



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

**O ENSINO DA CULTURA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ELE: QUE CULTURA ENSINAMOS?**

**SALVADOR
2011**

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

**O ENSINO DA CULTURA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ELE: QUE CULTURA ENSINAMOS?**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva

**SALVADOR
2011**

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

**O ENSINO DA CULTURA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ELE: QUE
CULTURA ENSINAMOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras/UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Salvador, 24/02/2011

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva – UFBA (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Santos Mota – UNEB (Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Marcia Paraquett – UFBA (Examinadora)

Prof. Dr. Carlos Bonfim – UFBA (Examinador)

Prof^a. Dr^a. Adelaide Oliveira – UFBA (Examinadora)

Prof. Dr. Cleverton Suzart Silva – UFBA (Examinador)

Prof. Dr. Sávio Siqueira – UFBA (Examinador)

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

(PCN, 1998, p.19)

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos meus pais, Schirlei e Osmar, pelo apoio e confiança.

A André Domingo, a Fabiana Kelbert, a Patrícia Athaides e a Paula Stringuetti, pelo estímulo, pela força, *por la buena onda*.

A Charles Conceição, pela força, pelo companheirismo, *por el aguante*.

A Olivia Ribas, pelo incentivo, pelas dicas, pelo pontapé inicial.

À professora Adelaide Oliveira, por enviar-me sua tese e outros textos fundamentais para este trabalho.

Aos professores Terezinha Brandão, Maria Belén García Llamas, Virginia Orlando, Beatriz Gabbiani, Elena Palmero, Edleise Mendes Santos e Sávio Siqueira, pelas aulas inspiradoras.

A Nair Domingues, pelas “trocas interculturais” via *Facebook*.

À minha orientadora, minha professora, Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva, pela acolhida, pela confiança, pelo exemplo profissional, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões sem as quais este trabalho não existiria.

Às professoras Kátia Mota e Márcia Paraquett pelas contribuições realizadas durante a defesa.

A Deus, por guiar os passos desta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se as atividades propostas pelas coleções didáticas de língua espanhola selecionadas pelo PNLD 2011 estimulam a formação da competência comunicativa intercultural e qual é o conceito de cultura adotado em cada abordagem. Fundamentam este trabalho as teorias sobre competência comunicativa, competência comunicativa intercultural, educação intercultural e interculturalidade, além dos documentos que orientam a educação nacional. Para responder às perguntas que motivaram a pesquisa, elaboramos um questionário que, a partir das perspectivas sociocultural, sociolinguística e curricular, apontou que as atividades, tal como são apresentadas, não contribuem para a formação da competência comunicativa intercultural. Além de analisar a promoção da interculturalidade através dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, esta dissertação discute a urgência de repensarmos o ensino de espanhol no Brasil a partir das características e necessidades de cada contexto.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol no Brasil. Competência Comunicativa Intercultural. Ensino de Língua-Cultura. Educação Intercultural.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar si las actividades propuestas por las colecciones didácticas seleccionadas por el PNLD 2011 estimulan la formación de la competencia comunicativa intercultural y cuál es el concepto de cultura adoptado en cada enfoque. Fundamentan este trabajo las teorías sobre competencia comunicativa intercultural, educación intercultural e interculturalidad además de los documentos que orientan la educación nacional. Para responder a las preguntas que motivaron la investigación elaboramos un cuestionario que, desde las perspectivas sociocultural sociolingüística y curricular, demostró que las actividades, tal como se presentan, no contribuyen a la promoción de la competencia comunicativa intercultural. Además de analizar la promoción de la interculturalidad a través de los libros didácticos seleccionados por el PNLD este trabajo discute la urgencia de repensar la enseñanza de español en Brasil a partir de las características y necesidades de cada contexto.

Palabras clave: Enseñanza de español en Brasil. Competencia comunicativa intercultural. Enseñanza de lengua-cultura. Educación intercultural.

LISTA DE SIGLAS

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MP	Manual do Professor
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo evolutivo das descrições de língua e cultura ...	17
Quadro 2: Critérios gerais e critérios específicos adotados na avaliação das coleções	39
Quadro 3: Organização das unidades da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i>	46
Quadro 3: seção <i>Taller de creación</i> da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i>	48
Quadro 4: seção <i>Lectura</i> da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i>	49
Quadro 5: Organização das unidades da coleção <i>Saludos</i>	55
Quadro 7: seção <i>Proyectos</i> da coleção <i>Saludos</i>	59
Quadro 8: Ficha de avaliação do Guia PNLD 2011, p. 18-19	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i> , 6º ano, <i>Unidad 2</i> , p.20	47
Figura 2: Atividade da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i> , 9º ano, <i>¿Mateamos?</i> , p.16	50
Figura 3: Atividade da coleção <i>Español ¡Entérate!</i> , 8º ano, <i>Unidad 3</i> , p.40.....	52
Figura 4: Atividade da coleção <i>Saludos</i> , 9º ano, <i>Unidad 8</i> , p.135	56
Figura 5: Atividade da coleção <i>Saludos</i> , 9º ano, <i>Unidad 7</i> , p.119 ..	57
Figura 6: Atividade da coleção <i>Saludos</i> , 9º ano, <i>Unidad 6</i> , p.93	59
Figura 7: Orientação ao professor, coleção <i>Saludos</i> , 6º ano, <i>Unidad 1</i> , p.15	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENSINO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE	16
1.1 ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA.....	16
1.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: O QUE É? COMO SE FORMA?.....	21
2 LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA.....	28
2.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: <i>DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO</i>	28
2.2 CONHECIMENTOS DE LÍNGUA ESPANHOLA: O ESPANHOL SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	32
2.2.1 A distinção entre o ensino regular e o ensino livre	33
2.2.2 Diversidade cultural e lingüística do espanhol	35
2.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES: O GUIA PNLD 2011 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E OS PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	38
3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA SELECIONADOS PELO PNLD 2011	42
3.1 CRITÉRIOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES	44
3.2 <i>ESPAÑOL: ¡ENTÉRATE!</i>	45
3.2.1 Apresentação da coleção	45
3.2.2 A formação da Competência Comunicativa Intercultural através da coleção <i>Español: ¡Entérate!</i>	51
3.3 <i>SALUDOS</i>	54
3.3.1 Apresentação da coleção	54
3.3.2 A formação da Competência Comunicativa Intercultural através da coleção <i>Saludos</i>	61
3.4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE TEMOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELO PNLD 2011	64
3.5 O ENSINO DE ELE QUE DESEJAMOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE	81

INTRODUÇÃO

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. (FREIRE, 1979, p.29)

[...] como educador e lingüista aplicado, sinto que o meu projeto pessoal deva ser, sempre e simultaneamente, pedagógico e político (PENNYCOOK, 1998, p.22)

Repensar objetivos de ensino, discutir os papéis que desempenhamos como educadores e aprendizes, refletir sobre o contexto de ensino de língua-cultura e as ferramentas de que dispomos para a libertação que só a educação é capaz de promover são condições fundamentais para realizar a mudança sugerida por Paulo Freire na epígrafe que abre este trabalho.

Repensar objetivos de ensino, discutir os papéis que desempenhamos quando ensinamos uma língua-cultura e refletir sobre o ensino da língua-cultura espanhola são algumas das etapas necessárias à oferta da educação intercultural em língua estrangeira (LE) que almejamos e sobre a qual nos dispusemos a investigar quando este trabalho era apenas um projeto. Este projeto, que muito mais que um projeto acadêmico é, conforme a citação de Pennycook (1998) com a qual nos identificamos, um projeto pessoal, pedagógico e político, como não poderia deixar de ser, provocou profundas mudanças em nossa forma de pensar a educação em LE. Neste primeiro capítulo, onde apresentamos a dissertação, descreveremos o percurso realizado na sua elaboração.

As mudanças em nossa forma de pensar citadas anteriormente são perceptíveis ao longo dos capítulos; as inúmeras leituras realizadas, as análises dos livros didáticos (objeto de nosso estudo), as aulas no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA, a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva, as discussões com os colegas do Programa e a experiência diária em sala de aula do Curso de Letras com habilitação em Espanhol da UNEB/ Campus I e do ensino fundamental do Colégio Anglo-Brasileiro, na cidade de Salvador/ BA, permitiram o nosso amadurecimento profissional, promoveram uma infinidade de questionamentos e a certeza de que o trabalho em sala de aula de LE deve ser respaldado por uma política linguística que considere a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu em 2005 da experiência como professora de língua espanhola no ensino médio. Devido à impossibilidade de adotar um único livro didático (LD) selecionávamos de vários livros as atividades que melhor aten-

diam às necessidades dos grupos com os quais trabalhávamos. Essa experiência certamente não é um caso isolado, sabemos que esta é uma prática comum no ensino de línguas estrangeiras e intuímos que em outras disciplinas aconteça o mesmo. Nesta prática de selecionar “o melhor” de cada LD percebemos que, entre as muitas semelhanças existentes entre as diferentes coleções didáticas disponíveis no mercado editorial, algo nos incomodava muito: a seção dedicada à apresentação da “cultura” dos diferentes países. Esta seção dedicada à cultura, geralmente ao final da unidade didática, funcionava como uma espécie de vitrine onde eram expostos os fatos, eventos e a produção legitimada por uma parcela da sociedade em questão. Os “produtos” mais recorrentes dessa exposição repetiam-se em diferentes coleções reforçando a importância deste saber: a *paella* e os *toros* espanhóis, o *tango* argentino, os *tacos* mexicanos, o *vallenato* colombiano, o *candombe* uruguaio, etc.

A dissociação entre língua e cultura, tão característica dos livros didáticos de língua espanhola que insistem em oferecer uma seção dedicada à “apresentação da cultura”, evidencia a fragilidade do ensino de idiomas em nosso país, a falta de criticidade com a qual lidamos com o nosso material de trabalho e põe em xeque a necessidade de seguir adotando livros didáticos homogeneizantes que desconsideram os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A disjunção entre os termos língua e cultura influenciou inúmeros métodos de ensino-aprendizagem de idiomas e materiais didáticos adotados ainda hoje, apesar dos avanços nas pesquisas em Linguística Aplicada e do diálogo desta com diferentes disciplinas das Ciências Sociais.

Justificamos a realização deste trabalho em função de sua natureza prática, conforme descrito anteriormente. Sem a pretensão de julgar ou questionar a qualidade dos livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011, acreditamos que questionar a própria prática profissional e as ferramentas de trabalho deveria estar na agenda de todos os professores brasileiros. Ensinar outra língua-cultura na atual fase da globalização representa um compromisso político e pedagógico e requer a consciência de que os sujeitos se constroem na e através da língua-cultura, razão pela qual não existe língua ou LD neutro (OLIVEIRA, 2007).

Das observações anteriormente apresentadas surgiram inúmeros questionamentos que, para os objetivos deste trabalho resumimos nas seguintes perguntas: (a) as atividades propostas pelos livros didáticos de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2011 contribuem para a formação da competência comunicativa intercultural e (b) que conceito de cultura está presente na abordagem apresentada?

Ao constatar a necessidade de discutir criticamente os livros de língua espanhola ela-

boramos um questionário a partir das perspectivas sociocultural, sociolingüística e curricular. Sob a perspectiva sociocultural analisamos a representação dos indivíduos/ personagens (e o tratamento intercultural entre os mesmos), o estímulo à reflexão sobre a cultura da língua meta e a própria, os temas mais freqüentes, a menção a temas considerados tabus, etc.; sob a perspectiva sociolingüística avaliamos o tratamento dispensado às variedades lingüísticas (da língua meta e da materna), a variedade de situações comunicativas, a representação dos falantes das diferentes variedades lingüísticas, etc., e finalmente, a partir da perspectiva curricular, analisamos a organização e a coerência das e entre unidades, a flexibilidade do material em quanto ao uso pelo professor, o estímulo à reflexão docente, etc.

O trabalho se desenvolve em três capítulos: no capítulo 1 apresentaremos as questões teóricas que orientam a pesquisa, tais como a relação língua-cultura nos métodos que mais influenciaram o ensino de espanhol, centrando-nos no método comunicativo e sua evolução para o conceito de Competência Comunicativa Intercultural. No capítulo 2 refletiremos sobre o lugar ocupado pela língua espanhola no Brasil, desde a Reforma Capanema até a atualidade. Nossa análise do percurso realizado por este idioma em nosso país é analisado à luz dos documentos orientadores da educação nacional. O capítulo 3 apresenta as coleções selecionadas pelo PNLD 2011 e os resultados obtidos após a análise. Além de avaliar a contribuição das duas coleções selecionadas para a formação da competência comunicativa intercultural e identificar o conceito de cultura que orienta as publicações, apresentamos nossa reflexão sobre as características que deveriam estar presentes em qualquer material que se pretenda intercultural. As Considerações Finais resumem, então, os resultados obtidos ao longo desta investigação.

1 ENSINO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE

A metodologia do ensino de línguas mergulha suas raízes na história das necessidades da comunicação social. (MARTINEZ, 2009, p.48)

O objetivo deste capítulo é apresentar as questões teóricas fundamentais que guiam a pesquisa. Primeiramente apresentaremos um quadro evolutivo das visões linguísticas e os conceitos de cultura que servem de base para os métodos de ensino de línguas estrangeiras que mais influenciaram o ensino de espanhol e a relação língua-cultura; posteriormente revisaremos os conceitos de competência comunicativa e sua evolução para o conceito de competência comunicativa intercultural. A afirmação de Martinez antecipa o que pretendemos apresentar neste capítulo e ecoa nos capítulos seguintes, em que defenderemos um ensino de línguas acorde às características e necessidades da sociedade.

1.1 ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA¹

Embora as pesquisas em Linguística Aplicada, Estudos Culturais, Sociologia e outras áreas do conhecimento demonstrem a intrínseca relação entre língua e cultura, muitos livros didáticos de línguas estrangeiras produzidos nas últimas décadas ainda as apresentam de forma isolada. Devido à indissociabilidade que acreditamos existir entre os termos evitaremos tratá-los separadamente. A noção de língua adotada neste trabalho é a de língua como discurso², como produção histórico-social, influenciada pelo espaço, pelo tempo e pelos indivíduos, língua como sinônimo de cultura³, ou seja, todas as realizações individuais ou coletivas de uma determinada sociedade.

Nos últimos 50 anos, essa relação foi tratada de diferentes maneiras nos métodos e enfoques de ensino de línguas estrangeiras. Se observarmos atentamente a evolução dos estudos

¹ Não pretendemos aqui estabelecer um único conceito de cultura. Convém, no entanto, citar os antropólogos que influenciaram, segundo Laraia (2008), a definição do termo “cultura”, no sentido antropológico, com os quais nos identificamos neste trabalho: Edward Tylor (1832-1917); Alfred Kroeber (1876-1960); Claude Lévi-Strauss (1908-2009); Clifford Geertz (1926-2006).

² Compartilhamos com Pennycook (1998) a concepção de discurso como conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re) produção sociais.

³ Para facilitar a leitura optamos pelo uso da expressão “língua-cultura”.

referentes à linguagem e ao ensino de línguas, comprovaremos que, apesar de os conceitos nem sempre estarem associados, certa concepção de cultura sempre esteve presente, na maioria dos casos em papel secundário.

Segundo Santos (2004, p.150), embora a relação língua-cultura seja um tema frequente entre pesquisadores e teóricos há bastante tempo, somente nas duas últimas décadas essa relação tem assumido importância para a pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras. É o que vemos no quadro abaixo, elaborado a partir dos trabalhos de Santos Gargallo (1999), Sánchez (2000) e Oliveira (2007), que apresenta um resumo evolutivo das descrições de língua-cultura nos métodos que, em nossa opinião, mais influenciaram o ensino de idiomas, com especial atenção no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), a atuação docente e a produção de materiais de ensino:

Quadro 6: Resumo evolutivo das descrições de língua e cultura

Método	Visão Linguística	Papel da Cultura
Tradução e Gramática	A língua é um conjunto de regras que se manifestam de forma lógica, podendo ser observáveis nos textos escritos (literários).	Cultura consiste na literatura e nas artes plásticas.
Direto	A língua é um instrumento de comunicação prioritariamente oral e secundariamente escrita.	A cultura se resume ao estudo da história do povo que fala a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada e informação sobre o cotidiano dos falantes da língua-alvo.
Áudio-lingual	A língua é um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas que tem como finalidade a transmissão de significado.	Aspectos do comportamento diário e do estilo de vida dos falantes da língua-alvo são apresentados.
Comunicativo	A língua é um sistema utilizado pelos seres humanos para comunicar-se entre si. O mais importante no uso linguístico é a comunicação baseada na transmissão de conteúdo e não na forma.	A cultura é vista como sendo o dia-a-dia dos falantes nativos. Os aspectos que têm importância para a comunicação, como o uso da linguagem não verbal, por exemplo, recebem maior atenção nesta abordagem.

Como vemos, o papel destinado à cultura em cada um dos métodos apresentados acima está relacionado à influência do pensamento vigente em cada época, à visão de língua, aos objetivos de ensino-aprendizagem de idiomas e às necessidades da sociedade. Do Método de Gramática e Tradução, que não contemplava a inclusão do componente cultural por considerar a língua como um sistema fechado de regras, passando pelos Métodos Direto e Áudio-lingual, cujos objetivos para o ensino da língua limitavam-se a fins instrumentais, chegamos ao Método Comunicativo, o primeiro a considerar o foco no conteúdo a ser transmitido e não na forma.

Sem pretender estendermo-nos na descrição, acreditamos que o avanço mais significativo desde o Método Tradução e Gramática até o Método Comunicativo foi a mudança de paradigma, resultado da influência da pragmática, da análise do discurso e de diferentes disciplinas das ciências sociais. Esse diálogo, que ampliou os objetivos de aprendizagem reconhecendo os conteúdos socioculturais, discursivos e estratégicos, além dos linguísticos e funcionais (SANTOS GARGALLO, 1999), foi de fundamental importância para o desenvolvimento do termo competência comunicativa e sua posterior evolução para competência comunicativa intercultural⁴. Outro avanço importante, em nossa opinião, foi a redefinição dos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo; em todos os métodos anteriores ao comunicativo o professor exercia papel de destaque sendo o aluno considerado um mero espectador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sánchez (2000, p. 184), no método comunicativo *la orientación del proceso educativo debe orientarse hacia el alumno*, que assume protagonismo em seu próprio processo de aprendizagem.

Diante do exposto, concluímos que a dissociação entre língua-cultura influenciou o aprendizado de inúmeras gerações de aprendizes de idiomas. Pesquisas na área de Linguística Aplicada comprovam que essa dissociação da língua dos eventos culturais se viu refletida também na produção de materiais didáticos. Segundo Orlando (2002), os materiais produzidos em grande parte do século XX incluíam obras literárias, monumentos culturais e até mesmo comportamentos selecionados indiscriminadamente de maneira aleatória e pontual. Para esta autora, devido à consolidação de novas concepções sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras⁵, ocorreram importantes mudanças sobre a natureza da linguagem e sobre a relação língua e a sua cultura, influenciando, assim, nossas crenças sobre “ensinar cultura” (ORLANDO, 2008).

Para Antunes (2009), os conceitos de língua e cultura devem ser discutidos juntamente com os de identidade e povo. Segundo a autora, o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal (2009, p.19). Sendo assim, as questões que envolvem não são somente linguísticas uma vez que os eventos linguísticos não existem sem os eventos culturais. Os eventos culturais (aqui entendidos como a realidade vivida por uma sociedade), por sua vez, dependem dos usuários, agentes de fenômenos sociais. Por essa razão, na sala de aula, nas aulas de línguas estrangeiras, é possível aprender outras coisas além,

⁴ Voltaremos a discutir a evolução do conceito de competência comunicativa para competência comunicativa intercultural na próxima seção deste capítulo.

⁵ A autora refere-se ao ensino comunicativo, que, segundo Almeida Filho (2002, p.47) é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno.

ou até mesmo no lugar, da língua. Dessa forma, ensinar língua é também ensinar a perceber e a perceber-se, já que língua é também um sistema de percepção e representação do pensamento. Lima, retomando uma noção presente em muitos estudos lingüísticos, afirma que “além de um instrumento para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (2009, p.184).

Desse modo, todas as questões que envolvem o uso, o ensino e a aprendizagem de uma língua são além de questões lingüísticas, questões políticas, históricas, sociais e culturais (ANTUNES, 2009). Esses aspectos são fundamentais na construção da identidade, das múltiplas identidades que assumimos nos diferentes eventos de interação dos quais participamos em sociedade e, no âmbito escolar, aproximam a prática social que o aluno vive fora da escola para dentro da sala de aula (MOITA LOPES, 2003). Rajagopalan (2003, p.71) afirma que as identidades estão em permanente estado de transformação, de ebulição, sendo constantemente reconstruídas. Para o autor, as identidades se definem em oposição a outras, ou seja, são construídas a partir das relações que estabelecemos com nossos pares em sociedade. Essas relações provocam mudanças na maneira como nos relacionamos com o Outro, exigindo maior atenção de nossa parte e, conseqüentemente, influenciando nossas práticas discursivas.

Pelo exposto, comprovamos que as quatro realidades sugeridas por Antunes (2009), língua, cultura, identidade e povo, estão amplamente amalgamadas e que, dentro da perspectiva da educação intercultural, preocupada com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros (SOUZA; FLEURI, 2003, p.67), devem ser analisadas em conjunto. Acreditamos que tal perspectiva deve partir da compreensão proposta por Fabrício (2006, p.48) de que:

- 1) “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes feitos no mundo social;
- 3) na contemporaneidade, existe uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos”.

A proposta de Fabrício sugere que nossas práticas discursivas são histórica e socialmente situadas, razão pela qual ao ensinarmos uma língua-cultura estrangeira devemos considerar o fato de que as mudanças sociais ocorridas diariamente influenciam, também, a produção de materiais didáticos, o desenvolvimento e a pesquisa de novos métodos e teorias de

ensino-aprendizagem e, obviamente, o trabalho e as relações em sala de aula.

Seguindo uma perspectiva humanística no ensino de línguas estrangeiras, Mota (2004, p.48) sugere redimensionar o ensino de cultura⁶ estabelecendo como pontos básicos: a) o desenvolvimento da multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; b) o redescobrimto dos valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; c) a viabilização de um intercâmbio constante entre as múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; e d) a afirmação do posicionamento político de minorias marginalizadas. Essa proposta multicultural de ensino de língua-cultura requer atenção para as transformações causadas, por exemplo, pelo impacto da globalização na vida das pessoas, já que mudanças ocorridas em todas as esferas afetam a maneira como nos relacionamos com o conhecimento. Professores ou alunos, não importa o papel que estejamos exercendo, todos somos afetados pelos impactos causados pelo desenvolvimento.

Sobre a influência do impacto da globalização na vida das pessoas, Kumaradivelu (2006, p.146) afirma que nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização. Para esse autor (2006, p.131), na atual fase da globalização muitas barreiras foram transpostas; pessoas que anteriormente só estudavam idiomas para ter acesso à literatura, às artes, ao conhecimento produzido em altas esferas hoje sentem necessidade de utilizar a LE para a comunicação. O autor afirma ainda que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes: as distâncias pessoais e temporais estão diminuindo, a vida das pessoas está sendo afetada por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem e a uma velocidade sem precedente. As fronteiras estão desaparecendo, as nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.

Nesse contexto, é fundamental o papel desenvolvido pela pedagogia crítica. Segundo Rajagopalan (2003, p.105), a pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola. A pedagogia crítica relaciona a palavra com o mundo, a linguagem com a vida (KUMARADIVELU, 2006, p.137) e busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico não só da escolari-

⁶ Reproduzimos o termo utilizado pela autora, entendendo que, ao empregar o termo “cultura”, ela se refere também à língua.

zação, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 1998, p.42). Essa relação, que permite a interação entre o sujeito e o contexto histórico-social, promovendo o desenvolvimento de uma consciência cidadã, é destaque na obra de Paulo Freire. Para o educador brasileiro, questões como identidade cultural, ética, afetividade e respeito às especificidades dos educandos eram fundamentais na prática educativa. Freire juntamente com Henri Giroux e Alastair Pennycook é citado por Kumaradivelu (2006) como os pedagogos críticos que mais destacam o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados e reproduzidos no uso da linguagem.

Para concluir, podemos afirmar que a relação entre língua e cultura sempre esteve pautada pela visão de língua existente na sociedade; de alguma maneira pode-se dizer que sempre existiu uma relação de dependência da cultura em relação à língua nos métodos de ensino de LE. Em muitos casos, a língua era o instrumento de acesso aos bens mais “representativos” (alta cultura ou cultura com “C maiúsculo”, como preferem alguns autores). Recentemente, e graças ao diálogo estabelecido entre diferentes áreas do conhecimento, é possível perceber certo movimento nessa relação. Merecem destaque as pesquisas nas áreas da Antropologia, da Pedagogia Crítica e dos Estudos Culturais⁷.

1.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: O QUE É? COMO SE FORMA?

Para chegar ao conceito de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) é necessário rever o conceito de Competência Comunicativa. Em *Competencia lingüística*, Coseriu (1992) desenvolve o conceito de competência como capacidade de expressar, de comunicar. Coseriu afirma que a relação entre competência e desempenho não é simplesmente uma relação entre saber e a aplicação deste saber, como propôs Chomsky. Como é sabido, na clássica proposta de Chomsky, apresentada em 1965, competência se refere ao conhecimento gramatical e também a aspectos interiorizados pelo falante nativo; desempenho, na visão chomskiana, é um conceito relacionado com a habilidade que cada falante nativo, individualmente, tem para por em funcionamento seu conhecimento lingüístico.

⁷ A escola de pensamento transdisciplinar denominada Estudos Culturais nasceu na Inglaterra nos anos 70. Segundo Moura (2005, p.77), os autores dos Estudos Culturais costumam dar como marco fundador da reflexão contemporânea sobre identidade o choque produzido pela afirmação e consolidação, nos países hegemônicos, de intelectuais oriundos dos países colonizados.

Coseriu define diferentes níveis e planos para competência linguística, entre os quais destacamos o nível cultural. Para o autor *el hablar no es solo una actividad psico-física, sino también y sobre todo, una actividad cultural, es decir, una actividad que crea cultura* (1992, p.86). Ao afirmar que *el hablar es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar*⁸ (1992, p.86), Coseriu reformula ainda a dicotomia língua/fala proposta por Saussure em 1916 e introduz, entre a forma abstrata (língua) e a forma concreta (fala), as variantes linguísticas, estabelecendo assim a tríade sistema/norma/fala. Ao incluir a norma, o autor reconhece e incorpora características sociais ao conceito de competência linguística antecipando, assim, o conceito de competência comunicativa atribuído a Hymes na década de 1970.

Para Santos (2004), Hymes, a partir das conquistas teóricas da etnografia da comunicação, assumiu uma posição crítica com relação aos postulados de Chomsky subvertendo a visão de língua como estrutura abstrata a ser analisada e aprendida em si mesmo. Acreditamos que um dos méritos de Hymes foi ter atribuído o termo “comunicativo” ao conceito anteriormente apresentado por Coseriu. Ao fazê-lo, Hymes rebate o conceito de competência linguística proposto por Chomsky afirmando que competência é o conhecimento e a habilidade para o uso da língua. Nessa perspectiva, a competência comunicativa tem base social e é específica ao contexto comunicativo (IRAGUI, 2005, p.452). Morato (2008, p.45) afirma que

a noção de competência em Hymes parece mais complementar do que propriamente alternativa em relação à de Chomsky, já que aquela se acrescenta a esta ao focalizar a descrição das regras de uso social da linguagem (a competência comunicativa) e não apenas o conhecimento gramatical ou o sistema de regras internalizado dos falantes.

Em 1980, influenciados pela pragmática e pela análise do discurso, Canale e Swain adaptaram o conceito de competência comunicativa⁹ proposto por Hymes, distinguindo entre os componentes desta a competência gramatical, que inclui o conhecimento dos elementos gramaticais, a competência sociolinguística, que representa um conjunto de regras sócio-

⁸ Falar não é somente uma atividade psicofísica, mas também e, sobretudo, uma atividade cultural, ou seja, que cria cultura. Ao afirmar que a fala é uma atividade humana universal que é realizada individualmente em situações determinadas por falantes individuais como representantes de comunidades lingüísticas com tradições comunitárias do saber falar (tradução nossa).

⁹ Oliveira (2007, p.67) afirma que até este momento o termo competência, tanto para Chomsky como para Hymes, referia-se exclusivamente ao falante nativo de uma língua.

culturais associadas ao emprego de uma língua considerando as relações interpessoais e o contexto e a competência estratégica, que inclui as estratégias verbais e não-verbais¹⁰ necessárias para compensar dificuldades na comunicação.

Em 1983 Canale reelabora o conceito de competência comunicativa incluindo o conceito de competência discursiva (IRAGUI, 2005). Segundo Canale, competência sociolinguística é a capacidade de produzir e compreender enunciados de maneira apropriada em diferentes contextos sociolinguísticos. Já a competência discursiva refere-se à maneira como as formas gramaticais são combinadas na construção de um texto oral ou escrito.

Posteriormente, outros modelos de competência comunicativa, como o de Bachman (1990; 1995, apud OLIVERAS) foram desenvolvidos e outras subcompetências receberam destaque, tais como a competência pragmática e textual. Essas competências reforçam a importância dada às pesquisas desenvolvidas pela análise do discurso e pela linguística textual no ensino de línguas estrangeiras. Uma das subcompetências mais importantes para o trabalho que aqui apresentamos é a subcompetência sociolinguística. Ao defini-la, Moreno Fernández (2007, p. 62) afirma que *se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales*¹¹. Acreditamos que essa concepção dá uma especial relevância aos aspectos socioculturais, já que exige conhecimentos sobre a sociedade e a cultura das comunidades que falam a língua meta. Essa compreensão sobre as semelhanças e diferenças entre a própria cultura e a cultura da língua alvo facilita o desenvolvimento de uma competência intercultural e das habilidades necessárias para evitar a manutenção de estereótipos e preconceitos. Segundo Meyer (1991, apud VACAS; BENAVENTE) competência intercultural *como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas*¹².

Podemos concluir, então, que CCI é a capacidade de interagir com diferentes universos culturais. Segundo Bateman (apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 320), é a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a

¹⁰ Todos os recursos utilizados na comunicação tais como, gestos, postura, paralinguagem, proxêmica, silêncios, etc.

¹¹ Trata-se, pois, da habilidade de usar uma língua de acordo com as exigências do contexto (tradução nossa).

¹² Como parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira, identifica a habilidade de uma pessoa de agir de forma adequada e flexível ao enfrenta-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas (tradução nossa).

cultura da LE e a sua própria pela ótica do OUTRO. Para Oliveras (2000, p.35), *CCI es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular*¹³. Ser interculturalmente competente, nessa perspectiva, significa “ser capaz de comportar-se de maneira apropriada no encontro intercultural”.

As necessidades e os novos hábitos impostos pela globalização ampliaram o horizonte de atuação da grande maioria da população. Para Oliveras (2000, p.28), atualmente, as situações de encontros interculturais são generalizadas e diversas: *Las personas que estudian una lengua extranjera se encuentran cada vez más en situaciones donde no sólo tienen que aprender otra lengua y otra cultura, sino que experimentan otra forma de vivir*¹⁴. Segundo essa autora, o conceito de competência intercultural vai além do conceito de competência sociocultural¹⁵, pois se trata de uma questão de conhecimento, atitudes e destrezas (2000, p.32). Ou seja, a competência intercultural recupera valores preteridos na busca pelo desenvolvimento da competência linguística e se aproxima dos objetivos da educação intercultural.

Em consonância com o que acabamos de expor, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) se afirma que as línguas estrangeiras como disciplina, na escola, visam a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos. Depreende-se dessa orientação que a formação de cidadãos deve contemplar momentos de discussão sobre o seu lugar na sociedade, seu papel enquanto cidadão. Nessa abordagem, os objetivos de aprendizagem de uma LE ultrapassam fins meramente comunicativos para a promoção da relação entre pessoas, que nem sempre compartilham os mesmos referenciais. De igual maneira, de acordo com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1999), a educação deve organizar-se em torno a quatro pilares: 1) aprender a conhecer: consiste em adquirir os instrumentos necessários à compreensão; 2) aprender a fazer: para poder agir sobre o meio; 3) aprender a viver juntos: para participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas; 4) aprender a ser: que integra os

¹³ É uma questão de atitudes em relação a outras culturas em geral e a culturas específicas em particular (tradução nossa).

¹⁴ As pessoas que estudam uma língua estrangeira encontram-se cada vez mais em situações onde não só têm que aprender outra língua e outra cultura, mas também experimentam outra forma de viver.

¹⁵ Ao adaptar o modelo de competência comunicativa ao ensino de LE, van Ek estabelece uma distinção entre competência sociocultural, competência sociolingüística e competência social. Para este autor, citado por Oliveras (2002), *la competencia sociocultural presupone cierto grado de familiaridad con los marcos de referencia de la LE*. Entendemos então, que ser socioculturalmente competente em LE significa atuar de maneira adequada nas situações de comunicação intercultural.

outros três pilares. Através dessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre sujeitos, criando contextos interativos com os diferentes contextos culturais em questão (FLEURI, 2003). Para esse autor, a educação deixou de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes, baseando-se em uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes.

Nessa abordagem, o estudo de línguas estrangeiras passou, então, de instrumento de acesso ao saber enciclopédico privilegiado a veículo de comunicação. Como observa Almeida Filho (2002, p.42), a mudança se deu na valorização do ensino e aprendizagem comunicativos de conteúdos funcionais e para o desenvolvimento de uma competência comunicativa além da mera competência linguística. Essa mudança requer uma postura intercultural que, intencionalmente, evite a redução de outras culturas a meros objetos de estudo, como é possível observar em propostas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras apresentadas em livros didáticos editados em nosso país. Para que essa mudança seja efetiva, o professor de línguas estrangeiras deve repensar suas metas e objetivos a fim de desenvolver a CCI de seus alunos. De maneira mais ampla que a Competência Comunicativa, a CCI concede importância a aspectos culturais, tanto da segunda língua (doravante L2) como da língua materna (doravante L1). Dessa maneira, conforme palavras de Oliveira (2008, p.1), o aprendiz terá a oportunidade de refletir sobre a sua identidade e a sua cultura, ao mesmo tempo em que entende melhor a cultura do outro.

Serrani, em um texto sobre o papel do professor como mediador cultural (2005, p. 15-27) apresenta uma proposta interculturalista que parte, sempre, da cultura de origem. Segundo essa proposta, os conteúdos do contexto cultural de partida devem relacionar-se aos do contexto alvo promovendo a reflexão. Sendo assim, ao relacionar o contexto de partida (a cultura do aluno) ao contexto de chegada (língua meta) o modelo a ser alcançado não é mais o do falante nativo, sustentado durante décadas apesar de sua total “descontextualização social”. Segundo Kramsch (2001, p.33), a ideia de um falante nativo, um idioma e uma cultura nacional é uma falácia. Em consequência, a dicotomia falante nativo *versus* falante não nativo não se sustenta quando o objetivo ao ensinar uma LE é formar aprendizes interculturais. Anteriormente, Cook (apud SALABERRI, 2004) havia definido o conceito de multicompetência como *el conocimiento que posee una persona de más de un sistema lingüístico*. Como explica Salaberri (2004, p.11) este *estado de multicompetencia* se aplica à mente dos falantes multicompetentes que possuiriam um conhecimento distinto daquele que possuem os falantes monolíngues. De acordo com Cook, praticamente inexitem falantes monolíngues, o que equiva-

le dizer que inexistem falantes “monocompetentes”. Neste sentido, observa-se que até mesmo a noção de um falante nativo ideal é falaciosa. Por essa razão, Salaberri (2004, p.10), afirma que *partiendo de la idea de que los usuarios de una segunda lengua o lengua extranjera son personas diferentes del hablante nativo monolingüe, la enseñanza debería revisar su objetivo y crear usuarios de la L2 con éxito en vez de imitadores de los hablantes nativos*¹⁶.

De acordo com esta concepção de ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessária uma profunda renovação dos objetivos a serem desenvolvidos ao ensinar uma LE. Esta renovação deve pautar-se, sobretudo, na adoção de uma postura intercultural sensível com relação às múltiplas identidades que adotamos na era da globalização. Convém salientar ainda a importância de uma consciência crítica por parte do professor de línguas estrangeiras, já que o ensino intercultural implica uma abordagem baseada no diálogo entre as culturas envolvidas, e de uma visão consciente desta interação.

Na abordagem intercultural, requerida no processo de formação da CCI, o professor tem papel fundamental, pois, segundo Santos (2008, p. 59), é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala da aula. O professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelas relações de interação entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o papel do aluno também é resignificado, pois, passamos do falante nativo ideal ao falante intercultural, modelo almejado nesta abordagem.

O professor de línguas deve ser ainda um interculturalista, atento aos processos discursivos; um profissional que considere os processos de produção-compreensão do discurso relacionado diretamente à identidade sociocultural (SERRANI, 2005, p.18). Esse profissional descrito por Serrani deve estar apto a desenvolver um trabalho culturalmente sensível, capaz de construir (ou pelo menos estimular) um projeto educativo que promova a relação entre sujeitos de culturas diferentes sem reduzir a “cultura do outro” a objeto de análise¹⁷. Essa atitude reducionista é frequente em programas de ensino de línguas estrangeiras e materiais didáticos. Nesse sentido, outra prática citada por Serrani (2005, p.15) é o destaque dado ao componente sociocultural; a autora entende que tal componente é sempre posto em relevo na

¹⁶ Partindo da idéia de que os usuários de uma língua ou língua estrangeira são pessoas diferentes do falante nativo monolíngüe, o ensino deveria revisar seus objetivos e criar usuários de L2 exitosos em vez de imitadores dos falantes nativos.

¹⁷ Consideramos oportuno citar aqui o trabalho desenvolvido por Santos (2004), quem, a partir da prática reflexiva em sala de aula de Português L2/LE propôs a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) para designar *a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua/ cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas* (p.154).

teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua. E apresenta, ainda, duas possíveis causas para esse descompasso entre teoria e prática: a primeira seria fruto da concepção do conceito de cultura e a segunda, resultado da “falta de tempo” dos professores para a prática continuada e uma formação adequada. Santos (2004, p.117) afirma que não é suficiente ler livros sobre cultura ou ter aulas explícitas sobre outras culturas, vez que a aprendizagem intercultural é uma experiência *entre culturas*¹⁸. Acreditamos que, além dos fatores mencionados pelas autoras, pesa a falta de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, que levaria à escolha de uma metodologia apropriada. Esta, em nossa opinião, considera os sujeitos envolvidos e o entorno de aprendizagem¹⁹, uma vez que a sala de aula não está dentro de uma redoma de vidro, isolada da sociedade na qual a escola está inserida. Convém salientar que todas as reflexões apresentadas neste trabalho aplicam-se ao ensino de LE na escola regular de ensino fundamental e médio, em que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) o componente Língua Estrangeira Moderna (LEM) deve relacionar-se com outros componentes curriculares.

Ainda com relação a práticas reducionistas no ensino de língua-cultura, Santomé (1998) sugere a existência de um *currículo turístico*, nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, superficial, enfatizando episódios descontextualizados. Nesse sentido, Santomé (2008, p. 173) aponta as seguintes atitudes presentes no ensino de LE:

- a) Trivialização: os grupos não majoritários são tratados superficialmente e de maneira banal;
- b) O souvenir: a temática cultural serve de adorno para a sala de aula e, em todo ou ao longo de um currículo de um curso, poucas tarefas contemplam as dimensões multiculturais;
- c) Festas típicas: a diversidade cultural é apresentada através de celebrações festivas, como “o dia de...”;
- d) Estereotipagem: práticas que estimulam a manutenção de estereótipos culturais;
- e) Tergiversação: manipulação, “criação” de uma *história* com o objetivo de tornar naturais situações de opressão, por exemplo.

Para o autor, essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas (2008, p.175). Santomé destaca ainda a necessidade de construção de uma pedagogia crítica e libertadora, capaz de capacitar os alunos para a análise

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ Acreditamos que não existe processo de aprendizagem se não houver pesquisa e reflexão por parte do professor, seja no momento de elaboração do projeto pedagógico ou no momento de sua execução em sala de aula. Nesse sentido, Santos (2004) sugere a pesquisa-ação, através de uma abordagem de cunho etnográfico e fundamento antropológico, uma vez que a mesma tem como foco a cultura ou diferentes culturas em interação no contexto da sala de aula.

crítica e consciente da sociedade em que estão inseridos. O currículo apontado por Santomé ilustra a realidade presente em materiais didáticos e, por conseguinte, em salas de aula. Este, além de reforçar preconceitos, estereótipos e supergeneralizações, impede debates e reflexões sobre um dos princípios do relativismo cultural, que defende a riqueza de todo e qualquer sistema cultural negando valorizações morais e éticas dos mesmos²⁰.

Em resumo, a ampliação do conceito de Competência Comunicativa para Competência Comunicativa Intercultural representou um divisor de águas para o ensino de línguas estrangeiras. Consideramos que o legado dos estudos de Coseriu e Hymes permitiu a ampliação da visão dicotômica sobre competência e desempenho e a valorização de aspectos culturais da L2 e da L1.

2 LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA²¹

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 2008, p. 166).

Neste capítulo, refletiremos sobre o lugar ocupado pela língua espanhola no Brasil. Para tanto, apresentaremos algumas questões que descrevem o percurso da presença/ausência (PARAQUETT, 2006) desse idioma desde 1942 até a atualidade. Posteriormente realizaremos uma leitura crítica dos documentos nacionais mais importantes para o escopo deste trabalho, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006) e o Guia de Livros Didáticos selecionados pelo PNLD, 2011 – analisado à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), especialmente para as orientações de espanhol.

²⁰ O relativismo cultural, princípio surgido nas Ciências Sociais, nega a superioridade de uma cultura sobre outra.

²¹ Guia PNLD 2011 (2010, p. 11); PCN (1998, p.19).

2.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: *DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO*

Traçar o percurso realizado pela língua espanhola no sistema educacional brasileiro é, se não uma tarefa difícil, pelo menos surpreendente. Difícil porque, devido às dimensões de nosso território, cada região ou estado organizou a oferta desse idioma de acordo às suas possibilidades; e surpreendente pela falta de planejamento e responsabilidade com os quais já foi inserido e, posteriormente, excluído.

Uma breve análise da trajetória dessa língua no sistema educativo brasileiro identifica a Reforma Capanema²², em 1942, a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, e a promulgação da Lei 11.161 em 2005 como pontos cruciais na tentativa de incluir essa disciplina entre os componentes curriculares do ensino regular. Na bibliografia sobre o tema abundam reflexões sobre este, à primeira vista, eterno movimento de ir e vir do idioma espanhol na educação brasileira. Matos (2005, p. 9) aponta como prováveis razões que justificariam a ausência do *idioma de Cervantes*²³ no Brasil uma possível indiferença linguística²⁴ com a qual os brasileiros tratam essa língua; a segunda razão apresentada pelo autor refere-se ao relativo isolamento linguístico e cultural no qual vivemos, pese estarmos rodeados por países hispânicos. Acreditamos que as possibilidades apresentadas por Matos fundamentam e explicam muito de nossa relação com esta língua e seus falantes, promovendo inclusive a criação e manutenção de crenças e estereótipos frequentemente observados em nossa sociedade.

A consequência dessa relação totalmente instável é a situação em que vivemos atualmente. Há cinco anos era sancionada uma lei que determinava a obrigatoriedade da oferta do idioma espanhol nas escolas de ensino médio de todo o país. De oferta obrigatória para as instituições de ensino médio e de escolha facultativa para os alunos, essa lei, popularmente conhecida como Lei do Espanhol, proporcionou inúmeros debates por parte de profissionais da área – professores, autores de material didático, estudantes – chegando a esferas mais próximas da população através de matérias em jornais nacionais e estrangeiros, por exemplo.

O movimento em torno desse tema gerou tanta polêmica que, antes mesmo da promul-

²² Segundo Celada (2002, p.77), com esta reforma o espanhol era oferecido durante um ano no nível secundário juntamente com o francês e o inglês, oferecidos durante dois anos.

²³ Grifo nosso.

²⁴ Relacionamos a hipótese de indiferença linguística levantada por Matos com “a ilusão de competência espontânea” apresentada por Celada (2002, p.42). O conceito apresentado pela autora se refere à *sensação de competência* “justificada” pela proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola.

gação da Lei, em 05/08/2005, importantes instituições estrangeiras – como o Instituto Cervantes²⁵ – e meios de comunicação, espanhóis e argentinos²⁶, principalmente, alardeavam a fantástica notícia de que, para atender o disposto na referida lei, o país precisaria de pelo menos 200 mil professores, afirmando – a partir de análises que desconsideravam a verdadeira realidade brasileira – a inexistência dessa quantidade de profissionais capacitados no Brasil. Obviamente que a manifestação efusiva a respeito da implantação do espanhol no Brasil não ocorreu somente no âmbito internacional. Paraquett (2006, p.131) afirma que, no mesmo dia da assinatura da lei, a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABEL) publicou nota a respeito manifestando, segundo a autora, interesse na quantidade – estimada – de livros didáticos necessários para atender à nova demanda.

O reflexo dessa “revelação” pode ser observado em algumas notícias e títulos de artigos publicados em meios digitais, como por exemplo: *El español se abre paso en el mayor país de lengua portuguesa*²⁷; *La hora del portuñol*²⁸, *Brasil ya tiene cinco millones de estudiantes de español y faltan profesores*²⁹. Uma leitura atenta dos artigos citados permite observar que a presença/ausência (PARAQUETT, 2006) do idioma espanhol no Brasil sempre esteve atrelada a interesses nem sempre de cunho pedagógico. Os mesmos meios de comunicação estrangeiros que festejavam a possibilidade de a língua espanhola tornar-se a segunda língua falada no Brasil, anunciavam a importância adquirida pelo idioma como valor econômico. Os sinais desta valorização são perceptíveis: atualmente, entre as tantas siglas³⁰ com as quais precisam conviver, os professores de espanhol devem acrescentar E/RE – *Español como Recurso Económico* – utilizada principalmente na Espanha para designar este que representa cerca de 15% do PIB daquele país³¹.

A polêmica em torno à citada lei aumenta se levarmos em consideração o disposto no artigo 36, III, da LDB 9394/96 referente ao ensino médio, que diz “será incluída uma língua

²⁵ Criado em 1991 pelo governo espanhol, o Instituto Cervantes tem como objetivo promover e ensinar a língua espanhola e difundir a cultura espanhola e hispânica em todo o mundo.

²⁶ Espanha e Argentina são os países que mais investem na oferta de cursos de ELE e na produção de materiais didáticos. Vide artigo intitulado *Argentina y España se disputan la enseñanza del español en el mundo*, disponível em: <<http://old.clarin.com/diario/2007/09/17/sociedad/s-03301.htm>>.

²⁷ Notícia publicada em 20/03/2007. Disponível em: <<http://www.fundeu.es/Noticias.aspx?frmOpcion=NOTICIA&frmFontSize=2&frmIdNoticia=861>>.

²⁸ Notícia publicada em 04/08/2009. Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/hora/portunol/elpepusoc/20090804elpepusoc_14/Tes>.

²⁹ Notícia publicada em 28/01/2010. Disponível em: <<http://www.fundeu.es/Noticias.aspx?frmOpcion=NOTICIA&frmFontSize=2&frmIdNoticia=2850>>.

³⁰ No âmbito do ensino de espanhol utilizamos E/LE (espanhol língua estrangeira), LE (língua estrangeira) e E/FE (espanhol fins específicos).

³¹ Notícia publicada em 13/02/2008. Disponível em: <<http://www.fundeu.es/Articulos.aspx?frmOpcion=ARTICULO&frmFontSize=2&frmIdArticulo=1076>>.

estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (1996, p. 14). Observamos que a Lei 11.161, ao impor a oferta da língua espanhola no ensino médio, desconsidera o documento que rege a educação básica brasileira, já que a LDB – que estabelece com base na Constituição de 1988 as diretrizes e bases da educação nacional – não especifica a LE a ser oferecida nas escolas. Ou seja, ao determinar que o idioma espanhol deve ser oferecido (obrigatoriamente) em todas as escolas de ensino médio, a referida lei invalida o disposto na LDB e impede que a comunidade escolar decida quais línguas prefere estudar. Embora nos dediquemos ao ensino dessa língua, acreditamos que a decisão de incluí-la no sistema educativo regular não deve acontecer de maneira impositiva, excluindo, assim, outros idiomas.

Apesar de haver terminado o prazo de cinco anos para o cumprimento da referida Lei, o que vemos são incertezas, controvérsias e desorientação quanto ao presente/futuro do idioma no sistema educacional. Em que pese a situação descrita, a polêmica em torno ao ir e vir da língua espanhola em nosso sistema educativo e a questionável Lei do Espanhol, destacamos como ponto positivo desde a sanção dessa lei a enorme quantidade de eventos acadêmicos realizados e a mobilização efetuada pelos professores de espanhol em todo o país. Nos últimos cinco anos, presenciamos a realização de inúmeros encontros, seminários, congressos, teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema e o sobre futuro do espanhol no Brasil. Merece maior destaque, entre todos os gestos realizados por profissionais da área, a criação da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA), em agosto de 2009. Formada por um grupo de professores de diferentes regiões do país, essa comissão tem contribuído de forma intensa para as discussões sobre importantes questões. Destacamos ainda o lançamento do Blog ELE do Brasil, criado com

o objetivo de juntar informação que permita ajudar a compreender o tortuoso e complexo processo de implantação da lei 11.161/05. Com o intuito de ser um lugar de encontro para todos aqueles professores, pesquisadores e estudantes preocupados com a qualidade do sistema educativo e com o papel que nele deverá cumprir o ensino de línguas estrangeiras, pretende também ser um espaço de reflexão, de debate e de ação, ao serviço da comunidade de profissionais do ensino da língua espanhola no Brasil³².

Nesse espaço virtual de discussão, é possível encontrar abaixo-assinados de Associações de Professores de todos os estados da federação, notícias sobre a implementação da Lei

³² Disponível em: <<http://espanholdobrasil.wordpress.com>>.

11.161, artigos sobre este tema e, também, a posição – muitas vezes questionável – dos meios de comunicação, além de divulgação de eventos. Em junho de 2010, a COPESBRA realizou, na cidade de Aracaju/SE, o I SEMINÁRIO NACIONAL DA COPESBRA – “Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro”, congregando pesquisadores, professores e estudantes de Letras de várias instituições de ensino superior que buscavam tomar conhecimento sobre o estado da questão em todo o país. Esses esforços, criação e manutenção de um blog público e realização de um evento de alcance nacional, refletem a preocupação em garantir a oferta de um ensino sério e de qualidade.

Ainda com relação às consequências causadas pela Lei 11.161, acreditamos que o gesto mais concreto, por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, em relação à efetiva inserção da língua espanhola em nosso currículo escolar foi a inclusão do capítulo intitulado *Conhecimentos de Espanhol*³³, juntamente com o capítulo *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, nas OCEM em 2006. Até esse momento, os documentos nacionais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais) referiam-se ao ensino de LE de forma genérica³⁴ sem considerar as especificidades de cada idioma ou das inúmeras realidades existentes em cada região.

Com relação aos documentos nacionais, convém esclarecer que a ordem em que são discutidos aqui não respeita a ordem cronológica de sua publicação. Neste estudo, optamos por apresentar primeiro nossas considerações sobre as OCEM em função da importância que, acreditamos, tem esse documento para o sistema educativo brasileiro, já que pela primeira vez um documento nacional dedica um capítulo à discussão do ensino do idioma espanhol. Apesar de se dirigir ao ensino médio, optamos por incluir os pressupostos teóricos contidos nesse documento ao longo deste trabalho. A discussão sobre o Guia PNLD³⁵, em nosso entendimento, deve ser realizada em conjunto com os PCN, já que o primeiro recupera alguns pressupostos sobre ensino-aprendizagem do segundo.

Concluimos que, apesar dos esforços de profissionais na elaboração de uma proposta de inserção desse idioma no sistema educacional brasileiro, a realidade que vivemos continua sendo de incertezas. Do ano de 1942 (Reforma Capanema) ao ano de 2010 (fim do prazo para

³³ Voltaremos a este documento na próxima seção deste capítulo.

³⁴ O art. 26, § 5º da LDB 9394/96 dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

³⁵ O PNLD é um programa do governo federal voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes do sistema fundamental público brasileiro. Desde o seu surgimento, em 1929, teve diferentes denominações e passou por diferentes formas de execução sem nunca haver contemplado o componente curricular LEM.

a implementação do idioma no ensino médio) pouca coisa mudou: saímos do pré-construído sobre a língua fácil que não precisa ser estudada (CELADA, 2002) à imposição da oferta (por parte das instituições de ensino e escolha facultativa por parte do corpo discente) sem avanços significativos.

2.2 CONHECIMENTOS DE LÍNGUA ESPANHOLA: O ESPANHOL SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Conforme anunciado na seção anterior, neste espaço nos dedicaremos a comentar o capítulo *Conhecimentos de Espanhol* presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em conformidade ainda com o exposto anteriormente, acreditamos que esse documento representa o primeiro passo, dado por quem realmente entende de ensino de espanhol³⁶, para a inclusão desse componente curricular no sistema educativo brasileiro.

Lançado em 2006, como parte integrante do documento da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as orientações contidas no texto *Conhecimentos de Espanhol* têm como objetivo estabelecer as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino desse idioma no nível médio e surgem em virtude da sanção da Lei 11.161. As orientações apresentadas ratificam o exposto no capítulo *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* sobre a função educacional do ensino de idiomas na escola regular e apresentam uma reflexão sobre as especificidades do ensino de espanhol no Brasil de acordo com as atuais pesquisas em Linguística Aplicada.

Optamos por analisar os aspectos que consideramos mais relevantes a partir de nossa própria prática; sendo assim, destacaremos dois pontos fundamentais, sobre os quais discorreremos a seguir. Esse recorte, em nossa análise, contempla questões fundamentais para a análise da formação da competência comunicativa intercultural a partir de duas coleções didáticas, que são objeto de estudo desta pesquisa. Obviamente há muitos outros pontos que merecem destaque, mas para o escopo deste trabalho ressaltaremos a distinção entre o ensino regular e o ensino livre e a diversidade cultural e linguística do espanhol.

³⁶ O capítulo *Conhecimentos de Espanhol* foi elaborado pelas consultoras Dr^a Isabel Gretel Eres Fernández e Dr^a. Neide Maia González.

2.2.1 A distinção entre o ensino regular e o ensino livre

Nossa reflexão sobre as diferenças existentes entre ensinar uma LE na escola de ensino regular e em cursos livres parte, por um lado, de nossa experiência em ambos os níveis e, por outro, da opinião de Almeida Filho, para quem

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio processo, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. (2002, p.28)

É óbvio que essa sistematização ocorre nos dois âmbitos, escolar e livre. No entanto, ambos guardam especificidades que determinam ou deveriam determinar o fazer pedagógico. O ensino de uma LE na escola regular – de nível fundamental e médio – tem como objetivo a formação de cidadãos – daí a importância do diálogo entre essa e as demais disciplinas do currículo – para além das preocupações linguísticas e instrumentais observadas nos cursos livres. Segundo as OCEM (2006, p.130), uma disciplina não se fecha em si mesma, devendo interagir com todas as demais, ou seja, o ensino de uma LE na escola, seja de nível fundamental ou médio, tem caráter formador e educativo, como os demais componentes curriculares. Para Jorge (2009, p.163), o caráter educativo do ensino de uma língua LE encontra-se nas várias possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo.

Entendemos então que a diferença está, em grande medida, nos objetivos, nem sempre claros, deste ensino. Almeida Filho (2002) aponta para uma distorção por parte de pais e alunos com relação aos objetivos da inclusão desse componente curricular e das reais possibilidades de “sucesso” dessa oferta tendo em conta o contexto escolar (carga horária limitada, falta de material didático, salas de aula adequadas ao aprendizado de idiomas, etc.) o que, sem dúvida, compromete a credibilidade desse ensino. Sobre a falta de objetivos e suas consequências, o autor afirma que

Historicamente, perpetuados pela tradução e refletidos nas curvas caprichosas da lei, encontramos objetivos indefinidos como metas a serem perseguidas pelo conjunto das escolas e, quando mencionados nos documentos, vê-se a sua natureza irreal e esfacelada nos pontos gramaticais que ordenam os programas de curso. Outras vezes, objetivos confusos para o ensino da língua estrangeira na escola básica contribuem para o embaçamento da questão

pública do ensino das línguas. Como produto dessas distorções na área de objetivos aponta-se um ensino de idiomas no cotidiano escolar sem um mínimo de eficácia. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.39)

A situação descrita por Almeida Filho dialoga com a análise de Rodrigues (2010, p.107), que afirma que os discursos das LDB de 1971, 1976 e 1996, que identificam as línguas estrangeiras com conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular, contribuíram e continuam contribuindo com um processo de *desoficialização*³⁷ dessa disciplina, colaborando para sua desvalorização enquanto parte integrante do currículo escolar. Segundo a autora, essa desvalorização contribui para a disjunção língua de mercado e língua da escola e alimenta o imaginário de que LE não se aprende na escola. Em sua análise da LDB de 1996, inciso IV do artigo 24º, Rodrigues destaca a dissociação do estudo de línguas estrangeiras das demais matérias do currículo, presente explicitamente em: “Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (LDB, 1996, p.13).

A autora afirma ainda que no imaginário que circula no Brasil há a LE da escola, caracterizada pela facilidade, falta de compromisso e de qualidade e a LE dos cursos livres, associada ao sucesso, utilidade, etc. Essa afirmação “justifica”, de certa forma, o descrédito que goza o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares e o prestígio dos cursos livres, que em alguns casos estão dentro das escolas oferecendo um “serviço” terceirizado.

2.2.2 Diversidade cultural e linguística do espanhol

Na seção 2.1 deste capítulo, citamos as, por vezes duvidosas, manifestações dos meios de comunicação nacionais e estrangeiros sobre a implementação do idioma espanhol no sistema educativo brasileiro. Desde a criação da COPESBRA e a divulgação do Blog ELE do Brasil, os profissionais interessados em participar da discussão em torno do tema podem acompanhar a repercussão e os desdobramentos da participação midiática. Prova disso é o que observamos após a publicação da seguinte nota no dia 9 de agosto de 2010, na coluna *Gente*

³⁷ Grifo no original.

Boa, do jornal *O Globo*³⁸:

A associação de Professores de Espanhol pede que se denunciem escolas de nível médio que não estejam com a língua no seu currículo, obrigatória a partir deste semestre. A coluna torce para que seja o espanhol de Cervantes, não o de Maradona.

A publicação, que a princípio cumpre o papel social de divulgar algo que é direito de todos (o cumprimento da lei), revela um dos muitos mitos presentes na sociedade brasileira sobre a língua espanhola e seus falantes, o desconhecimento da imensa diversidade desse idioma e das culturas dos diferentes países que o falam.

Tão complexo quanto o planejamento e a oferta de um ensino de qualidade é a aprendizagem de outro idioma. Mais complexo se torna esse aprendizado quando chegamos à sala de aula carregando, além do material escolar, boa dose de preconceito, ou qualquer tipo de ressalva com relação ao que nos propomos aprender, e, o que é pior, validado pelo senso comum. A nota publicada pelo jornalista, profissional formador de opinião, pode representar o pensamento de grande parcela da população brasileira quanto à língua espanhola e aos hispanofalantes. Em nossa prática de sala de aula, testemunhamos inúmeras vezes, e em contextos diferentes, a mesma dúvida: que espanhol vamos aprender aqui nesse curso. Um caso preocupante e extremamente ilustrativo dessa realidade aconteceu com uma turma de 7º semestre de um curso de Letras com concentração exclusivamente em língua espanhola e suas respectivas literaturas³⁹. Ouvimos por parte de um aluno, na disciplina *Lengua Española Avanzado 3*, a seguinte pergunta: “mas afinal de contas, que espanhol é esse que aprendemos aqui? Primeiro tivemos professores que falavam a variedade espanhola e agora chega você com outro espanhol”. A pergunta formulada representa também o que vimos afirmando, a ideia de que existe, no imaginário brasileiro, um “tipo” de espanhol, que corresponde à variedade peninsular. Nesse imaginário, não há lugar para outras variedades e, ao eleger ou excluir essa ou aquela, elegemos ou excluimos também seus falantes.

A esse respeito Bugel (1998, p.36) afirma que

As reações culturais face às variantes lingüísticas marcam todo o âmbito da comunicação e particularmente as situações de ensino-aprendizagem. A hierarquização que os falantes fazem das diferentes variantes tem uma influen-

³⁸ Disponível em <http://espanholdobrasil.wordpress.com/>

³⁹ No 7º semestre do referido curso, os estudantes já cursaram 6 semestres da disciplina língua espanhola, bem como pesquisa e prática de ensino de língua espanhola e linguística aplicada (disciplinas que, teoricamente deveriam ter contribuído para o amadurecimento desses futuros professores); também neste nível já realizaram pelo menos 3 estágios em escolas públicas de nível fundamental ou médio.

cia que acaba tendo conseqüências na escolha da variante que será ensinada.

Sendo assim, é possível imaginar que, em sua prática profissional, esse estudante reproduzirá a mesma postura, perpetuando o discurso hegemônico e excluindo uma infinidade de outras vozes. A esse respeito, as OCEM (2006, p.134) destacam a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante e sugerem a substituição da clássica pergunta “Que espanhol ensinar?” por “como ensinar essa língua tão plural e tão heterogênea sem sacrificá-la ou reduzi-la a amostragens carentes de reflexão?”

Nos dois casos, no do jornalista e no do aluno, a situação é extremamente preocupante já que um é e o outro será formador de opinião. O jornalista, em nossa opinião, presta um desserviço à população, ao manifestar sua ignorância sobre um assunto que há muito tempo ocupa parte da comunidade acadêmica brasileira⁴⁰ (ainda que sem a repercussão merecida); o estudante, por sua vez, revela uma realidade ainda mais alarmante, a de que mesmo dentro da comunidade acadêmica prevalece o discurso hegemônico da superioridade de uma variedade lingüística e de seus falantes sobre outros.

A presença desse discurso hegemônico aparece também, como é possível concluir a partir da pergunta do aluno, na escolha dos materiais didáticos, por exemplo, utilizados em nossos cursos. A que materiais ele foi exposto durante sua formação? Que espécie de reflexões foram promovidas durante seu curso para que mantenha no 7º semestre esse tipo de preconceito com relação à língua e cultura que está prestes a ensinar? O comentário revela ainda a falta de criticidade com a qual muitos profissionais manejam seu material de trabalho, dando lugar a outras indagações de nossa parte, como por exemplo: com que critérios escolhemos o material que adotamos ao ensinar uma LE? Que critérios utilizam as editoras ao privilegiar e apresentar uma variedade lingüística e cultural em detrimento de outra? As perguntas formuladas aqui permitem desdobramentos e, sem dúvida, muitos outros questionamentos; por esta razão, serão retomadas no seguinte capítulo.

Como não poderia ser de outra forma, a publicação da referida nota promoveu indignação entre professores universitários e representantes de associações de professores de todo o país, que não só manifestaram repúdio em relação à nota como também repulsa em relação ao jornal que, ao autorizar tal mensagem, validou o comentário do jornalista. Apesar das manifestações citadas⁴¹ e de pedidos de retratação, não houve, até o momento⁴², nenhum tipo de

⁴⁰ Referimos-nos aqui à realidade das línguas estrangeiras em geral e não somente à língua espanhola.

⁴¹ Sugerimos leitura das manifestações disponíveis em <<http://espanholdobrasil.wordpress.com>>.

resposta por parte dos responsáveis por esse meio de comunicação. Entendemos que, como reza o ditado popular, quem cala consente.

Diante do exposto, acreditamos que há um longo caminho na desconstrução de alguns dos inúmeros mitos em relação ao idioma de Maradona e Cervantes. O desconhecimento dessa imensa variedade cultural e linguística do idioma espanhol nos faz pensar que a “clássica e falsa dicotomia espanhol peninsular e variedades hispano-americanas” (OCEM, 2006, p. 134), revela também um desconhecimento da imensa variedade cultural e linguística do Brasil. Será que julgar o outro não seria dizer algo sobre si mesmo, questiona-se Charadeau (1984, apud BUGEL). Talvez tenhamos que aprender a valorizar e respeitar nossas próprias diferenças para, então, respeitar e valorizar as diferenças alheias.

Nossa concepção de ensino-aprendizagem de idiomas aponta para a estreita relação entre os pontos destacados da leitura do texto *Conhecimentos de Espanhol*. Acreditamos que a falta de clareza dos objetivos para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, através de uma política linguística séria e comprometida somente ou principalmente com a formação de cidadãos de um mundo sem fronteiras e “permanentemente cambiante” (OCEM, 2006, p. 129), alimenta a crença de que não é possível aprender línguas na escola. Por outro lado, essa crença alimenta outras, tais como a da superioridade de uma variedade sobre outra (e consequentemente, de um povo sobre outro) e a espontânea facilidade dos brasileiros para o aprendizado do espanhol.

Nosso olhar restringiu-se, nesse momento, a pontos relacionados ao trabalho ao qual nos dedicamos. No entanto, acreditamos que a leitura crítica e discussão desse documento nacional de orientação curricular (que representa, conforme já apontamos, o primeiro gesto concreto no sentido de pensar a oferta do idioma espanhol em nosso sistema educativo), bem como dos demais documentos citados neste capítulo, deveriam fazer parte de todos os cursos de formação de professores em nosso país. Só assim poderemos desconstruir mitos, ou, para ser menos utópicos, construir bases mais sólidas para o ensino de espanhol no Brasil.

⁴² Fonte consultada em 05/09/2010.

2.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES: O GUIA PNLD 2011 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E OS PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Até o momento, nenhum material didático de LE havia sido previamente avaliado pelo Ministério da Educação antes de chegar às escolas públicas. Essa prática, bastante antiga em outras disciplinas, não contemplava o componente curricular LEM, o que sem dúvida propiciava, se não a sua exclusão, pelo menos uma posição desfavorável no currículo escolar.

Reconhecendo o papel desse componente na formação dos estudantes, foi lançado em 2010, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Esse documento, que teve em sua equipe de avaliadores e leitores críticos professores e pesquisadores de universidades brasileiras, e como instituição responsável pela avaliação a Universidade Federal de Minas Gerais, traz resenhas que descrevem as coleções de livros didáticos de espanhol e inglês que, pela primeira vez na história do PNLD, serão distribuídas para as escolas públicas brasileiras, do 6º ao 9º ano, a partir de 2011.

A inclusão do componente curricular LEM nesse Programa representa um marco na história do ensino público brasileiro, à medida que, pela primeira vez, nosso sistema educativo reconhece o papel do ensino de uma LE na formação dos estudantes como cidadãos. A presença do idioma Espanhol, ao lado do Inglês, pode ser interpretada também como um ato sinalizador das mudanças⁴³, tão anunciadas e esperadas – como exposto na primeira seção deste capítulo – desde a publicação da Lei 11.161, em 2005. Pode significar, ainda, um aumento no número de escolas que oferecem essa língua, e, conseqüentemente, um maior número de estudantes.

De leitura recomendada a professores e coordenadores de escolas públicas, que ao longo de 2010 escolherão a coleção que desejam receber a partir do próximo ano letivo, o Guia PNLD 2011 apresenta as quatro coleções selecionadas (duas de cada idioma) após rigoroso critério de avaliação aplicado às 37 coleções – 11 de espanhol e 26 de inglês – que concorreram através de Edital público. Segundo o próprio Guia (p.11), as demais coleções foram excluídas por não cumprirem as determinações solicitadas pelo Edital, o que poderia inclusive inviabilizar seu uso em sala de aula.

O quadro abaixo apresenta os critérios gerais, comuns a todas as áreas, e os critérios

⁴³ Como exposto anteriormente, desde 2005 abundam as especulações, em âmbito internacional inclusive, sobre a implantação da Língua Espanhola no Brasil.

específicos da área de Língua Estrangeira Moderna do PNLD 2011, ambos eliminatórios, adotados na avaliação das coleções:

Quadro 7: Critérios gerais e critérios específicos adotados na avaliação das coleções, p. 11-12

Critérios comuns a todas as áreas do PNLD 2011	Critérios específicos da área de LEM do PNLD 2011
<p>Respeito à legislação, às diretrizes e normas relativas ao Ensino Fundamental.</p> <p>Atenção aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.</p> <p>Coerência entre a abordagem teórico-metodológica por elas assumida e a proposta didático-pedagógica nelas explicitada.</p> <p>Apresentação de conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados.</p> <p>Estrutura editorial e projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.</p>	<p>Linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas.</p> <p>Exigência de que as coleções também contribuíssem para a formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem.</p> <p>Reconhecimento das marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre tantas outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina.</p>

A fim de atender os objetivos deste trabalho, nos deteremos nos critérios específicos da área de LEM PNLD 2011. Os critérios adotados recuperam orientações e estimulam a reflexão sobre a função do ensino de LE nas escolas brasileiras, estabelecidos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da LDB. Segundo esses documentos, o ensino de LE na escola ultrapassa objetivos meramente comunicativos, visando contribuir para o desenvolvimento da cidadania, não se restringindo apenas à aquisição de habilidades linguísticas; permite uma nova concepção da natureza da linguagem e seu funcionamento, bem como das culturas estrangeira e materna; e, ainda, contribui para o desenvolvimento e crescimento integral do indivíduo, já que essa experiência lhe permitirá, como sugerem Morosov e Martínez, participar das mudanças necessárias para a construção de um mundo melhor (2008, p.147).

Com a inclusão do componente curricular LEM no PNLD 2011 e a futura distribuição dos livros didáticos, cada aluno das séries finais do Ensino Fundamental público receberá um livro consumível (sem necessidade de devolução) acompanhado de CD de áudio. Desse modo, o aprendiz terá a possibilidade de utilizar o material de forma mais autônoma e em sua própria casa, cumprindo a função citada por Ferro e Bergmann (2008, p.20) de mediador no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na avaliação do progresso da aprendizagem do aluno quando efetuada por ele mesmo, pelos familiares e pelo professor.

Além de apresentar, descrever e analisar o conteúdo de cada volume, a resenha destaca não somente as qualidades de cada coleção como também os cuidados requeridos, por parte dos professores, no seu uso. Essa atenção dispensada aos docentes, público a quem se destina

o *Guia*, vai além da preocupação com a divulgação das respostas ao final do livro do professor. Segundo o *Guia*, o manual do professor deve servir de fonte de informação e ampliação dos conhecimentos docentes, oferecendo indicações de textos, fontes bibliográficas e webgráficas, servindo, dessa forma, como recurso de autoformação continuada.

Apesar do ineditismo da obra, o Guia PNLD LEM 2011 recupera alguns elementos dos PCN, à medida que considera que a aprendizagem de uma LE na escola de educação básica deve contribuir para a formação e a inclusão social do indivíduo e reforça o caráter educativo da aprendizagem de idiomas para além de si e de seu entorno. Lançados em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, os PCN de LE (5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º anos) têm como objetivo promover a reflexão sobre o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil. Segundo Junger (2005, p.27), os PCN foram elaborados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴⁴, em 1996, para atender à legislação vigente. Essa Lei foi, conforme a autora, inspirada na LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Espanha, 1990) que tem como objetivo regulamentar a educação espanhola.

Assim como o Guia PNLD 2011, os PCN pretendem ser um documento de apoio à reflexão e à prática pedagógica sem, contudo, adquirir caráter dogmático; ao contrário, ambos valorizam a autonomia do professor em escolher e adaptar metodologia e materiais à realidade de seus alunos e de sua escola. De clara orientação sociolinguística, os PCN adotam concepções de linguagem e de aprendizagem de natureza sociointeracional. Nessa concepção, a linguagem é vista como prática social já que

... ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos na construção social e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (BRASIL, 1998, p.15).

O diálogo entre esses dois documentos é perceptível também no que se refere à responsabilidade da escola no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras; ambos ressaltam que é

⁴⁴ A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica (GUIA PNLD, 2010, p.11), e seu ensino, como o de outras disciplinas, cabe à escola, e é lá que deve ocorrer (PCN, 1998, p.19)

As indicações contidas no Guia PNLD LEM 2011 são extremamente valiosas, não somente para os professores que adotarão as coleções indicadas, mas também para pesquisadores e especialistas em ensino de línguas. Acreditamos que esse instrumento de avaliação do LD, pioneiro no sistema educativo e na avaliação de obras didáticas produzidas no Brasil, anuncia mudanças na maneira como ensinamos línguas estrangeiras. Além disso, pensamos que indica um movimento em direção à criação de uma política linguística brasileira, da qual somos carentes. Dessa forma, para Dias (2009, p. 200)

a falta, até então, de uma política governamental direcionada ao processo de avaliação e distribuição do LD de LE deixava o professor do idioma estrangeiro na dependência de ofertas do mercado. Ele ficava também desprovido de diretrizes oficiais com base em avaliações criteriosas que pudessem nortear a escolha do recurso-chave das suas interlocuções com o aluno na sala de aula. Não podia também contar com um material de qualidade que pudesse contribuir para a sua formação acadêmico-profissional.

Com efeito, o exposto até o momento representa muito de nossa concepção de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; entendemos que a escola deve encarregar-se da educação linguística em LE respaldada por uma política linguística que considere as especificidades de cada região brasileira. Esperamos que os documentos que serviram de orientação à reflexão aqui apresentada sirvam de orientação a todas as propostas de inserção do idioma espanhol em nosso sistema educativo.

3. ANÁLISE DOS LIVROS DE LÍNGUA ESPANHOLA SELECIONADOS PELO PNLD 2011

É voz corrente e antiga que o LD constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio (CORACINI, 1999, p.34).

A afirmação de Coracini explicita a realidade observada nas aulas de línguas estran-

geiras. Apesar dos onze anos transcorridos desde a publicação dessa citação, o LD continua tendo presença garantida não só nos níveis fundamental e médio, mas também em algumas licenciaturas em Letras. Ao longo desses anos, outros instrumentos ganharam espaço nas aulas de idiomas: CD-Roms e DVDs, assim como os materiais autênticos e as Tecnologias da Informação e Comunicação⁴⁵, sem, contudo, destituir (destronar, em alguns casos) o LD.

Dessa forma, em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, a situação de protagonismo do LD acentua-se e a realidade é ainda mais preocupante. Bugel (1998, p.73) afirma que, em alguns casos, o LD é quem determina a variedade linguística⁴⁶ a ser adotada e cita casos de professores nativos que adotam a variedade do material e deixam a sua própria fora da sala de aula. Outra realidade observada é a utilização dos mesmos LD tanto no ensino regular como no ensino livre⁴⁷, prática que indica a falta de reflexão sobre essas duas realidades e suas necessidades.

Apesar da importância desse recurso didático, que em muitos casos representa o único instrumento de trabalho docente, há poucas pesquisas que o contemplem. No caso específico de ELE, a falta de pesquisas sobre os livros utilizados no Brasil, ou talvez a pouca divulgação de pesquisas sobre o tema, pode ser considerada uma das causas da debilidade⁴⁸ do ensino desse idioma no país. A inexpressividade de estudos sobre o assunto pode dificultar o trabalho docente ao selecionar e/ou produzir materiais, preparar aulas, elaborar instrumentos de avaliação e demais atividades que, conforme Almeida Filho (2002) estão na base desse *iceberg* que representa a docência. O autor afirma ainda que muitas vezes, devido à precariedade dos cursos de formação, o professor de LE é obrigado a obedecer todos os passos programados pelo LD, o que reforça a necessidade de investigarmos os LD que adotamos e, principalmente, difundirmos os resultados obtidos na pesquisa.

Em função da realidade assinalada e da iminência da inserção do idioma espanhol no sistema educacional brasileiro, analisamos neste trabalho as coleções didáticas selecionadas para o ensino desse idioma no país. Acreditamos que os livros analisados entrarão para a história do ensino de espanhol no sistema público brasileiro, já que foram os únicos aprovados no primeiro edital para a seleção de livros de língua espanhola do PNLN. Esse dado, por si só, já expressa a qualidade das coleções *Español: ¡Entérate!* e *Saludos*, e os destaca na imensa

⁴⁵ As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), entre outros benefícios quando aplicadas à educação, permitem interação em tempo real na língua estrangeira, o que normalmente atrai a atenção dos estudantes.

⁴⁶ Discutimos a questão da diversidade cultural e linguística do espanhol no segundo capítulo deste trabalho.

⁴⁷ Conforme discutido no capítulo anterior, um dos pilares do capítulo *Conhecimentos de Espanhol* (OCN, 2006) é a distinção entre ensino regular e ensino livre.

⁴⁸ Devido às dimensões de nosso território, atualmente, há controvérsia com relação à situação do ensino de espanhol. Utilizamos o termo “debilidade” considerando as diferentes realidades do ensino regular e livre.

variedade existente no mercado. No entanto, acreditamos que se faz necessária uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo ensino da cultura nos materiais didáticos⁴⁹, e, neste caso, nos livros didáticos que ora analisamos, pois, como afirma Oliveira (2007, p.82), dentre a variedade de material pedagógico disponível para o ensino de L2, o livro-texto continua sendo o principal instrumento de difusão da língua e da cultura dos falantes de L2. Sendo assim, analisaremos o tratamento dispensado à cultura, buscando avaliar se as atividades propostas propiciam a formação da CCI.

Oliveira (2007, p.82) afirma que não existe livro-texto⁵⁰ neutro e o conteúdo por ele apresentado revela, em geral, uma forma de ver o mundo através das lentes culturais do autor. O mesmo afirma Kumaradivelu (2008, p.88), para quem *los libros de texto reflejan un punto de vista particular, el cual es impuesto directa o indirectamente, escondiendo sutilmente algunos valores culturales*⁵¹. Sendo assim, e levando em consideração a pluralidade e diversidade de nosso território, é impossível pensar o ensino de qualquer LE pautado na realidade reproduzida por um material que excluísse ou silenciase as variedades que compõem essa língua. Utilizar um LD com essas características sem refletir sobre as possíveis razões dessa exclusão equivaleria a negar as variedades linguísticas e culturais que conformam a(s) realidade(s) brasileira(s).

Para Almeida Filho, as línguas não-maternas ofertadas na escola devem colaborar para produzir a escolarização que nos redima das carências e heranças associadas a condições severas de nossas origens coloniais de efeitos adversos ainda visíveis na atualidade (2008, p.98).

Nossa condição de aprendiz e professora de língua espanhola nos faz crer que a verdadeira redenção, nos termos de Almeida Filho, acontecerá no momento em que conseguirmos conciliar uma política linguística que respeite a pluralidade e as necessidades do nosso território, uma metodologia e um material sensíveis aos sujeitos envolvidos no processo. Justifica-se, assim, a necessidade de avaliar sob diferentes aspectos os livros adotados para o ensino de língua espanhola em nosso sistema educativo.

⁴⁹ Utilizamos aqui a expressão “material didático” como referência a LD.

⁵⁰ Entenda-se, LD.

⁵¹ Os livros texto refletem um ponto de vista particular, o qual é imposto direta ou indiretamente, escondendo sutilmente alguns valores culturais.

3.1 CRITÉRIOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES

Nossa análise das coleções aconteceu em dois momentos: na primeira leitura, registramos todos os aspectos que chamavam a atenção, tais como texto de apresentação, estrutura e temática das unidades, linguagem icônica, etc. Na segunda leitura, aplicamos o roteiro de análise elaborado especificamente para este trabalho (APÊNDICE). Esse roteiro⁵², que está dividido em três partes, busca avaliar as perspectivas sociocultural, sociolinguística e curricular adotadas na elaboração das atividades incluídas nas coleções. Sendo assim, sob a perspectiva sociocultural analisamos a representação dos indivíduos/personagens (e o tratamento intercultural entre eles), o estímulo à reflexão sobre a cultura da língua meta e a própria cultura, os temas mais frequentes, a menção a fatores considerados tabus, etc.; sob a perspectiva sociolinguística avaliamos o tratamento dispensado às variedades linguísticas (da língua meta e da materna), a variedade de situações comunicativas, a representação dos falantes das diferentes variedades linguísticas, etc.; e, finalmente, sob a perspectiva curricular, centramos nossa atenção na organização e coerência das/entre unidades, a flexibilidade do material quanto ao uso pelo professor, o estímulo à reflexão docente, etc. As reflexões e conclusões obtidas após a aplicação do questionário serão apresentadas de forma global, considerando as coleções como um todo, nas seções 3.2.2 e 3.3.2 deste capítulo.

A partir dessas considerações, definimos algumas questões que refletem parte de nossa inquietação com relação ao papel desempenhado pelo LD na formação da CCI. Nossas inquietações podem ser traduzidas nas seguintes perguntas: (a) as atividades propostas nos LD de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2011 contribuem para a formação da CCI? e (b) que conceito de cultura está presente na abordagem apresentada?

Entendemos que um material didático que conjugue satisfatoriamente as perspectivas explicitadas aqui contribui para a formação da CCI à medida que promove, junto aos estudantes, a reflexão sobre a sua própria língua-cultura/identidade, reforça o sentimento de integração (evitando ou amenizando possíveis choques culturais) e estimula a capacidade de desenvolver-se em situações interculturais nas quais, acreditamos, há trocas entre as culturas envolvidas e não somente acúmulo de conhecimento sobre a língua-cultura alvo.

⁵² Conforme mencionado anteriormente, este roteiro foi elaborado especialmente para este trabalho. Entretanto, é fundamental salientar que a sua elaboração teve como base os pressupostos teóricos encontrados em Almeida Filho (2002; 2007), Santos (2004), Serrani (2005), Sánchez Casado (2006), Oliveira (2007), Ferro e Bergmann (2008) e Dias e Cristóvão (2009), bem como nas diretrizes orientadoras da LDB (1996), dos PCN- LE (1998) e das OCEM (2006).

3.2 ESPAÑOL: ¡ENTÉRATE!

3.2.1 Apresentação da coleção

A primeira coleção analisada, *Español: ¡Entérate!*, foi elaborada por Fátima Cabral Bruno, Margareth Mendes e Silvia Arruda e publicada pela Editora Saraiva. A última edição⁵³, que ora apresentamos, é composta de quatro volumes acompanhados de material auditivo, dirigidos a grupos de 6º a 9º ano. Cada volume está organizado em torno a oito unidades temáticas, sendo que a cada duas unidades há uma seção intitulada *Taller de creación*. Além das oito unidades e do *Taller de creación*, há um apêndice com exercícios complementares, uma seção intitulada *Mejorando la Pronunciación*, atividades denominadas *Pasatiempos*, a transcrição dos textos auditivos e uma última seção denominada *Lectura*⁵⁴.

Os conteúdos de cada unidade estão organizados em todos os volumes conforme a seguinte estrutura: temas e vocabulário, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral e gramática. As atividades gramaticais, por exemplo, seguem o estilo *Completa las frases con el pretérito imperfecto de indicativo*, *Lee el texto y completa los huecos con las formas verbales de los cuadros*, priorizando a estrutura em detrimento da reflexão e análise da língua. Os conteúdos gramaticais são apresentados em quadros de grande proporção que revelam o destaque dado a esse aspecto nessa obra. As atividades de produção oral se repetem nos quatro volumes, destacando-se pela pouca variedade; destaca-se também a falta de atividades de pré-leitura e pré-audição que acionem conhecimentos prévios para a realização de tais atividades.

Além da estrutura, o texto de apresentação intitulado *¡Hola!* também se repete nos quatro volumes da coleção. Nesse texto de saudação, que chama atenção pelo fato de se reproduzir quatro vezes (ou quatro anos, se pensarmos que os alunos o usarão durante todo o nível fundamental II), as autoras justificam a importância do estudo do espanhol, relacionando-o com a onda globalizante. Para elas, aprender espanhol é uma maneira de conectar-se com o mundo e “o caminho” a ser percorrido para essa conexão é: *aprender una nueva lengua; aprender jugando; conocer nuevas culturas; estar conectado al mundo e saber cómo piensan y se expresan los / as jóvenes de otros países* (2009, p.3).

⁵³ A primeira edição dessa coleção foi lançada em 2002; em 2006 e 2009 houve uma segunda e terceira edições, respectivamente.

⁵⁴ Os quatro textos apresentados nas seções *Lectura* foram escritos pelas próprias autoras da obra.

A coleção conta ainda com um apêndice dedicado ao professor (Manual do Professor, doravante MP) dividido em duas partes, uma de orientação geral⁵⁵ sobre o uso da obra, metodologia e os pressupostos teórico-metodológicos adotados na elaboração do material, além de indicações bibliográficas para aprofundamento docente; a segunda parte traz orientações específicas a cada unidade, com indicações culturais, sugestões de atividades extras e interdisciplinares e comentários sobre as atividades propostas.

As unidades apresentam organização temática coerente com a faixa etária⁵⁶ e o universo dos estudantes, como é possível perceber no quadro abaixo:

Quadro 8: Organização das unidades da coleção *Español: ¡Entérate!*

Volume	Organização temática das unidades
6º ano	(1) ¡Bienvenidos/ as al curso de Español!, (2) ¡Qué bien se está entre amigos!, (3) Así es donde vivo, (4) Hogar, dulce hogar, (5) Más vale prevenir que curar, (6) Cada cosa a su tiempo, (7) Rutina, rutina, rutina e (8) Vamos a celebrar.
7º ano	(1) De vuelta al colegio, (2) El túnel del tiempo, (3) A nuestro aire, (4) ¡Agua! Queremos agua!, (5) Tengo un recado para ti, (6) Personas, personalidades y personajes, (7) De sabores e (8) ¿A qué te dedicas?
8º ano	(1) ¿Les gusta el colegio?, (2) Problemas en la ciudad, (3) Nos comunicamos, (4) ¿Mente sana, cuerpo sano?, (5) Convivencia familiar: ¿cuáles son las fórmulas?, (6) De músico, poeta y loco, todos tenemos un poco, (7) Diviértete e (8) ¿Eres un fiestero/a?
9º ano	(1) De amor y de odio, (2) Descubre tu ciudad, (3) El planeta enfermo, (4) ¿Fallo en la comunicación, (5) Buscar para encontrar, (6) Viajeros/ as, (7) En escena e (8) En familia.

Os temas, como é possível inferir a partir da leitura dos títulos que nomeiam cada uma das unidades, estão relacionados ao entorno (escola, família, amigos, bairro, cidade). Ou seja, permitem uma identificação por parte dos estudantes que, nessa fase, ainda têm seu mundo limitado a esses âmbitos. A grande maioria dos personagens são crianças ou adolescentes; os adultos são profissionais, homens e mulheres (professores, barbeiro, açougueiro, padeiro, etc.) e representantes da cultura (dançarinos de flamenco, Don Quixote, uma princesa, personalidades do mundo hispânico, etc.). A terceira idade, representada “pelos avós”, aparece somente em dois volumes. Ainda com relação aos personagens, a maioria das imagens mostra pessoas em situação de interação ou realizando atividades do cotidiano.

⁵⁵ Estas orientações metodológicas também se repetem nos quatro volumes da coleção.

⁵⁶ A faixa etária do 6º ao 9º ano é de 11 a 14 anos.

Quanto à representação dos espaços, não há referências ao mundo rural e o espaço físico tampouco é delimitado. As únicas referências a países são as bandeiras dos países hispanofalantes nas capas dos quatro volumes e algumas fotos de cidades, como Bilbao, Montevideu, Sevilha, Santiago do Chile, etc., sem menção à interação ou integração. Convém salientar que nem todas as imagens estão relacionadas ao conteúdo trabalhado, ou seja, algumas são meramente ilustrativas. No exemplo que segue, extraído do volume do 6º ano (p.20), vemos a foto da cidade de Sevilha acompanhada de um quadro com informações sobre a cidade, ilustrando um exercício auditivo:

ESCUCHAR 4. Escucha estos trabalenguas y completa los vacíos con las letras que faltan:
Consulta el Manual del Profesor.

El pe_rr_ito de R_ita me i_rr_ita.
 Si el pe_rr_ito de R_ita te i_rr_ita,
 dile a R_ita que cambie el pe_rr_ito
 por una pe_rr_ita.

Compa_ñ_ero, compa_ñ_ero,
 no quiero tu compa_ñ_ía
 ni aunque sea "pa" ir al cielo.

Sevilla, ciudad de Andalucía, que está al sur de España, famosa por sus fiestas (Semana Santa, Feria de Abril). Por eso, se suele decir "Quien no vio Sevilla, no vio maravilla".

Sevilla.

veinte

Figura 3: Atividade da coleção *Español: ¡Entérate!*, 6º ano, *Unidad 2*, p.20

A seção intitulada *Taller de creación* propõe a elaboração de projetos relacionados ao conteúdo trabalhado na unidade e, segundo as autoras, tem como objetivo geral *la ampliación y profundización de los conocimientos formalizados en las unidades didácticas; la generación de nuevos conocimientos e la ampliación de su responsabilidad sobre su propio aprendizaje* (MP, p.6). Os três primeiros volumes trazem quatro dessas propostas e o último três, como vemos a seguir:

Quadro 9: seção *Taller de creación* da coleção *Español: ¡Entérate!*

Volume	Tema	Objetivo
6º ano	1. Mural/cartel sobre nacionalidades; 2. Una familia y su entorno; 3. El calendario de los hábitos sanos; 4. Confección de una invitación;	1. elaborar un cartel con los adjetivos patrios/ gentilicios de los países hispanohablantes; 2. realizar un trabajo sobre la familia y su entorno (la vivienda y el barrio); 3. preparar, para el próximo año, un calendario temático (los buenos hábitos y la salud);

		4. confeccionar una invitación para una fiesta (el tema de la fiesta será indicado por el/ la profesor/a.
7º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. La organización personal y el plan de estudios; 2. Vamos a contar una historia; 3. Confección de una historieta; 4. Cena y entrevista con una personalidad; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. reflexionar sobre la organización personal y sus efectos en el buen/ mediano/ mal desempeño escolar y proponer un plan de estudios que te pueda ayudar a mejorar con relación a eso; 2. informar sobre la moda o sobre lugares en un momento del pasado contando sus características y también los cambios que han sufrido con el paso del tiempo; 3. confección de una historieta con un mínimo de 5 viñetas; 4. elaborar una cena para una personalidad y también entrevistarla.
8º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un periódico para la clase; 2. Crea y divulga tu producto; 3. Cartelera didáctica de cine; 4. Una muestra cultural. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. organizar un periódico de clase; 2. creación de un producto que ayude a las personas a tener una vida sana y la elaboración de un anuncio publicitario comercial para vender el producto creado; 3. crear una cartelera de cine con objetivos culturales y didácticos para el 8º/ 9º año en la que se exhiban películas que discutan cinco de los temas tratados en las unidades del libro; 4. realizar una investigación sobre una fiesta del mundo hispánico y, a partir de los datos recogidos, preparar una muestra cultural, en grupos o en parejas.
9º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investiga tu ciudad; 2. Una programación de TV para la juventud; 3. Plan de viaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizar una investigación sobre el pasado de la ciudad; 2. creación de una programación de TV para la buena formación de la juventud de hoy; 3. preparar, en grupos, un plan de viaje (planificar un viaje de ecoturismo, recoger datos sobre el lugar y preparar un folleto informativo).

Os temas propostos nessa seção, apesar de estarem relacionados a conteúdos desenvolvidos nas unidades, não promovem nenhum tipo de reflexão sobre a língua-cultura meta ou materna. Os objetivos tampouco contribuem para qualquer tipo de discussão intercultural, ao contrário, já que listar elementos da língua-cultura meta, preparar exposições, mostras ou festas hispânicas só contribui para o acúmulo de informações que pouco ou nada servirão em uma situação real de diálogo intercultural.

A seção *Lectura* também apresenta temática relacionada ao entorno estudantil, como no quadro a seguir:

Quadro 10: seção *Lectura* da coleção *Español: ¡Entérate!*

Texto	Temas	Situação
<i>Celebrar el cumpleaños en España</i> (6º ano)	<ul style="list-style-type: none"> - viagem à Espanha; - pontos turísticos da Andaluzia; - relações interpessoais; - relações interculturais. 	Uma família espanhola residente no Brasil decide comemorar o aniversário da filha na Espanha; o presente de aniversário é levar uma amiga brasileira para conhecer o país.
<i>¿Unos vecinos de otro mundo?</i> (7º ano)	<ul style="list-style-type: none"> - gênero textual: diário íntimo; - festa mexicana (<i>día de los muertos</i>); - relações interpessoais; - relações interculturais. 	A expectativa gerada em torno à chegada de novos vizinhos, <i>una familia monstruo</i> ; espanto e medo com relação ao estrangeiro, ao desconhecido.
<i>Un zurdazo para la victoria</i> (8º ano)	<ul style="list-style-type: none"> - a importância do esporte para a integração; - diversidade linguística da língua espanhola; - preconceito, xenofobia. 	Um estudante brasileiro se muda com a sua família para Buenos Aires; devido à sua timidez tem dificuldades de integrar-se na nova escola; seu talento no futebol o aproxima de seus colegas e lhe permite conquistar o respeito de todos.
<i>¿Mateamos?</i> (9º ano)	<ul style="list-style-type: none"> - tópico da cultura uruguaia (<i>rioplatense</i>); - relações interpessoais; - relações interculturais. 	Uma estudante uruguaia residente no Chile compartilha seus conhecimentos sobre um costume de sua terra natal.

Observa-se que os textos dessa seção contemplam, de alguma forma, parte do bloco em que frequentemente é dividido e apresentado nos LD o mundo hispânico: a Espanha, representada no primeiro texto; o México, no segundo, a Argentina no terceiro e o Chile e o Uruguai no quarto. Todos eles são retratados através de alguns tópicos ou símbolos culturais, como *La Alhambra* e *El Generalife* espanhóis, a festa do *Día de los Muertos* mexicana, a paixão argentina *por el fútbol* e *el mate uruguayo*. Na contextualização dessas representações aparece o Brasil: na menina que ganha uma viagem de presente e tem a oportunidade de aprimorar seu espanhol⁵⁷; uma família mexicana que se muda para o Brasil nas vésperas do dia de finados, cujos costumes ainda são desconhecidos da vizinhança; uma família brasileira recém-instalada em Buenos Aires e a paixão pelo futebol que termina colaborando com a integração a essa nova realidade; e, finalmente, um hábito *rioplatense* e sul-riograndense é compartilhado por uma estudante uruguaia residente no Chile.

No entanto, as *Actividades de Postlectura* (sic) dos três primeiros textos, apesar da temática proposta e da contextualização apresentada, não promovem nenhum tipo de reflexão e discussão, e os textos, que poderiam servir ao debate intercultural e a questões sobre alteridade, não são aproveitados. Ou seja, seguem a tipologia das demais atividades dos quatro volu-

⁵⁷ Na página 6, é imposta a condição para a viagem: “Que Fernanda solo hable en español con nosotros. Así tú lo practicas más y ella mejora su pronunciación”.

mes, com predomínio de questões de localização e cópia de informações. De todas as atividades de pós-leitura apresentadas nos quatro textos, somente o último, *¿Mateamos?*, estimula, ainda que superficialmente, a reflexão sobre um hábito (tomar mate) presente também no Brasil, ainda que a maioria dos brasileiros o desconheça⁵⁸. O exemplo a seguir (volume do 9º ano, p.16) ilustra a tentativa de promover reflexão sobre a relação entre o hábito brasileiro e uruguaio:

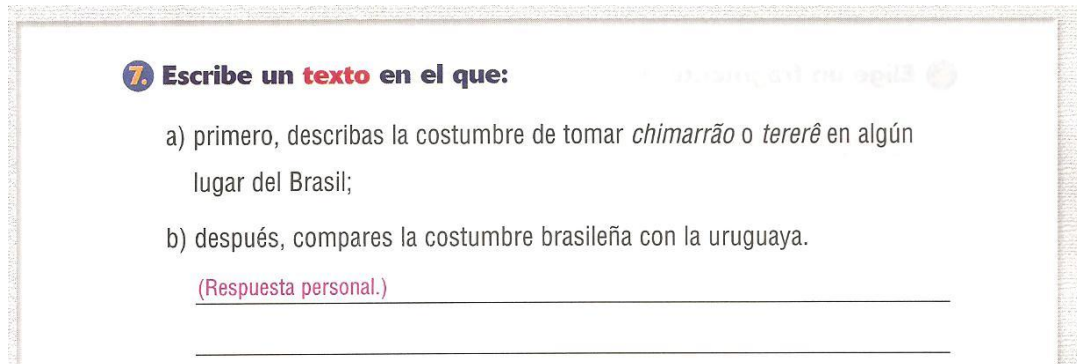


Figura 4: Atividade da coleção *Español: ¡Entérate!*, 9º ano, *¿Mateamos?*, p.16

A ausência de atividades de pré-leitura também chama atenção, já que não há nenhum tipo de introdução à leitura dos textos, embora eles façam parte do LD.

3.2.2 A formação da competência comunicativa intercultural através da coleção *Español: ¡Entérate!*

No primeiro capítulo deste trabalho, ao discutir a formação da CCI, vimos que ser interculturalmente competente em uma LE é muito mais uma questão de atitudes em relação a si mesmo, a sua língua-cultura e em relação ao outro e a sua língua-cultura que acumular conhecimentos fatuais e linguísticos sobre a língua-cultura meta. Sobre essa relação, os PCN (1998, p.19) consideram que “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma LE, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”.

Sob a perspectiva desse documento, uma atividade que promova a interculturalidade

⁵⁸ Acreditamos que esse hábito, ainda que presente na região sul do Brasil, não representa um elemento de identificação dos brasileiros.

deve levar em consideração os sujeitos (e tudo o que os constitui enquanto sujeitos) envolvidos na interação. Santos (2004, p.117) afirma que a aprendizagem intercultural é uma experiência entre culturas para a qual não é suficiente ler livros ou ter aulas explícitas sobre outras culturas. Sendo assim, não deveríamos esperar encontrar nos índices dos LD uma lista de “conteúdos interculturais” já que todos os assuntos e todos os momentos de uma aula de LE podem servir para a promoção da interculturalidade. Por essa razão, não é exatamente a quantidade de conhecimentos socioculturais e sociolinguísticos acumulados ao longo do processo que garantirão a formação da CCI, mas sim as destrezas e habilidades utilizadas na interação intercultural.

Nossa avaliação da coleção *Español: ¡Entérate!* revela que esse material deixa a desejar nas três perspectivas analisadas: sociocultural, sociolinguística e curricular, sem atender nem mesmo a questões como cidadania, consciência crítica e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE, temas centrais dos PCN em articulação com os temas transversais. De acordo com os documentos que regem a educação nacional, o ensino de LE tem um papel a cumprir juntamente com outros componentes curriculares na construção da cidadania, e um material didático elaborado em consonância com os pressupostos orientadores da educação nacional deveria considerar, em suas atividades, as duas línguas-culturas envolvidas no processo intercultural e não somente a língua-cultura alvo.

A perspectiva curricular adotada revela que o estímulo à formação da CCI na coleção *Español: ¡Entérate!* depende totalmente da atuação do professor, da sua competência pedagógico-comunicativa (ALARCÃO, 1998), quem deve adaptar as atividades apresentadas, uma vez que estas não oferecem por si só o insumo necessário.

O exemplo abaixo, extraído do volume do 8º ano, traz uma atividade cujo único objetivo é trabalhar o *imperativo en forma negativa*. A possibilidade de trabalhar outros tipos de códigos através da linguagem não verbal é ignorada em detrimento do conteúdo gramatical:

7. Imagina que estás viajando por España y ves estos carteles. ¿Qué comunica cada uno de ellos? Escríbelo usando el **imperativo en la forma negativa** como en el modelo:



Figura 5: Atividade da coleção *Español ¡Entérate!*, 8º ano, *Unidad 3*, p.40

Assim, os exemplos analisados ao longo da coleção restringem-se apenas a questões comunicativas e gramaticais, priorizando o conteúdo linguístico em detrimento do cultural. Observamos que embora haja coerência entre as unidades, estas estão organizadas à moda “varejo” como se cada página representasse uma prateleira onde são expostas primeiro a língua e depois a cultura.

Com relação às perspectivas sociocultural e sociolinguística, percebemos que há na coleção uma homogeneização da língua e de seus falantes, como se eles não tivessem identidade e como se a língua fosse algo homogêneo, igual em todos os lugares onde é falada, e todos os hispanos expressassem sua existência da mesma forma. O mesmo tratamento neutro, ou a mesma tentativa neutralizadora, acontece em relação ao público-alvo (estudantes de nível fundamental de todo o país), já que não são promovidos questionamentos ou qualquer tipo de reflexão sobre a sua cultura, sua realidade regional e sua identidade – o que significa que o livro pode ser utilizado de norte a sul, do Oiapoque ao Chuí, sem nenhuma ressalva; ainda que no Chuí (cidade brasileira que faz fronteira com a cidade uruguaia *Chuy*) os estudantes sejam bilíngues.

Ainda sob estas duas perspectivas, os objetivos explicitados no texto de apresentação

da coleção ferem o disposto nos documentos nacionais⁵⁹, já que, como afirmam as autoras, ao falar espanhol o estudante conhecerá outra cultura e saberá como pensam e se expressam os jovens de outros países. Segundo os documentos citados, o objetivo ao aprender outro idioma é formar cidadãos, indivíduos conscientes de sua posição, de seu lugar na sociedade. A pergunta *de que lugar ele fala na sociedade?*, presente nas OCEM (2006, p.91) não encontra resposta na coleção *Español: ¡Entérate!*, já que é impossível identificar ou definir as vozes presentes nessa obra. Ou seja, a partir da leitura do texto de apresentação é possível inferir as concepções de língua-cultura, linguagem e ensino-aprendizagem que orientam a coleção.

As vozes ausentes ou culturas negadas, nos termos de Santomé (2008), estão ausentes também na coleção que ora avaliamos. A homogeneização dos indivíduos que citamos há pouco não permite que eles vivam situações de conflito social, econômico, político ou religioso, razão pela qual não há qualquer menção a temas considerados polêmicos ou tabus na língua-cultura meta ou na materna.

Outro aspecto que deixa a desejar é o pouco estímulo oferecido pelo material didático. Ainda que nosso objetivo seja avaliar se os livros que deverão ser utilizados pelo sistema público brasileiro a partir de 2011 estimulam a formação da CCI, acreditamos que o fator motivação é fundamental para qualquer tipo de aprendizado, e não pode ser desconsiderado no processo de aprendizagem que almeje contribuir para a formação desta competência. Ou seja, a estrutura das atividades, bem como o texto de apresentação, ao se repetirem durante quatro anos, leva à desmotivação, uma vez que já são conhecidas pelos estudantes e não representam nenhum desafio. Não são levados em consideração, na elaboração das propostas, que a cada etapa da vida de qualquer indivíduo os interesses e as necessidades mudam.

A dissociação entre língua-cultura encontrada nessa coleção se deve ao conceito de cultura adotado, uma visão tradicional que considera a língua desvinculada da cultura e valoriza produtos culturais (música, arte, literatura) e a aprendizagem de fatos e episódios. Nessa concepção de cultura dissociada da linguagem, o conteúdo gramatical é ensinado em primeiro lugar e somente depois são oferecidas, de forma ilustrativa e em espaços fixos⁶⁰ dentro do LD, as produções culturais realizadas através da língua.

Concluimos que a formação da CCI através da coleção didática *Español: ¡Entérate!* fica comprometida em função da abordagem adotada no ensino da língua-cultura que, conforme nossa análise, dá ênfase à estrutura da língua, desconsiderando as inúmeras possibilida-

⁵⁹ Referimos-nos aqui aos PCN, às OCEM e mais especificamente ao tema transversal Pluralidade Cultural.

⁶⁰ Com espaços físicos nos referimos aos quadros que nesta coleção, em algumas ocasiões, recebem o nome de *TIP*. Cabe salientar que não há qualquer explicação sobre o termo.

des que ela oferece de realizar-se enquanto ser humano.

3.3 SALUDOS

3.3.1 Apresentação da coleção

Lançada em 2009 pela editora Ática, *Saludos*, de Ivan Martín, é composta por quatro volumes destinados a estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Todos os volumes apresentam oito unidades temáticas, quatro projetos e quatro propostas de revisão dos conteúdos apresentados nas unidades. Cada volume conta ainda com um glossário, quatro atividades de leitura, sugestões bibliográficas e CD de áudio.

A coleção apresenta também um manual dedicado ao professor, no qual é possível encontrar orientações sobre os objetivos das atividades, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho. Essas orientações são comuns aos quatro volumes, por isso se repetem integralmente em cada um deles. Além dos elementos já citados, o manual traz indicações de atividades interdisciplinares e atividades extras.

O texto de apresentação da coleção, intitulado *Presentación*, também se repete nos quatro volumes e aborda questões interessantes sobre o aprendizado de espanhol nas escolas brasileiras, tais como: a importância do aprendizado de uma LE para a inclusão linguística dos cidadãos e o papel do idioma espanhol no reconhecimento de nossa identidade latino-americana. O autor destaca ainda o fato de o espanhol ser idioma oficial de dezenove países vizinhos *cuyas historias y manifestaciones lingüísticas y culturales son en muchos puntos semejantes a las nuestras*⁶¹ (2009, p.3).

As unidades temáticas estão organizadas deste modo: temas e vocabulário, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral e gramática. As atividades gramaticais são estruturais do tipo *completa los espacios en el texto* e *completa las frases con...*, havendo diferenças entre as atividades gramaticais do 6º e 7º anos com relação às do 8º e 9º ano, que exigem mais reflexão por parte do estudante.

⁶¹ Cujas histórias e manifestações lingüísticas e culturais são em muitos pontos semelhantes às nossas (tradução nossa).

Vejam os temas abordados em cada unidade:

Quadro 11: Organização das unidades da coleção *Saludos*

Volume	Organização temática das unidades
6º ano	(1) Hola, ¿qué tal?, (2) ¿Cómo somos?, (3) Mi familia es así, (4) A la escuela, (5) A la mesa, (6) Me gustan los animales, (7) Todos los días pasa lo mismo e (8) ¿Qué está haciendo la gente?
7º ano	(1) El hogar, (2) El barrio donde vivo, (3) ¿Qué país es éste?, (4) Si seguimos así, (5) ¿Qué nos tocará?, (6) ¿Vas a viajar en las vacaciones?, (7) Oiga, por favor e (8) ¡Qué comida más exquisita!
8º ano	(1) Érase una vez, (2) ¿Qué hemos hecho?, (3) La historia de uno, (4) Las historias de muchos, (5) Las historias de algunos, (6) Las cosas, ¿quiénes las inventaron?, (7) No todos somos iguales e (8) Escribiendo también nos comunicamos.
9º ano	(1) ¿Adónde vamos a divertirnos?, (2) ¡Ojalá tengas suerte!, (3) Quien calla otorga, (4) ¿Ancianos o viejos?, (5) ¡Qué viva la juventud!, (6) ¡Salud!, (7) Colores de Latinoamérica e (8) Las muchas Españas.

A organização temática, coerente com a faixa etária desse ciclo, chama a atenção pela quantidade de perguntas, dez no total, o que, à primeira vista, nos leva a crer que o livro dialoga com o usuário. Ainda com relação às unidades temáticas, destacamos a diversidade linguística e cultural presente em toda a obra. Na primeira unidade do volume do 6º ano, há um quadro com um pequeno texto intitulado *¡Viva la diversidad!* que trata da diversidade linguística do Brasil relacionando-a à do espanhol. As unidades 7 e 8 do último volume, *Colores de Latinoamérica* e *Las muchas Españas*, respectivamente, também apresentam a diversidade linguística através do *voseo* e das línguas faladas na Espanha. Entretanto, somente a última traz atividades que promovem algum tipo de reflexão, enquanto a primeira limita-se à apresentação do conteúdo. Logo após apresentar as línguas faladas na Espanha, através de um mapa (volume do 9º ano, p.135), encontramos a seguinte atividade:

2 Intenta leer este mensaje, escrito en los cuatro idiomas oficiales de España, y después contesta a las preguntas: *Respuestas personales.*

• En castellano:

Se tardan veinte o más años de paz en hacer a un hombre y bastan veinte segundos de guerra para destruirlo.

Balduino I

• En gallego:

Tárdase vinte anos de paz ou máis en facer a un home e aboñan vinte segundos de guerra para destruílo.

Balduino I

• En euskera:

Gizon bat egiteko hoguei urte baino gehiagoko bakealdia behar da eta gerrate baten hoguei segundu baino ez dira behar dasagertarazteko.

Balduino I

• En catalán:

Calen vint anys de pau o més per fer un home i vint segons de guerra per a destruir-lo.

Balduino I

Balduino I (¿?-1118), conde de Edesa, hermano de Godofredo de Bouillon, participó en la Primera Cruzada que conquistó Jerusalén a los turcos en 1099 y fue el primer rey cruzado de Jerusalén, si bien nunca utilizó este título y prefirió denominarse "defensor del Santo Sepulcro".

Extraído de <<http://194.224.226.158/pls/portal130/docs>>. Acceso el 2 de noviembre de 2004.

a. Entre el gallego, el euskera y el catalán, ¿cuál te parece la lengua más semejante al castellano?

Se espera que los alumnos contesten que, de esas lenguas, la más semejante al castellano es el gallego.

b. ¿Cuál te parece la más diferente?

Se espera que los alumnos contesten que la más diferente es el euskera.

c. ¿Y cuál de ellas es la más parecida al portugués?

Se espera que los alumnos contesten que, de esas lenguas, la más parecida al portugués también es el gallego.

Figura 6: Atividade da coleção *Saludos*, 9º ano, *Unidad 8*, p.135

Vemos que a ordem em que estão formuladas as perguntas pretende ajudar o aluno a chegar à resposta de que o português e o galego são línguas parecidas. A reflexão sobre a proximidade das línguas portuguesa e espanhola limita-se, nessa unidade temática, a essa atividade.

Sobre o uso do pronome *vos*, parece ser consenso apresentá-lo, nos LD utilizados no Brasil, como um fenômeno isolado de apenas alguns países e sempre ilustrado por alguma tira de *Mafalda*, do cartunista argentino Quino, como vemos abaixo:

En algunos países hispanoamericanos, como Argentina, el pronombre **vos** reemplaza al pronombre **tú**. A ese fenómeno lingüístico lo llamamos **voseo**. De ese uso, resultan cambios en la conjugación de los verbos en presente de indicativo y en imperativo. Los principales son los siguientes:

Verbos	Presente de indicativo	Imperativo
cantar	(tú) cantas – (vos) cantás	canta (tú) – cantá (vos)
beber	(tú) bebes – (vos) bebés	bebe (tú) – bebé (vos)
ser	(tú) eres – (vos) sos	sé (tú) – sé (vos)
salir	(tú) sales – (vos) salís	sal (tú) – salí (vos)

2 Lee las viñetas e identifica el uso del voseo:

a. En el globo está escrito: "Mamá, **vos** qué futuro le ves a ese movimiento por la liberación de la mujer... no, nada, **óvulabo**."

Quino, *Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

b.

Quino, *Toda Mafalda*, op. cit.

El **voseo** ocurre principalmente en:

- Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y parte de Paraguay y de México – donde su uso está generalizado en todas las clases sociales;
- Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá y Cuba – donde su uso, menos generalizado, compete con el uso de **tú**. En ese caso, cuando no es aceptado por las clases sociales más cultas, se considera de poco prestigio.

Figura 7: Atividade da coleção *Saludos*, 9º ano, *Unidad 7*, p.119

Com relação ao exemplo citado, o *voseo*, muito mais que um conteúdo gramatical, é um conteúdo sociolinguístico que representa uma marca identitária de muitos hispano-americanos. Segundo Bertolotti e Masello (2002, p.73),

frente a otros fenómenos lingüísticos, las formas de tratamiento revelan usos, costumbres, valores y jerarquías sociales de una comunidad. La opción por una u otra forma lingüística no es un hecho casual, sino que está sometida a reglas emergentes de la relación entre el hablante y el oyente, que surgen, a su vez, de las pautas socioculturales propias de cada comunidad.

As atividades de compreensão leitora solicitam a comparação de informações, estimulam a inferência e relacionam textos com o mesmo tema. Merecem destaque as atividades que promovem reflexão sobre a tradução de algumas obras nacionais, como as canções *O tempo não pára*, de Cazusa e *Brejo da cruz*, de Chico Buarque, e o poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade. Entretanto, não há atividades de pré-leitura nas atividades de compreensão leitora. Nas atividades de compreensão oral, são trabalhados gêneros variados, com destaque










para os diálogos sobre o tema de cada unidade. Estas, no entanto, não são introduzidas por atividades de pré-audição. Com respeito às atividades de produção oral predominam as tarefas de interação entre os colegas sobre temas da unidade.

Com relação à representação dos personagens, destacamos a unidade temática *¿Ancianos o viejos?*, presente no volume do 9º ano. Nessa proposta há textos, charges e poesias acompanhadas de atividades que estimulam o debate sobre o tema, com menções à realidade dos anciãos brasileiros e indígenas. Nos demais volumes, os personagens são crianças, adolescentes e adultos em interação ou desempenhando atividades cotidianas.

No que se refere à representação dos espaços, é possível afirmar que o Brasil está bem representado nessa coleção. Em praticamente todas as unidades há alguma referência ao país, dentre as quais destacamos a solicitação de um projeto que traz como referência o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, a organização de uma viagem que tem como opções destinos nacionais e a unidade *¿Qué país es éste?*, presente no segundo volume (7º ano).

A unidade *No todos somos iguales*, no livro do 8º ano, também merece destaque pela importância do tema gerador, o preconceito racial. Ao longo de toda a proposta são apresentados textos que possibilitam o debate e a reflexão. Outros temas considerados polêmicos em nossa sociedade também são abordados nessa coleção, tais como violência doméstica, xenofobia, direitos humanos, combate ao tabagismo, etc. A maioria dos temas citados aparece em textos publicitários, sem grande aprofundamento nas atividades que os acompanham. Ou seja, os temas são apresentados, mas as atividades são superficiais, como é possível comprovar no exemplo extraído do volume do 9º ano, que aparece a seguir:

... 6 El hábito de fumar es uno de los principales responsables por los problemas de salud en nuestros días. Relaciona estas fotos que están en los paquetes de cigarrillos brasileños con los mensajes en español:

a.  b.  c.  d.  e.  f.  g.  h.  i. 

Fumar causa impotencia sexual. Fumar causa cáncer de laringe.
 Fumar causa aborto espontáneo. Fumar causa enfermedad vascular que puede llevar a la amputación.
 Fumar causa cáncer de boca y pérdida de los dientes. Fumar causa partos prematuros y nacimiento de niños con peso por debajo de lo normal.
 Fumar causa cáncer de pulmón. Los niños que conviven con fumadores tienen más asma, neumonía, sinusitis y alergias.
 Cuando fumas, inhalas arsénico y naftalina, también usados contra ratas y cucarachas.

Figura 8: Atividade da coleção *Saludos*, 9º ano, *Unidad 6*, p.93

A seção *Proyectos* traz propostas interessantes e com fundamentação e objetivos claros para a sua elaboração. Segundo o MP, com elas se pretende abrir espaço para que os alunos coloquem em prática os conteúdos trabalhados na aula de língua espanhola de forma articulada com outras disciplinas (MP, p.12). Todas as propostas são acompanhadas de indicações para a realização de trabalho interdisciplinar e sugestões para a execução (em duplas, grupos, etc.). Os temas e objetivos relativos a cada volume aparecem no quadro abaixo:

Quadro 12: seção *Proyectos* da coleção *Saludos*

Volume	Tema	Objetivo
6º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Festival de poesía 2. Álbum de fotos 3. Libro de recetas 4. Las fábulas en historietas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizar un festival para declamar poesía; 2. hacer un álbum de fotos en que se presenten a las personas de la familia; 3. organizar un libro de recetas de las comidas típicas brasileñas en español; 4. transformar una fábula en una historieta.
7ª ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Casa ecológica 2. Mapamundi en español 3. Campaña publicitaria 4. Guía de viaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. hacer la planta de una casa ecológica, con ambientes y usos que ayuden a preservar la naturaleza; 2. hacer un mapamundi en

		<p>español con datos sobre la ciudad, la provincia, el país, el continente y el mundo en que vivimos;</p> <p>3. hacer una campaña publicitaria a favor de la preservación de la naturaleza;</p> <p>4. hacer una pequeña guía con recomendaciones y fotos de las principales atracciones de la ciudad donde viven.</p>
8° ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la niñez 2. Libro de parodias 3. Libro de biografías 4. Almanaque 	<ol style="list-style-type: none"> 1. hacer un pequeño libro con las historias que contaban nuestros padres y nuestros abuelos; 2. parodiar un cuento infantil y montar un libro de parodias con los textos producidos por todos los equipos; 3. redactar textos biográficos de personas famosas y organizar un libro de biografías; 4. producir un almanaque sobre un tema elegido por el grupo.
9° ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Postales de tu ciudad 2. Campaña por una vida sana 3. Guía del ocio 4. Cultura hispánica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. producir tarjetas postales de algunos puntos turísticos de la ciudad; 2. elaborar carteles para una campaña publicitaria a favor de una vida más sana; 3. hacer una guía con los principales lugares de entretenimiento de la ciudad; 4. producir un libro sobre la cultura de los países en el que el español es lengua oficial. Un libro que trate de artes plásticas, literatura, música, cine, teatro y danza.

Com base na leitura dos temas e objetivos apresentados nesse quadro, é possível observar que, para a realização dos projetos, os estudantes deverão acionar conhecimentos não só da língua-cultura alvo, mas também da materna, mobilizando, assim, outros saberes além dos linguísticos.

A seção de leitura intitulada *Actividades de Lectura* traz textos literários de autores espanhóis e hispano-americanos, com a indicação de que seja trabalhado um texto ao final de cada duas unidades. Segundo o autor, o objetivo da seção é promover o gosto pela leitura e a inclusão linguística e cultural dos educandos (MP, p.13). As atividades dessa seção são acompanhadas de áudio, exercícios de tradução livre e de compreensão global e localização de informações. Apesar de não haver atividades de pré-leitura, os estudantes são estimulados a utilizar seu conhecimento de mundo para resolver algumas das tarefas propostas.

3.3.2 A Formação da competência comunicativa intercultural através da coleção *Saludos*

Retomando o exposto na seção 3.2.2 deste capítulo, uma abordagem intercultural tem como base o diálogo e a compreensão mútua, razão pela qual atividades que não contemplem as culturas envolvidas (no nosso caso a cultura materna e a alvo), ou que simplesmente exponham as duas línguas-culturas sem que haja interação, não favorecem a formação da CCI. A esse respeito, Santos (2004, p. 167) afirma que

através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças e a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela intersecção das experiências de professores e aprendizes, nativos e não-nativos, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta um lugar no qual (com)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas.

É óbvio que essa experiência requer deslocamentos na construção dos indivíduos envolvidos, pois, para que possamos compreender o outro e o lugar de onde ele fala, é necessário repensarmos-nos, o que implica repensar o lugar de onde falamos. Esse repensar-se, de acordo com os PCN (1998, p.41), possibilita a reflexão sobre a realidade social, política e econômica, levando à libertação⁶².

A análise da coleção *Saludos* aponta que ela contribui parcialmente para a formação da CCI. Percebemos que a presença das duas línguas-culturas no LD, condição *sine qua non* para uma atividade intercultural em LE, é um indicativo das possibilidades oferecidas pela coleção. No entanto, a reflexão e o efetivo diálogo entre a língua-cultura materna e a alvo (segundo requisito necessário, em nossa compreensão, para que uma atividade de LE seja considerada intercultural) aparecem em poucas oportunidades. Conforme descrito na seção anterior, na qual apresentamos a coleção, a temática adotada favoreceria a compreensão e o diálogo intercultural, mas a abordagem utilizada limita-se à apresentação superficial dos temas.

Percebemos que a coleção atende aos pressupostos orientadores da educação nacional também parcialmente, pois considera a aprendizagem de uma LE como algo mais que a aquisição de habilidades linguísticas (PCN, p.37) sem, contudo, aprofundar questões que promoveriam, desde uma perspectiva intercultural, a aceitação das diferenças nas maneiras de ex-

⁶² O documento faz referência à proposta freireana de educação para libertação.

pressão e comportamento.

A perspectiva curricular adotada pelo autor denota coerência entre as unidades didáticas, o que permite uma maior flexibilidade em relação ao seu uso. Essa característica permite que o material seja usado de acordo com as necessidades do grupo e possibilita uma dinamização na utilização do material, já que para a maioria dos jovens (público-alvo dessa obra) o trabalho sequencial com o LD costuma causar desmotivação.

Sob a perspectiva sociolinguística, identificamos a valorização das diferentes variedades que compõem a língua-cultura alvo e também a materna. Como já assinalamos, destaca-se a menção à diversidade linguística de nosso território no volume dedicado ao 6º ano (p.15), já na primeira unidade. Conforme observado em outras ocasiões, esse texto também carece de qualquer tipo de atividade que promova reflexão ou dialogue com as atividades que o precedem e antecedem. O livro do professor traz, junto ao texto, a seguinte orientação:

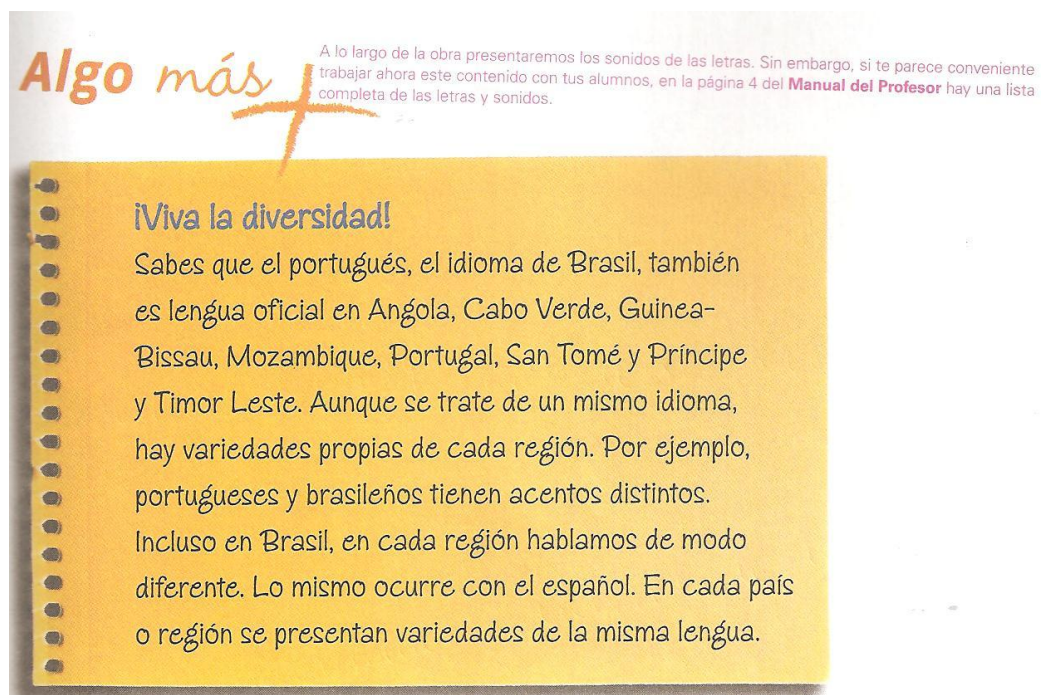


Figura 9: Orientação ao professor, coleção *Saludos*, 6º ano, *Unidad 1*, p.15

O exemplo destacado na figura 7 revela que o objetivo, ao apresentar a diversidade linguística do idioma espanhol através do texto *¡Viva la diversidad!*, é, na verdade, discutir questões gramaticais. O texto, que funciona como pretexto para a apresentação da estrutura da língua, revela a preocupação em ensinar a forma como se a mesma fosse indispensável para a compreensão da diversidade linguística das línguas citadas no texto.

Com relação à perspectiva sociocultural, destacamos a heterogeneidade dos falantes,

percebida através da representação dos indivíduos personagens, que aparecem em toda a coleção como oriundos, provenientes ou habitantes de algum lugar. As situações apresentadas permitem a identificação de espaços, através das informações que acompanham as imagens, atribuindo, assim, uma identidade a essas pessoas.

Ainda sob essa perspectiva, a presença de temas considerados polêmicos em nossa sociedade é outro aspecto destacável na abordagem do autor. Questões relacionadas à violência doméstica, xenofobia, direitos humanos e tabagismo não costumam ser apresentadas em LD de língua espanhola. Mas o mérito limita-se somente à apresentação, pois as atividades propostas seguem o modelo de localização de respostas e, quando solicitam posicionamento por parte do aluno, o fazem de maneira superficial. Um exemplo dessa superficialidade aparece nos dois enunciados que acompanham a unidade temática *No somos todos iguales*, do terceiro volume: (1) *Con tus compañeros, escribe un eslogan antirracista para la foto* e (2) *Y tú, ¿has presenciado alguna vez comportamientos racistas?* (p.110). O autor solicita a elaboração de um *slogan* antirracista e em nenhum momento se discute a questão do racismo no Brasil ou em outros países, partindo-se da ideia de que todos os estudantes são capazes de definir o termo e posicionar-se criticamente a respeito. Outro aspecto interessante sobre esse exemplo é que o enunciado não apresenta objetivos ou induz à reflexão sobre a necessidade da construção de um *slogan* com essa mensagem.

Com base no descrito sobre o pouco aprofundamento das atividades analisadas sob as perspectivas sociolinguística e sociocultural, é possível afirmar que, para promover a CCI, as atividades dessa coleção devem ser adaptadas, pois recebem um tratamento superficial. Inclusive as unidades temáticas que propiciariam o debate intercultural, o diálogo entre as culturas envolvidas, o respeito mútuo e a construção de uma terceira perspectiva⁶³, fatores fundamentais para a formação da CCI, carecem de atividades consistentes capazes de estimular a reflexão, o debate e, conseqüentemente, uma nova postura frente a temas fundamentais para a sociedade.

Uma vez mais, o trabalho de adaptar a proposta do LD, caso seu objetivo seja estimular a CCI de seus alunos, recai sobre o professor, ainda que, no caso da coleção que ora analisamos, o trabalho seja somente o de criar atividades, escritas ou orais, a partir da temática e dos textos apresentados. A utilização da coleção *Saludos* com fim de promover a CCI está condicionada às competências comunicativo-pedagógicas do professor, às suas concepções de ensino de LE, de língua-cultura e ao contexto escolar, para citar apenas alguns dos elementos

⁶³ Com terceira perspectiva nos referimos a um espaço intermediário entre as línguas-culturas envolvidas.

necessários à tarefa de adaptar ou elaborar atividades didáticas.

Por outra parte, a formação da CCI através das atividades propostas pelo LD está condicionada ao conceito de cultura adotado na sua elaboração. Observamos que, nessa obra, a língua está estreitamente ligada à cultura, vista como um modo de agir através da linguagem. Apesar de considerar a relação entre língua e cultura, como pode ser observado através do texto de apresentação da coleção e em algumas unidades temáticas, as atividades propostas não ultrapassam o plano da descrição, como se a língua fosse um instrumento que serve unicamente para nomear a realidade sem considerar as subjetividades dos sujeitos que a utilizam.

Concluimos que a formação da CCI através da coleção *Saludos* depende das habilidades do professor, que deverá propor atividades, discussão, debate e reflexão sobre a proposta do material. Esse material, apesar de apresentar uma temática favorável à formação da CCI, não explora as inúmeras possibilidades de promover o diálogo intercultural e a sensibilização, necessários para uma educação intercultural em LE.

3.4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE TEMOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELO PNLD 2011

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos na avaliação das coleções didáticas *Español: ¡Entérate!* e *Saludos*, selecionadas pelo PNLD 2011. Como explicamos, essas obras, que serão enviadas às escolas públicas de todo o país, foram selecionadas mediante Edital público e destacaram-se entre as onze coleções concorrentes. Tal como expusemos, a avaliação realizada teve como objetivo determinar se elas contribuem para a formação da CCI e estabelecer o conceito de cultura adotado em sua elaboração.

Pela primeira vez na história do ensino de língua espanhola no Brasil, os estudantes contarão com um material previamente avaliado pelo Ministério da Educação, dentro das atuais perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. Em face desse acontecimento inédito, e por que não dizer histórico, acreditamos ser necessário problematizar a questão do LD, uma vez que esse continua sendo o material mais utilizado em nossas salas de aula.

A decisão de avaliar o tratamento dado ao componente intercultural surgiu da observação de outros materiais que, por não atenderem os objetivos aos quais nos propúnhamos, nos obrigavam a elaborar materiais complementares para serem usados juntamente com o LD. Essa insatisfação com os materiais existentes no mercado acentuava-se mais ao perceber o

conceito de língua-cultura presente na maioria das obras e na incoerência entre o discurso apresentado pelos autores e as atividades propostas. Um exemplo dessa dissonância pode ser encontrado nos livros didáticos de ELE produzido nas três últimas décadas, os quais assumem uma abordagem comunicativa curiosamente centrada na língua como estrutura e na apresentação da cultura como acessório, características dos enfoques tradicionais.

Após a aplicação do questionário, concluímos que as coleções selecionadas pelo PNLD 2011 também deixam a desejar na promoção da interculturalidade. Ainda que os resultados obtidos na avaliação demonstrem uma grande disparidade em termos qualitativos entre as duas, é possível afirmar que as atividades, tal qual são apresentadas, não contribuem para a formação da CCI.

Na primeira coleção avaliada, *Español: ¡Entérate!*, identificamos uma abordagem de ensino de língua totalmente dissociada da cultura. Nessa obra, prevalece a exposição da estrutura da língua, com espaços de grandes proporções dentro do livro, e a exposição, em segundo plano, de aspectos culturais que de nada servem ao diálogo intercultural. Ao centrar os objetivos de aprendizagem na competência linguística, entendida de forma tradicional, essa proposta desconsidera os pressupostos teóricos dos documentos nacionais que sugerem a utilização da LE na construção da cidadania, conscientização do fenômeno linguístico e no aumento do nível de letramento dos educandos (PCN, p.34).

Ao adotar essa coleção, o professor que pretenda estimular a CCI de seus alunos deverá selecionar textos autênticos e elaborar uma proposta centrada nos sujeitos, distanciando-se da proposta das autoras que privilegiam a estrutura linguística. Conforme discutido anteriormente, a formação da CCI com essa coleção dependerá inteiramente do profissional que a utilize.

A coleção *Saludos*, ao adotar uma perspectiva discursiva no ensino de língua, aproxima-se mais da abordagem intercultural, pois considera as duas línguas-culturas no processo de aprendizagem. Os objetivos apresentados pelo autor, no texto de apresentação da coleção, também revelam a consciência sobre a importância da promoção do diálogo entre as culturas envolvidas, o que se observa em toda a coleção. Apesar da relevância desses propósitos e da diversidade e qualidade dos textos oferecidos, são poucas as atividades que realmente promovem a interculturalidade nessa coleção. Observamos que a proposta didática mantém-se num nível superficial, que só poderá ser aprofundada com a intervenção do professor. Mas, diferentemente das adaptações requeridas pela coleção *Español: ¡Entérate!*, essa intervenção poderá acontecer somente de forma oral, com atividades que acionem conhecimentos prévios e de pós-leitura, como, por exemplo, discussões sobre os temas tratados.

Um fato importante constatado durante a aplicação do questionário e a leitura das perguntas contidas na ficha de avaliação do Guia PNLD é que a coleção *Español: ¡Entérate!* não atende a nenhum dos itens a seguir:

Quadro 13: Ficha de avaliação do Guia PNLD 2011, p. 18-19

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica
86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?
87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, lingüística, etc.)?
88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?
89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial, etc.?
90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?
91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?
92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher?

Essa ficha de avaliação reflete os critérios gerais e específicos utilizados pela Equipe Técnico-Pedagógica da Secretaria de Educação Básica para a seleção das coleções didáticas concorrentes através de Edital público. Surpreende, então, que, ao não atender a nenhum dos critérios do item *Diversidade, cidadania e consciência crítica*, essa coleção tenha sido selecionada. Por outro lado, surpreende também que o Guia centre sua análise/avaliação no conteúdo gramatical e no desenvolvimento das quatro habilidades. Ou seja, a resenha apresentada no Guia PNLD 2011 limita-se a apresentar o item *Diversidade, cidadania e consciência crítica*, mas este parece não ter sido contemplado na avaliação⁶⁴.

A coleção *Saludos* atende parcialmente aos critérios desse item; em todos os volumes, conforme explicitado anteriormente, há textos que estimulam a reflexão e o debate intercultural; no entanto eles nem sempre são acompanhados de atividades que estimulem a discussão necessária para a formação da CCI.

Ainda em termos comparativos, podemos afirmar que a coleção *Español: ¡Entérate!* exige mais destrezas por parte do professor que, para utilizá-la com o propósito de promover a CCI de seus alunos, precisaria não só adaptar as atividades propostas pelo LD, mas também selecionar textos de diferentes gêneros. Já a coleção *Saludos* requer adaptação de algumas

⁶⁴ Oliveira (2010, p.8) afirma haver observado o mesmo na resenha das coleções didáticas de língua inglesa selecionadas pelo PNLD 2011.

atividades a título de complementação das existentes.

É necessário recordar que o material didático é somente um dos elementos que precisa ser avaliado e repensado no processo de inclusão da dimensão cultural no ensino de línguas. Uma abordagem que se pretenda intercultural levará em consideração outros fatores tais como o contexto escolar, a formação do professor e os objetivos da inclusão do idioma na comunidade.

O objetivo deste trabalho, longe de criticar ou desvalorizar as coleções, é refletir sobre que características deveria ter um material didático que permita promover, de fato, a CCI. Reiteramos a opinião de que os critérios de análise de materiais didáticos devem ser constantemente revisados e atualizados em consonância com os avanços das pesquisas sobre ensino de LE e considerando os pressupostos teóricos dos documentos que orientam a educação brasileira.

3.5 O ENSINO DE ELE QUE DESEJAMOS

O título desta breve seção pode dar ao leitor a impressão de que pretendemos apresentar alguma proposta para o ensino de ELE. Ao contrário do que possa parecer, nossa intenção é compartilhar as reflexões, dúvidas e anseios gerados após a conclusão das análises das duas coleções que nos ocupam.

Iniciaremos esta reflexão final a partir de um dos aspectos mais preocupantes quando discutimos ensino e materiais didáticos de LE; apesar dos avanços nas pesquisas sobre ensino de línguas, as propostas didáticas para o ensino de espanhol, disponíveis no mercado brasileiro, permanecem centradas no falante nativo como modelo ideal. Um exemplo dessa realidade pode ser observado nas atividades auditivas que privilegiam os falantes nativos em seus diálogos. Kramsch (2001, p.33) afirma que,

en las zonas cada vez más grises de nuestras sociedades multilingües y multiculturales, la dicotomía entre el hablante nativo frente al no nativo, ya no nos sirve. Ambos, hablantes nativos y no nativos, pertenecen de forma potencial a varias comunidades discursivas que los reconocen como suyos en menor o mayor grado⁶⁵ (2001, p.34).

⁶⁵ Nas zonas cada vez mais grises de nossas sociedades multilíngües e multiculturais, a dicotomia entre o falante nativo frente ao não nativo, já não nos serve. Ambos, nativos e não nativos, pertencem de forma potencial a comunidades discursivas que os reconhecem como seus em menor ou maior grau (tradução nossa).

Por essa razão, além de adotar materiais didáticos que realmente promovam a CCI, uma educação linguística comprometida com a promoção da interculturalidade deve extinguir definitivamente o mito do falante nativo e “en lugar de una pedagogía orientada hacia el hablante nativo, puede que nos interese crear una orientada hacia el hablante intercultural⁶⁶” (2001, p.34).

Duas propostas nacionais que em nossa compreensão poderiam, através do LD, atender o disposto por Kramsch são o currículo interculturalista de Serrani (2005) e o “Tema Transversal Pluralidade Cultural”. Nossa leitura dessas duas propostas indica que elas estão intimamente relacionadas e são a base de qualquer material didático que se pretenda intercultural, sensível às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e fundamentais para uma educação voltada para a convivência pacífica, ao respeito, à diversidade e ao diálogo entre línguas-culturas diferentes.

Da proposta intercultural e discursiva de Serrani, sugerimos a adoção do componente intercultural⁶⁷, composto pelos seguintes eixos temáticos: (1) Territórios, espaços e momentos, (2) Pessoas e grupos sociais e (3) Legados socioculturais; já a escolha do tema “Pluralidade Cultural” deve-se à necessidade de fomentar uma cultura de tolerância em relação ao culturalmente diferente, uma prática, por vezes esquecida, em nosso país⁶⁸.

Nossa opção por considerar aqui somente o componente intercultural da proposta de Serrani se justifica em função de haver sido este o que buscávamos encontrar nos livros selecionados pelo PNLD. A avaliação das duas coleções, detalhada no capítulo anterior, apontou que a coleção *Español: ¡Entérate!* não estimula através de suas atividades a formação da CCI e a coleção *Saludos* a estimula apenas parcialmente. Ao final da análise global das coleções, tentamos responder as perguntas propostas em um dos itens da ficha de avaliação usada pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação Básica (SEB) e obtivemos a comprovação do que já havíamos constatado através do roteiro elaborado especialmente para esta pes-

⁶⁶ No lugar de uma pedagogia orientada ao falante nativo, pode ser que nos interesse criar uma orientada ao falante intercultural (tradução nossa).

⁶⁷ A proposta interculturalista e discursiva de Serrani (2005, p.30) tem como base três componentes: 1) intercultural, 2) de língua-discurso e 3) de práticas verbais. Ao longo desta seção justificaremos nossa opção por considerar apenas o primeiro componente.

⁶⁸ Após o 2º turno das eleições presidenciais, ocorrida em 31/10/2010, presenciamos uma manifestação preconceituosa (dirigida a nordestinos) por parte de alguns eleitores via redes sociais, reflexo da intolerância e da carência de uma educação intercultural condizente com a diversidade do território brasileiro. Acreditamos que uma educação linguística comprometida com a “Cultura da Paz” (PCN, 1998, p.117) poderá evitar futuras demonstrações de preconceito e intolerância.

quisa.

Ao refletir sobre os componentes que devem estar presentes nos materiais didáticos elaborados para o ensino de ELE no Brasil, consideramos ainda o tema “Pluralidade Cultural”, pois, como explicitado anteriormente, acreditamos que este, por ser parte integrante dos PCN, deve estar na base de todas as propostas de ensino de línguas, estrangeira ou materna, em nosso país. A escolha desse tema se deve também à proposta de valorização da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. Conforme encontrado na introdução do próprio documento (p.121), esse tema pretende oferecer elementos para a compreensão do fato de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade. Entendemos que todas as ações relacionadas ao ensino de idiomas no Brasil devem levar em conta os documentos nacionais (LDB, PCN e OCEM) e, quando o objetivo desse ensino é a educação linguística intercultural, algumas experiências como a de Serrani representam, em nossa análise, um “impacto reflexivo” (BYRAM; FLEMING, 2001), pois dão ênfase à cultura do estudante e não somente a outras culturas.

Sendo assim, excluindo-se o foco na língua enquanto estrutura, a apreciação da produção cultural como objeto de análise, a dissociação língua-cultura e o falante nativo como modelo ideal, tão característicos dos métodos e LD que, por falta de opção, utilizamos até o momento, ansiamos que os materiais didáticos de ELE elaborados ou adaptados para o ensino regular brasileiro (Ensino Fundamental II) incluam não somente a língua-cultura alvo, mas também outras línguas-culturas (inclusive a materna); considerem, dentro do eixo temático “Territórios, espaços e momentos”, o território nacional e sua diversidade; apresentem, dentro do eixo “Pessoas e grupos sociais”, a riqueza étnica de nossa sociedade e contemplem o “Legado sociocultural” dos indivíduos envolvidos (aprendizes) respeitando a identidade local a fim de valorizá-la.

Um LD que objetive a formação de um falante intercultural como um mediador entre culturas (SANTOS, 2004) não contempla, em nossa leitura, a clássica divisão em unidades temáticas centradas em objetivos puramente comunicativos, cujo propósito é trabalhar, por exemplo, as profissões, as partes da casa, características físicas ou os alimentos; um LD comprometido com a formação da CCI não incluiria, nessa concepção, as extensas seções dedicadas à explicitação de regras gramaticais que precisam ser decoradas para a realização de exercícios estruturais que, posteriormente, se repetirão nas avaliações.

Após esse longo período de estudos, dúvidas e reflexões, entendemos que um LD que se pretenda intercultural, acorde com uma educação linguística intercultural, contém atividades que podem ser definidas como (a) aquelas que consideram os sujeitos aprendizes, não

como um falante ideal e sim como um indivíduo cuja identidade se constrói na e através da língua, (b) não está centrada nos conteúdos e sim na interação entre os indivíduos, (c) valoriza as línguas-culturas materna e alvo, promovendo o diálogo entre elas e (d) tem como objetivo promover a reflexão sobre as diferenças.

Somos conscientes do fato de que a promoção de uma educação linguística intercultural em um território com extensões continentais como o nosso não é tarefa fácil e envolve inúmeras questões além das discutidas aqui. Uma política linguística comprometida com uma educação linguística de qualidade deve levar em consideração as inúmeras especificidades regionais, o que justifica, ou não, a inserção do idioma espanhol ou de outros idiomas. Entre outras metas, essa política linguística deve estar comprometida também com a formação docente, já que planejar cursos, produzir materiais didáticos e preparar aulas que favoreçam a interculturalidade (algumas das responsabilidades da profissão) exige uma mudança nos cursos de formação de professores, a quem Serrani (2005) denomina *professor de línguas como interculturalista*. Para a autora

a formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações ‘comunicativas’. (2005, p.17)

A formação desse profissional (coordenador pedagógico, pesquisador/autor, docente) é, segundo a autora, transdisciplinar, já que conjugar os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma pedagogia intercultural requer manejo de outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais, antropologia, etc. Se pensarmos na trajetória do ensino de espanhol no Brasil, discutida no primeiro capítulo deste trabalho, a proposta de Serrani representa um gesto inovador, pois, além de incluir outras áreas do saber na prática docente, sugere a inclusão da língua-cultura de origem como ponto de partida para a aprendizagem da língua-cultura meta.

Cabe assinalar também que o apoio ao desenvolvimento de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE se refletiria, em nossa opinião, nos LD e na maneira como os professores lidam com o seu material de trabalho, permitindo um uso crítico e consciente do papel dessa ferramenta de ensino. O investimento em pesquisas na área de produção e avaliação de materiais didáticos, que em nossa concepção deveria estar a cargo das universidades e não das editoras, certamente apontaria a necessidade de eliminar definitivamente as coleções didáticas homogeneizantes, que “servem” para o ensino em todo o país e desconsideram (ou silenciam)

a diversidade e as especificidades dos sujeitos e de nosso território.

Salientamos que, apesar de não existirem no mercado editorial brasileiro propostas interculturalistas para o ensino de espanhol, como a apresentada por Serrani para o ensino de língua materna e estrangeira, a utilização do contexto de origem (língua-cultura) não é recente. Esta foi uma das principais contribuições de Paulo Freire (2009) que, descrente das cartilhas, criou um método de alfabetização de adultos a partir de “palavras geradoras” identificadas através de levantamento do universo vocabular de seus alunos. A proposta freireana de educação libertadora – que considera as experiências do educando – opõe-se ao modelo de educação bancária, que, segundo o próprio autor, despreza as experiências do educando deixando-o na condição passiva de receptor, um “cofre”, no qual é depositado o conhecimento. Siqueira (2010, p.29) afirma que essa experiência junto às camadas populares no nordeste brasileiro lhe rendeu o título de “fundador da Pedagogia Crítica”⁶⁹.

É possível que o legado de Paulo Freire justifique os trabalhos sobre educação intercultural e sobre o ensino de línguas para a interculturalidade no Brasil em contraposição ao que observamos nos trabalhos sobre o mesmo tema realizados na Espanha⁷⁰. Ao longo desta pesquisa, observamos nas distintas fontes consultadas uma enorme diferença no tratamento dado à questão da interculturalidade no ensino de espanhol em propostas didáticas, relatos de experiências e artigos científicos elaborados por autores espanhóis e brasileiros. A compreensão dessa diferença de abordagem, que no caso espanhol tem como objetivo a adaptação do estrangeiro à cultura daquele país e, no nosso caso, preocupa-se com a formação de cidadãos e com a construção de relações sociais culturalmente saudáveis, justifica, de certa forma, a presença de atividades centradas em aspectos estanques da língua-cultura tão característicos dos LD editados na Espanha; essa diferença na abordagem do ensino de línguas para a interculturalidade justifica também a urgência de adotarmos LD condizentes com a realidade e com os objetivos da educação brasileira.

Finalmente, após refletir sobre as características que em nossa experiência como aprendiz e professora de ELE deveriam/devem estar presentes em todas as práticas de ensino-aprendizagem em nosso país, concluímos este trabalho impelidos a seguir nesse caminho, esperançosos de encontrar, em breve, materiais e propostas didáticas que atendam às reais necessidades de nossos estudantes e que respeitem nossa diversidade, preparando-nos para os encontros interculturais que contemporaneidade nos reserva.

⁶⁹Grifo no original.

⁷⁰ Referimo-nos aqui aos trabalhos dedicados ao ensino de ELE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*El individuo no es solo el producto de su cultura, sino que la construye, y la elabora a partir de las diferentes estrategias adoptadas en función de las necesidades y las circunstancias, y ello, en una situación marcada por la pluralidad, que multiplica tanto las fuentes como las referencias*⁷¹. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.38)

Neste momento final, retomamos alguns pontos fundamentais desenvolvidos ao longo deste trabalho. Nosso objetivo aqui não é repetir o que já foi dito e sim retomar alguns aspectos que, devido à sua importância para o contexto de ensino de ELE no Brasil, certamente suscitarão outras pesquisas.

As mudanças advindas da globalização econômica, tecnológica e da comunicação trouxeram consigo a necessidade de repensarmos o papel da educação na formação de cidadãos. Nesse sentido, o ensino de línguas ou, como depois de todas as leituras e reflexões realizadas ao longo desta pesquisa preferimos chamar, a educação linguística adquire outro papel para o qual as destrezas instrumentais são insuficientes. Conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, para atender as necessidades da comunicação entre diferentes línguas-culturas são fundamentais novas posturas e atitudes com relação ao outro, a um interlocutor que possivelmente não compartilha os mesmos mundos culturais e que, justamente por isso, constrói-se/constitui-se através da linguagem de maneira diferente.

O fator motivador desta pesquisa, conforme explicado, surgiu ao observar a limitação de alguns materiais didáticos que, mesmo com quase quatro décadas transcorridas desde o surgimento do ensino comunicativo, continuam dando ênfase à estrutura em detrimento do uso. Apesar de todos os trabalhos desenvolvidos na área de ensino de línguas, a maioria das propostas, por não dizer todas, continua centrada unicamente na competência linguística, um dos componentes da competência comunicativa.

Entendemos que a formação da CCI acontece através de uma ação conjunta entre os objetivos estabelecidos entre instituição, docentes e comunidade (o que requer uma política linguística que justifique e ampare a oferta do idioma oferecido), a abordagem adotada e os

⁷¹ O indivíduo não é somente o produto de sua cultura, mas a constrói e elabora a partir das diferentes estratégias adotadas em função das necessidades e das circunstâncias, e isso, numa situação marcada pela pluralidade, que multiplica tanto as fontes como as referências (tradução nossa).

materiais didáticos. Havendo consonância entre os fatores citados, será possível promover uma mudança de postura em relação às línguas-culturas maternas e alvo, o que propiciará a CCI. Referimo-nos aqui à perspectiva escolar em função do escopo deste trabalho; no entanto, acreditamos que a formação da CCI é capaz de promover mudanças nos indivíduos para além do espaço escolar, preparando-os para a vida. Contribuir para a formação dos cidadãos é, conforme amplamente discutido no segundo capítulo, e de acordo com os PCN, um dos objetivos do ensino de LE na escola regular, daí a necessidade de planejar um ensino de idiomas que ultrapasse o conhecimento linguístico, priorizando as relações entre sujeitos de línguas-culturas diferentes.

Devido ao papel protagônico exercido em muitos contextos pelo LD e às demandas advindas do momento histórico em que vivemos, observamos a necessidade de discutir criticamente o LD de língua espanhola. Ao fazê-lo, nos deparamos com uma infinidade de materiais nacionais e estrangeiros que, apesar de se autodefinirem como comunicativos, repetiam a fórmula tradicional centrada na estrutura linguística. Dentre a enorme variedade de LD, optamos por centrar nossa análise nas coleções *Español ¡Entérate!* e *Saludos*, selecionadas pelo PNLD 2011 para o ensino fundamental.

A partir dos pressupostos teóricos encontrados principalmente em Almeida Filho (2002; 2007), Santos (2004), Serrani (2005), Sánchez Casado (2006), Oliveira (2007), Ferro e Bergmann (2008) e Dias e Cristóvão (2009) e nos documentos que regem a educação nacional (LDB, 1996; PCN, 1998; OCEM, 2006), elaboramos um roteiro buscando responder se as atividades propostas contribuíam à formação da CCI e que conceito de cultura estava presente na abordagem apresentada. De acordo com os pressupostos teóricos citados, nosso conceito de atividade intercultural pode ser definido como (a) aquela que considera os sujeitos aprendizes, (b) não está centrada nos conteúdos e sim na interação entre os indivíduos, (c) valoriza as línguas-culturas materna e alvo, promovendo o diálogo entre elas e (d) tem como objetivo promover a reflexão sobre as diferenças.

Nossa análise das coleções citadas apontou, no terceiro capítulo, que ambas, por si só, não estimulam a formação da CCI, devendo o professor servir de mediador intercultural (SERRANI, 2005). Após a aplicação de um roteiro que visava avaliar as duas coleções sob as perspectivas sociocultural, sociolinguística e curricular, concluímos que elas não oferecem o insumo necessário para a formação da CCI.

Os resultados obtidos obviamente não coincidem para as duas coleções. Na primeira coleção analisada, *Español ¡Entérate!*, encontramos uma proposta estrutural, centrada na forma em detrimento do uso. Nos quatro volumes é possível perceber a dissociação entre língua

e cultura através de atividades que desconsideram a língua materna e sua relação com a língua espanhola, as especificidades do aprendiz e a diversidade do contexto brasileiro. A coleção *Español ¡Entérate!* não atende sob nenhum aspecto os pressupostos de uma educação linguística que se pretenda intercultural e seu uso para tal fim requer uma adaptação minuciosa por parte do professor.

Com relação à coleção *Saludos*, concluímos que a proposta contempla as línguas-culturas alvo e materna sem, no entanto, promover um efetivo diálogo entre ambas. As atividades propostas promovem superficialmente a interculturalidade, limitando-se a apresentar uma temática propícia sem, contudo, aprofundá-la. Constatamos ainda que língua e cultura são consideradas de maneira dissociada, sendo necessário, segundo a concepção apresentada, o domínio do código lingüístico para a compreensão da cultura. Entretanto, essa coleção pode ser considerada, em termos comparativos, superior em relação à *Español ¡Entérate!* a qual exige mais destrezas por parte do professor que pretenda promover a CCI em seus alunos.

Apesar das diferenças encontradas nas duas coleções e da flagrante superioridade de uma em relação à outra, é evidente em ambas o papel que deve ser exercido pelo professor que as adote, o de mediador intercultural tal qual proposto por Serrani (2005). O professor como mediador cultural deve ser capaz de promover, a partir do contexto de ensino da LE, dos objetivos propostos para o ensino dessa língua e do material adotado, a consciência de que as identidades também se constroem através da linguagem; o professor como mediador cultural que adote as coleções selecionadas pelo PNLD 2011 terá de adaptá-las caso seu objetivo seja a formação da CCI de seus alunos. Do contrário, utilizados tal qual se apresentam, esses livros não auxiliarão em nada ou quase nada (caso da coleção *Español ¡Entérate!* e *Saludos*, respectivamente) na formação dessa competência.

Em consonância com esse novo perfil docente, em consonância às necessidades advindas com os avanços percebidos em diferentes âmbitos sociais, concluímos que o mais coerente seria que os livros didáticos de línguas estrangeiras refletissem as características das diferentes regiões brasileiras, sendo elaborados em parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados, talvez as mais aptas a traçar o perfil do público a quem se destinam as coleções didáticas selecionadas pelo PNLD. Em nossa opinião, esse programa deveria deixar de ser nacional ou, pelo menos, deixar de adotar materiais homogeneizantes que desconhecem a diversidade brasileira e silenciam as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Por fim, e certos de que o trabalho de análise de livros didáticos de ELE deve ser uma constante em nossas agendas, concluímos instigados a seguir questionando: *que cultura ensi-*

namos? É possível que nunca consigamos responder satisfatoriamente a essa pergunta, mas acreditamos que, dando uma identidade, um perfil aos materiais e permitindo que os indivíduos (re)construam e (re)elaborem suas identidades a partir do contato com o Outro, com suas necessidades e as circunstâncias – conforme sugerido na epígrafe que abre estas considerações finais – seja possível promover uma educação linguística acorde com as necessidades decorrentes dos tempos que nos tocaram viver.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001.
- ALARCÃO, I. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998, p.21-30. (Coleção Práxis).
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, E.; CASTRO, J. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.97-108.
- _____. *Linguística Aplicada*. Ensino de Línguas e Comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).
- BERTOLOTTI, V., MASELLO, L. Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y en portugués. In: MASELLO, L. (Org.) *Español como Lengua Extranjera*. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, FHUCE, 2002, p.73-94.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União, nº151, em 08 de agosto de 2005, s. 1, p.1.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011*.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BRUNO, F. C.; MENDES, M.; ARRUDA, S. *Español: ¡Entérate!* Vol. 1, 2, 3 e 4. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação – Mestrado. Departamento de Linguística, Campinas, 1998. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000132603>>. Acesso em: 7 set. 2010.

BYRAM, M. FLEMING, M. (Org.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese – Doutorado. Departamento de Linguística, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 3 maio 2007.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999, p.33-43.

COSERIU, E. *Competencia lingüística*. Elementos de la teoría del hablar. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.199-234.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65. (Lingua[gem]; 19).

FERRO, J; BERGMANN, J.C. *Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008. (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, v. 4).

FLEURI, R. *Intercultura e Educação*. Disponível em: <<http://www.mover.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/ LE*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005, p.449-465.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, Diógenes (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168. (Estratégias de Ensino, 11).

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. In: *Anuario Brasileño de estudios Hispánicos*. Consejería de Educación en Brasil, 2005, p.27-46.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M.

(Orgs.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p.23-37.

KUMARADIVELU, B. Globalización cultural y educación del lenguaje. In: ELIZONDO REGALADO, G. A. *Lenguaje, cultura y educación*. México: Fondo Editorial de Nuevo León, 2008, p.73-89.

_____. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148. (Linguagem]; 19).

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LIMA, D. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-189.

MARTIN, I. *Saludos*. Vol. 1, 2, 3 e 4. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 15)

MATOS, F. Apresentação. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.9-10. (Estratégias de ensino, 1).

MOITA LOPES, L. C., A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da lingüística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.39-66.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, España, 343, p.55-70, Mayo-Agosto 2007.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008. (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, v. 3).

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p.37-57.

MOTTA-ROTH, D. *Nós e os outros: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <<http://www.w3.ufsm.br/desireemroth/curso/ccintercultura.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

MOURA, M. Identidades. In: RUBIN, A. A. C. (Org.) *Cultura e Atualidade*. Salvador: EDUFBA, 2005, p.77-91.

OLIVEIRA, A. *World Englishes*, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas: uma proposta para uma nova *checklist* de análise de livro-texto para o ensino de língua inglesa. Comunicação apresentada no Seminário de Linguística Aplicada, XI, 2010, Salvador/Bahia (mimeo).

_____. O conceito de cultura e a identidade do falante de L2 (2008). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

_____. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 237 fls. Tese – Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

OLIVERAS, À. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudios del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.

ORLANDO, V. Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: MASELLO, Laura (Org.). *Español como lengua extranjera*. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: FHCE, 2002, p.57-72.

_____. Caminos de construcción de identidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. In: SANTOS, S.K.; MOZZILLO, I. (Org.). *Cultura e diversidade da sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008, p.349-371.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.115-146.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.21-46.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. (Lingua[gem]; 4) .

RODRIGUES, F. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 p. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SALABERRI, M. S. Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. In: ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de formación del profesorado. *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*. 2004, p.9-21.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.

SÁNCHEZ CASADO, E. El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manua-

les de ELE (2006). Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca/EstherCasado>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998, p.129-151.

SANTOS, E. M. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.

_____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440fls. Tese – doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

SERRANI, S. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber A. da (org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editora, 2010, p.25-52 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol.1).

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.53-84.

VACAS, A.; BENAVENTE, J. C. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. Disponível em: <<http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultural.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS PELO PNLD 2011

1ª Parte: Perspectiva Sociocultural

1. Como é apresentada a informação sobre a cultura no livro didático?
 de maneira explícita de maneira implícita
 em língua materna na língua meta
2. As atividades são acompanhadas de suporte visual (fotos, mapas, desenhos, etc.)?
 sim não
3. O livro didático conta com material auditivo e/ou audiovisual?
 sim não
4. A perspectiva adotada favorece o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural? De que maneira?
5. As atividades propostas estimulam a reflexão sobre a cultura do estudante? Como?
6. As informações são oferecidas em forma de tópicos ou aparecem integradas ao conteúdo?
7. Que fontes fundamentam o conhecimento oferecido?
8. Os dados oferecidos são apresentados através de citações ou aparecem através de diálogos e atividades e textos literários?
9. Os estudantes são estimulados a consultarem outras fontes sobre os assuntos apresentados? Quais?
10. Quais são os temas mais frequentes no livro didático?
11. São apresentados temas problemáticos, tabus? De que maneira?
12. Como são apresentados estes temas, através de textos ou atividades?
13. Os conteúdos e as atividades propostas permitem que o aluno utilize suas experiências pessoais?
14. A compreensão da situação cultural é estimulada? Como?
15. As atividades propostas estimulam a comparação entre informações sobre a cultura da língua meta e a sua própria cultura?

16. Fatores como idade, sexo, classe social, religião e política são considerados nas atividades e textos propostos?
17. Além da literatura, há menção a outras disciplinas? Quais?
18. Que países estão representados no livro didático?
19. Há menção há países que não possuem a língua espanhola como língua materna? Quais?
20. De que maneira ocorrem as representações nacionais (através de curiosidades, estereótipos, senso comum)?

2ª Parte: Perspectiva Sociolinguística

1. De que maneira são tratadas as variedades linguísticas?
2. As situações comunicativas são variadas? Representam elementos linguísticos e paralinguísticos?
3. Que elementos recebem mais destaque, as diferenças ou as semelhanças entre as culturas (meta e de origem do aprendiz)?
4. Como são representados os falantes das diferentes variedades linguísticas?

3ª Parte: Perspectiva Curricular

1. Como estão organizadas as unidades didáticas?
2. O tratamento dispensado à cultura aparece em todas as unidades?
3. Há coerência interna entre as unidades?
4. As atividades propostas são acompanhadas de instruções? Em caso positivo, essas instruções são claras e estimulam o aprendiz?
5. As atividades são “reais”, se aproximam de atividades do cotidiano?
6. O material permite um uso flexível, podendo ser adaptado de acordo às necessidades do grupo?
7. São considerados os diferentes Saberes⁷²? De que maneira?
8. As atividades propostas estimulam a reflexão? De que forma?

⁷² Citamos, a partir de Delors (1999), os diferentes saberes, no primeiro capítulo deste trabalho.

9. O livro é acompanhado de orientações metodológicas para o professor?
10. Há referência à cultura do aprendiz?