supermercado, há uma lógica, cada cultura coloca a comida do supermercado de uma forma, então cultura é o comportamento humano cultural, a transmissão social. E nós aprendemos isso, vamos transmitindo oralmente e sem perceber, é algo tão natural. Por exemplo, o jeito que vocês estão sentadas, cruzando as pernas, isso tudo faz parte do comportamento cultural. Cultura é um termo que realça os costumes de um povo. A partir desse comentário a concepção de língua que tenho é que língua é cultura, eu não consigo ensinar uma língua sem associá-la à cultura.

A pesquisadora explica, na sessão reflexiva do quinto encontro, que a cultura é uma herança que os indivíduos adquirem a partir do momento em que convivem em uma determinada sociedade, de acordo com Laraia (2009), a comunicação é essencial para o desenvolvimento do processo cultural. Os comportamentos culturais exemplificados pela pesquisadora estão explícitos no nosso cotidiano, são compartilhados por todos, o que se classifica como cultura essencial, conforme López (2004). Tais exemplos demonstram que a cultura essencial é compartilhada diariamente por todos, diferentemente da cultura legitimada

⁹ A professora se refere ao uso do verbo “gustar” na língua espanhola que equivale aos verbos gostar e agradar na língua portuguesa. Nesse caso, o verbo *gustar* é intransitivo e não requer a preposição “de”, pode ser usado na ordem direta ou inversa, como nos exemplos a seguir: Los chocolates me gustan, ou Me gustan los chocolates, há preferência pelo uso da ordem inversa.

pelas instituições por meio de grandes obras literárias, quadros de famosos artistas, que necessita de disponibilidade financeira e requer tempo por parte do aprendiz de uma língua para poder aprendê-la. Portanto, para a pesquisadora, o ensino-aprendizagem de LE deve ser associado aos diversos contextos socioculturais de uso.

Na sessão reflexiva do quinto encontro, foi possível compreender que para a professora PE1 não houve o trabalho com os elementos culturais com o estudo do gênero provérbios. Segundo a docente, no curso de formação universitária em Letras/Espanhol, não ficou claro para ela a relação indissociável entre língua e cultura, e essa dúvida permaneceu mesmo após finalizar o curso de especialização. A preocupação em trabalhar com conteúdos culturais ocorre, porque, ainda hoje, na prática docente o ensino de línguas ainda está permeado somente pelo ensino de conteúdos gramaticais. Segundo Almeida Filho (1998), as diversas tradições de como ensinar línguas nas escolas desempenham significativas influências na prática pedagógica do professor, que espontaneamente traz para a sua experiência acomodações pessoais e valores esperados correlacionados à sua própria abordagem. Desse modo, toda essa influência formada institucionalmente pelas tradições de ensinar na sociedade, de alguma forma, se agrega aos subsídios pessoais instituídos pela abordagem do professor. A professora complementa que sempre espera algo grandioso quando pensa no conceito cultura:

[Ex. 5] PE1:

[e]u sempre faço tempestade em copo d'água, eu sempre estou esperando algo grandioso [...] essa ideia que eu tinha que dedicar um tempo especial para isso [ensino de elementos culturais], não necessariamente, no dia a dia, nas aulas, você automaticamente ensina cultura. Eu lembro que na faculdade falava-se muito dessa relação entre língua e cultura, eu sempre ficava na dúvida se eu estava ensinando a competência gramatical e qual era a relação com a competência sociocultural, foi uma descoberta para mim [...] é tão simples.

Para a professora PE1, o conceito de cultura está correlacionado à cultura com “C maiúsculo”, de acordo com López (2004) e Hermida e Benavente (2002), é constituída por um saber que abarca a erudição, já que as instituições de poder transmitem produções legitimadas por determinadas sociedades. Por ser uma cultura institucionalizada, é estabelecida por instituições literárias, artísticas, científicas e compartilhada por poucas pessoas na sociedade. Essa esfera é estabelecida, segundo Bakhtin (2006, p. 123), pelos “sistemas ideológicos constituídos”, aqueles relacionados à moral, à ciência, à arte etc. Após

essa reflexão, a docente começa a perceber que o ensino-aprendizagem de uma LE, segundo López (2004), está correlacionado à cultura que nela atua.

Ainda na sessão reflexiva do quinto encontro, a professora PE1 começa a refletir por que não conseguiu perceber que com os provérbios, naquele momento, trabalhava o ensino-aprendizagem de conteúdos socioculturais de língua espanhola:

[Ex. 6] PE1:

[t]alvez o fato de eu ter comentado é porque eu tenho essa mania, eu sempre espero uma coisa maior [...] O fato de estar trabalhando os provérbios, eu esperava, não sei, algo diferente [...] eu estava até pensando depois que escrevi a narrativa, como é que poderia ter trabalhado essa questão cultural? [...] Será que eu tinha que procurar a história (risos) de onde que o provérbio surgiu?

Novamente, fica claro que para a professora PE1 o ensino de cultura está correlacionado a fatos que remetam a “uma coisa maior” ou “algo diferente”, como exemplo temos as obras de artes legitimadas pelas instituições e pela sociedade, é a cultura erudita, segundo López (2004). O ensino da cultura legitimada exige muita pesquisa e tempo disponível do professor. Como exemplo dessa dificuldade encontrada, a professora pensou que talvez fosse necessário investigar a origem dos provérbios para trabalhá-los como elementos culturais, o que poderia demandar excessivo tempo de planejamento por parte da docente.

Conforme relato na sessão reflexiva do quinto encontro, a professora PE2 esclarece que foi a partir de um curso de formação continuada que participou em 2002, oferecido por um curso livre de idiomas que a contratou, que pode compreender a correlação existente entre ensino de língua e cultura:

[Ex. 7] PE2:

[e]u em 2002 quando fui trabalhar em um Curso de idiomas, eu tive uma preparação, elas deram muitos textos para lermos sobre língua e cultura, as formadoras fizeram um resumo do que era mais importante, há várias coisas que eu tenho em casa que eu aprendi a partir de lá.

O relato da professora PE2 confirma a importância do curso de formação, seja universitária ou continuada, já que, de acordo com Sercu (2001), essas formações são

indispensáveis para que o profissional amplie suas habilidades, tenha atitudes reflexivas, competências que o motivem a participar da mudança no ensino-aprendizagem escolar.

Está no enunciado da professora PE2 a concepção de que o ensino de uma língua abarca o ensino das culturas manifestadas por meio dessa língua, o que compartilha com os estudos teóricos dos autores Jin e Cortazzi (1998), ao defenderem que a língua é parte da cultura, é um reflexo da cultura e se constitui a partir dela:

[Ex. 8] PE2:

[h]á uma definição de cultura que é fundamental citar agora, que diz que cultura é todo comportamento humano-cultural, é uma transmissão social, cultura é saudação dirigida a alguém, é a forma de educar a prole, é o modo de vida da sociedade, cultura é um termo que dá realce aos costumes de um povo do autor Ullmann¹⁰. Sendo assim, quando trabalho as horas, o verbo “gustar”, as festas de origem hispânicas, as receitas, os textos turísticos, os filmes, os costumes, trabalho a cultura. (Primeira narrativa escrita).

No entanto, o professor de LE deve ter cautela ao trabalhar com conteúdos culturais na sala de aula, segundo Díaz (2004), pois não é coerente forçar os estudantes a procederem como nativos por meio da repetição de comportamentos. É mais interessante e produtivo saber decodificar elementos culturais a partir da formação de sua própria bagagem cultural, as vivências e experiências e os conhecimentos prévios que cada estudante acumulou durante a vida.

A preocupação em ter cuidado ao ensinar conteúdos culturais é relatada pela professora PE2 na sessão reflexiva do quinto encontro, que demonstra cautela com a idade e maturidade de seus alunos:

[Ex. 9] PE2:

[n]as escolas da rede pública, a maioria dos meus alunos são menores, é complicado, no ensino fundamental eu jamais vou colocar palavrão para eles. Já que eu não posso ensinar o palavrão que é alguma coisa da cultura deles (hispânicos), a maneira de falar o palavrão deles é cultura, só que eu não vou ensinar essa cultura para eles. Eu sei que os provérbios, é bom pegar essa cultura popular, meus alunos podem perceber que a língua é algo parecida com a nossa, não é um bicho de sete cabeças como eles colocam.

¹⁰ Reinholdo Aloysio Ullmann, autor da obra *Antropologia: o Homem e a Cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

A professora PE2 consegue identificar quais conteúdos culturais devem ser trabalhados na sala de aula, como as horas, o verbo “gustar”, as festas de origem hispânicas, as receitas, os textos sobre pontos turísticos, conforme a idade dos alunos e a maturidade que eles possuem para compreender tais aspectos. Por isso, o professor não deve se preocupar com a quantidade de conteúdos culturais trabalhados na sala de aula, de acordo com Díaz (2004), mas com a forma como os estudantes adquirem, assimilam e aplicam estes conteúdos na aprendizagem de uma LE.

Ao final da sessão reflexiva do quinto encontro, a professora PE1 já consegue opinar sobre o ensino-aprendizagem de língua e cultura e demonstra a preocupação em não trabalhar com elementos culturais de forma que haja a redução do que seja cultura no ensino-aprendizagem de E/LE, essa postura evita a divulgação de estereótipos, que mal compreendidos podem levar a mal-entendidos entre os interlocutores.

[Ex. 10] PE1:

[p]ercebi que o trabalho com elementos culturais é uma coisa que requer cuidado, porque nossa tendência é de ensinar o geral de uma cultura, de ensinar os estereótipos, nada mais.

Ao opinar a respeito dos indivíduos ou dos grupos socioculturais, de acordo com Casal (2003), são construídas diversas categorizações. É daí que são elaborados os estereótipos, que significa a aplicação de um processo de classificação cognitiva. Por desempenharem diversas funções, os estereótipos fazem (re)pensar sobre o processo de abstração, o que de fato permite prever “a conduta apropriada e a não apropriada”, segundo Casal (2003, p. 16), já que em uma cultura nunca se parti do zero.

Buscou-se, portanto, primeiro interpretar e compreender os conceitos de língua e cultura expressos na SD, pelas participantes e pela pesquisadora, para com essa discussão compreender como foi trabalhado o ensino de elementos culturais como os provérbios na aula de E/LE mediado pela SD.

4.2 O ensino dos Provérbios em E/LE Mediado por SD

A segunda categorização analisa o modo como as duas professoras participantes trabalharam o ensino dos conteúdos culturais presentes na SD do 9º ano do EF nas aulas de E/LE.

Na primeira narrativa escrita pela professora PE1, após conhecer a SD e aplicá-la na aula de E/LE, ela defende que no ensino-aprendizagem de uma LE o docente precisa trabalhar com os aspectos estruturais da língua, como conteúdos gramaticais, vocabulário e pronúncia, ao mesmo tempo, preocupa-se com o desenvolvimento de diversas competências em E/LE sem deixar de por o foco no ensino da gramática. Apesar de a docente defender na narrativa escrita que ensinar língua é ensinar gramática, ao explicar que “se realmente através dos provérbios foi possível ou é possível trabalhar os conteúdos gramaticais”, durante as quatro aulas gravadas, a professora guiou-se pelas sugestões que estruturam a SD e apontam a indissociabilidade entre os conceitos de língua e cultura, com a preocupação levar os estudantes a perceberem que os provérbios, como conteúdos culturais, caracterizam-se por ensinar algo porque possuem um objetivo didático:

[Ex. 11] PE1:

[o]utro aspecto observado e que me deixou dúvidas é se realmente através dos provérbios foi possível ou é possível trabalhar os conteúdos gramaticais, o vocabulário, a pronúncia em língua espanhola. Por exemplo, que temas gramaticais poderíamos trabalhar com os provérbios? É possível ao trabalhar com as sequências, fazer o link entre as várias competências que devem ser trabalhadas no ensino de uma língua estrangeira? (Primeira narrativa escrita).

O conceito de ensino-aprendizagem de língua defendido pela professora PE1 poderia aproximar-se, no primeiro momento, do que Richards e Rodgers (2001) consideram como concepção de língua formal que fundamenta os métodos de base gramatical, no qual ensinar língua é ensinar as estruturas gramaticais, já que esta é vista como um sistema formado por essas estruturas. Como a atuação docente é um processo, a professora se alinha também ao conceito de língua funcional que a considera um instrumento de comunicação social, essa ideia ocorre quando ela se preocupa em como deve trabalhar as várias competências no ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Hymes (1995 [1971]), a competência comunicativa engloba diversas outras competências correlacionadas ao saber linguístico, ao

pragmático, ao psicológico, ao sociocultural, pois comunicar-se é apreender além das regras gramaticais, também as relacionadas com os acordos sociais vivenciados no cotidiano.

Mesmo afirmando que não houve o trabalho com elementos culturais por meio dos provérbios, com a observação e anotação no diário de campo das quatro aulas da professora PE1, fica evidente que a docente seguiu o que era recomendado pela SD (GOIÁS, 2009b, p. 57): “os provérbios fazem parte da cultura de uma nação, já que são frutos de suas experiências, cuja autoridade é o costume de transmissão de geração a geração”, e trabalhou os provérbios sem se preocupar com o ensino das estruturas gramaticais. Durante as aulas a professora PE1, ela perguntou aos estudantes se eles já haviam usado ou visto alguém usar o provérbio em língua portuguesa “Em casa de ferreiro o espeto é de pau”, e uma aluna respondeu que sua mãe o usava com frequência em sua casa:

[Ex. 12] Estudante 2: “[a] minha mãe usa, quando quer chamar a atenção para algo. (2ª aula)”.

A professora complementa o raciocínio da estudante ao citar o exemplo de algo que ocorre no cotidiano familiar da docente, a todo momento, ela dialoga com os estudantes, o que segundo Bakhtin (2006, p. 127) designa “a verdadeira substância” pela qual a língua é composta por meio do fenômeno social denominado como “interação verbal” que se concretiza pela enunciação. Para Barros (2005), desse modo, o homem é delineado pela alteridade, porque o indivíduo não existe sem o outro. Essa postura da docente faz que os estudantes percebam que os provérbios são usados no cotidiano, o que denota serem elementos culturais:

[Ex. 13] PE1:

[v]ou dar um exemplo para vocês que ocorre na minha casa. A minha mãe faz bordado, pano de prato, essas coisas de cozinha, ela faz coisas bonitas e vende para as pessoas. Mas, na minha casa, às vezes os panos de prato estão velhinhos, precisando mudar. O que acontece: “Em casa de ferreiro o espeto é de pau”. Na casa da minha mãe onde ela faz esse tipo de trabalho, falta esse tipo de trabalho. (2ª aula) [tradução nossa].

Em contrapartida, outro estudante participa do diálogo ao complementar o raciocínio da professora demonstrando que consegue contextualizar o provérbio citado pela docente com o seguinte exemplo:

[Ex. 14] Estudante 3: “[o] dono de uma indústria de carro anda de carroça. (2ª aula)”.

Os estudantes, juntamente com a professora, constroem diversos diálogos possíveis entre os discursos constituídos no contexto da sala de aula por meio do fenômeno denominado por Bakhtin (2003) de dialogismo. E também começam a perceber que os provérbios são um gênero que pode ser utilizado no cotidiano, já que é algo repassado pelas pessoas com as quais convivem. Segundo Laraia (2009), o homem se destaca dos outros animais por herdar, no meio em que convive, a herança cultural de seus ancestrais por meio da comunicação oral.

No decorrer das quatro aulas gravadas em áudio da professora PE2, houve a preocupação de explicar, em língua espanhola, aos alunos que os provérbios devem ser compreendidos como um todo, pois não há necessidade de buscar o significado de palavra por palavra. Em relação à estabilidade dos gêneros, Bakhtin (2003) afirma que essa é relativa, pois, se não houvesse essa flexibilidade, impossibilitaria o surgimento de novos gêneros. Os provérbios, mesmo sendo aplicados a um determinado contexto que é relativamente padronizado, também possuem relativa estabilidade, já que podem ser desconstruídos e resignificados por meio dos improvérbios:

[Ex. 15] PE2:

[o]s provérbios nós não podemos buscar o significado palavra por palavra, a frase inteira significa alguma coisa. [...] outra coisa importante que eu perguntei e vocês falaram é que a gente não sabe quem escreveu, a gente não sabe quem é o autor. Mas vocês cresceram ouvindo alguém falar, alguém da sua família fala? Quem por exemplo? [...] isso significa que ele passa de geração a geração, de boca em boca. (2ª aula).

A professora perguntou aos alunos quem da família deles usa provérbios e alguns disseram que avós, tios. Ela comentou que esse fato ocorre porque os provérbios são repassados de geração a geração. Segundo Vilela (1997), citado por Mendes (2007, p. 135), “os provérbios, as expressões idiomáticas e as anedotas” assinalam contextos polissêmicos que (re)criam a cultura e, desse modo, provêem preciosas pistas para que haja apreensão da história de um povo. Essa afirmação aponta o valor cultural que os provérbios possuem em uma língua e por que são repassados de geração a geração.

Portanto, apesar de a professora PE1 preocupar-se com o ensino das estruturas gramaticais de uma língua, ao observar as gravações em áudio e vídeo das quatro aulas da

docente e anotá-las no diário de campo, observou-se que na apresentação do gênero provérbios, que foi feito em língua espanhola, não houve a preocupação com o ensino-aprendizagem dos aspectos estruturais que os formam, mas se os estudantes conheciam aqueles pequenos textos e em quais circunstâncias, contextos poderiam utilizá-los:

[Ex. 16] PE1:

[a]qui temos dez frases, dez pequenos textos. Vocês sabem como se chamam esses pequenos textos? [...] Além de ditos populares vocês conhecem outro nome para esse tipo de texto? [...] Provérbios, muito bem, são conhecidos também como provérbios ou ditados populares¹¹, esse tipo de texto que vocês leram. Alguém poderia me dizer em qual situação eu poderia usar “Não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje?” (1ª aula).

Aos poucos os estudantes foram respondendo às questões elaboradas pela professora, que os direcionou a perceber o que cada provérbio estudado significava, já que este deve ser interpretado para que o leitor perceba em quais contextos seu uso é adequado. Segundo Bakhtin (2003), os sentidos não são dados prontos pelo texto ao locutor, ao contrário, os sentidos são construídos por meio da interação verbal pelos interlocutores nos ambientes socioculturais. Ao dialogar com os estudantes, a professora os motiva a construir os sentidos promovidos pelo uso dos provérbios em determinados contextos.

Em relação ao provérbio “Não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje”, na segunda aula da professora PE1, um estudante exemplificou sua utilização no seguinte contexto:

[Ex. 17] Estudante 1: “[p]rofessora, a tarefa da escola não podemos fazer em cima da hora”.

A todo momento, a professora PE1 motiva os estudantes a tentarem compreender o sentido que os provérbios possuem em determinados contextos, promovendo o diálogo entre professor e aluno. É o que explica Barros (2005), em relação à teoria bakhtiniana, sobre o

¹¹ A professora usa como sinônimos provérbios e ditados populares, porém é preciso esclarecer que de acordo com a SD (GOIÁS, 2009, p. 57), os primeiros provérbios que eram religiosos “foram criados por autores desconhecidos”, em relação à estrutura, os ditados populares são distintos dos provérbios; os primeiros são compostos por metáforas com pouca dificuldade de compreensão do sentido, já os provérbios “estão compostos por metáforas em sentido mais amplo”, exigem um maior esforço do receptor para a compreensão da mensagem, fazem o uso da comparação, trazem uma lição de moral, uma sentença, um ensinamento, além de possuir um discurso autoritário.

diálogo entre os interlocutores. Esses diálogos são promovidos na interação social por meio da linguagem, isso ocorre porque é na relação estabelecida entre os indivíduos que se promove a construção do sentido do que é dito, já que o sujeito não é reduzido ao individualismo, ao contrário, é constituído pela interação sociocultural.

No decorrer das aulas, a professora PE1 perguntou, em língua espanhola, se os alunos têm o costume de usar os provérbios no cotidiano, estes responderam que sim e uma aluna chama a professora e fala em voz baixa, somente para ela ouvir, um provérbio com valores preconceituosos: “Preto quando que não caga, na entrada caga na saída”:

[Ex. 18] PE1:

[o]lha só, alguém disse um provérbio. Esse provérbio que vou falar não é para diminuir ninguém. Existem provérbios que indicam racismo, preconceito, esse é um exemplo, mas não estou falando para vocês o usarem, inclusive ele é muito pesado, é “Preto quando não caga na entrada, caga na saída”. (2ª aula).

A professora explicou que não é adequado usar esse tipo de provérbio, porque seu conteúdo é preconceituoso e não acrescenta nada aos estudantes. A declaração da professora nos remete à teoria de Bakhtin (2006) ao defender que a palavra, também como o signo, é ideológica, penetra em todas as relações que existem entre as pessoas, graças a isso é a forma mais apurada e sensível de ligação social, portanto não pronunciamos palavras, mas valores, como bonito, feio, bom, ruim, e também preconceitos.

A partir do momento, do exemplo de um provérbio preconceituoso, os alunos foram relatando vários provérbios concomitantemente com a explicação de quais contextos eles os usariam. A professora PE1 se preocupava o tempo todo com quais situações de comunicação os estudantes usariam aqueles provérbios e chamou a atenção para que percebessem que provérbios preconceituosos não devem ser utilizados, porque podem causar danos emocionais a alguém. A atitude preconceituosa é denominada por Casal (1999) como etnocentrista e ocorre ao comparar as outras culturas com a nossa, que é sempre o modelo de checagem em relação às outras. Essa atitude estabelece padrões de julgamento preconceituosos por não valorizar outras culturas que não se ajustam ao próprio sistema cultural.

A professora PE2, a partir de alguns provérbios em língua portuguesa sugeridos na atividade dois da sequência (ANEXO B), faz um exercício com os estudantes em dupla, na qual eles devem selecionar um provérbio e explicá-lo, além disso, exemplificar em quais situações eles o usariam. Essa atividade foi pedida por escrito:

[Ex. 19] PE2: “[e]u vou passar catorze provérbios, cada dupla fica com um provérbio para explicar a situação. Podemos fazer assim? (2ª aula)”.

Os estudantes conseguiram fazer a tarefa sem muita dificuldade, pois cada dupla interpretou o provérbio recebido e explicou aos companheiros de aula em quais ambientes comunicativos e significativos o usariam, é o que Bronckart (2008, p. 70) denomina de “atividade de linguagem” que equivale a “atividade social”, já que sua atuação no espaço comunicativo é fundamentalmente “semiótico e social”.

A professora, em seguida, trabalha com os alunos alguns aspectos dos provérbios como sua característica educativa. Assim, os provérbios são formados por meio de metáforas e estas, além de enriquecer a lição de moral, ao mesmo tempo fazem que possuam uma estrutura fixa. As expressões de sabedoria popular como os provérbios, segundo o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), operacionalizam como fórmulas fixas propagam e enriquecem a cultura popular. São expressões que transmitem um saber acumulado e enriquecido por todos que estão inseridos na sociedade:

[Ex. 20] PE2:

[v]amos ver algumas características dos provérbios. Sempre nos ensinam algo, pois é sua característica didática. Semana passada, por exemplo, vimos que “Em casa de ferreiro o espeto é de pau”, está tentando nos ensinar algo? [...] quando dizemos: “Não diga dessa água não beberei”, está tentando nos ensinar alguma coisa? [...] os provérbios sempre tentam nos passar alguma coisa, algum ensinamento. Outra coisa, a metáfora está presente nos provérbios. Sabemos o que é uma metáfora? [...] metáfora é quando você usa um objeto para expressar algo diferente. Por exemplo, “Em casa de ferreiro o espeto é de pau”, essa palavra espeto realmente está expressando esse objeto? Não está, então isso é uma metáfora. [...] Por isso os provérbios apresentam uma estrutura fixa, eu não posso trocar nada, não posso usar outra palavra já que a estrutura é assim. (2ª aula).

A partir desse pensamento, aproxima-se também do conceito da fraseologia, segundo Ortiz citado por Mendes (2007), que é representada por pequenos textos configurados por meio de uma estrutura fixa como os gêneros, como exemplos temos os provérbios, as frases feitas, os ditados populares e as expressões idiomáticas. No caso específico dos provérbios, são saberes populares repassados para as outras pessoas por meio da comunicação oral sem alterá-los, graças a essa estrutura fixa que os compõem.

Durante as aulas, a professora sempre trabalha dialogicamente com seus alunos, levando-os a compreender em quais situações utilizariam esses provérbios, desse modo, os sentidos são construídos por meio da interação entre os discursos presentes na sala de aula. No momento em que a professora PE1 pergunta aos estudantes quais motivos os levam a usar um provérbio em uma situação de comunicação, alguns expuseram que os provérbios podem ser usados em uma “indireta”, algo que não temos coragem de dizer para as pessoas:

[Ex. 21] Estudante 4: “[à]s vezes é numa indireta, professora. (2ª aula)”.

A professora percebe a dúvida entre os estudantes e nesse momento lhes explica, em língua espanhola, o que seria uma “indireta”, na sua opinião:

[Ex. 22] PE1:

[v]ocê quer falar alguma coisa para uma pessoa, mas você não quer falar diretamente aquilo que você pensa, então, você usa um provérbio para dizer algo que você gostaria. (2ª aula).

Novamente a docente se preocupa em explicar aos estudantes que ao usar os provérbios é interessante atentar-se ao contexto comunicativo em que podem estar inseridos, o que demonstra que ela sabe fazer uso da sua competência sociolinguística, de acordo com Canale (1995 [1983]). Questiona, ainda, os alunos se, ao usarem os provérbios, percebem a sabedoria popular que está presente neles, juntamente com a lição de moral, porque os provérbios sempre ensinam algo, o que demonstra que a docente guiou-se pelas sugestões da SD durante a prática pedagógica na aula de E/LE:

[Ex. 23] PE1: “[v]ocês tentam analisar a lição de moral presente naquele provérbio? (2ª aula)”.

Uma aluna responde dizendo que depende muito se naquele determinado contexto o provérbio lhe chama a atenção:

[Ex. 24] Estudante 5: “[d]epende professora, se o provérbio for interessante. (2ª aula)”.

Para a estudante, não são todos os provérbios que lhe chamam a atenção, isso depende do contexto em que for utilizá-lo e também se o provérbio lhe parece interessante, se é criativo, pois os sentidos, segundo Bakhtin (2003), são construídos no momento que se enunciam.

No decorrer das aulas, a professora PE2 faz a comparação de alguns provérbios sugeridos pela SD (GOIÁS, 2009b, p. 76) em espanhol com outros em língua portuguesa, os alunos correspondem bem e sentem facilidade em fazer essa aproximação entre as duas culturas. Como os estudantes já haviam copiado num primeiro momento, no caderno, alguns provérbios em português e discutido com a professora o seu significado e em quais contextos os usariam, ao trabalhar com os provérbios em espanhol que eram correspondentes aos de língua portuguesa, eles tiveram facilidade e perceberam que havia uma aproximação entre as duas culturas, o que caminha para o desenvolvimento da consciência intercultural da professora e de seus alunos. Segundo o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), para o desenvolvimento da consciência intercultural, é preciso que o estudante de uma LE compreenda que as relações socioculturais são atravessadas por diversas semelhanças e diferenças existentes entre a cultura da qual o estudante procede e a sua cultura-alvo. A professora cita o exemplo dos provérbios espanhóis “Más vale pájaro en mano que ciento volando” e “Nadie diga de esa agua no beberé”:

[Ex. 25] PE2:

[o]s provérbios da semana passada estavam em português, vou colocar no quadro os correspondentes em língua espanhola e vocês farão a correspondência. [...] O provérbio “Más vale pájaro en mano que cien volando” é diferente do português que usa “cem voando” e no provérbio “Nadie diga de esa agua no beberé” há mudanças sutis de algumas palavras. (2ª aula).

Nesse momento, ela aproxima estrutural e semanticamente os provérbios de língua espanhola com seus correspondentes na língua portuguesa e os estudantes comentam que mudam somente algumas palavras, como “cento” na composição do provérbio de língua espanhola, ao passo que no provérbio em português se usa “cem”, no entanto, o sentido do provérbio e o contexto em que é utilizado não mudaram. A partir dessa reflexão, a professora e os estudantes podem começar a desenvolver, segundo o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a consciência intercultural ao aproximar e conviver com a cultura do outro,

respeitando as suas diferenças, mas ao mesmo tempo vivenciando essa cultura em nosso cotidiano escolar. Desse modo, o estudante de uma LE consegue ter flexibilidade quando está em contato com outras culturas.

No momento em que a professora PE2 na aula de espanhol motiva os alunos a entrar em contato com esta língua e mais culturas, eles estabelecem um processo de intervenção e apreensão de sua própria cultura e identidade, segundo Azevedo (2003), porque não ocorre o abandono de suas referências culturais próprias ao estudar outra língua. É por isso que a identidade tem dupla face compreendida com base em dois princípios reconhecidos como alteridade, para ocorrer a formação da identidade é preciso do “outro”, e o segundo princípio é denominado como “representação ou encenação”, em que se identificam com determinados valores, desejos, interesses (AZEVEDO, 2003, p. 43).

Essa aproximação entre as culturas brasileira e a hispânica também ocorreu na segunda aula da professora PE1, que, ao fixar no quadro-negro um cartaz com vários provérbios em língua espanhola, efetuou o processo conhecido como diagnóstico dos conhecimentos prévios sugeridos pela SD (GOIÁS, 2009b, p. 61) (ANEXO B), que sugere “apresentar aos estudantes cartazes com outros provérbios conhecidos em língua espanhola, fazer a comparação com os existentes em língua portuguesa” e pediu que alguns alunos fixassem ao lado os provérbios em língua portuguesa correspondentes:

[Ex. 26] PE1:

Meninos, atenção! Alguns provérbios em espanhol, dá para ler? Todos estão vendo? [...] Compreendem alguma coisa? [...] Agora eu preciso de alguns voluntários, um de cada vez pega um desses papeis aí, fala o que está escrito [...] mostre a que provérbio corresponde o papel e coloca ao lado no quadro. (2ª aula).

Os estudantes fizeram a atividade com pouca dificuldade em virtude da estrutura semelhante entre os provérbios em língua portuguesa e espanhola, pois perceberam que os sentidos não eram tão distantes. Desse modo, o objetivo da atividade era trabalhar com a identificação da equivalência por meio da comparação entre os provérbios semelhantes entre as duas línguas.

A professora PE1 explica que não se pode identificar quais são os autores desses provérbios, pois são passados de “geração a geração”, por isso desde criança se escuta os mais velhos utilizá-los e os aprende, porque são passados para a nova geração. Este procedimento

deixa claro que, a todo momento, ela explica os provérbios como um elemento cultural, seguindo sempre as orientações expostas na SD:

[Ex. 27] PE1: “[o]utra pergunta vocês sabem dizer quem são os autores desses provérbios? Por que não sabemos? Quem são os autores dos provérbios? (2ª aula)”.

É interessante a resposta da aluna que diz que o povo é o autor dos provérbios:

[Ex. 28] Estudante 6: “[p]rofessora, acho que é o povo, não? Eu acho. (2ª aula)”.

A professora complementa, em língua espanhola, o pensamento da estudante:

[Ex. 29] PE1:

[s]e é um ditado popular não tem um autor. Não tem um autor conhecido, eu não posso falar que esse ditado popular é do Mario de Andrade, por exemplo. Não se sabe, esses provérbios vão passando de geração a geração. A gente escuta os mais velhos falando e aprende e começa a usar. Depois passa para os outros da nova geração e começa a usar de geração a geração. (2ª aula).

Isso implica que, a todo momento, a professora PE1 explica os provérbios como um tema cultural, o que se aproxima muito do trabalho com conteúdos culturais, que, de acordo com Díaz (2005), é a partir dessa experiência que o aluno ao estudar uma LE pode começar a desenvolver a sua competência intercultural. Contudo, é aceitável rechaçar alguns traços culturais que não se pode tolerar, como os que ferem os direitos humanos, por exemplo, como defende Eco (2004).

Na terceira aula, conforme o relato no diário de campo, as professoras PE1 e PE2 trabalharam com os estudantes a expressão escrita por meio de uma atividade (ANEXO C) em que os estudantes completaram os provérbios em língua espanhola por meio de palavras que estavam representadas por desenhos. Essa atividade sugerida pela SD (GOIÁS, 2009b, p. 63) (ANEXO B) incentiva os estudantes a desenvolverem a expressão escrita em E/LE, já que as palavras que faltavam para completar os provérbios foram escritas no quadro e misturadas às palavras intrusas, desse modo, os estudantes selecionavam as palavras que correspondessem àquelas que completavam os provérbios. Cristovão (2009) afirma que o ensino por meio da SD confirma a teoria do sociointeracionismo que aponta a aprendizagem em espiral, pois

ocorre a possibilidade de reencontrar com objetos de ensino em distintas fases de aprendizagem. Desse modo, o mesmo objeto pode de alguma forma ressurgir em uma nova etapa de uma tarefa mais complexa graças aos diferentes contextos de comunicação que demandam em relação ao gênero uma maior complexidade.

Ao trabalhar com essa atividade, de acordo com o diário de campo, a professora PE1 foi solicitada a todo o momento pelos estudantes que se animaram muito em completar com palavras os provérbios, era perceptível que gostaram muito de ter que decifrar qual palavra em espanhol correspondia ao desenho. Os estudantes que terminaram primeiro a atividade ajudaram aos outros que estavam com maior dificuldade, trabalhando em grupo. Em relação à indisciplina da sala, a professora PE1 ficou surpreendida com a tranquilidade que os estudantes efetuaram a atividade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), as SDs podem orientar os docentes, pois proporcionam intervenções sociais efetivadas nas instituições escolares, tão pertinentes para a organização da aprendizagem e o desenvolvimento e a apropriação de gêneros do discurso, além da interação entre os membros dos grupos.

Na quarta aula as professoras PE1 e PE2, conforme o diário de campo, trabalharam com seus alunos diversos provérbios em espanhol, de forma lúdica, conforme a sugestão da atividade sete da SD (GOIÁS, 2009b, p. 69) denominada “Al Oído”, que em língua portuguesa é reconhecida como “Telefone sem fio”. Essa atividade prioriza o trabalho com a comunicação oral em língua espanhola, já que todos os estudantes têm que sussurrar ao ouvido do companheiro o provérbio em espanhol que lhe foi repassado. “O primeiro da fila sussurra o provérbio ao ouvido do estudante seguinte, que deve sussurrar o provérbio ao seguinte da fila até chegar ao final. O último da fila escreve o provérbio no quadro-negro”, de acordo com a SD (GOIÁS, 2009b, p. 69) (ANEXO B).

No diário de campo constata-se que a professora PE1 teve que chamar a atenção dos estudantes a todo momento para tentar explicar as regras da dinâmica, ela dividiu a sala em cinco filas, o que dificultou a execução da atividade no primeiro momento, em razão desse desajuste, na primeira vez em que foi executada a dinâmica não funcionou bem, já que o principal objetivo era trabalhar com a comunicação oral em língua espanhola:

[Ex. 30] PE1:

[t]ento fazer um joguinho com vocês [...] a graça do jogo é justamente no final o provérbio “sair enrolado”, não é uma prova para eu saber se vocês acertaram o provérbio ou não, é só um joguinho, algo mais descontraído. (4ª aula).

Na segunda tentativa, os estudantes participaram adequadamente do jogo, souberam trabalhar melhor em equipe e conseguiram pronunciar e compreender alguns provérbios em língua espanhola. Rosenblat (2000) defende que só é possível a aprendizagem no momento em que aquilo que pretendemos ensinar concretiza-se na interação social que ocorre entre os sujeitos participantes, sempre mediada pela linguagem.

A professora PE2, conforme relatado no diário de campo, dividiu a sala em apenas duas filas para trabalhar com a dinâmica, o que facilitou muito o controle da disciplina na sala. Não houve problemas na sua execução, os estudantes se divertiram muito ao tentar adivinhar qual provérbio era sussurrado pelo primeiro companheiro da fila. Participaram com empenho e aprenderam a pronunciar e interpretar alguns provérbios em língua espanhola.

Desse modo, fica explícito que na primeira e na segunda aulas houve a comparação entre os provérbios de línguas espanhola com os de língua portuguesa e a preocupação em fazer que os alunos percebessem os sentidos construídos por meio desses provérbios, conforme Bakhtin (2003), a estrutura do gênero denominada tema, são efeitos de sentidos gerados pelos enunciados no contexto e que remetem aos significados no momento da enunciação, é o que provoca uma compreensão, reação no interlocutor. Já na terceira e na quarta aulas houve a preocupação com o ensino de provérbios em língua espanhola; na terceira o objetivo era trabalhar com a expressão escrita e na quarta, com a oral.

Ainda que a professora PE1 tenha relatado na sessão reflexiva do quinto encontro e na primeira narrativa escrita que não reconhecia o trabalho com os provérbios como tema cultural, durante as aulas de espanhol em que utilizou a SD sobre provérbios está explícito que houve o reconhecimento de que são passados de geração a geração e são aprendidos desde criança com as pessoas mais velhas da família. Ao seguir a estrutura proposta de como ensinar provérbios conforme estava na SD, a docente ensina esse gênero como conteúdos culturais que são repassados para as pessoas desde cedo em casa, na convivência com os amigos, o que López (2004) denomina de cultura com “c minúsculo”, que é compartilhada por todos os falantes de uma língua no cotidiano.

Somente após constatar que os estudantes reconheceram a importância de saber interpretar os provérbios e em quais contextos podem ser utilizados a professora explicou alguns aspectos estruturais reconhecidos nos provérbios, como o uso de rimas, e mencionou a estrutura fixa que esse pequeno texto apresenta:

[Ex. 31] PE1:

[n]esse tipo de texto há rimas? [...] Alguns trazem rimas, outros são poucos rimados. [...] Se eu, por exemplo, retirar essa parte desse provérbio “Em briga de marido e mulher”, retirar e colocar outra frase, vamos pensar em outra frase... “Ninguém mete o nariz”, “Ninguém dá sua opinião”. Eu posso fazer isso com o provérbio? Posso tirar uma parte e colocar o que eu quiser? Não, não posso porque ele deixaria de ser um provérbio, ele foi criado dessa forma. Provérbios não podem ser alterados, eles possuem uma estrutura fixa. (1ª aula).

Em uma das tarefas de casa proposta pela SD, a professora pede para que os alunos perguntem aos seus parentes, como pais, avós, tios, tias, quais provérbios eles conhecem e usam em seu cotidiano, exemplo classificado por López (2004) como cultura essencial. Essa postura reflete, novamente, a preocupação da professora em seguir o que orienta a SD em trabalhar com os provérbios como elementos culturais, já que no ambiente familiar em que está inserido o aluno ele aprende sua cultura:

[Ex. 32] PE1:

[e]ntão, eu quero que vocês, em casa, perguntem a seus pais, a seus avós, seus tios, a seus padrinhos outros provérbios que eles usam e anotem pelo menos dois diferentes. Então vocês vão fazer uma pesquisa com as pessoas da casa de vocês, ou vizinhos para ver se eles sabem outros provérbios diferentes desses que foram falados aqui. (1ª aula).

A professora PE1 reconhece, mesmo não tendo tanta consciência nesse momento, que os provérbios segundo a SD (GOIÁS, 2009b, p. 54) (ANEXO B) “são formados por frases curtas e têm um conteúdo moral. São anônimos, populares e repassados de geração a geração”.

É relevante relembrar que a segunda narrativa escrita foi solicitada às professoras após nove meses em relação ao último encontro, com o objetivo de as participantes terem um tempo maior para refletir sobre a colaboração nessa pesquisa.

Nessa segunda narrativa escrita pelas professoras, elas comentam que a participação na pesquisa propiciou mudanças na sua ação pedagógica, é o que diz a professora PE2:

[Ex. 33] PE2:

[a] contribuição da pesquisa para a minha vida profissional e pessoal é a de que nunca devemos abrir mão de fazer mudanças nas nossas práticas, de tentar implantar inovações [...] participar da pesquisa sobre as SDs, estudando a teoria que embasa a sua criação e colocando em prática uma das sequências de espanhol serviu para

reforçar essa ideia que eu já defendia e da qual nunca podemos esquecer [...] algumas das minhas aulas já tinham os objetivos próximos aos das SDs. O tema central dessas aulas era alimentação. Trabalhei várias aulas com esse mesmo tema: introduzi vocabulário, trabalhei com o gênero textual “receita”, trabalhei as habilidades de leitura e compreensão auditiva e por fim os alunos apresentaram trabalhos sobre algumas comidas típicas hispânicas.

A professora revela que já trabalhava com atividades sequenciais valendo-se de um tema, porém não sabia conceituar esse instrumento pedagógico como SD. Mesmo a sequência não sendo uma novidade, ela reconhece a importância de o professor (re)pensar sobre a sua ação pedagógica, o que remete a Sercu (2001) ao explicar a importância de os professores participarem de cursos de formação continuada para que tenham atitudes reflexivas, como a professora relata na sua experiência.

Em relação ao fato de participar da pesquisa, a professora PE2 relata que o trabalho com a SD a aproximou mais de seus alunos, desenvolvendo o diálogo entre eles, nesse momento a professora consegue criar a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) de Vigotski (1998) que é dialógica, já que o professor é o mediador que coopera com o desenvolvimento do outro e também é agente de seu próprio desenvolvimento. O que remete a Souza (2011) ao explicar que para Bakhtin o eu se constitui pelo social e se concretiza a partir de múltiplas vozes que determinam o espaço polifônico de intersecção que permeiam, ao mesmo tempo, os sistemas ideológicos e o sistema linguístico. Antes de participar da pesquisa, a docente se sentia distante da turma, conforme relatado no diário de campo, tanto que ela não permitiu a gravação em vídeo das quatro aulas porque não gostaria que seus alunos aparecessem eventualmente na gravação, pois não se sentia à vontade em trabalhar com esse grupo que tinha diversos problemas de indisciplina:

[Ex. 34] PE2:

[s]enti, no final do trabalho, que foi importante participar de tudo. No momento da prática, me senti insegura pelo fato de a mesma ser com um grupo problemático (9º ano), mas no final senti que minha relação com eles havia mudado para melhor. Talvez, por esse motivo, a pesquisa tenha contribuído na minha vida profissional, pois no desenvolvimento do trabalho consegui melhorar a relação professor/aluno que é tão importante para que o aprendizado aconteça, também percebi que a forma de trabalho que vinha adotando é bem parecida com a forma de trabalho proposta na sequência didática. [...] nesse ano de 2011, inseri no meu plano anual de trabalho, “Los refranes” para o 9º ano e “Los trabalenguas” para 8º ano para serem trabalhados no 4º bimestre. Como já estamos no quarto bimestre, já comecei a trabalhar com os alunos e devo dizer que está sendo bem prazeroso e proveitoso tanto para mim quanto para eles. Os alunos dos oitavos estão se divertindo muito com los trabalenguas e também aperfeiçoando e entendendo melhor a pronúncia do espanhol. (Segunda narrativa escrita).

Para que ocorra o diálogo e a interação entre os indivíduos, Souza (2011) nos alerta que é imprescindível que a escola, juntamente com a família, a sociedade e a comunidade científica, administre, na construção do seu próprio imaginário, o diálogo com o outro, como interlocutor e agente discursivo.

A professora PE1 declara que a participação na pesquisa foi importante para que ela refletisse sobre conceitos como o de língua e cultura que havia estudado no curso de licenciatura, então ela percebe que no processo de ensino-aprendizagem é possível que o ensino de língua e cultura possa ocorrer simultaneamente:

[Ex. 35] PE1:

[a] participação nessa pesquisa foi fundamental para que eu aprendesse de maneira clara alguns conceitos que já havia estudado no curso de licenciatura. Esses conceitos são o de língua e de cultura. Antes de participar da pesquisa, eu acreditava que o elemento cultural deveria ser trabalhado de forma muito elaborada na sala de aula, deveria ser trabalhado em aulas especiais, previamente preparadas para esse fim. Após a participação na pesquisa e a discussão sobre esses conceitos, entendi que o elemento cultural não pode ser dissociado do elemento linguístico. Ao trabalhar a competência linguística, estamos ao mesmo tempo desenvolvendo a competência sociocultural dos nossos alunos e vice-versa, basta que façamos sempre a relação entre esses dois elementos. A maneira particular como a língua de um determinado povo vai se desenvolvendo ao longo da sua história já é um traço cultural desse povo. Por exemplo, ao ensinar a estrutura do verbo “gustar” em espanhol, não estamos simplesmente ensinando aos nossos alunos uma estrutura gramatical da língua espanhola, mas também dando a possibilidade aos alunos de conhecerem um traço cultural dos povos falantes dessa língua. A participação na pesquisa sobre as sequências didáticas me proporcionou entender isso.

O que ocorreu com a professora PE1 é o que Almeida filho (1998, p. 12) denomina de *desestrangeirização*, já que durante a ação pedagógica o professor de LE necessita refletir sobre o verdadeiro significado de LE. A partir do momento em que ele consegue “desestrangeirizar” essa nova língua, ela “vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Para Sercu (2001), as formações continuadas pelas quais passam o professor são imprescindíveis para que o profissional possa, durante esse processo que nunca se completa, ampliar as diversas habilidades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem de uma LE, ter atitudes reflexivas como a professora PE1, e desenvolvimento de competências que motive esse profissional a transformar sua ação pedagógica.

Apesar de na narrativa escrita e na sessão reflexiva a professora PE1 defender que no ensino-aprendizagem de uma LE o docente deve trabalhar com os aspectos estruturais da língua, como conteúdos gramaticais, vocabulário, pronúncia, ao observar as quatro aulas da professora PE1 sobre provérbios, houve a preocupação em evidenciar a importância desse gênero no uso social da língua. Além disso, o ensino-aprendizagem da LE teve como finalidade o uso da comunicação significativa por meio da interação entre os interlocutores de diferentes contextos que são constituídos na sala de aula, esse método de ensino é reconhecido, de acordo com Richards e Rodgers (2001), como método de base funcional-comunicativo que prioriza o uso social da língua, e o professor, além de organizar os recursos didáticos, é o mediador e/ou facilitador do processo de comunicação. Portanto, na segunda narrativa escrita pela professora PE1, ela relata que a experiência em participar da pesquisa propiciou sua reflexão e mudanças em relação aos conceitos de língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Em relação à professora PE2, o uso da SD com o gênero provérbios propiciou o trabalho com elementos culturais entre ela e seus alunos, pois, segundo ela, “[c]om os provérbios foi possível dar aos alunos uma maior dimensão da cultura espanhola [...] como eles conhecem alguns provérbios em português puderam comparar as duas culturas e aproximar um pouquinho mais da cultura hispânica, já que os provérbios fazem parte da cultura popular”. A formação profissional em serviço que desenvolveu lhe fez praticar o ensino de língua correlacionado com o ensino de cultura, dessa forma, a professora afirma que ensinar língua é ensinar cultura ao ressaltar que “[é] impossível ensinar uma língua sem a cultura”.

Apesar de na primeira narrativa e nas interações ocorridas durante a sessão reflexiva do quinto encontro as professoras participantes defenderem diferentes conceitos em relação à língua e cultura, contudo, ambas seguiram as propostas estabelecidas pela SD valendo-se do conceito de língua e cultura que deve promover a oportunidade de seu uso real na sociedade por meio de atividades que promovam a interação dos estudantes na sala de aula, por isso as atividades da sequência recomendam que o professor trabalhe em duplas, grupos, utilize atividades lúdicas. O conceito de cultura popular que é transmitido de geração a geração e comungada por todos na sociedade, incentiva o professor a aproximar a cultura hispânica da brasileira por meio dos provérbios, o que pode decorrer no desenvolvimento de atitudes interculturais dos estudantes e professores. Lembrando que graças às mudanças ocorridas durante a participação na pesquisa, na escrita da segunda narrativa, as professoras concordam

que o ensino de uma LE deve ser indissociado do ensino das culturas manifestadas pelos seus falantes nativos.

Assim, ao ensinar uma LE, também são ensinados elementos socioculturais da sua cultura-alvo, pois a língua é um valioso instrumento semiótico que os interlocutores utilizam para intercambiar valores significativos em diferentes contextos comunicativos. A cultura por meio da comunicação oral é re(criada) e retransmitida para as gerações posteriores, que herdam diversos hábitos simbólicos, como os gestos, os afetos, a marcação temporal, as festas populares etc.

A seguir, serão feitas algumas considerações finais ao responder as perguntas que guiaram esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este momento é dedicado a responder as perguntas de pesquisa formuladas. Em seguida, são apresentadas as possíveis contribuições da investigação nos processos de ensino-aprendizagem de E/LE, enfatizando algumas limitações e também sugerindo temas que possam colaborar com futuras pesquisas relevantes no campo da Linguística Aplicada. Para finalizar, são apresentadas algumas considerações finais sobre a investigação realizada.

A motivação em fazer essa pesquisa, conforme o que foi apresentado nas considerações iniciais, deveu-se ao trabalho realizado pela pesquisadora como membro da equipe de língua espanhola da SEE-GO desempenhando duas funções básicas: trabalhar com a formação continuada de professores de língua espanhola e elaborar as SDs para o EF.

Para alcançar os objetivos propostos, foram formuladas duas perguntas de pesquisa que serão respondidas em seguida:

1 Quais são os conceitos de língua e cultura apreendidos das SDs e da prática docente das participantes?

Certifica-se que o conceito de língua, presente na SD elaborada pela equipe de língua espanhola da SEE-GO, corrobora com o de Bakhtin (2003) como prática social, dialógica, portanto, uma marca identitária de cada indivíduo. Dessa forma, estabelece que o ensino de língua está associado ao da cultura como manifestação essencial, do dia a dia, portanto popular. A partir dessa reflexão a concepção de língua presente na SD está correlacionada com a sua função comunicativa e prática social a partir de seu uso real na sociedade por meio de textos autênticos, por exemplo, os provérbios. As atividades propostas pela SD promovem a interação social dos estudantes na sala de aula, por isso a sequência recomenda que o professor trabalhe em duplas, grupos e utilize atividades lúdicas. Ao aproximar a cultura brasileira da hispânica por meio dos provérbios, oportuniza-se aos professores e alunos a

desenvolverem a consciência intercultural, o que pode levar a que alcancem o desenvolvimento de atitudes interculturais.

Em razão do fato de na SD estar presente o conceito de língua desenvolvido pela metodologia de base funcional, ressalta-se que, segundo López (2004), nessa metodologia o conceito de cultura, no ensino-aprendizagem de uma língua, está estreitamente ligado ao de cultura essencial, popular, necessária para que o aprendiz de uma língua saiba atuar e adequar-se linguisticamente em diversos contextos, o que é parte do desenvolvimento da sua competência comunicativa. Desse modo, compreende-se por que na elaboração da matriz de habilidades, que desencadeou nas escolhas dos gêneros discursivos a serem desenvolvidos nas SDs, foram selecionados os que representassem a cultura popular.

Conforme o percebido no estudo, a professora PE1 na primeira narrativa escrita e na sessão reflexiva relata que no ensino-aprendizagem de uma LE é pertinente trabalhar com os elementos estruturais da língua, como conteúdos gramaticais, vocabulário, pronúncia, apesar de que ao mesmo tempo observa e preocupa-se com o desenvolvimento de diversas competências além da linguística. O conceito de cultura defendido naquele momento pela docente era de uma vertente mais tradicional e estava correlacionado a fatos grandiosos, como apresentações de dança clássica em um teatro famoso, o que requer considerável tempo e estudo para o planejamento das aulas, o que López (2004) denomina de cultura legitimada.

Desse modo, para a professora PE1 não houve o trabalho com elementos culturais por meio da SD porque, até então, não estava claro, para ela, o conceito de cultura correlacionado ao ensino-aprendizagem de língua, já que durante sua formação universitária estava em dúvida sobre como trabalhar esses elementos, o que demonstra que a formação continuada docente é um processo. No entanto, durante a sessão reflexiva, a professora PE1 percebe que, para ensinar elementos culturais na sala de aula de LE, não há necessidade de focalizar somente o ensino da cultura legitimada, de acordo com López (2004), já que se pode trabalhar com vários elementos da cultura essencial.

Na segunda narrativa escrita, a professora PE1 já consegue perceber que é possível trabalhar com a língua sem desvincular-se dos elementos culturais, já que a pesquisa a motivou a refletir e repensar sobre esses dois conceitos. Ela consegue perceber que além da cultura legitimada está presente em nosso cotidiano a cultura popular que é compartilhada e vivenciada por todos. A partir desse conceito de cultura, a professora pode tentar começar o desenvolvimento de uma consciência intercultural ou até mesmo de uma competência intercultural em sua vida pessoal e, posteriormente, como docente na aula de E/LE.

Pode-se observar que a professora PE2 afirma que ensinar língua é ensinar cultura ao ressaltar que “é impossível ensinar uma língua sem a cultura”. A formação profissional em serviço que desenvolveu a fez praticar o ensino de língua correlacionado ao ensino de cultura. Quanto à narrativa escrita e a sua participação na sessão reflexiva, a professora PE2 defende que o uso da SD com o gênero provérbios propiciou o trabalho com elementos socioculturais, pois, segundo ela, ao conhecerem alguns provérbios em português, os estudantes aproveitaram os conhecimentos prévios de sua cultura e puderam comparar e aproximá-la da cultura hispânica. Já que os provérbios são instituídos pela cultura popular, essa constatação da docente confirma a correlação que ela faz entre língua e cultura, o que vem de encontro com López (2004), ao relatar que o ensino da língua é indissociável da cultura, pois a língua deve ser um instrumento significativo que possibilite seu uso social, em diferentes contextos. Como já é natural para a professora trabalhar com o ensino de língua e cultura, PE2 pode desenvolver sua consciência intercultural e também a competência intercultural. Desse modo é possível trabalhar com seus alunos aspectos interculturais nas aulas de E/LE.

Defendeu-se durante a investigação que o ensino-aprendizagem de elementos socioculturais de uma LE é indissociável do ensino da sua cultura-alvo, já que a língua é um precioso instrumento semiótico utilizado pelos interlocutores para intercambiar valores significativos em diferentes ambientes comunicativos. Acredita-se que a cultura é re(criada) e retransmitida por meio da comunicação de geração a geração, que herda no cotidiano diferentes hábitos simbólicos, como valores, crenças, pressuposições, comportamentos e outros. Também uma parcela privilegiada da sociedade apreende a cultura legitimada pelas instituições por meio de grandes espetáculos teatrais, apresentação de óperas, balés etc. Para herdá-la e para que o aprendiz de uma língua possa apreendê-la, é necessário dispor de tempo e disponibilidade financeira graças a seu alto custo.

2 Como as duas professoras participantes trabalharam os conteúdos culturais presentes na SD do 9º ano do EF nas aulas de E/LE?

Apesar de na primeira narrativa as duas professoras participantes terem conceitos diferentes de língua e cultura, ao serem analisadas as interações ocorridas na sala de aula, fica claro que ambas se guiaram pelas sugestões promovidas pela SD sobre o gênero provérbio. Nas quatro aulas da professora PE1, ela não privilegiou o ensino de elementos linguísticos e

orientou-se pelas perspectivas de ensino-aprendizagem apresentadas pela SD. Houve a preocupação em evidenciar a importância do gênero provérbio a partir do uso social da língua em seus contextos, é preciso ressaltar que naquele momento não estava claro para a professora que os provérbios são conteúdos culturais. É a partir da sessão reflexiva e da escrita da segunda narrativa que a docente relata que a experiência em participar da pesquisa motivou sua reflexão e o intercâmbio em relação aos conceitos de língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, então ela começa a perceber como pode realizar o ensino de língua concomitante ao de cultura.

A professora PE2 também se guiou pelas perspectivas de ensino-aprendizagem expostas pela SD durante as interações ocorridas nas quatro aulas gravadas em áudio, ressaltando que o conceito de língua e cultura apresentados pela docente na primeira narrativa e na sessão reflexiva estava consonante ao presente na SD.

Concorda-se com a ideia de que no decorrer do tempo em que o aprendiz de uma LE se dispõe a aprendê-la, no princípio ela é vista como estrangeira, no entanto, aos poucos “se desestrangeiriza”, conforme Almeida Filho (1998, p. 12), “a nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Essa reflexão alerta para que a formação continuada de um professor e a aprendizagem de uma LE pelo aluno sejam um processo em espiral, o que aproxima da proposta de ensino-aprendizagem das SDs que está vinculada à palavra “*construção*”, segundo Cristovão (2009, p. 307), em que o fazer pedagógico prevê a aprendizagem como um “processo *espiralado* de apreensão”, em que não se descarta o que já foi apreendido, já que a nova aprendizagem funciona como o desenvolvimento ou transformação do que já existe.

Defende-se também que trabalhar com a cultura essencial (como os provérbios, por exemplo), segundo López (2004), deve ser o objetivo no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua. A cultura legitimada, que é representada pelas instituições, é incluída como objetivo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua se houver necessidade para a formação linguística do estudante, o que depende também do seu nível de formação e de seus interesses.

Acredita-se que a interculturalidade é uma postura adotada, primeiramente, pelo indivíduo e não somente pelo profissional. Para exercitar a sensibilidade intercultural com os alunos, o professor primeiramente necessita desenvolver a sua competência sociocultural em conjunto com a sua competência linguística, o que o auxilia a reconhecer no material didático

utilizado os elementos socioculturais que permeiam os linguísticos. Desse modo, o docente começa a desfrutar o árduo caminho de exercitar o desenvolvimento da competência intercultural, isso fica explícito por meio de suas atitudes na sala de aula de LE. Para Mendes (2007), o que é determinante para construir um ensino que se configura como intercultural é a valorização do diálogo entre culturas, bem como estimar a experiência que o outro traz para nossas vidas.

Desse modo, pelo fato de o material didático funcionar como mediador da prática docente, é preciso que esteja bem elaborado, porque ao guiar-se por ele o docente tem a oportunidade de refletir, (re)pensar sobre sua prática pedagógica ou, simplesmente, seguir o que é recomendado pelo material.

3 Contribuições dessa Investigação para os Processos de Ensino-Aprendizagem de uma LE

As SDs são materiais que podem ser usados, concomitantemente, com o livro didático no planejamento escolar do professor. Em um país como o Brasil no qual o livro didático ainda é visto pelos professores como uma “Bíblia Sagrada”, ou seja, não é passível de crítica, já que seu uso é muito defendido. Assim, as SDs percorrem o caminho contrário ao do livro didático, porque oportunizam aos professores que eles mesmos construam seu próprio material, de acordo com as expectativas geradas no decorrer do ano letivo, pois os livros didáticos nem sempre abarcam os conteúdos necessários a serem ensinados.

Ao colaborar com a pesquisa, as duas professoras participantes tiveram a oportunidade de aprimorar e refletir sobre sua formação continuada ao discutirem conceitos como língua, cultura, gêneros discursivos, SD aplicados ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Também puderam rever seus conhecimentos, suas posturas em sala de aula e fazer diversas reflexões sobre o trabalho com elementos socioculturais mediado por SD, o que também lhes oportuniza a começar a elaborar seus próprios materiais didáticos e inseri-los no planejamento escolar.

Durante a investigação, refletiu-se sobre a relevância em trabalhar com elementos da cultura popular na aula de E/LE. O gênero provérbio é um dos diversos elementos da cultura popular que é uma manifestação identitária, embora persista no discurso dominante, de acordo com Giroux e Simon (2005), a definição da cultura popular como algo que sobra depois que

ocorre a subtração da totalidade da alta cultura, do conjunto de suas práticas sociais. Desse modo, essa cultura ainda é apontada como algo trivial e sem importância na vida cotidiana. Por ser a representação do gosto popular, ainda é vista como algo que não merece ser legitimado pela academia ou pela alta sociedade.

Os educadores não devem fortalecer esse discurso, não é benéfico desvincular a cultura popular do planejamento escolar. É necessário, segundo Giroux e Simon (2005), agregar o conhecimento prévio e a experiência trazida pelo aluno aos conteúdos que formam o currículo oficial nas escolas. Dessa forma, a cultura popular está rodeada do prazer e da diversão porque é a legítima aparição das experiências e reações de diferentes grupos localizada no terreno do cotidiano, é por meio da cultura popular que os alunos expressam e validam suas vozes por intermédio de suas experiências.

Não se concorda com o uso de gêneros discursivos como modelos fechados, únicos e preestabelecidos, já que essa postura se distancia da proposta dialógica de Bakhtin diante do enunciado, dos gêneros, dos discursos, da sabedoria, da vida. Restringir conceitos estabelece o impedimento de um trabalho mais flexível, aberto a novas possibilidades e que seja histórico com os enunciados e os seus leitores.

4 Limitações dessa Investigação

Toda pesquisa depara-se com limitações e com essa não seria diferente. Como a pesquisa contou com apenas duas professoras participantes, que é um número reduzido, as generalizações decorrentes das interpretações dos dados gerados e coletados podem estar limitadas ao contexto, consequentemente, ampliar o contexto pesquisado e o número de participantes pode fazer que os resultados obtidos sejam diferentes.

Em relação ao uso do gênero provérbio na aula de E/LE, as atividades propostas pela SD privilegiou provérbios com estrutura morfossintática e léxicos muito semelhantes entre a língua portuguesa e espanhola, em um próximo trabalho com esse gênero é interessante trabalhar com provérbios que apresentem estruturas diferentes, de forma contrastiva, já que a LM deve funcionar como apoio e ponto de partida no contraste entre duas LE.

Acredita-se que foi bastante relevante a realização da reorientação curricular no governo do estado de Goiás referente à gestão 2007/2010, porém houve uma total ruptura nesse processo realizado pelo atual governo, uma das ações ocorridas foi a retirada das SDs

do site da SEE-GO. Os debates realizados entre os professores facilitaram a compreensão de que são eles que devem fazer que a melhoria da educação aconteça. É uma boa sugestão de pesquisa questionar como se deu essa ruptura e quais consequências ela acarretou para a continuidade da reorientação curricular na SEE-GO.

Os estudos de Bakhtin (2003) em relação aos gêneros discursivos denotam que sua proposta de trabalho considera o fato de que as funções comunicativas devem possuir um grau maior de importância que as características estruturais e lexicais da língua. Como ainda continua nas escolas o ensino preponderante dos elementos estruturais, é relevante investigar a importância do ensino de gêneros como motivadores do ensino-aprendizagem valendo-se das funções comunicativas da LE.

Não se pode ignorar o fato de que essa pesquisa se propôs a responder apenas duas perguntas entre as inúmeras possibilidades de questões que podem surgir com base nos dados gerados e coletados.

5 Sugestões para Futuras Pesquisas

Sugere-se trabalhar com um grupo de professores, de forma que cada um elabore suas próprias SDs a partir de elementos socioculturais da cultura popular por meio de diversos gêneros, pois eles funcionam como textos autênticos de uma língua. Posteriormente, essas SDs seriam aplicadas nas aulas com o objetivo de analisar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE a partir desse material didático.

É pertinente reavaliar a matriz de habilidades (ANEXO A) da SEE-GO e reelaborar uma matriz que traga novos gêneros discursivos que possam ser o ponto de partida para a elaboração de novas SDs para o EF, e também elaborar uma matriz para o EM com gêneros mais complexos adequados a esse nível de ensino.

6 Considerações Finais sobre o Estudo

Mesmo que haja o trabalho com diversos gêneros nos materiais didáticos relacionados à LE, segundo Dell'Isola (2009), ainda é elementar a abordagem que enseje a exploração de vários aspectos multidimensionais que envolvem os textos, tais como as

perspectivas que abrangem a língua, a cultura, a comunicação relacionada à consciência de linguagem. Desse modo, a SD é um material que interliga diversas atividades e possibilita o trabalho com esses aspectos multidimensionais de determinados textos.

O uso ou não da SD em sala de aula para o ensino de gêneros depende também da reflexão que o docente faz da importância de estudantes usarem os gêneros em situações sociocomunicativas. Acredita-se que a proposta da SEE-GO é coerente, desde que haja formação adequada para que os professores possam compreender o ensino de gêneros mediado por SDs, que as sequências não se transformem em “receitas prontas” para o professor copiar e efetivar na sala de aula. Espera-se que o docente possa refletir, criticar o uso de qualquer material didático, pois o ideal é que, com o tempo, elabore suas próprias SDs de acordo com as necessidades de trabalhar temas adequados ao conhecimento linguístico e sociocultural, tanto no EF quanto no EM, e que considere os temas transversais propostos pelos PCNs – LE (BRASIL, 1998a) durante o ano letivo, com o cuidado de não engessar o ensino de gêneros, porque essa postura distancia-se do trabalho dialógico proposto por Bakhtin.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.) *Ensino de história*. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 38-54.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradutor: P. Bezerra. 4 ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. p. 261-335.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. Contribuições, de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 2005. p. 25-36.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos – chaves*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso: em 10 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm/>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRONCKART, J. – P. A linguagem como agir e a análise dos discursos. In: BRONCKART, J. – P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 69 -92.

BRONCKART, J–P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, J. – P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção explorando o ensino: Espanhol* volume 16. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 221- 232. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 25 out. 2011.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA *et al.* *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CASAL, I. I. Comunicación Intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, n.21, nov. p. 13-23, 1999.

CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: *Carabela* n. 54 – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, p. 05-28, 2003.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução de Meireles e Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Tradutora : M. J. P. Do Rosário e N. V. Soares. União Europeia, 2001. Disponível em: <http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536>. Acesso em: 25 de out. 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 835-849.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos sobre uma experiência suíça (francófona). In DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 35-60.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b. p. 61-78.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 81-108.

ECO, U. Parâmetros da Cultura. In: CASTRO, G.; DRAVET, F. (org.) *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus, Casa das Musas, 2004. p. 25-38.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 2005. p. 295-314.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 141-156.

GIROUX, H. A; SIMON. R. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GOIÁS. Conselho de Estado da Educação. Resolução nº 258 de 11 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/Res.-CEE-CP258-de-11-de-novembro-de-2005.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Currículo em debate: Currículo e práticas culturais – Matrizes Curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEE – GO, 2009a.

GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Currículo em debate: Goiás Sequências Didáticas – Convite à ação – Línguas Estrangeiras. Caderno 6. Goiânia: SEE – GO, 2009b.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 225-248.

HERMIDA, A. V.; BENAVENTE, J. C. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje Del español. Disponível em: <<http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

INDURSKY, F. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, A. (org.) *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005. p. 101-115.

JIN, L.; CORTAZZI, M. A cultura que aporta o aluno: ¿puente u obstáculo? In: BYRAN, M.; FLEMING, M. (org.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University, 1998. p. 104-125.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University, 2001. p. 23-37.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 511-532.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1996. p. 11-24.

MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MAINGUENEAU, D. Tipos e gêneros de discurso. In: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-70.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17 – 31.

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

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Brasília: MEC/SEB, 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2011.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 119-139.

MURGA, M. H. B. G. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção explorando o ensino: Espanhol volume 16*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 137- 156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 25 out. 2011.

PONZIO, A. Bakhtin e Vigotski. In: PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 71-80.

PONZIO, A. Signo e Ideologia. In: PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 108-159.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*. Tradução de José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RIVILLA, R. G. Directrices del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I. S.: (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 619-641.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA – ROTH, D. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LÓPEZ, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção explorando o ensino: Espanhol volume 16*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 25 out. 2011.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SANTA-CECÍLIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. *et al.* (org.) *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1996.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAN, M. ; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 254-286.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: I. Métodos. Madrid: La Muralla, 1998.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenética. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 19-34.

SOUZA, F. M. Recortes didácticos para la adquisición de los géneros discursivos en español-lengua extranjera (E – LE). In: OSORIO, E. M. R. (org.) *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 89-149.

SOUZA, L. V. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.) *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

VASCONCELOS, M. L. B. B. In: GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Formação, em serviço, dos Gestores da Rede Estadual de Ensino*: Diretores. Goiânia: SEE – GO, 2009. p. 39-51.

VARGENS, D. P. M. ; FREITAS, L. M. A. Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de Vozes. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2. p. 2896-2904, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Pluralidade%20cultural.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Ress. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2 p. 515-539, 2010. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/issue/view/977/showToc>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.