



# Materiais Didáticos

Para o Ensino de Línguas  
na Contemporaneidade:  
Contestações e Proposições

Denise Scheyerl e  
Sávio Siqueira (Org.)



EDUFBA

# Materiais Didáticos

Para o Ensino de Línguas  
na Contemporaneidade:  
Contestações e Proposições



**Universidade Federal da Bahia**

*Reitora*

Dora Rosa Leal

*Vice-reitor*

Luiz Rogério Bastos Leal

**Instituto de Letras**

*Diretora*

Risonete Batista de Souza

**Departamento de Letras Germânicas**

*Chefe*

José Newton de Seixas Pereira Filho

*Instituto de Letras da UFBA*

Rua Barão de Jeremoabo, 147

Campus de Ondina

40170-290 Salvador-BA

Tel/fax: (71) 3283-6248

[www.ufba.br](http://www.ufba.br)



**Editora da UFBA**

*Diretora*

Flávia M. Garcia Rosa

*Conselho Editorial*

Alberto Brum Novaes

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Salvador, EDUFBA, 2012

# Materiais Didáticos

Para o Ensino de Línguas  
na Contemporaneidade:  
Contestações e Proposições

Denise Scheyerl e  
Sávio Siqueira (Org.)

2012 by Depto. de Letras Germânicas  
Direitos para esta edição cedidos à  
Editora da Universidade Federal da Bahia  
Feito o depósito legal

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,  
sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a  
permissão escrita do autor e da editora, conforme a  
Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998

*Normalização*  
Lucas Vieira

*Capa e Projeto Gráfico*  
Joe Lopes

*Diagramação*  
Gabriel Cayres

---

Sistema de Bibliotecas - UFBA

---

Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade : contestações e proposições / organizadores : Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. - Salvador : EDUFBA, 2012. 534 p.

Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-232-0972-8

1. Línguas - Estudo e ensino. 2. Professores de língua - Formação. 3. Educação multicultural. 4 Material didático. I. Scheyerl, Denise. II. Siqueira, Sávio.

CDD - 418

---

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do  
Departamento de Letras Germânicas da UFBA (N. E.)  
As imagens (fotografias e demais ilustrações) utilizadas neste livro  
são de inteira responsabilidade dos autores (N. E.)

A Katita Mota, coidealizadora deste projeto, parceira instigante, sempre comprometida com a esperança de uma educação transformadora, amiga inigualável.



A única forma de sermos puros é sermos híbridos.  
A verdade é que só seremos um se formos muitos.  
E só seremos felizes se abraçarmos identidades plurais,  
capazes de reinventarem e se misturarem em  
imprevisíveis simbioses e combinações.

(MIA COUTO, 2009).





# Sumário

**Prefácio** 13

**Apresentação** 25

**Parte 1** – Ideologias e crenças

Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística

*Denise Scheyerl* 37

O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira

*Kanavillil Rajagopalan* 57

O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE

*Vilson Leffa e Valesca Irala* 83

Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos

*Ana Maria Ferreira Barcelos* 109

A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE

*Diógenes Cândido de Lima* 139

**Parte 2** – Rompendo fronteiras

A ciência da linguagem e o ensino de língua portuguesa: o caso do livro de português do MEC

*Dante Lucchesi* 167

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino

*Adelaide Oliveira* 189

A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira

*Kátia Mota* 213

Qual será a próxima peça, professora? O filme como material didático no ensino do teatro renascentista inglês

*Elizabeth Ramos* 235

O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos

*Ivani Rodrigues Silva, Kate Oliveira Kumada e Aryane Nogueira 251*

Da práxis de produção de vídeos nas aldeias à veiculação de materiais didáticos indígenas nas escolas não-indígenas

*Suzane Lima Costa 285*

### **Parte 3 – Por entre as línguas**

Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?

*Sávio Siqueira 311*

Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2

*Edleise Mendes 355*

A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE

*Márcia Paraquett 379*

Materiais didáticos de francês como LE e a competência multicultural

*Ana Maria Bicalho 405*

Componentes interculturais nos materiais de alemão como LE: um convite à crítica

*Maria Labarta Postigo 427*

### **Parte 4 – Resenhas**

Travessias linguístico-culturais: tendências contemporâneas no ensino de alemão como língua estrangeira a partir de uma análise de “Deutsch als fremd-und zweitsprache – ein internationales handbuch” ou ein handbuch im stresstest

*Werner Heidermann 449*

A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa

*Denise Oliveira Zoghbi e Ana Fátima Cruz dos Santos 461*

O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas

*Kleber Aparecido Silva e Cláudia Hilsdorf 485*

**Parte 5** – Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez

Uma nova visão e atitude pedagógica com relação  
ao material didático de LE

*Denise Scheyerl e Sávio Siqueira 497*

**Sobre os Autores 523**



## Prefácio

Construindo a esperança na crise! Já é um “lugar comum” dizer-se que a crise é um momento de ruptura e, portanto, de começo, de criação. A crise acontece porque algo está mal, pode não ser, e muitas das vezes não é, porque se está errado na essência, mas porque está mal construído, as bases ficaram tortas, os princípios desvirtuados, os critérios falseados. Podemos viver na ilusão de que vamos no caminho certo, mas logo alguns ficam pelo caminho, depois são mais e outros tantos, até que os poucos que lá chegam, são poucos demais para dar um sentido profundo ao projecto<sup>1</sup>. Julgo que esta imagem se concretiza em visões do quotidiano e dos media que nos chocam todos os dias. Qual então o papel da educação, formação e ciência neste edifício que estamos a construir por entre os abalos? A esperança é o legado mais promissor de Paulo Freire e a luz-guia de qualquer professor. A esperança é também tradicionalmente o recurso com maior poder gerador da “cultura brasileira”.

Freire ofereceu-nos vários instrumentos para construirmos a esperança, um dos quais a autonomia (FREIRE, 2007). Hoje, mais do que nunca, importa relembrar o papel que a autonomia tem no desempenho de um/a professor/a, uma autonomia que pressupõe responsabilidade, saber, ética, criticidade e esperança. No entanto, os/as professores/as cada vez têm menos autonomia, na mesma medida em que lhes é exigida uma cada vez maior preparação intelectual. E esta contradição não é reconhecida, demasiadas vezes, nem sequer pelos próprios. A intenção deste livro, que apresenta uma reflexão crítica e teorizada sobre a prática e, muito particularmente, sobre a produção de materiais e, portanto, sobre um espaço de autonomia criativa do/a

professor/a, não poderia ser mais actual e contundente. Deste modo, numa época de educação globalizada, que trai a oportunidade de uma globalização da educação, a produção de materiais constitui um espaço restrito e, por isso, tanto mais valoroso, de liberdade criativa para o/a professor/a e o/a estudante.

Este espaço de liberdade criativa para os/as professores/as de línguas, que entendam o seu papel como pedagogos críticos de línguas, culturas e da comunicação intercultural, traz consigo muitos reptos (desafios) nas sociedades contemporâneas. Ao descodificar as relações entre língua, comunicação e pedagogia, é impossível ignorar as questões de identidade e de cidadania que se desenrolam no contexto educativo e como elas se influenciam reciprocamente. Aquelas são, de facto, elementos que interagem entre si e cuja teia é impossível desfazer. Contudo, simplesmente reconhecer este facto não é suficiente, pois uma interpretação crítica das várias possibilidades, motivos e formas como esta relação se pode desenvolver dá-nos um campo fértil em significados, símbolos e caminhos para a investigação e para a prática da interculturalidade crítica em pedagogia das línguas e da comunicação. Independentemente da maior ou menor diversidade linguística, cultural e étnica do contexto educativo, a capacidade intercultural crítica é um elemento indispensável para uma análise consistente e profunda da articulação entre língua, comunicação e pedagogia. O conceito da “pessoa intercultural” (*intercultural personhood*), apresentado por Kim (2008, p. 359, tradução nossa), responde a este meu argumento na medida em que implica um “modo de cada um se relacionar consigo próprio e com os outros e que se constrói sobre um conceito de identidade dinâmica, que muda e se adapta, se associa e integra em vez de separar e dividir”.<sup>2</sup> (KIM, 2008, p. 360, tradução nossa) Este processo, ainda segundo Kim (2008), não pressupõe um acto de rendição das identidades, mas um respeito pelas diferenças culturais que não deixa ninguém privado da sua identidade.<sup>3</sup> Em suma,

a consciência da interculturalidade, assumindo que aquela é crítica, pode gerar e promover os conceitos dinâmicos e transformadores de identidade e de cidadania que se sugerem acima.

O desenho e elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua, no entanto, esta é uma actividade que não só abre uma janela de oportunidade à autonomia criativa do/a professor/a, mas também coloca uma série de desafios para os quais os/as professores/as não são formalmente preparados. Daqui a importância de trabalhos como este, que promove a partilha de saberes e experiências na preparação de materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade. O primeiro desafio consiste precisamente em estabelecer a ligação entre a teoria e a prática e encontrar um equilíbrio entre ambas. Sabemos quão fácil é deixarmo-nos levar pelo entusiasmo de responder aos interesses imediatos e aos modismos que tornam mais fácil captar a atenção dos/as nossos/as estudantes. Contudo, é fundamental também fazer a verificação crítica dos princípios teóricos que guiam a implementação desses materiais e do modo como vão contribuir para os objectivos que estipulamos para o papel que desempenham na execução curricular. Por outro lado, a implementação prática dos materiais informa a teoria e é na dinâmica entre o desenho criativo dos materiais e a sua realização prática que se efectiva uma práxis crítica. Assim: “A cegueira da teoria acaba na invisibilidade da prática e, por isso, em sua sub-teorização; enquanto que a cegueira da prática culmina na irrelevância da teoria”.<sup>4</sup> (SANTOS, 2010, p. 32) Este diálogo entre a teoria e a prática, no seio do qual estas se informam e se inspiram reciprocamente, é essencial para a redefinição conceptual e estratégica no desenvolvimento de competências e responsabilidades interculturais. A noção de competência intercultural, que é hoje tão controversa devido à discussão dos próprios conceitos de “competência” e de “interculturalidade”, constitui um objectivo geral que pode ser desenvolvido de múltiplas maneiras.



O segundo desafio consiste em assumir a complexidade das ideias que se entrecruzam no estudo das línguas, culturas e comunicação intercultural e aplicá-las de forma clara, estruturada e funcional, sem trair essa mesma complexidade crítica, na elaboração e uso dos materiais. Os educadores e formandos têm tendência a rejeitar ideias que lhes pareçam abstractas, inacessíveis ou mesmo perturbadoras do senso comum, pois têm alguma dificuldade em desconstruir ou desvendar noções, sentimentos ou comportamentos que consideram inquestionáveis ou pouco susceptíveis de serem sujeitos a interrogação. Podem até mesmo sentir-se inspirados nessa dialéctica, mas é fácil distraírem-se de novo e continuar a navegar em águas mais serenas. No entanto, trabalhar criticamente com ideias complexas não só se revela cognitivamente estimulante, mas, é também inspirador para o desempenho tanto de professores como de estudantes. Por fim, torna as actividades mais exigentes e, por isso mesmo, encoraja a intensificação da comunicação e interacção intercultural.

No entanto, é também fácil o terceiro desafio, ou seja, cair num tom humanitário e paternalista, por vezes demagógico, ao trabalhar-se com os mecanismos linguísticos e culturais da comunicação e interacção intercultural. Se focarmos nos aspectos éticos podemos ser induzidos a adoptar uma atitude moralmente intrusiva, excessivamente protectora e, paradoxalmente, auto-centrada, porventura apesar das boas intenções iniciais. Aqui importa recorrer ao conceito de “responsabilidade intercultural” (GUILHERME; KEATING; HOPPE, 2010), uma vez que esta ideia se refere tanto à responsabilidade em relação aos outros como a responsabilidade de si próprio. Os autores criativos de materiais devem, portanto, estar conscientes destes riscos e ficar criticamente alerta. Incentivar a solidariedade e a co-responsabilidade ética, sem ser condescendente ou invasivo, constitui um passo em frente no desenvolvimento de uma “responsabilidade intercultural”.

De igual modo, é importante para a educação em línguas, culturas e comunicação intercultural um quarto desafio, o de promover a

reflexão sobre o significado das experiências, necessidades e interesses individuais. Esta é uma estratégia indispensável e cheia de significado para a educação intercultural, de um modo geral, e pode oferecer argumentos muito férteis para discussão e ajudar a estimular o debate. Contudo, para que isto aconteça da melhor maneira, o autor criativo de materiais tem de ter conhecimento, competência e experiência para que esta riqueza não seja desaproveitada. Em primeiro lugar, terá de oferecer um contexto seguro que possibilite a discussão de questões agradáveis, íntimas, sensíveis, surpreendentes ou desconfortáveis. Porém, um contexto seguro não é necessariamente confortável, harmonioso ou tranquilo, ao contrário, precisa ser confortante, estimulante, confiável, genuíno e compreensivo.

Há que considerar também a capacidade de se entender o significado do momento, sendo este desafiador transitório, dinâmico, relativo, que oferece uma oportunidade, imperdível, de captar o momento numa perspectiva globalizante e distanciada. Formar para o estudo de línguas, culturas e comunicação intercultural vai para além da preparação técnica e funcional, e exige o desenvolvimento de uma capacidade afinada, até certo ponto intuitiva e mecânica, mas exercitada e informada para melhor “agarrar” os vários potenciais que coexistem e interagem numa dada situação. Para além disso, o desafio de explorar o implícito, tal como o explícito dos nossos comportamentos culturais permite-nos chegar além dos aspectos visíveis, imediatos, óbvios e, muitas vezes, ilusórios da realidade aparente que nos conduz a julgamentos apressados e incorrectos. Na verdade, a aparência pode ser tão enganadora em ambientes monoculturais como em multiculturais uma vez que, nos primeiros, os padrões de pensamento parecem ser consensuais e, por isso mesmo, certos detalhes divergentes podem levar-nos a reacções errôneas e desadequadas. Entretanto, em contextos multiculturais, as nossas percepções podem também trair as nossas decisões, se seguirmos pressupostos falsos, embora aqui as diferenças estejam mais

expostas e não sejam tão surpreendentes se tivermos um mínimo de consciência de que as diferenças não aparecem soltas, mas, emergem, com várias facetas, de um quadro conceptual que se desenvolveu em contextos sociais, culturais, e não só linguísticos, situados em fios históricos independentes.

Todavia, existem ainda outros riscos a ter em conta nos processos de estudo de línguas, culturas e comunicação intercultural, o perigo de sugerir uma abordagem onde “tudo serve”, que pode aparecer sob o manto da flexibilidade. A questão desse desafio é onde marcar a linha de limite. É possível não conseguirmos nunca responder cabalmente a esta questão e permanecer no estádio da crítica. No entanto, a sensatez, mas sobretudo a coerência, provam ser aqui muito úteis e impedir posições radicais e exageradas, isto é, a nossa conduta deve ser auto-regulada por princípios de valor que se mantêm, embora possam ser sujeitos a negociações colectivas, mas que não variam consoante os interesses individuais do momento. Neste sentido, mais um desafio é também importante não se perder no acto de “atravessar fronteiras”. Embora seja impossível empenhar-se em actos de comunicação e interacção intercultural sem ser flexíveis e estar preparados para “atravessar fronteiras” – culturais, sociais, psicológicas, epistemológicas, políticas, geográficas ou outras – estabelecer limites é tão fundamental como iniciar o processo. Este aspecto é particularmente sensível quando se trata de comunicação intercultural, uma vez que tem tanto a ver com valores, crenças e princípios ideológicos como éticos e morais. Para além do mais, significa que os pressupostos considerados de senso comum, e portanto, inquestionáveis, sejam desafiados, embora sem causar ofensa, e que até os princípios básicos e essenciais também sejam postos em questão, sem serem ameaçados. Este processo – o desenvolver de competências de comunicação e interacção intercultural – exige que a sensibilidade, perspicácia, discernimento e sabedoria cresçam par a par, uma vez que não se trata de uma competência simples e uniforme mas

envolve uma combinação coerente de várias capacidades dotadas de um mesmo enfoque e direção. Este processo também exige a promoção de um outro desafio, que envolve um sentido de distanciamento que não impede um sentimento de pertença, dado que o primeiro permite uma visão crítica das relações, princípios e padrões, enquanto que o último capacita para o estabelecimento de relações, compromissos e solidariedades. Embora esta coexistência, e o respectivo equilíbrio, possa parecer paradoxal e inexecutável, pelo contrário, é vital e sadia.

Para além dos aspectos mencionados em cima, há outros aspectos que não deveriam ser negligenciados no desenho de materiais sobre o estudo de línguas, culturas e a comunicação intercultural, tais como o desafio do reconhecimento das várias representações culturais presentes num dado contexto social, sem esquecer os sub-representados e os in-representáveis. Nem a diversidade nem a discriminação, a todos os níveis, podem ser ignoradas. Ideias, conhecimento e, portanto, as pessoas, podem ser discriminadas por outros motivos que não apenas as condições materiais, por exemplo, por não corresponderem ou se ajustarem a outros critérios ou padrões dominantes. A diversidade e a discriminação podem surgir de uma forma muito subtil e ocorrer para além de evidência imediata e óbvia, excepto para aqueles que gozam desses atributos ou sofrem as consequências de não os deter. Contudo, os autores de materiais, os educadores e os formadores, na sua posição de especialistas da interculturalidade, não só precisam de estar alerta mas também de aprofundar o conhecimento sobre os aspectos mais sensíveis e subtis. Por fim, como mais um desafio, as relações de poder em curso também não podem ser ignoradas, os formadores devem estar preparados a contrariá-las, estando conscientes das possíveis consequências por desafiar o status-quo. Em suma, espera-se que a elaboração de materiais e a correspondente educação/formação em línguas, culturas e comunicação intercultural acabe por gerar reflexão na acção sem restringir a espontaneidade ou o envolvimento emocional, a nosso ver,

o último desafio. As competências interculturais são assim adquiridas através de um processo de controlos e equilíbrios (*checks and balances*), mas também correndo riscos e aceitando desafios. (GUILHERME; KEATING; HOPPE, 2010)

Um tal empreendimento, o de elaborar materiais, criar programas de formação ou preparar um livro para este efeito, não é pois um projecto fácil, embora seja exequível e compensador. Como já foi dito, oferece um espaço de autonomia e criatividade ao professor e, em consequência, uma oportunidade para ir além de uma tradução simples e redutora entre línguas e culturas e empreender uma pedagogia crítica da interculturalidade. Deste modo, o diálogo intercultural que advém deste procedimento toma em consideração as relações desiguais de poder em actividade nestas situações, o que potencia um horizonte de “responsabilidade intercultural” recíproca, crítica e cidadã que suplantará, sem eliminar, um objectivo técnico e funcional de “competência intercultural”, dado que ambos os conceitos não são incompatíveis entre si, antes são complementares. Por um lado, a noção de “competência intercultural” tanto reconhece o multiculturalismo, definido como a natureza culturalmente diversa da sociedade humana (*the culturally diverse nature of human society*), como promove a interculturalidade, referindo-se às relações entre os grupos culturais, assumindo que estas vão evoluindo (*refers to evolving relations between cultural groups*), sendo que um não pode prescindir do outro (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006, p. 17). Assim, o conceito de “competência intercultural” baseia-se na versão tradicional da sociedade diversa e do contacto intercultural, compreende as componentes de diálogo e de interacção, de desempenho eficaz e apropriado. (FANTINI, 2009, p. 458) Mas, por outro lado, a ideia de “responsabilidade intercultural” assegura, talvez mais directa e oportunamente, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica na medida em que responde tanto à necessidade de cooperação na realização de um objectivo e de uma tarefa, como à obrigação do

exercício de solidariedade para com os mais fracos, de compromisso com a justiça social, de cidadania activa na efectivação das práticas democráticas através da colaboração intercultural num mundo global (GUILHERME, 2012a; 2012b). O desenho, elaboração e o uso de materiais didácticos para o ensino-aprendizagem de línguas constitui, pois um local de prática, fundamentada na teoria, onde a “responsabilidade intercultural” se define, realiza e inspira.

Esta colecção de artigos, organizada segundo uma linha coerente de princípios e de objectivos concebida pelos seus organizadores e autores, constitui uma contra-proposta à hegemonia transnacional imposta ao desempenho quotidiano de professores e de estudantes e, mais ainda, uma perspectiva desde uma epistemologia do Sul, produto de uma sociologia das emergências e que significa viver perigosamente: *“Vivir peligrosamente significa correr riesgos a veces grandes, pero la alternativa es demasiado mediocre: vivir en espera, pero sin esperanza”*<sup>5</sup> (SANTOS, 2010, p. 133) Aproveitar este espaço de autonomia, liberdade e criatividade para elaborar, usar e teorizar os materiais é, de facto, arriscar, portanto, viver esperançosamente. Não tenho dúvidas que esta obra vai inspirar e estimular o quotidiano de muitos pesquisadores, professores e, em consequência, seus estudantes.

*Maria Manuela Duarte Guilherme  
Universidade Nova de Lisboa (Portugal)  
Centro de Estudos Sociais, Universidade  
de Coimbra (Portugal)*

## Notas

<sup>1</sup> Por decisão dos organizadores, a ortografia original do texto, em português europeu, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Manuela Guilherme, foi mantida.

<sup>2</sup> *The way of relating to oneself and others that is built on a dynamic, adaptive, and transformative identity conception – one that conjoins and integrates, rather than separates and divides.*

<sup>3</sup> *Cross-borrowing of identities is not an act of “surrendering” one’s personal and cultural integrity, but an act of respect for cultural differences that leaves neither the lender nor the borrower deprived.* (KIM, 2008, 366)

<sup>4</sup> *La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización; mientras que la ceguera de la práctica culmina en la irrelevância de la teoría.*

<sup>5</sup> Viver perigosamente significa correr riscos às vezes grandes, mas a alternativa é demasiadamente medíocre: viver na espera, mas sem esperança. (Tradução nossa)

## Referências

FANTINI, A. Assessing intercultural competence. In: DEARDOFF, D. K. (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage, 2009, p. 456-476.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUILHERME, M. A critical pedagogy of language and culture. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2012a.

GUILHERME, M. Critical language and intercultural communication pedagogy. In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London: Routledge, 2012b.

GUILHERME, M.; KEATING, C.; HOPPE, D. Intercultural responsibility: Power and ethics in intercultural dialogue and interaction. In: GUILHERME, M.; GLASER, E.; MENDEZ-GARCIA, M. C. (Ed.). *Intercultural Dynamics of Multicultural Working*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010. p. 77-94.

KIM, Y. Y. Intercultural personhood: globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*, Maryland Heights, v. 32, p. 359-368, 2008.

NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) – *Guidelines on Intercultural Education*. Paris:

UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> accessed 2006>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SANTOS, B. de S. *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Peru: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.





## Apresentação

A verdade, assim como os fatos, não antecede aos nossos esquemas interpretativos. Ela depende de quais vocabulários de interpretação são dominantes no momento e de uma autoridade assegurada nas contingências. Não há um discurso ou uma comunidade discursiva únicos que tenham a franquia da verdade.

(MCLAREN, 2000, p. 31)

O volume que ora apresentamos, o terceiro e último de uma série concebida por Denise Scheyerl (UFBA) e Kátia Mota (UFBA/UNEB), pretende contribuir para a desestabilização de verdades, no sentido de melhor orientar ética e criticamente a concepção e produção de materiais didáticos utilizados no ensino de línguas. Trata-se do amadurecimento de recorrentes inquietações e questionamentos que remontam aos idos de 2004, a partir de discussões das duas organizadoras, tanto em sala de aula de graduação e pós-graduação, quanto nas diversas viagens acadêmicas pelo Brasil e exterior. Já na companhia de Domingos Sávio Pimentel Siqueira, até em cafés e restaurantes, debatíamos sobre a reconhecida alienação e o etnocentrismo explícito de uma parte significativa dos recursos didáticos utilizados na pedagogia de línguas, em especial aqueles gestados nos centros de poder sob o rótulo de materiais globais.

Ao rejeitarmos, dentre tantos outros equívocos e protocolos pré-determinados pela indústria mundial do livro didático, a imposição de padrões estereotipados e a ausência de uma concepção de língua voltada para contextos socioculturais historicamente construídos, transformamos o nosso grupo de pesquisa, Educação, Linguagem e Inter-

culturalidade,<sup>1</sup> num verdadeiro arauto de resistência a certas premissas universalizantes e homogenizadoras, além da busca pela implementação de políticas linguístico-pedagógicas mediadoras de uma conscientização intercultural crítica. Ainda em 2004, nasceu o primeiro volume, intitulado *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, organizado por Denise Scheyerl e Kátia Mota, atualmente na sua segunda edição, e que contou com a colaboração de mais de uma dezena de colegas de várias universidades brasileiras, de duas americanas e de um centro bi-nacional, dentre eles, Domingos Sávio Pimentel Siqueira, na época doutorando sob a orientação da primeira organizadora.

A obra – uma proposta de sensibilização intercultural de materiais didáticos de línguas – pretendeu preencher uma lacuna na bibliografia em língua portuguesa na área específica, ao expor questões teóricas e práticas emergentes de nossa dependência ideológica das grandes editoras, em sua maioria estrangeiras, que nos aprisionam com seus conceitos e visões reducionistas e unilaterais, perpetuando uma prática de produção de materiais que pouco espelham as realidades para as quais supostamente se destinam.

Num segundo volume, *Espaços linguísticos: resistências e expansões*, nascido dois anos depois, em 2006 (a segunda edição data de 2010), também organizado por Denise Scheyerl e Kátia Mota, envolvendo uma dúzia de pesquisadores brasileiros e mais cinco estrangeiros, os autores se debruçaram sobre as políticas contemporâneas em defesa da legitimação de todos os falares e dos territórios linguísticos do mundo, bem como de seus capitais étnico-culturais.<sup>2</sup> Naquela oportunidade, foram reunidos textos de grande aceitação na nossa comunidade, levando o título, inclusive, a fazer parte da bibliografia obrigatória de programas de pós-graduação em Letras e Linguística de algumas universidades brasileiras.

Já neste último volume da trilogia, *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, desta vez organizado por Denise Scheyerl e Domingos Sávio Pimentel Siqueira,

ambos professores do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA, não só retomaremos algumas questões que dizem respeito ao impacto causado pelo choque ético-cultural de materiais didáticos em uso no ensino de diversas línguas, como tentaremos também ampliar alguns pontos de convergência com tendências mais marcantes na defesa de materiais instrucionais interculturalmente sensíveis e democráticos, que contribuam para a desconstrução das ‘históricas únicas’, nos termos da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) e que sustentem-se em ferramentas teóricas e práticas para uma travessia menos desumana pelo novo milênio. Desejamos, assim, nos unir a Peter McLaren, quando o autor abre a sua obra, *Multiculturalismo Revolucionário*, afirmando em uníssono que, acima de tudo, “este livro é sobre esperança” (2000, p. vii).

A coletânea está organizada em cinco seções, a saber: (1) Ideologias e crenças; (2) Rompendo fronteiras; (3) Por entre as línguas; (4) Resenhas e (5) Entrevista. Na primeira, os autores pretendem contribuir para a construção de fios condutores que possam melhor orientar ética, crítica e pedagogicamente as concepções de materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras (LE), ao tempo em que buscam descrever as interrelações entre aprendizes e contextos sociais reais de aprendizagem, bem como as crenças incorporadas por materiais didáticos utilizados em sala de aula.

No seu texto *Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística*, Denise Scheyerl nos oferece uma síntese da história das ideologias que costumam predominar nos materiais didáticos para o ensino de línguas, através dos quais são desenvolvidas posturas culturais calcadas em discursos homogeneizantes que terminam por excluir práticas mais éticas e humanizadoras para o ensino de línguas. A autora fornece, assim, uma orientação para a construção dos materiais chamados ‘de dentro’, ou seja, aqueles disponíveis nos contextos em que os próprios alunos circulam.

No capítulo *O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira*, Kanavillil Rajagopalan também nos convida a refletir sobre o papel inovador da Linguística Aplicada como ciência autônoma, não só consumidora, mas também produtora de teorias linguísticas, demonstrando que o trabalho nesse campo não tem que estar submisso às inovações pelas quais passa a reflexão teórica sobre a linguagem monopolizada pela linguística dita “pura”. O autor chama a atenção para as atitudes de subserviência presentes nos programas de ensino de LE que ignoram a percepção de que o ensino de línguas deve ser parte integrante da política linguística de um país.

Já Vilson Leffa e Valesca Irala, no artigo *O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE*, igualmente, chamam a atenção para o risco de se adotar uma gramática puramente linguística quando não apenas descritiva, menosprezando-se o uso de recursos como imagens e o efeito de sentido que essas representações podem produzir nos aprendizes. São discutidas atividades com filmes e outros recursos visuais oferecidos pelas redes sociais que, na visão dos autores, podem ser úteis para o desenvolvimento de uma solidariedade coletiva que contribua para a transposição de barreiras que, porventura, dificultem a aquisição da língua alvo.

Ana Maria Ferreira Barcelos, no seu capítulo *Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos*, concebe e discute atividades reflexivas de conscientização a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas que professores podem utilizar em suas aulas, com a finalidade de elucidar as inúmeras contribuições dessas crenças durante o processo de aquisição de uma nova língua.

Ao apresentar narrativas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Diógenes Cândido de Lima, em *A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE*, vislumbra diversas reflexões interpretativistas sobre o contexto sociocultural e discursivo dos alunos em diferentes autorrelatos, com

a finalidade de discutir as implicações das crenças que surgem dessas narrativas para a formação do professor.

Na segunda seção, “Rompendo fronteiras”, os autores, ao tempo em que desconstróem algumas premissas consagradas na pedagogia de línguas, tais como o conceito de competência, como cunhado por Chomsky (1957), a noção de legitimidade de autoria dada à produção textual e a mitificação do uso de obras canônicas em sala de aula, propõem a adoção de materiais didáticos mediadores de políticas linguísticas mais sensíveis, em especial aqueles cujo foco são “consumidores” normalmente invisibilizados, quais sejam, povos indígenas e a comunidade de surdos.

Dante Lucchesi inaugura a seção com *A ciência da linguagem e o ensino de língua portuguesa: o caso do livro de português do MEC*, onde o autor discute a polêmica sobre a obra *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos (2011), chamando a atenção, entre outras coisas, para a flagrante contradição entre os avanços obtidos nas políticas públicas de ensino de línguas e o atraso que marca a visão hegemônica da sociedade brasileira.

Adelaide Oliveira, em *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino*, revisita o conceito chomskyano de competência e, ancorando-se em autores como Byram (1997), defende o desenvolvimento da CCI e consequentes aplicações práticas desse conceito em sala de aula de língua inglesa como LE.

*A prática da escrita de si*, de Kátia Mota, busca discutir propostas de atividade de escrita com base nas formações discursivas que envolvem histórias de vida dos estudantes, com o objetivo de desenvolver sua competência comunicativa na língua estrangeira, privilegiando, assim, os significados produzidos mais do que conhecimentos linguísticos supostamente aprendidos.

Em *Qual será a próxima peça, professora? O filme como material didático no ensino do teatro renascentista inglês*, Elizabeth Ramos defende um modelo de utilização de filmes no processo de ensino e aprendizagem

de língua inglesa no intuito de despertar o interesse por textos canônicos ingleses em jovens alunos. O estudo visa ainda ao estímulo das práticas de compreensão da língua oral, produção da fala e da escrita em LE, à medida que conclama o despertar para uma deselitização de textos concebidos como clássicos da literatura mundial, além de contribuir para uma releitura desses textos sob a ótica dialógica com outros gêneros.

Por sua vez, o artigo de Ivani Rodrigues, Kate Oliveira Kumada e Aryane Santos Nogueira, *O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos*, aborda questões relativas ao processo de letramento do aluno surdo, tendo como base as dificuldades encontradas por esses estudantes para o aprendizado da leitura e escrita na escola. Abre-se, assim, espaço para o ensino de português como segunda língua, seja baseado na exploração visual da escrita por meios de materiais autênticos e na possibilidade de tradução desses materiais de português para Libras<sup>3</sup> e de Libras para português.

Finalmente, Suzane Lima Costa, em *Da práxis de produção de vídeos nas aldeias à veiculação de materiais didáticos indígenas nas escolas não-indígenas*, analisa e discute como documentários auto-etnográficos, em circulação nas aldeias e escolas indígenas no Brasil podem criar novas formas de políticas afirmativas veiculadas como materiais didáticos obrigatórios em escolas não-indígenas.

Na terceira seção, Por entre as línguas, os autores, na qualidade de professores de alemão, inglês, francês, espanhol e português como segunda língua, além de contribuírem com uma síntese sobre a história dos materiais didáticos no ensino dessas línguas, discutem experiências interculturais construídas na interação com outras *línguaculturas*, propondo um maior comprometimento com realidades locais, partindo de uma pedagogia da apropriação que, dentre outras coisas, privilegia a cultura de aprendizagem do usuário da nova língua, assim como as marcas identitárias e culturais do aprendiz que devem estar em diálogo constante com aquelas da língua alvo.

Sávio Siqueira, em *Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?* discorre sobre a condição do inglês como língua franca global da contemporaneidade, chamando a atenção, principalmente, para as consequências políticas, ideológicas e pedagógicas que a consolidação desse singular fenômeno acarreta. O argumento central do autor é exatamente uma crítica aos materiais didáticos de língua inglesa que, sob a custódia de uma poderosa e bilionária indústria editorial internacional, não conseguem de fato expressar nem legitimar a presença das mais diversas variantes globais (nativas, nativizadas e não nativas) e seus traços culturais e identitários, que hoje florescem mundo afora e que, mesmo nos materiais intitulados globais, aparecem em posição secundária, quando não totalmente esquecidos e desprezados.

Edleise Mendes, por sua vez, no seu artigo *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*, discute algumas características de materiais didáticos interculturais que podem funcionar como fonte de apoio e ponto de partida para que o ensino e a aprendizagem de português LE/L2 possibilitem a construção de conhecimentos conjuntos e o diálogo entre as diferentes culturas em interação.

Márcia Paraquett trilha um caminho semelhante no tocante à língua espanhola, na vertente latino-americana, em *A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE*. A autora justifica essa necessidade em razão de sua concepção de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na perspectiva intercultural, assim como ao ver na América Latina o maior e mais rico leque de variantes do espanhol.

Já Ana Maria Bicalho, em *Materiais didáticos de francês como LE e a competência multicultural*, aponta a necessidade de adequação de materiais didáticos para o ensino do francês à competência pluricultural prevista pelo Quadro Europeu Comum de Referência, datado de 2001. A autora pretende, assim, ampliar o espaço de contribuição cultural



para que outras comunidades francófonas, além da francesa, possam participar da confecção de materiais que contemplem as variantes de francês nativizadas pelo mundo.

A aprendizagem sócio-intercultural nos materiais didáticos de LE em geral e, especificamente do alemão, é abordada por Maria Labarta Postigo em *Componentes interculturais nos materiais de alemão como LE: um convite à crítica*. A autora defende, desta forma, a importância de contextos interculturais de aprendizagem, principalmente para alunos brasileiros e espanhóis que não têm acesso às comunidades da língua alvo, ou seja, o alemão. Postigo, então, apresenta propostas de sua pesquisa para o ensino de cultura e para o trabalho com interculturalidade nos referidos contextos.

A penúltima seção, Resenhas, se inicia com o texto de Werner Heidermann, *Travessias linguístico-culturais: tendências contemporâneas no ensino de alemão como língua estrangeira a partir de uma análise de "Deutsch als Fremd-und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch" ou Ein Handbuch im Stresstest*, fazendo uma análise crítica caprichosa de uma obra de referência para o ensino do alemão, a *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch* (2010).

O texto de Denise Oliveira Zoghbi e Ana Fátima Cruz dos Santos, *A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa*, versa sobre o manual de orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (MEC, 2006), cujo objetivo é fornecer os princípios para uma proposta político-pedagógica de uma escola comprometida com tais questões.

No terceiro texto da seção, Kleber Aparecido da Silva e Cláudia Hilsdorf Rocha nos oferecem uma resenha criteriosa do volume *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*, organizado por Reinildes Dias e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, volume concebido para professores em pré-serviço, em serviço, além de formadores de professores, vislumbrando, dentre outras coisas, uma ampla reflexão sobre a educação linguística na contemporaneidade.

A obra encerra-se com uma entrevista inspiradora com Maria Luisa Ortiz Alvarez, professora da Universidade de Brasília e professora-visitante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), na qual ela responde a cinco perguntas dos organizadores, perpassando por temas instigantes como o papel do professor frente aos materiais didáticos de línguas, as variadas competências do professor de línguas contemporâneo, formação crítica do docente, interculturalidade e ensino de línguas, entre outros.

Por último e não menos importante, é preciso reconhecermos, além da inestimável colaboração de todos os autores da obra que ora entregamos ao público, a contribuição “luxuosa” de nossa colega Fernanda Mota (Departamento de Letras Germânicas-UFBA) que, com todo carinho e disposição, encarou com os organizadores a maratona de revisões inerente a todo e qualquer trabalho deste nível. Ficam aqui o nosso mais sincero respeito e nossa admiração por essa “menina” que, sem sombra de dúvidas, nos orgulha por sua inteligência, perspicácia e suavidade de gestos e palavras, nos deixando tranquilos quanto ao futuro que, contando com educadores do quilate de Fernanda, com certeza, será de muito brilho. Reservamos, igualmente, agradecimentos especialíssimos a toda a equipe da EDUFBA, principalmente à sua diretora, Flávia Goullart Garcia Rosa, pelo grande apoio, paciência e pela parceria sempre bem humorada, o que nos deu o ânimo necessário para a finalização do processo sem arriscarmos a nossa sanidade.

O trabalho foi árduo, mas como diz Mia Couto, em *Pensageiro Freqüente* (2010, p. 93), “a idade não pesa, o tempo é uma asa e a vida é infinita”. Pois, então, infinitos são os nossos sonhos de que tudo que se faça em educação, por menor que seja o gesto, a ação, terá sempre valido a pena.

*Denise Scheyerl e Sávio Siqueira*

## Notas

<sup>1</sup> Grupo certificado pelo CNPQ, criado e liderado pelos organizadores em 2006, com o objetivo de focar os processos interculturais que se configuram na aquisição de línguas, questionando, dentre outras coisas, práticas pedagógicas homogeneizantes e estereotipadas, políticas linguísticas globalizantes e, de um modo geral, o papel social do ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva da educação crítica.

<sup>2</sup> Tomamos emprestado de Bourdieu (1986) o conceito de “capital cultural”, o peso do conhecimento e da importância cultural do indivíduo, e acrescentamos a dimensão “étnica”, por acreditarmos que ambas as noções consistem num princípio mais poderoso de diferenciação entre os homens do que a sua condição econômica.

<sup>3</sup> Língua Brasileira de Sinais.

## Referências

ADICHIE, C. The danger of a single story. Palestra proferida para o blog mundial TED (Technology, Entertainment, Design) 07 de outubro de 2009. Disponível em: <[www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>. Acesso em 28 mar 2012.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986, p.241-258.

BRASIL (MEC). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

COUTO, M. *Pensageiro Frequente*. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moares e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2ª. Ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

# Parte 1.....

Ideologias e crenças



*Denise Scheyerl*

# Práticas ideológicas

na elaboração de materiais didáticos  
para a educação linguística

A primeira reação, espontânea, em relação ao estrangeiro é imaginá-lo inferior, porque diferente de nós: não chega nem a ser um homem, e, se for homem, é um bárbaro inferior; se não fala a nossa língua, é porque não fala língua nenhuma, não sabe falar, como pensava ainda Colombo.  
(TODOROV, 1988, p. 73)



**Figura 1:** Entrada do Club Méditerranée, Itaparica<sup>1</sup>  
Foto: Arquivo pessoal



**Figura 2:** Propaganda Coca-Cola<sup>2</sup>  
Foto: Arquivo pessoal

## Introdução

É possível que, para fazermos uma síntese das práticas ideológicas presentes nos materiais didáticos de línguas, tenhamos que acompanhar grande parte da história da perversidade humana ou, pelo menos, dos registros escritos e imagéticos do lixo da história mundial. Em verdade, esses testemunhos comprovam que as aproximações entre os povos sempre foram movidas por objetivos mercenários, nos quais o outro, desprovido de alma, língua ou cultura, só existia para ser submetido à escravidão e ao espírito civilizador, quase sempre euroamericano. Assim, o pensamento descritivo estabeleceu que as culturas ocidentais seriam evoluídas em relação àquelas que não incorporavam seus valores, o que permitiu o desenvolvimento de binômios, tais como cultura primitiva/cultura civilizada, dialeto/língua, tribo/nação, dentre outros, em nome dos quais os genocídios, as discriminações e exclusões sociais, de que nos fala Todorov (1988), foram legitimados e introjetados didaticamente pela pedagogia de línguas mundo afora. Esse fato é confirmado por Kroskrity (2000, p. 8), segundo o qual “[...] ideologias linguísticas representam as percepções da linguagem e do discurso construídas no interesse de um grupo social ou cultural específico”.



O ensaio que me disponho empreender é uma tentativa de, primeiramente, mapear conceitualmente e ilustrar as estéticas ideológicas, ou melhor, os mitos que costumavam e que ainda costumam predominar nos materiais instrucionais para o ensino de línguas, impondo práticas homogeneizantes domesticadoras dentro da educação cultural. Para Thompson (1990, p. 7), ideologia linguística nada mais é que “significado a serviço do poder”. Estudá-la, portanto, “é estudar modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Em seguida, me concentrarei no discurso da pedagogia crítica e da formação crítica geral do indivíduo, que, a nosso ver, podem orientar na elaboração dos chamados materiais de dentro, disponíveis no contexto do próprio aprendiz, seja na sala de aula ou fora dela.

### **Ideologias das ausências: um histórico de opressão**

Inspiro-me em dois pensadores para iniciar esta seção. O primeiro, Foucault (1990), ao estruturar sua obra como sendo a história pela qual os seres humanos se tornam sujeitos e ao mudar a ênfase de seu trabalho inicial de submissão política dos “corpos dóceis” para indivíduos como seres autodeterminados e éticos, influenciou sobremaneira as relações e condições de poder e conhecimento sob as quais os sujeitos são constituídos. Na sua assim chamada fase “ética” final, Foucault teria retornado para o sujeito, para a ética da autoformação e, conseqüentemente, para o cuidado com os outros.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2008), registrando o esgotamento de valores da modernidade, incita-nos à construção de uma “epistemologia do sul”, que visa à recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que foram histórica e sociologicamente postos na posição de meros objetos ou matéria prima das epistemologias dominantes através do capitalismo e do colonialismo, consideradas as únicas válidas, como já observamos na introdução. Os conceitos

centrais dessa proposta seriam, segundo o estudioso português, a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural. Nelas caberiam, depois de reconfiguradas, diz-nos o autor, as experiências de conhecimento do norte, abrindo-se, assim, o diálogo com as tradições marginalizadas, desacreditadas ou esquecidas pelos cânones que desde o século XIX passaram a vigorar. (SANTOS, 2008)

Fundamentada nesses dois pensadores, tentarei sintetizar, a seguir, a história dos materiais didáticos a partir de três posturas ideológicas que refletem igualmente três concepções diferentes de língua e que perpassam as principais abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Na primeira, sob o que chamamos de “mito da mimese” ou “mito do colonizador”, os livros didáticos ilustram o mundo ideal das culturas alvo, o chamado mundo WASP<sup>3</sup>, um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos. Subjazem aqui tanto uma concepção tradicional de língua como sistema linear de signos (cf. Métodos da Gramática e Tradução e Método da Leitura), quanto a crença de cunho estrutural-behaviorista de que o aprendizado de uma língua estaria vinculado à manipulação do comportamento e da percepção como forma de aprendê-la (cf. Métodos Áudio-lingual ou Áudio-oral, Estrutural-situacional, Estruturo-global áudio visual (SGAV) e Áudiovisual-lingual)<sup>4</sup>.

Segundo Mota (2010), a metodologia de ensino baseada no treinamento de rejeição da própria identidade e na ideia de se criar no aprendiz o desejo de ser o outro está ancorada numa “Pedagogia da Assimilação”, em nome da qual os aspectos culturais envolvidos nos materiais instrucionais, tais como manifestações literárias e artísticas, são puramente anglo-saxônicos. Materiais didáticos elaborados sob essa ótica são como

um passaporte para se viajar pelos vários (pedaços de) países estudados. E os professores, porta-vozes dessa pedagogia, seriam, desse modo, veículos de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural, pois, como lembra Moita Lopes (1996, p. 43), “[...] a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece todo o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”.

Ao final dos anos 1970, os livros começam a apresentar aspectos culturais universais como textos suplementares (não como textos básicos), confrontando o aprendiz com os exotismos e amenidades manifestados pelos falantes da língua alvo. Essa mudança foi decorrente dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas, o que contribuiu, como observa Mota (2010, p. 42),

[p]ara uma revisão crítica da ideologia da assimilação – que sustentava a visão de que a formação cultural do país seria decorrente do chamado efeito *melting pot*, ‘caldeirão de misturas’, em que as diversas culturas foram ‘misturadas’ para caracterizar o ideal democrático da nação. (grifo da autora)

A partir daí, passou-se a incorporar os princípios do movimento multiculturalista, os quais, enfatizam Ryoo e McLaren (2010, p. 213), “[...] continuam a perpetuar a violência epistêmica mediante a exploração de classe e práticas racistas, sexistas e heterossexistas”, marcando-se, então, uma falsa adoção de multiculturalismo. Da mesma forma, como reconhecido por Giroux (1997, p. 235),

[e]m sua forma liberal e conservadora, o multiculturalismo coloca os problemas relacionados ao racismo branco, à justiça social e ao poder sem limites, especialmente porque estes podem ser

tratados, como parte de um conjunto mais amplo de políticas e preocupações pedagógicas.

Assim, os indivíduos que experimentam formas de racismo, exploração de classe e outros tipos de discriminação podem ser silenciados por essa pseudo-educação multicultural, também assimilacionista, que não consegue analisar criticamente as experiências vividas em comunidades socialmente privilegiadas.

Desse modo, mesmo que materiais didáticos nessa perspectiva apresentem uma certa tolerância com a diversidade entre os povos, esta é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural, por um lado, expresso, por exemplo, através do folclore ou da culinária, visto como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos. Por outro lado, vemos nesses materiais o reflexo de uma corrente linguística que se baseia numa concepção articulada de língua, preocupando-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa. Apenas para fins de ilustração, citamos o Método Situacional (também conhecido como Método Oral Britânico) e a Abordagem Comunicativa. (cf. GERMAIN, 1993) Apesar de tudo, o objetivo continua sendo a valorização da cultura euro-americana (ver ilustração que segue – Figura 3), as demais culturas surgem como simples curiosidades.

Chamo esse mito de “mito do *melting pot*”, norteado por uma “Pedagogia da Tolerância”, uma alusão ao estudo de Mota (2010), sobre novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras.

Nessa linha de raciocínio, vejo ainda uma terceira vertente ideológica, que denomino de “mito do consumismo”, sob a égide de uma “Pedagogia Bancária”, uma prática que, segundo Freire (1977), seria instrumento de opressão, aquela em que o educador é o sujeito do processo de aprendizagem, enquanto os educandos são meros depositários de conhecimentos a serem assimilados sem reflexão.



**Figura 3:** Loja da McDonald's em Beijing, China. Foto: Arquivo pessoal<sup>5</sup>

No entanto, permito-me, aqui, ampliar o sentido simbólico da “Pedagogia Bancária” freireana, acrescentando uma conotação mais real, mercadológica. Em verdade, com a globalização produzida pelo capitalismo, o mundo hoje vem enfrentando uma nova homogeneidade cultural, na qual as diversas culturas se fundem em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e em marcas que se espalham rapidamente pelo planeta.

Em sintonia com essa pedagogia mercantilista, baseada no consumidor, vendem-se nos livros didáticos, do creme Nívea a McLanches com Coca Cola, da cerveja Löwenbräu a desodorantes Dove, dos alimentos Nestlé aos queijos Forlasas e produtos Panricos, de férias em Cuba e no Rio de Janeiro voando com a Havanatur e a TAM a idílicos veraneios nos *resorts* do Club Méditerranée (cf. algumas ilustrações expostas ao longo deste texto).



Figura 4: Avião da TAM - Arquivo pessoal<sup>6</sup>



Figura 5: Cervejas alemãs – Aufderstrasse (2007)<sup>7</sup>



*Ama la piel.  
Odia el sudor.*

Figura 6: Dove – Arquivo Pessoal<sup>8</sup>

Também vendem-se imagens de belos e bem sucedidos artistas, de famílias felizes e harmoniosas, de profissionais bem sucedidos e todos os estereótipos que não mais, nós, professores críticos e reflexivos, gostaríamos de difundir. O espaço disponibilizado para a celebração desse “mundo plástico” (cf. SIQUEIRA, neste volume) está garantido para todas as línguas e, muitas vezes, impede a associação da vida real ao que deveria estar sendo tematizado no cotidiano dos diversos cursos de línguas.



**Figura 7:** Artista famoso – Arquivo pessoal<sup>9</sup>



**Figura 8:** Família feliz (Fonte: *site de fotos livres www.imagine.com*)<sup>10</sup>

Segundo Ryoo e McLaren (2010), as estruturas profundas do imaginário colonialista ficam tão evidentes nas crenças e valores propalados por essa pedagogia que classifiquei como “bancária” (cf. FREIRE, 1977), que torna-se imperiosa a necessidade de se desconstruir a estrutura hierárquica de uma educação que continua a privilegiar o homem branco, o modo americano e europeu de pensar e saber, não obstante o crescimento da educação linguística nos países não-centrais e periféricos<sup>11</sup>, onde outras etnias e estilos de vida deveriam ser legitimados nesses espaços didáticos. Nas palavras desses pensadores,

[c]aso estejamos vivendo realmente numa sociedade democrática e que abarca a riqueza cultural de epistemologias diversas, [necessitamos] reconhecer que as formas variadas de conhecimento podem fazer fortes as instituições educacionais e um lugar mais justo para trocar idéias que podem melhorar o mundo para todos. (RYOO; MCLAREN, 2010, p. 215)

Podemos, então, compreender melhor as tendências sugeridas por Ryoo e McLaren (2010) através de uma pedagogia que valorize as culturas de origem dos aprendizes e que problematize as relações de poder. É sobre isso que falaremos na sequência.



## A pedagogia crítica revolucionária: um diálogo crucial

Desde 2001, quando Paula Allman propôs o termo “Pedagogia Crítica Revolucionária”, educadores reflexivos e comprometidos com o papel transformador da escola vêm adotando essa abordagem no intuito de combater as diversas formas de violência epistêmica no âmbito pedagógico.

Um dos requisitos basilares dessa pedagogia é a conscientização crítica coletiva, a partir do reconhecimento de outras vias tradicionais de pensamento, que incluem parte daquilo que Santos (2008) denominou de epistemologia do sul, tais como pedagogias feministas, teologias da libertação na América Latina, diáspora africana, pedagogias indígenas, movimentos de resistência americano-asiáticos, movimentos oriundos das periferias de todo o mundo, culturas *queer*<sup>12</sup>, entre outros.

A pedagogia crítica revolucionária, como postulam Ryoo e McLaren (2010), considera, portanto, a espacialidade da vida humana em seu significado histórico-social, reconhecendo as distinções de gênero e racionalização dos espaços rurais e urbanos que aparecem por meio do conhecimento e das relações de poder. Ao tocar de perto as demandas humanas básicas, sem fechar o pensamento apenas para a adoção de teorias ocidentais sobre a condição do homem contemporâneo, a pedagogia crítica revolucionária reconhece a necessidade de mudanças fundamentais em prol de uma educação menos racista ou sexista e mais “descentralizadora da brancura” (cf. RYOO; MCLAREN 2010, p. 217), autorreflexiva e sensível à solidariedade entre os indivíduos. Essa busca requer, antes de tudo, que educadores críticos examinem o desenvolvimento do discurso pedagógico e práticas, como no caso específico da elaboração e utilização de materiais didáticos, que marginalizam o mundo não branco, transformando-o em inexistente ou anormal.

Sendo assim, salas de aula de língua estrangeira, especialmente, sob a perspectiva multicultural da pedagogia crítica revolucionária precisam, sobretudo, debater e contestar valores implantados pelas



grandes editoras, porta-vozes contundentes e históricos dos três mitos a que me referi anteriormente.

Professores e alunos devem, portanto, procurar desconstruir as ideologias que essas editoras disseminam, reconhecendo não só como as narrativas, imagens e *slogans* da mídia globalizada, nos diferentes recursos instrucionais, tentam legitimar estilos de vida que jamais serão nossos, mas também como a presença dessas falsas experiências têm perversamente substituído as escolas, famílias e instituições religiosas como definidoras de comportamento, identidade e muito mais. (KELLNER, 1995)

Nesse sentido, será bem-vinda a utilização de materiais autênticos variados, nativos, nativizados, não-nativos, gravados ou escritos, que oportunizem a função sociointeracionista e simbólica da língua, de acordo com as dinâmicas de relações de poder que detêm prestígio político e hierarquia social. Além disso, na qualidade de “materiais de dentro”, esses recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE).

Engajado na divulgação da convivibilidade internacional, Giroux (1997, p. 251) acredita que,

[...] ao combinar a linguagem da crítica com uma linguagem de possibilidade, tais educadores podem desenvolver um projeto político que amplie os contextos sociais e políticos nos quais a atividade pedagógica pode funcionar como parte de uma estratégia contra-hegemônica.

Seguindo, então, os paradigmas da pedagogia crítica revolucionária, faço, na próxima seção, algumas considerações práticas sobre

e para a produção de projetos pedagógicos que possam estimular o pensamento crítico-reflexivo e reforçar o trabalho cooperativo em sala de aula de língua, em especial estrangeira.

### **Materiais de dentro como restauradores da dignidade dos manuais de língua (ou como restauradores do reconhecimento de outras epistemologias)**

Como afirmam Ryoo e McLaren (2010), se os professores forem incentivados a buscar ativamente o conhecimento dos alunos em casa, privilegiando o saber doméstico tão valioso na sala de aula, valorizando a história familiar e experiências de vida, eles também serão capazes de trazer para a sala de aula modos de vida democráticos, críticos e pluriculturais.

Esse material de dentro pode, assim, ser incorporado à prática em sala de aula como um instrumento de mediação importante para o desenvolvimento da consciência crítica e para a aprendizagem da língua alvo. Com Morin (2001), advogo que é preciso, antes de tudo, “estar aqui” e que a nossa presença nos vários contextos onde circulamos tem de ser integral, ou seja, tem de ser consciente, antropológica, ecológica, cívica e ainda espiritual, como requer a nossa condição humana:

Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. (MORIN, 2001, p. 76)

Igualmente, concordo com Graman (1998), quando afirma que é na sala de aula, como um espaço verdadeiro de aprendizagem, e não uma simulação do mundo real, onde alunos e professores analisam criticamente problemas reais e agem para resolvê-los. A ideia que está por trás desse recorte é criar uma comunidade de aprendizes na qual o professor possa apresentar novas imagens e novas mentalidades, atendendo às necessidades reais dos alunos, estimular o interesse e respeito pela voz do outro, incentivar a busca de novos significados, acreditar no desenvolvimento de um pensamento crítico, contribuir para a transformação pessoal e social do aprendiz e transformar sua sala de aula em um microcosmo dos discursos interculturais.

Dessa forma, o alvo principal de uma pedagogia pluralista e de reconhecimento do chamado *homo sociabilis*, ao contrário do *homo coca-colens*<sup>13</sup>, é a aprendizagem da língua alvo em suas variedades, atribuindo-se a estas significados multiculturais e princípios sociolinguísticos (cf. GUMPERTZ, 1982), como os que se seguem, comumente ignorados, e a serem contemplados nos materiais instrucionais em aula de língua estrangeira:

- a língua é um componente simbólico da história da coletividade; é com ela que se marcam identidade nas diversas categorias como gênero, profissão, nacionalidade e os lugares sociais dos sujeitos, como estratégias de controle de poder;
- a língua é um meio de compreender o mundo, uma trajetória, através da qual vão ser estabelecidos os devidos vínculos com os aprendizes em sala de aula;
- a língua é um instrumento de decisão, de tomada de ação, de dominação e também de libertação;
- a língua, em sua modalidade verbal, é um sistema estrutural de interação social que permite a seus usuários perceberem afirmações, interrogações, negações, ironias e formas criativas ou discriminatórias. ( cf. SILVEIRA, 1999)

A pedagogia crítica revolucionária, ao incorporar essa visão dinâmica e democrática de língua, busca, então, o potencial de questionamento e autoafirmação dos alunos, procurando neutralizar a influência estrangeira por meio do diálogo entre as culturas em conflito. Faço minhas as palavras de Guilherme (2002, p. 17):

A pedagogia crítica nos supre com algumas perspectivas pedagógicas e processos, [...], especificamente, reflexão, dissenso, diferença, diálogo, empoderamento, ação e esperança que devem ser considerados ferramentas para uma abordagem crítica para línguas/culturas estrangeiras.<sup>14</sup>

Quando me refiro à necessidade de produção dos chamados “materiais de dentro”, quero registrar, inicialmente, que o problema dos livros didáticos é com o que eles omitem, na verdade, com a história que a crônica oficial, que poderia expor a natureza social do conhecimento, deixa de contar. Trata-se da história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes nesses materiais. Tal lacuna poderia, então, ser preenchida com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula.

Pesquisadores como Izarra (2002), Amorim e Magalhães (1998), Scheyerl (2010), Mota (2010) e Peterson (1991) disponibilizam sugestões interessantes que podem motivar os professores a avaliarem seu contexto de sala e criarem atividades que tornem possível a reflexão dos estudantes sobre seu papel social, desenvolverem as suas próprias histórias ou narrativas e, ao analisarem as suas experiências, construir conhecimento crítico e a língua(gem) adequada para expressá-lo. (GRAMAN, 1998) Como pondera Moita Lopes (2003, p. 53), são exatamente “[...] os alunos pobres e os marginalizados que precisam como

nunca de práticas discursivas na escola que sejam situadas, que tornem significativo para eles o que está sendo dito e o que são”.

Já Scheyerl (2010), orienta o educador a estimular o aprendiz a buscar a autenticidade entre os significantes em língua estrangeira e os significados desejados, estabelecendo uma vinculação entre a produção de narrativas pessoais, as chamadas “narrativas de si” (cf. MOTA, neste volume) e o estranhamento com a cultura do outro. Através desses exercícios narrativos, o *self* se revela, então, ocupando seu espaço de autoria no texto. A escuta dessas formas discursivas de autoexpressão (basicamente histórias de vida ou narrativas pessoais dos alunos) relaciona a aprendizagem com a própria experiência do aluno, além de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo. (FOUCAULT, 1990)

Vejo também outros insumos para o desenvolvimento de interações em sala de aula, tais como a escritura de diários, confrontações intertextuais, utilizando-se a música e a literatura, leitura de *short stories* com discussão aberta, exibição de filmes (cf. LEFFA; IRALA, neste volume), análise crítica do próprio livro didático, comemorações de tradições culturais confrontadas com outros elementos das culturas nativas e muitas outras maneiras de se gerar material didático produzido em torno do universo cultural do estudante e que constituem exemplos de como podemos legitimar os próprios códigos linguísticos dos aprendizes de línguas, e que nunca são inferiores aos demais.

## **Para refletir**

Vejo nos platôs de Deleuze e Guattari (2005) formando rizomas ou redes, por onde se entra por qualquer lado e cada ponto se conecta com qualquer outro, a representação adequada para imaginarmos que não existem mais centros nem valores únicos presumidos. Os filósofos

delineiam, assim, a geografia ideal que faz valer o espaço do pensamento nômade prenunciando novas ferramentas teóricas para a facilitação do diálogo intercultural e, conseqüentemente, para uma travessia plural no novo milênio.

## Notas

<sup>1</sup> Figura alusiva à imagem de uma marca internacional de prestígio registrada na série didática de língua francesa *Le nouveau Taxi 2*, de Robert Menand, Paris: Hachette, 2009, p. 86.

<sup>2</sup> Figura alusiva a uma segunda marca de alcance mundial encontrada na série didática de língua inglesa *American Headway 2B*, de John e Liz Soars, Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 82.

<sup>3</sup> *White Anglo Saxon Protestant*.

<sup>4</sup> Para o estudo mais detalhado sobre a história dos métodos de ensino, sugiro a leitura de SILVEIRA, A. *Métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999; de PAIVA, V. L. M. de O. História do Material Didático. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.17-56 e CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Org.). *Imagens do Brasil: 500 anos*. Vol. 1, São Paulo: EDUC, 2000, p.223-252.

<sup>5</sup> Idem nota 2, p. 84.

<sup>6</sup> Figura alusiva a uma imagem de avião da TAM registrada na série didática de língua portuguesa *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*, de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes, São Paulo: EPU, 1999, p. 14.

<sup>7</sup> Foto de cervejas alemãs presente na série didática de língua alemã *Themen 1 Aktuell*. Kursbuch + Arbeitsbuch, Lek. 1-5, de Hartmut Aufderstrasse et alii. Munchen: Max Hueber Verlag, 2007, p. 42 (Ilustração publicada sob autorização da editora). A autora agradece à editora pela concessão.

<sup>8</sup> Figura alusiva à marca de cosméticos Dove ilustrada na série didática de língua espanhola *Español Avanzado 1; Curso de español para hablantes de portugués*, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durat, Madrid: Arco Libros, 2001, p. 97.

<sup>9</sup> Por questões editoriais, a foto do cantor Lenine, arquivo pessoal, pretende apenas fazer uma alusão às figuras de Arnold Schwarzenegger e Heidi Klum, presentes na série didática de língua alemã *Studio d A1; Deutsch als Fremdsprache*, Kurs- und Übungsbuch, Teilband 1, de Hermann Funk et AL, Augusburg: Cornelsen Verlag, 2008, p. 42.

<sup>10</sup> Idem nota anterior, p. 59.

<sup>11</sup> Ver denominação de KACHRU, B. B. em Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Org.) *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30, para diferenciar países falantes de língua inglesa de maior prestígio (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, etc.) daqueles que, na condição de ex-colônias, nativizaram o inglês (Nigéria, Índia, Jamaica, etc.) e dos demais que atualmente utilizam o inglês como língua franca (China, Japão, Brasil, entre outros).

<sup>12</sup> A teoria *queer* é uma hipótese sobre o gênero que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero das pessoas resultam de uma construção social e que, portanto, não existem papéis sexuais essenciais ou biologicamente definidos na natureza humana, mas sim formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sociais. Adaptado de <[http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_queer](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_queer)>. Acesso em: 12 de março de 2012.

<sup>13</sup> Termo criado pelo antropólogo africano Ki-Zerbo e usado pela primeira vez no Congresso sobre Criação e Desenvolvimento na Universidade de Sorbonne em 1983 por Chantal Cinquin (cf. artigo Homo coca-colens: from marketing to semiotics and politics. In: UMIKER-SEBEOK, J. (ed.). *Marketing and Semiotics: New directions in the study of science for sale*. Berlin: Moulton de Gruyter, 1987. p. 485-495).

<sup>14</sup> *Critical Pedagogy supplies us with some pedagogical perspectives and processes, (...), namely reflection, dissent, difference, dialogue, empowerment, action and hope, that are to be considered tools for a critical approach to foreign language/cultures* (GUILHERME, 2002, p. 17).

## Referências

ALLMAN, P. *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 2001.

- AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Reus, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2005. 4 v.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International; Série Didactique des Langues Étrangères; collection dirigée par Galisson, 1993.
- GIROUX, H. A. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- GRAMAN, T. Educating for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 58, n. 4, Winter 1988, p. 433-449, 1998.
- GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- GUMPERTZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- IZARRA, L. Critical Pedagogy in TEFL: cultural identities at play. *Braz-Tesol Newsletter*, jun. São Paulo, 2002, p. 6-8.
- KELLNER, D. *Media culture: cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. New York: Routledge, 1995.
- KROSKRITY, P. V. Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives. In: KROSKRITY, P. V. (Org.). *Regimes of language*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000. p. 1-34.
- MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.



MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2010, p. 37-62.

RYOO, J. J.; MCLAREN, P. Revolucionando a educação multicultural. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010, p. 207-225.

PETERSON, R. E. Teaching how to read the world and change it: critical pedagogy in the intermediate grades. In: WALSH, C. E. (Org.). *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. Norwood: Ablex, 1991, p. 156-182.

SANTOS, B. de SOUSA. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, PT, v. 80, p.11-43, mar. 2008,

SCHEYERL, D. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2010, p. 65-74.

\_\_\_\_\_. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

THOMPSON, J. B. *Ideology and modern culture*. Oxford: Polity Press, 1990.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

*Kanavillil Rajagopalan*

# O papel

eminentemente político dos materiais didáticos  
de inglês como língua estrangeira



Durante muito tempo e até bem recentemente, pensava-se que o ensino de línguas, quer materna ou estrangeira, deveria ser concebido como uma atividade caudatária de uma ciência de linguagem, isto é, uma ciência solidamente bem fundamentada como a Linguística. Ou seja, antes de ensinar uma língua, o professor deveria se munir de uma compreensão abrangente e rigorosamente científica da língua que pretende ensinar. Esse era o pensamento vigente, por exemplo, na época em que a Linguística Aplicada (LA) estava se firmando como uma subdisciplina em franca ascensão – logo depois da Segunda Guerra Mundial e, mais especificamente, nos fins da década de 1960. A suposição era de que o professor bem informado sobre a natureza da linguagem e as peculiaridades estruturais e gramaticais de uma língua em particular estaria automaticamente apto e habilitado para exercer com pleno êxito a tarefa de ensiná-la. (RAJAGOPALAN, 2004)

Há quase 40 anos atrás, fui aluno de pós-graduação em LA na Universidade de Edimburgo, na Escócia. Naquela época, o Departamento de Linguística daquela instituição era tido como pioneiro e centro de excelência no mundo inteiro e, até os dias de hoje, divide essa fama com outros centros. Chefiado pelo saudoso Professor Stephen Pit Corder (autor de um dos clássicos na área, intitulado *Introducing Applied Linguistics*), o departamento ostentava nomes como Anthony Howatt, Gillian Brown, J. P. B. Allen, Alan Davies, H. G. Widdowson (esse último ainda não havia terminado sua tese de doutorado na ocasião em que eu o conheci) e tantos outros em seu corpo docente. Os quatro volumes que compunham a obra *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* eram uma espécie de bíblia da recém-consolidada e “emancipada” área acadêmica chamada Linguística Aplicada.

No último capítulo do primeiro volume dessa coleção, intitulado *Linguistics and the language teaching syllabus* (Linguística e o currículo de ensino de línguas), Corder (1973, p. 275) declarou o seguinte:

Tem-se argumentado às vezes que o ensino de línguas tem prosseguido por muito tempo de forma muito satisfatória sem que os professores soubessem qualquer coisa a respeito da linguística, da psicologia de língua, ou da sociologia de língua. Agora, é verdade que as línguas têm sido aprendidas desde tempos antigos, porém, até que ponto isso ocorria devido à ação dos professores, em oposição à dos discentes é uma questão aberta à discussão.

Corder (1973, p. 276) prossegue contestando a ideia de que os professores de línguas dos tempos passados não sabiam nada a respeito das línguas que ensinavam. Pelo contrário, diz ele,

[o] que o professor comum sabe sobre a linguística é considerável, mas esse conhecimento, via de regra, padece por não ser sistemático; os diversos conceitos [...] não são explicitamente relacionados uns aos outros, e as categorias utilizadas não são adequadamente bem definidas. A Linguística Moderna objetiva nos oferecer uma visão compreensiva, precisa e sistemática dos aspectos formais de língua.

Ou seja, só haveria salvação para o professor de língua se, e tão somente se, ele tivesse uma sólida formação em Linguística. Após definir a Linguística Moderna como “uma visão compreensiva, precisa e sistemática dos aspectos formais de língua” (CORDER, 1973, p. 276) e contrastá-la com outros conhecimentos sobre a língua que são sumariamente taxados de “pré-linguísticos”, Corder (1973, p. 276) afirma com toda a pompa e circunstância:

O que gostaria de sugerir é que o professor não pode ensinar a língua por intermédio de técnicas correntes sem o conhecimento da Linguística, e que ele com certeza utiliza constantemente

conceitos linguísticos em sua atividade de ensino. Mais ainda, a ideia de que o professor possa virar-se adequadamente sem o tipo de conhecimento ao qual me referi, não importa quão vago, confuso ou não sistemático ele seja, é ridícula.

O próprio Pit Corder chega a dizer em seu livro *Introducing Applied Linguistics* (Introdução à Linguística Aplicada) de forma ainda mais contundente e taxativa que o papel do linguista aplicado deve ser visto como o de “um consumidor ou usuário, e não um produtor, de teorias linguísticas”. (CORDER, 1973, p. 3) Hoje em dia, a maioria de nós fica estarecida ao detectar o tom de submissão, de subserviência, de atitude servil em relação à Linguística dita “teórica” que está por trás de afirmações como as de Corder.

Talvez a maior prova de que muito já se mudou em nosso modo de pensar esteja na seguinte colocação de Baynham, Deignan e White (2004, p. 2) quando estes afirmam que,

[e]m nosso ponto de vista, o linguista aplicado é hoje tanto um produtor como um consumidor de teorias, subvertendo a distinção binária entre conhecimento linguístico teórico e aplicado que tanto consome inúmeros debates improdutivos entre linguistas teóricos e aplicados.

Ou seja, para muitos a questão já está superada, mas, conforme já afirmei anteriormente, os resquícios dessa mentalidade ainda se manifestam em alguns lugares.

## **Mudanças no ar**

Dentre as mudanças que estão ocorrendo no mundo da Linguística Aplicada está, com certeza, a percepção de que o trabalho nesse campo

não precisa ficar submisso às inovações por que passa a reflexão teórica sobre a linguagem, monopolizada (ou pelo menos reivindicada) nos dias de hoje pela Linguística dita “pura”. A colocação de Baynham, Deignan e White (2004) anteriormente citada é indicativa dessa importante guinada. No entanto, como digo na conclusão de uma resenha que fiz do livro desses autores (cf. RAJAGOPALAN, 2011a), “Se há uma importante lição a ser apreendida deste livro, é a de que a multidisciplinaridade é muito mais fácil de ser discutida e celebrada do que efetivamente praticada”.

Aqui entre nós, o livro provocativamente intitulado *Por uma linguística indisciplinar*, organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006a), teve o grande mérito de sacudir o sossego e levantar as poeiras. Na introdução ao volume, Moita Lopes (2006b, p. 17) declarou taxativamente e com todas as letras: “A compreensão de que a LA não é aplicação de Linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo”.

Ao mesmo tempo em que defende uma postura radicalmente inovadora e contrária à submissão ao papel dominante da Linguística como um empreendimento puramente teórico, ele admite:

Não surpreende que [a] visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis. (MOITA LOPES, 2006, p. 26)

Podemos dizer que tal desconforto está cada vez mais se desfazendo, à medida que a LA atravessa novas fronteiras e conquista novos terrenos. Há um consenso crescente hoje em dia entre os linguistas aplicados de que é preciso trilhar novos caminhos com esforço próprio, inspirando-se em diversos domínios do saber, ao invés de ficar à mercê apenas da Linguística. (RAJAGOPALAN, 2003, 2006b)

## A prática de ensino de línguas

Muitos são os fatores que impedem o progresso real quando o assunto é o ensino de línguas, quer de língua materna ou estrangeira. (TÍLIO; ROCHA, 2009) Entre eles, está o fator preponderante que diz respeito à escolha de uma norma, isto é, um modelo de comportamento linguístico, ou aquilo que Holliday (2005, p. 111) se refere como *stakeholder centredness*, ou seja, a visão de quem tem fortes interesses investidos. Tanto a opinião leiga quanto a opinião presumivelmente mais bem fundamentada dos especialistas no assunto parecem estar de acordo que, sem um código fixo e estável, seria impossível orientar os nossos alunos e dar-lhes um ponto de referência para uso de língua e aceitação pelos outros. Essa ideia foi veiculada claramente por Ayo Bamgbose (1988, p. 5), tido como o pai da Linguística em seu país, a Nigéria. (cf. OWOLABI; AKINLABI, 1998) Ele levantou a questão no contexto da propagação de novas variedades de inglês, externando uma certa desconfiança em relação à possibilidade de que qualquer uma delas ou todas elas coletivamente venham tomar o lugar ora ocupado pelas variedades do círculo interno, nos termos de Kachru (1985), isto é, os países onde a língua inglesa é falada nativamente.

Com todo respeito, devo discordar do colega nigeriano no tocante à disponibilidade de um código fixo. É certo que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, nos moldes nos quais vimos conduzindo as nossas práticas pedagógicas, se valem muito dos códigos fixos previamente elaborados. Mas, isso não quer dizer que a disponibilidade de tais códigos seja condição *sine qua non* para as atividades em questão. A prova mais contundente disso é que a codificação de línguas só ocorre quando elas já adquiriram um certo prestígio e tem motivos declaradamente políticos (como no famoso caso da publicação em 1492 da *Gramática de la Lengua Castellana*, de Antonio de Nebrija). A propagação em si não se deve à codificação (embora possa facilitá-la ainda mais, preparando o terreno, por exemplo, para a confecção de certos tipos



de materiais didáticos); na verdade, foi a propagação da língua além do território tradicionalmente reservado a ela que tornou importante ou interessante ter-se um código fixo por meio do qual aqueles que se achavam seus legítimos ‘donos’ pudessem ter controle sobre os rumos do idioma e, por meio disso, controle sobre os novos adquirentes do idioma em terras distantes.

Em outras palavras, é perfeitamente possível executar um programa de ensino de línguas sem ter que recorrer a tais códigos. Aliás, no contexto atual de globalização e a proliferação de variedades de uma mesma língua, entre elas notadamente o inglês, torna-se extremamente questionável a manutenção de velhas fórmulas de planejamento de programas de ensino de línguas em torno de uma só norma como o fulcro.

### **O projeto político que se esconde por trás da norma**

Utilizei dois adjetivos, a saber, “importante” e “interessante”, para qualificar a decisão de sustentar um código fixo, uma norma, no ensino de línguas. Uma pergunta óbvia que surge é: importante e interessante para quem? Qual é ou de quem é o ponto de vista que está sendo tacitamente assumido por essa pergunta? Não pode haver nenhuma dúvida sobre isso: quem pleiteia a adoção de uma norma está querendo no fundo salvaguardar certos privilégios adquiridos no passado e deseja continuar a gozar dos mesmos. (RAJAGOPALAN, 2011b)

No caso de um idioma como o inglês, os interesses são óbvios e explícitos. O inglês, originalmente uma língua confinada à pequena ilha, isolada geograficamente do resto da Europa, se espalhou pelos quatro cantos do mundo por uma série de razões. Como consequência natural e previsível, a língua foi adquirindo características locais. À Inglaterra sobrou a amarga experiência de ter que assistir a “sua língua” sendo modificada e transformada por povos alheios.

Durante anos a fio, por exemplo, havia, entre os intelectuais ingleses, uma forte rejeição à variedade norte-americana que muitos acreditavam ser uma aberração, uma deturpação da língua de Spencer e Shakespeare. Exemplos não faltam. Um dos mais gritantes que faz parte da minha coleção é a seguinte observação de Bridges (1965 [1925]), p. 88) que foi eleito *Poet Laureate* (poeta laureado) da Coroa Britânica e membro fundador de uma associação chamada “Sociedade para a Pureza da Língua Inglesa”:

Há a situação, um tanto repugnante, de que quando os nossos compatriotas se encontram em outros países, eles estão no meio de raças que falam outros idiomas, que continuam usando as suas próprias línguas para se comunicar entre si, mas que aprendem a nossa língua o suficiente a fim de mutilá-la e nutrido entre si toda sorte de usos corruptos dos mais estúpidos e [para piorar as coisas] infectam a língua inglesa por intermédio de intercâmbios habituais.

O que é mais surpreendente é que Bridges estava se referindo às variedades da língua inglesa como a norte-americana, a australiana etc., hoje tidas como pertencentes ao assim chamado “*inner circle*” (círculo interno), no que diz respeito à difusão da língua inglesa no mundo, segundo a famosa classificação de Kachru (1985). O que explica a guinada na atitude que se verifica hoje em dia é nada menos que uma comprovação do pragmatismo que norteia as políticas no mundo atual, sintetizado no ditado popular norte-americano que diz; “Se não pode derrotar seus adversários, junte-se a eles”.<sup>1</sup>

Se a tática de desqualificar as variantes que vão se distanciando não funciona, a tática a ser empregada é a de lamentar que estejamos à beira de testemunhar a instalação de uma verdadeira torre de Babel dentro da própria língua, assim como teria acontecido no caso do latim

em outros tempos. (RAJAGOPALAN, 2009b) Também não faltam na literatura inúmeros exemplos desse tipo de lamentação. Eis uma:

Até hoje nenhum esforço foi empenhado para se lidar com a origem fonética dos erros na língua falada, quer nas escolas quer nas universidades que preparam os futuros professores. Há um perigo de que uma ‘língua inglesa leste-africana’ — caracterizada por sua própria pronúncia, entonação e normas sintáticas — se torne normal entre os africanos com boa formação acadêmica. Esse perigo vai parecer ainda mais sério quando se percebe que cada vez mais o ensino da língua inglesa será conduzido em todos os níveis por professores africanos que estão, eles próprios, sujeitos a esses erros, sem terem recebido nenhum treinamento específico para corrigi-los. (PERREN, 1956, p. 3)

A arrogância desmedida, a prepotência que não consegue se esconder nessas palavras nos assusta hoje em dia. Em Rajagopalan (2007), ao analisar a citação acima, argumentei que a melhor resposta a tais colocações é o famoso depoimento do escritor nigeriano Chinua Achebe que se segue:

Para mim, não há nenhuma outra escolha. Foi-me dada esta língua e eu pretendo usá-la. [...] Sinto que a língua inglesa vai ser capaz de carregar o meu peso da minha experiência africana. Mas ela terá que ser uma nova língua inglesa, ainda em comunhão com seu lugar ancestral, mas alterada para se adequar ao seu novo ambiente africano. (ACHEBE, 1975, p. 103 apud LOOMBA, 1998, p. 91)

De qualquer forma, deve saltar aos olhos o caráter político da decisão sobre a adoção ou não de uma norma linguística para fins de didática e as implicações ideológicas dos seus desdobramentos.

## O subterfúgio ideológico dos materiais didáticos

Anthony Howatt (1974, p. 11), ao abordar a questão dos pressupostos que regem a formulação de um curso de inglês como língua estrangeira, disse: “[...] nós queremos escolher a língua que seja útil ao aprendiz. Isto significa escolher a língua comum e cotidiana que é continuamente usada pelos falantes e escritores nativos”.

Não há nada de errado na insistência na “língua que seja útil ao aprendiz”, embora não haja nenhuma preocupação em consultá-lo a respeito. As necessidades dos aprendizes são tomadas como óbvias demais para serem averiguadas por intermédio de qualquer pesquisa criteriosa. Mas, o que chama a nossa atenção hoje é a facilidade com que Howatt conclui que a escolha da língua útil para o aprendiz implica a língua tal qual o nativo a usa no seu dia a dia. Como se não bastasse, Howatt (1974) faz questão de frisar o advérbio “continuamente”. Ou seja, não basta que a língua a ser ensinada seja tal qual ela é efetivamente usada pelo nativo. Posto que a língua muda com o passar do tempo, é preciso que o nativo esteja disponível sempre e continuamente para autenticar os materiais didáticos utilizados.

O ensino de inglês, especialmente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, se transformou em uma indústria poderosíssima, bastante lucrativa. Phillipson (1992) chega a comparar a língua ao petróleo extraído do Mar do Norte, isto é, uma *commodity* mais rentável do que este. Não é difícil verificar que, ao frisar que o nativo precisa ser consultado continuamente, Howatt, efetivamente, contribui para garantir um mercado cativo para o ensino de inglês e um monopólio absoluto, alicerçado por argumentos acadêmicos, para os ditos falantes nativos. Afinal, dentro das regras estabelecidas na época, os nativos seriam os únicos e legítimos donos da língua. (RAJAGOPALAN, 2005)

A inclusão de um livro como *Teaching English to Immigrants*<sup>2</sup> (DER-RICK, 1968) numa pequena lista de referências que Howatt fornece ao leitor no fim do seu texto pode nos levar a uma possível explicação do

porquê de tanta ênfase na fala do nativo. Se o objetivo do curso de inglês for o de ajudar o imigrante em sua aculturação na Grã-Bretanha, faz todo sentido se concentrar na forma como os habitantes daquela terra, vamos chamar-lhes de “nativos”, interagem, embora mesmo nesse caso, o imigrante precisaria ter uma exposição maciça às variantes distintas da língua inglesa existentes no Reino Unido.

O problema é que ao redor do mundo hoje há milhões e milhões de pessoas interessadas em aprender o inglês sem terem o mínimo interesse em migrar para a Grã-Bretanha, ou qualquer outro país onde o idioma é usado no seu dia-a-dia. Como ressalta Meierkord (2009, p. 3), “na maioria dos lugares onde o inglês é usado hoje em dia, ele faz parte de um contexto multilingue. O inglês é um componente do perfil sociolinguístico de muitas nações”.

### **Os mecanismos do funcionamento da ideologia**

Há diversas maneiras de abordar o fenômeno que identificamos como ideologia. Para os propósitos do presente trabalho, ressalta-se seu modo de funcionamento: em larga medida, inconsciente, silencioso e furtivo. Em outras palavras, as marcas nítidas e inconfundíveis de um posicionamento ideológico aparecem onde menos se espera sua presença, quando ninguém, via de regra, suspeita do seu funcionamento. Talvez o que venha a ser mais importante ainda é que a ideologia se faz presente, tanto na forma como ela nos orienta em momentos críticos e canaliza as nossas atenções para certas coisas em detrimento das outras quanto na forma como ela ofusca nossa capacidade de discernimento e percepção do significado real das coisas, desviando o nosso olhar para coisas que dizem respeito apenas à superfície das questões ou questões relevantes a uma determinada visão do mundo.

Para mim, não resta nenhuma dúvida de que os avanços no campo da Linguística Teórica foram sistematicamente aproveitados

no campo de ensino da língua inglesa mundo afora. Com a explosão da demanda para aprender o idioma, aconteceu também uma demanda repentina de milhares e milhares de professores para ensiná-lo. Ou seja, não demorou muito para que o inglês deixasse de ser um mero bem cultural e se transformasse em uma *commodity* muito valorizada e cobiçada nos quatro cantos do planeta. Foi nessa hora que as agências envolvidas na propagação da língua inglesa perceberam a utilidade imensa de teorias abstrusas como a Teoria Gerativo-Transformacional na área da Linguística.

A Gramática Gerativa privilegiava a figura do falante nativo, na verdade, era centrada nesse conceito. Embora Chomsky, o pai da teoria, se referisse ao falante nativo “ideal”, uma ficção científica, os seguidores, em especial aqueles que logo se entusiasmaram em aplicar a teoria no campo de ensino de línguas, notadamente de línguas em imensa demanda no mercado, perceberam o uso do conceito em proveito próprio. Já tratei desse tema detidamente em outra oportunidade. (cf. RAJAGOPALAN, 2005a) De qualquer forma, aquilo que chamei alhures de “apoteose do falante nativo” estava firmemente instalada e milhões de professores de inglês não nativos sofreram a lavagem cerebral, engenhosamente praticada com o único intuito de garantir aos assim-entronizados nativos uma sólida reserva de mercado em matéria de ensino do idioma.

Com o passar do tempo, percebeu-se que os professores “não nativos” não deviam nada aos colegas entronizados no que diz respeito ao ensino propriamente dito do idioma, pois o conhecimento da gramática, a competência linguística *à la* Chomsky, era tão somente um dos componentes do preparo do professor, não o único. A resposta por parte do setor que corria o maior risco de sair prejudicado dessa mudança das percepções veio logo. Aproveitando-se da nova “descoberta” de que havia motivos para postular uma “competência comunicativa”, um conceito muito mais rico do que o da “competência

linguística”, os professores “nativos” começaram a propagar uma nova metodologia de ensino, o chamado “ensino comunicativo de língua”, com o lugar do nativo garantido, só que desta vez pela porta de trás. (RAJAGOPALAN, 2001)

É só com o trabalho realizado nos últimos vinte anos que o monopólio do “nativo” sobre o campo de ensino de inglês começou a sofrer sérios revezes. Em grande parte, isso tem a ver com as denúncias feitas por pesquisadores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994, 1998) como também as pesquisas com ênfase no mito da língua inglesa como um “monolito” (KACHRU, 1985), aliado a outro mito, igualmente poderoso do falante nativo. (RAJAGOPALAN, 1997)

### **A presença dos recados ideológicos subliminares em uma simples “lição” de inglês**

A maneira como a ideologia se manifesta no campo de ensino de línguas é, com frequência, muito mais velada. Ela se faz presente até mesmo no tipo de material apresentado como parte de uma lição. Vejamos os seguintes trechos de uma lição contida no livro *Interaction* (O’NEILL, 1976, p. 76-81), publicado poucos anos depois do *Edinburgh Course Applied in Linguistics*, ao qual fizemos referência anteriormente.

‘A menos que consiga um aumento salarial, vou ter que sair do emprego’, George Strong falou consigo mesmo. O turno da manhã estava apenas começando e ele estava sentado na sua mesa no departamento de ‘design’. George gostava do seu emprego, a cidade em que morava e até mesmo do seu patrão, Henry Manley. Mas sua mulher insistentemente reclamava de que era impossível fazer frente às despesas com o salário que ele ganhava. Era por causa disso que ele estava pensando em aceitar um emprego em Birmingham, que era a cidade grande

mais próxima, a uns 80 km de distância. Ele tinha recebido uma proposta de emprego numa fábrica por lá e as perspectivas de promoção eram bem melhores.<sup>3</sup>

O título da lição é “*Hard Times*” (com as aspas). Logo depois do texto, que tem outros três parágrafos, além do citado acima, têm-se duas perguntas de múltipla escolha, com a finalidade de ajudar na compreensão do texto. A primeira das duas perguntas é (em tradução para o português):

- 1) George estava pensando em se mudar para Birmingham porque (a) Birmingham era um lugar melhor para morar; (b) Sua família já se encontrava por lá; (c) O salário lá era melhor; (d) Manley não estava disposto a dar-lhe um aumento salarial.

Sem dúvida, a resposta correta, isto é, a terceira alternativa, pode ser marcada desde que o aprendiz tenha um mínimo de conhecimento da língua inglesa. Não pode ser a primeira, porque o que o texto diz é que Birmingham era a maior cidade nas redondezas, não a melhor. Também não pode ser a segunda porque não há nada no texto que indique isso. O mesmo pode ser observado em relação à alternativa final. Quanto à terceira opção, o texto diz explicitamente que “*both pay and promotion prospects were far better*” (As perspectivas de promoção eram bem melhores).

Até aqui, tudo bem. O texto e a lição inteira parecem se concentrar nas questões que dizem respeito a apenas e tão somente à compreensão. Mas, se olharmos para o texto a uma certa distância, veremos que o mesmo traz toda uma visão sobre o trabalho assalariado, satisfação no emprego, despesas de casa, ambição de ascender na vida sempre, relações trabalhistas entre o empregado e empregador e assim por diante. Em outras palavras, o texto não só pressupõe o sistema capitalista, mas faz uma certa apologia de suas práticas.



George está disposto a sacrificar toda uma vida sossegada – emprego que lhe dá muita satisfação, moradia numa cidade do seu agrado, relações pessoais excelentes com seu chefe – para tentar uma vida nova, com promessas de maior salário e chances de promoção (*prospects were better*) numa cidade maior e provavelmente bem mais tumultuada e, portanto, menos sossegada. O que parece mover George é dinheiro e nada mais. Ainda paira alguma dúvida sobre sua decisão de aceitar o novo emprego: se ela tem origem na sua própria vontade ou se George foi induzido a tomar a decisão pela esposa, que só leva em conta a perspectiva de maior salário, sem dar a devida atenção à piora na qualidade de vida que a mudança talvez acarrete. Devo ressaltar que não estou criticando essa maneira de ver as coisas. Estou apenas chamando a atenção para o fato de que ela está sendo apresentada como perfeitamente natural e normal.

Mas tem mais. No decorrer dos parágrafos seguintes, o texto fala da vida pacata na pequena cidade onde George trabalha e da dificuldade de ele aceitar o emprego em Birmingham e continuar a morar onde se encontra no momento. Em seguida, discorre sobre as dificuldades financeiras por que passa a empresa de Manley, e a competição das importações japonesas (lembrem-se: estamos discutindo um livro didático dos anos 1970) que estava arruinando seus negócios. Também fala do dia em que Manley, o gerente da empresa, estava trabalhando no departamento da contabilidade, quando o telefone toca e,

[s]eu/sua secretário/a disse a ele que George Strong quis vê-lo para tratar de ‘algo pessoal’ o mais rápido possível. Manley suspirou novamente. Ele podia adivinhar o que estava por acontecer. Strong era um jovem engenheiro de *design* muito bom. A empresa simplesmente não tinha nenhum futuro, a menos que conseguisse atrair e manter homens como ele. Manley esfregou a testa. Ele estava desesperado. Seus problemas pareciam infin-

dáveis. Ele tinha que ver Strong naquela manhã.<sup>4</sup> (O'NEAL, 1976, p. 81)

O caldo ideológico começa a engrossar, mas como no caso de qualquer outra questão ideológica, é possível passar ao largo dele. E isso, convém reiterar, é da própria natureza da ideologia. Ela revela sua presença só para quem estiver disposto a enxergá-la. Na maioria das vezes, ela é perfeitamente capaz de passar despercebida.

Primeiro, a pergunta: Por que uma questão trabalhista envolvendo salário e promoção é apresentada pelo/a secretário/a como *something personal* (algo pessoal), as aspas indicando que talvez a escolha das palavras fosse do próprio interessado, a saber, George Strong? Será que isso tem a ver com o fato de sua esposa ter desempenhado um papel preponderante na sua decisão? O que será que o texto quer passar nas entrelinhas sobre o papel da mulher na vida de um homem? Também seja difícil passar em branco o papel da esposa do George projetado nessa história. Ela apenas aparece sob a descrição *his wife* (sua esposa), e mesmo assim para se queixar da dificuldade em fechar as contas da casa com o magro soldo que seu marido recebe no seu atual emprego, alguém que apenas cuida da casa e só sabe reclamar e “fazer a cabeça” do marido com tamanha insistência!

Ao concentrar toda a atenção na ascensão profissional de um indivíduo e os aspectos econômicos que aquela implica, o texto ignora uma série de outras preocupações atuais das nações ao redor do mundo, tais como o êxodo da população das áreas rurais e semi-rurais e a concomitante corrida desenfreada de desempregados e subempregados à procura de melhores oportunidades rumo às grandes cidades, a consequente degradação e queda nos padrões de vida nessas aglomerações gigantescas, os estragos que provoca nas relações interpessoais e sociais, a única e exclusiva preocupação das pessoas para subir na vida, e assim por diante.

O texto, evidentemente, trabalha com um pouco de “suspense” também, no melhor estilo cinematográfico. O gerente, esfregando suas mãos e coçando sua testa, são prenúncios inconfundíveis. Pessoalmente, estou inclinado também a prestar muita atenção aos nomes das personagens nesta e em tantas outras narrativas, pois acredito que os nomes próprios não são escolhidos por acaso ou para satisfazer a um gosto momentâneo. Na verdade, eles nos dizem muito mais do que o que o autor quer veicular. Para se ver como alguns nomes, querendo ou não, comunicam algo mais do que aquilo que aparentam, considere a seguinte extensão da última frase, aquela que encerra o texto (o acréscimo é meu): “Ele tinha que ver Strong aquela manhã, mas em uma posição enfraquecida de barganha”.<sup>5</sup>

George é apresentado como “*S/strong*” (forte, poderoso), embora tivesse sucumbido à insistência da mulher – um “defeito” grave, para quem assume um ponto de vista machista! A mulher, lembrem-se, cujo nome sequer é mencionado no texto, só reclama e instiga seu marido a procurar um novo emprego para ter um salário mais alto, sem se preocupar com os transtornos que a mudança de emprego poderia acarretar. Em contrapartida, Manley (nome próprio que muito lembra a palavra *manly* – significa em português “varonil” – e é foneticamente idêntico a ela), se revela ironicamente e a despeito do seu sobrenome tão “pomposo”, uma pessoa fraca, sem muita munição em seu arsenal para negociar com um subordinado descontente.

## O uso preocupante do livro com fins ideológicos

A análise do texto contido num livro didático feita nos parágrafos anteriores, embora bastante reveladora, ainda pode se esbarrar em objeções como: O que há de errado com as questões subentendidas ou pressupostas, posto que qualquer texto fatalmente vai ter algum tipo de pressuposto? Primeiro, o fato de muita gente concordar com os pres-

supostos assumidos por um texto não o isenta de ser ideologicamente carregado. Aliás, a questão não é se os pressupostos de um texto são do nosso agrado ou não.

A nossa primeira queixa é contra aqueles que acreditam que os textos servem apenas a fins didáticos ou que eles sejam absolutamente neutros ideologicamente. (MCKAY, 2006) Depois da publicação do livro *The power of tests: a critical perspective of the uses of language tests*, da autoria de Shohamy (2001), ninguém mais tem qualquer dúvida quanto ao poder de manipulação ideológica das provas linguísticas que supostamente se dirigem a questões ‘puramente linguísticas’. Os textos didáticos não ficam atrás no tocante ao poder de influenciar de maneira muito sutil a forma de pensar dos discentes. (ZOHREH; ESLAMI-RASEKH, 2008)

O que é mais impressionante é que, muitas vezes, propostas escancaradamente ideológicas são apresentadas com uma negativa categórica de qualquer motivo ideológico/político. Acontece que, tais desmentidos antecipados são, eles mesmos, bastante esclarecedores e denunciam a existência de uma suspeita que nem tudo é tão pacífico como se deseja transmitir. O livro relativamente recente, de autoria de Andy Kirkpatrick, intitulado *World Englishes*, nos fornece um excelente exemplo disso. Aparentemente, o livro festeja a proliferação das novas variedades de inglês ao redor do mundo. Mas, o seguinte comentário do autor trai seu próprio “propósito”. No final do seu livro, há um CD com amostras de diferentes sotaques do idioma e suas respectivas transcrições. Eis o que o autor diz a respeito (KIRKPATRICK, 2007, p. 200):

Em regra geral, os ouvintes talvez queiram escutar os trechos antes de consultar as transcrições. Assim, a inteligibilidade/ininteligibilidade [*intelligibility/unintelligibility*] relativa dessas variedades pode ser apreciada. Por favor, note bem que as transcrições foram aqui incluídas com o único propósito de propiciar aos ouvintes

material que pode ser utilizado para comparação, por exemplo, dos sistemas vocálicos das diferentes variedades de inglês.

Sempre suspeitei dos reais motivos pelos quais certos estudiosos, inclusive alguns de grande expressão e celebridade insuspeita, caem no engodo de insistir na ideia de inteligibilidade. Jenkins (2000) levantou essa questão e continua a usá-la como mola propulsora de suas pesquisas. Nesse ponto, cheguei a levantar a pergunta que pede para ser feita (RAJAGOPALAN, 2009b, p. 49):

‘Inteligibilidade para quem?’ É nessa hora que se percebe que a proposta de Jenkins, embora ousada no que diz respeito à variedade de ‘ingleses’ (*Englishes*) que se fala no mundo de hoje, ainda abriga o sonho de contemplá-la a partir de um ponto fixo de referência, definido por quem detém o privilégio de decretar o que é e o que não é inteligível.

Sem sequer perceber as implicações de sua colocação, Kirkpatrick, como evidencia a citação feita há pouco, efetivamente elege o fantasmagórico “nativo” como o dono da língua, pois, só a partir de um ponto de referência fixo e inquestionável, é que se pode falar em inteligibilidade/ininteligibilidade das diferentes variedades do inglês – um conceito tão estapafúrdio quanto a ideia de uma língua qualquer ser fácil ou difícil, primitiva ou civilizada, bela ou feia, e assim por diante em si e por si só. (cf. RAJAGOPALAN, 2010a)

## **Casos escabrosos de ingerência ideológica**

Felizmente, hoje podemos afirmar com toda certeza que já se foi o tempo em que o material didático serviu de pretexto para propaganda política e ideológica. A Alemanha nazista praticou tal política com muita eficácia. As crianças e os jovens adolescentes eram usados como

massa de manobra e foram alvo de lavagem cerebral. De modo geral, os regimes ditatoriais no mundo inteiro recorreram ao uso maquiavélico do sistema educacional para fazer apologia de si e utilizaram os materiais didáticos para essa finalidade. Graças à nova realidade engendrada no rastro da queda do muro de Berlim e da eclosão de regimes democráticos no mundo afora, tais práticas pertencem, na vasta maioria dos países, a um passado morto e enterrado.

Infelizmente, não se pode dizer a mesma coisa a respeito de materiais didáticos utilizados para o ensino de línguas, sobretudo as línguas hegemônicas como inglês, francês e espanhol, entre outras. Confinadas as nossas atenções na língua inglesa e sua expansão em países ditos “periféricos”, é notável a tendência de utilização dos materiais didáticos para fins propagandísticos ou, no mínimo questionáveis, do ponto de vista ideológico. (SAKAI; KIKUCHI, 2009)

Um caso bastante comentado, aqui entre nós, no Brasil, foi um projeto chamado Paraná-ELT (1999-2000), um programa de capacitação em língua inglesa para professores da rede pública estadual no Paraná, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em parceria com o Conselho Britânico, financiado pelo Banco Mundial e pelo BID e executado pelas universidades públicas do estado, bem como por alguns institutos privados de ensino de língua inglesa. O programa, nas palavras de Jordão (2003, p. 132), se desenvolveu,

[s]ob o pressuposto de que tenha sido concebido com o objetivo de atender às necessidades do mercado profissional neoliberal, expressas nas opiniões de alunos e professores quanto ao ensino de língua inglesa, muito mais do que com o objetivo de promover a educação continuada de professores de língua inglesa.

A ingerência ideológica ficou patente, segundo muitos pesquisadores que se debruçaram sobre a forma como foi conduzido o pro-

grama, na total displicência em relação às verdadeiras necessidades do público-alvo. As decisões, inclusive as que diziam respeito à escolha de materiais didáticos, foram tomadas unilateralmente e evidenciava uma visão bastante elitista de definir o papel da língua inglesa e os motivos pelos quais se imaginava que os alunos brasileiros deveriam apreender o idioma.

Em um texto que publiquei em 2005, sob o título de *O grande desafio: aprender a dominar a língua sem ser dominado/a por ela* (RAJAGOPALAN, 2005b), discuti os perigos inerentes às atitudes de subserviência que muitas vezes norteiam os programas de ensino de língua estrangeira. Infelizmente, ainda não há uma percepção geral de que o ensino de línguas faz parte da política linguística de um país e deve estar atento às questões relativas à geopolítica do momento em que seu povo se encontra. (RAJAGOPALAN, 2005c, 2006b, 2008)

Em trabalhos mais recentes (RAJAGOPALAN, 2011b), tenho defendido a posição de que os países do “círculo em expansão” têm muito a aprender com a experiência dos países do “círculo externo”, tanto no sentido de aprender a desconfiar das ideologias linguísticas impostas pela metrópole, como para formular políticas que visam a enfrentá-las de forma eficaz.

## Agradecimento

Sou grato ao CNPq pela concessão da bolsa de produtividade (Nº. de processo: 301589/2009-7).

## Notas

<sup>1</sup> “If you can’t beat them, join them”.

<sup>2</sup> “Ensinar inglês a imigrantes” (Tradução nossa)

<sup>3</sup> “Unless I get a rise, I’ll have to leave,” George Strong said to himself. The morning shift was just beginning and he was sitting at his desk in

the design department. George liked his job, the town he lived in, and even his boss, Henry Manley. But his wife kept telling him that she simply could not make ends meet on his salary. That was why he was thinking of taking a job in Birmingham, which was the nearest big city and was about 50 miles away. He had been offered the job in a factory there, and both pay and promotion prospects were far better”.

<sup>4</sup> “His secretary told him that George Strong wanted to see him about ‘something personal’ as soon as possible. Manley sighed again. He could guess what it was. Strong was a very good young design engineer. The company had no future unless it could attract and keep men like him. Manley rubbed his forehead. He was desperate. His problems seemed endless. He had to see Strong that morning”.

<sup>5</sup> “He had to see Strong that morning, but from a **weak** bargaining position”.

## Referências

ACHEBE, C. *Morning yet on Creation Day*. Nova Iorque: Anchor Press/ Doubleday, 1975.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, n.17, v. 1, p. 1-14, 1988.

BAYNHAM, M.; DEIGNAN, A.; WHITE, G. (Org.). *Applied linguistics at the interface*. London, UK and Oakville, USA: Association for Applied Linguistics in association with Equinox, 2004.

BRIDGES, R. The society’s work. In: BOLTON, W. F.; CRYSTAL, D. (Org.). *The English Language*, v. 2, 1925/1965, p. 86-89.

CORDER, S. P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

DERRICK, J. *Teaching English to immigrants*. New York: Longman, 1968.

HOLLIDAY, A. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOWATT, A. The background to course design. In: ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. (Org.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1974. p. 1-23. (Techniques in Applied linguistics v. 3).



JENKINS, J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. O Programa de capacitação em língua inglesa para professores da rede pública estadual no Paraná: da capacitação à formação. In: *Congresso de Leitura*, 14., 2003, Campinas, SP, *Anais*. Campinas, SP: Graf. FE, 2003. p. 132-137.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). *English in the world: teaching and learning in the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KIRKPATRICK, A. *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LOOMBA, A. *Colonialism/Postcolonialism*. Londres: Routledge, 1998.

MEIERKORD, C. It's kuloo tu: recent developments in Kenya's Englishes. *English Today*. v. 25, n. 1, p. 3 -11, 2009.

MCKAY, S. L. EIL curriculum development. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). *English in the world*. Londres: Continuum, 2006, p.114 -129.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução – Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p.13-44.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

O'NEILL, R. *Interaction*. Londres: Longman, 1976.

OWOLABI, K.; AKINLABI, A. *Language in Nigeria: essays in honor of Ayo Bamgbose*. Lagos: Africa World Press, 1998.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PERREN, G. E. Some problems of oral English in East Africa. *English Language Teaching*, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 1-13, 1956.

PHILLIPSON, R. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, v. 27, n. 2, 1997, p. 225-238.

\_\_\_\_\_. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011a.

\_\_\_\_\_. The 'Outer Circle' as a role model for the 'Expanding Circle' in dealing with English. *English Today*. v. 27, n. 4, dez. 2011b, p. 58-63.

\_\_\_\_\_. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the 'Outer Circle'. In: OMONIYI, T.; SAXENA, M. (Org.). *Contending with globalization in world Englishes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010a, p. 175-195.

\_\_\_\_\_. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about 'World Englishes.' *Applied Linguistics*, v. 31, n. 3, p.465-470, 2010b.

\_\_\_\_\_. O inglês como língua internacional na prática docente. Kanavillil Rajagopalan responde. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009a, p. 39-46.

\_\_\_\_\_. 'World English' and the Latin analogy: where we get it wrong. *English Today*, v. 25, n. 2, p. 49-54, 2009b.

\_\_\_\_\_. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Org.). *Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador, Bahia: Edufba, 2008, p. 83-88.

\_\_\_\_\_. Revisiting the nativity scene: review article on Alan Davies' The native speaker: myth and reality. *Studies in Language*. v. 31, n. 1, p. 193-205, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, BA: Edufba, 2006a, p.15-24.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOTA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006b, p.149-168.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005a, p. 135-159.

\_\_\_\_\_. O grande desafio: aprender a dominar a língua sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas, RS: Educat, 2005b, p. 37-48.

\_\_\_\_\_. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Org.). *Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Boston, MA: Springer, 2005c, p. 283-303.

\_\_\_\_\_. Resposta aos meus debatedores. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Editora Parábola, 2004, p.166-231.

\_\_\_\_\_. The philosophy of applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *Handbook of applied linguistics*. Nova Iorque: Blackwell Publishers, 2003, p. 397-420.

\_\_\_\_\_. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 23-29.

SAKAI, H.; KIKUCHI, K. An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, v. 37, n. 1, p. 57-69, 2009.

SHOHAMY, E. *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*. Singapore: Longman, 2001.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 48, n. 2, p. 295-316, 2009.

ZOHREH, R. E.; ESLAMI-RASEKH, A. Enhancing the pragmatic competence of non-native English-speaking teacher candidates (NNESTCs) in EFL context. In: SOLER, E. A.; MARTÍNEZ-FLOR, A. (Org.). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008.

*Vilson José Leffa e Valesca Brasil Irala*

# O vídeo

e a construção da solidariedade  
na aprendizagem da LE



## Introdução

Existem várias maneiras de se produzir sentido, não só por meio da língua, falada ou escrita, mas também por outros meios, como gestos e uso de cores, roupas e penteados, desenhos e esculturas, fotos e vídeos, o modo de caminhar, de dançar etc. O perfume que uma pessoa escolhe, o carro que ela dirige, a casa em que ela mora, sua preferência alimentar comunicam tanto quanto um enunciado pronunciado na frente de um interlocutor. Esses recursos de produção de sentido, às vezes chamados de extralinguísticos, são, no entanto, muitas vezes vistos como acessórios da comunicação, de valor periférico diante da centralidade da língua<sup>1</sup>. Um exemplo típico é o uso de uma imagem apenas como ilustração de um texto, concebida para ser subordinada a ele.

Na escola tradicional, a tendência tem sido não só menosprezar o uso da imagem, mas também privilegiar a escrita em detrimento da fala; propõe-se basicamente ensinar o aluno a ler e escrever textos impressos em papel, dentro de uma gramática puramente linguística, quando não apenas prescritiva. O universo da imagem, sons e movimentos, que constitui o mundo contemporâneo, é ostensivamente ignorado, com o risco de se produzirem analfabetos de vários tipos, dos visuais aos digitais; a competência para ler sons e imagens, quando adquirida, acontece fora e independentemente da sala de aula.

Nesse quadro de conservadorismo renitente, o ensino da língua estrangeira (LE) ocupa um lugar até mais privilegiado, pois a necessidade de produzir sentido em uma língua desconhecida pelo aluno tem tradicionalmente aberto espaço para a introdução dos recursos audiovisuais, desde os tradicionais *flashcards* aos vídeos do *YouTube*. Mais uma vez, porém, trata-se a imagem como um suporte para a comunicação, subordinando-a ao conteúdo linguístico, sem qualquer preocupação de uma leitura crítica, seja da foto, do objeto ou mesmo do filme.

O objetivo do capítulo é mostrar que a imagem, o áudio e o vídeo possuem uma gramática própria, que precisa ser dominada não só pelo

autor quando produz o trabalho, mas também pelo leitor-espectador quando o consome, a fim de que o efeito de sentido desejado pelo autor possa ser apreendido pelo leitor. Teoricamente, parte-se da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), aplicada à leitura de imagens, conforme a proposta de Kress e van Leeuwen em seu livro *Reading images: the grammar of visual design* (2006). A ideia a ser desenvolvida no capítulo é de que compreender envolve, num primeiro momento, a capacidade de descobrir as relações entre os elementos que compõem um texto, uma imagem ou um vídeo, tanto de natureza narrativa como conceitual. Essas relações podem representar, por exemplo, os diferentes papéis sociais desempenhados pelas pessoas em um determinado evento, quer mostrando quem comanda a ação (aspecto narrativo), quer expondo graficamente os atributos que caracterizam centralidades ou periferias de uma imagem (aspecto conceitual). Busca-se aí descrever como pessoas e objetos do mundo real são ou podem ser representados em suas relações sociais por meio de textos, áudio ou vídeo.

Num segundo momento, procura-se estabelecer as relações possíveis entre o que está representado e o efeito de sentido que essas representações podem produzir no leitor, ouvinte ou observador. Consideram-se nessas relações aspectos como o contato interacional entre a imagem e o observador (demanda ou oferta), a distância social da pessoa ou objeto representado (*close-up*, plano geral etc), a perspectiva com que são representados (ângulo frontal, oblíquo ou vertical) e a modalidade (até que ponto o áudio ou o vídeo reinterpretem e/ou modifiquem a realidade social).

Finalmente, num terceiro momento, procura-se mostrar como a distribuição dos elementos em um áudio ou vídeo pode conduzir à construção do sentido, na medida em que se atribuem valor e saliência a determinados aspectos em detrimento de outros.

Todos esses elementos, que fazem parte da gramática visual, são apresentados aqui como um instrumento de persuasão e ação social,

úteis para o desenvolvimento de uma leitura crítica, em especial, na aprendizagem da língua estrangeira, em que os contextos de produção imediatos ou abrangentes (valores, polêmicas, bastidores, dinâmicas culturais etc.) do gênero trabalhado são inacessíveis ao leitor. O domínio da gramática visual tem a potencialidade de transformar o que se apresenta como objetivo (a aprendizagem da língua estrangeira), em instrumento<sup>2</sup> para alcançar um objetivo ainda maior (ex.: a solidariedade planetária).

Existe para isso um acervo muito grande de imagens, sons e vídeos que está disponível ao professor para ser mostrado e analisado com os alunos. Pretende-se argumentar que esses recursos podem ser usados pelo professor na sala de aula, não só em atividades de natureza reativa (o aluno como experienciador do fenômeno midiático), mas também e, principalmente, de modo ativo (o aluno como ator e produtor da própria atividade). A disseminação maciça de recursos tecnológicos (câmeras, celulares, MP3 etc.) e de redes sociais (*Orkut, FaceBook, MySpace, Twitter* etc) viabilizam essas atividades em escala planetária. Não há espaço aqui para a descrição de detalhes técnicos e nem necessidade para isso; basta deixar os alunos trabalharem. Pretende-se argumentar que o vídeo, como o texto escrito, exige uma gramática para que seja coeso em seus elementos e possa ser usado como recurso de argumentação e de aprendizagem da língua.

## **Como se produzem os sentidos**

Os sentidos nascem de uma associação que se faz entre um ente e outro. Originalmente, a ideia de criar sentido talvez tenha surgido da observação das relações de causa e efeito entre fenômenos da natureza: a presença de nuvem no céu, por exemplo, passa a significar chuva; a pessoa olha algo que está presente (a nuvem) e vê algo que está ausente (a chuva). Esse jogo de presença-ausência caracteriza algo que, posteriormente, passou-se a se chamar signo, que é o enlace entre o



ente que origina a relação (o significante) e o ente ao qual ele remete (o significado). Resumindo, no exemplo acima, a nuvem é o significante, a chuva o significado e a relação entre os dois, o signo. O signo, portanto, não é uma realidade física, um som que se emite ou uma sequência de letras impressas no papel; é uma relação mental que se estabelece entre essa entidade física presente e outra entidade, geralmente distante. Criar sentido é tornar o ausente presente; é trazer o que está distante no tempo e no espaço para o aqui e o agora; é relacionar o que está lá com o que está aqui, o que foi com o que é.

A questão é que na maioria das situações não basta a observação empírica, como no exemplo anterior (causa e efeito), para estabelecer relação entre significante e significado. No caso da língua, o que domina parece ser uma relação convencional ou arbitrária. Para Saussure (2006), por exemplo, os sons que produzimos para pronunciar “mesa” não estão naturalmente associados ao conceito que temos do objeto “mesa”; a relação que fazemos entre a imagem acústica que usamos para pronunciar ou entender a cadeia de sons “mesa” e o conceito a que remete essa imagem acústica, é uma relação arbitrária, tão arbitrária que o mesmo conceito pode ser expresso de várias maneiras na medida em que se passa de uma língua para outra (o que é “mesa” em português será *table* em inglês, *tavola* em italiano e assim por diante).

Há duas observações que precisam ser feitas aqui. A primeira é de que o significante não está preso apenas à imagem acústica; vai muito além da mera representação sonora. Pode ser uma imagem gráfica, como as letras “m”, “e”, “s” e “a” impressas no papel; pode ser também um ícone, na forma de um pequeno retângulo na tela do computador, o rabisco de uma criança que está aprendendo a desenhar, uma escultura feita com massa de moldar, um jogo de montar etc. Na medida em que tudo pode ser metaforizado, qualquer ente seja objeto, evento, animal ou pessoa pode ser usado como significante, dependendo apenas da criatividade do autor em descobrir ou propor relações.

A segunda observação é de que a relação de arbitrariedade entre significante (letras, ícone, rabisco, escultura etc.) e o conceito que se tem do objeto pode ser questionada, principalmente no contexto de prática social, em que os signos não são totalmente preestabelecidos, mas também são construídos *in loco*, com margem ao ineditismo constante. A criança do jardim de infância que mostra um desenho para a professora, encontra uma expressão de dúvida e então esclarece “É um carro” está criando um signo que antes não existia e que só vai existir a partir daquele momento, pressupondo que o desenho seja exposto num mural, mostrado aos pais etc. Se essa sequência de eventos não acontecer, o signo poderá ter uma vida curta, terminando ao mesmo tempo do encontro com a professora. De qualquer modo, durante esse encontro, a relação entre significante e significado não é arbitrária, mas motivada: o desenho significa aquilo que a criança quer que ele signifique. Lembra o que Humpty Dumpty disse para Alice: “Quando uso uma palavra ela significa aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos”. E lembra também o que dizem alguns alunos quando escrevem um texto que precisa de esclarecimentos ou mesmo adultos quando tentam justificar um mal entendido: “Não foi isso o que eu disse...”. A tentativa de dar um significado pessoal ao significante parece ser uma característica universal. Poetas, escritores e mesmo qualquer falante da língua não só criam palavras novas como dão novo sentido a palavras já existentes. Fica difícil manter a ideia de arbitrariedade do signo na medida em que se descobre que o signo não está preso ao que já foi estabelecido, mas se reconstrói em cada diálogo, de modo motivado, dependendo do contexto e das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Produz sentido quem fala e quem ouve, quem escreve e quem lê, quem desenha e quem olha, quem dança e quem observa, envolvendo todas as possibilidades de interação humana. A produção de sentido é um ato conjunto entre dois ou mais sujeitos.

A fusão entre significante e significado, que locutor e alocutário fazem para produzir sentido, está montada num eixo paradigmático, que se caracteriza pela possibilidade de substituição de cada um dos elementos, dispostos em coluna. No enunciado “É um carro”, o espaço ocupado pelo substantivo poderia ser preenchido por outros substantivos (“Fusca”, “Fiat”, “Vectra”, “avião” etc.), dependendo das escolhas feitas pela criança dentro de uma lista de possibilidades. A produção de sentido, no entanto, não depende apenas do eixo paradigmático, em coluna, mas também do que está à esquerda e à direita, do antes e do depois, neste caso não em coluna, mas em linha. O sentido se constrói não só fundindo o significante com o significado, mas também conectando elementos dispersos no tempo e no espaço. É preciso olhar para frente e para trás, considerar o caminho percorrido e fazer previsões do que se tem a percorrer. Conectamos quando usamos a língua, observamos uma figura ou assistimos a um vídeo. É o que se entende por eixo sintagmático.

Essas conexões podem estar mais próximas ou mais afastadas, no interior do próprio texto ou externas a ele. Na leitura, por exemplo, podemos relacionar uma palavra ou frase com uma frase anterior dentro do próprio texto, com uma frase de outro texto ou um fato que recuperamos de nossa memória. O título do livro *Beber, jogar, f@#er*, escolhido propositadamente pelo autor, remete a outro livro (*Comer, rezar, amar*) e só poderá fazer sentido se o leitor conseguir fazer essa conexão com o título original. Conectamos quando lemos um texto e conectamos quando lemos uma imagem; para ler a Mona Lisa desenhada por Andy Warhol, por exemplo, é preciso inicialmente saber que existe uma Mona Lisa primeira, pintada por Leonardo da Vinci, e a partir daí fazer as demais associações: incluindo a ideia de um mundo em série em que uma Mona Lisa única se reproduz em infinitas Monas Lisas, facilmente perceptíveis na reduplicação interna da imagem, feita por Warhol. Essa ideia de reduplicação, no interior do quadro, remete também a outra

reduplicação, que existe no mundo exterior ao quadro, e que faz parte da contemporaneidade: são os objetos que se clonam e se copiam cada vez mais com o avanço da tecnologia. Finalmente, conectamos quando produzimos ou vemos vídeos, quer seja com outros vídeos, com aspectos do mundo material ou com elementos do próprio vídeo. Ao contrário da imagem fixa, a imagem em movimento só existe pela multiplicidade de conexões que são feitas, envolvendo o autor, o observador e o próprio artefato. O movimento é uma ilusão de ótica, resultado das conexões feitas pelo observador, a partir de imagens rigorosamente estáticas, que precisam ser conectadas por ele.

### **A soma das partes**

Assistir a um vídeo ou filme é uma peça de ficção em dois movimentos. No primeiro, cria-se a ficção do próprio movimento, unindo e animando os quadros estáticos que compõem uma determinada tomada. No momento em que a tomada se completa na mente do espectador, inicia-se o segundo movimento, que é a fusão das tomadas em uma cena única. Essas tomadas podem ter sido feitas em lugares e momentos diferentes, mas depois de montadas, dão ao espectador a ilusão de uma continuidade narrativa única, sem cortes e interrupções. Um exemplo claro que pode ser dado dessa segunda ficção é o que se conhece como “Efeito Kuleshov”. O experimento foi realizado pelo cineasta russo, na década de 1920, e consta de três cenas, cada uma com duas tomadas. A primeira cena mostra na primeira tomada um prato de sopa, seguida de uma tomada em que aparece em primeiro plano o rosto expressivo de um ator famoso da época; a segunda cena mostra um caixão com uma mulher morta, seguida também do rosto do mesmo ator na tomada seguinte; e, finalmente, a terceira cena mostra uma mulher em pose sensual, seguida ainda da tomada do rosto do ator. Quando essas três cenas foram mostradas ao público, em um dos cursos oferecidos por

Kuleshov, provocaram uma reação que Pudovkin, cineasta que participava do curso, descreveu da seguinte maneira:

A reação foi de delírio com a atuação do ator. Ficaram impressionados com a expressão de reflexão profunda diante do prato de sopa esquecido sobre a mesa, comoveram-se com a expressão de tristeza em seu rosto enquanto olhava para a mulher no caixão e admiraram o sorriso alegre e feliz com que observava a mulher em pose sensual. O que não sabiam era que o rosto do ator era exatamente o mesmo nas três cenas. (SMITH et al., 2005, p. 367)

O sentido não está nos elementos isolados, seja a palavra na frase ou a tomada em um filme, mas nas associações que se fazem entre um elemento e outro. Assim como a soma dos quadros de uma tomada dá ao espectador algo que os quadros não têm – o movimento – assim também as tomadas dão ao espectador o sentido – algo que elas também não possuem. São esses elementos sem significação intrínseca que o autor – cineasta ou escritor – reúne para tentar passar uma mensagem ao leitor ou espectador. Como a comunicação é sempre feita por meios extremamente restritos em termos de banda de transmissão – letras na escrita, fonemas na fala, quadros no vídeo – o alocutário não recebe a mensagem como um bloco único, mas decomposta em seus elementos mínimos, que precisam depois ser reconstruídos para fazer sentido.

A imagem em movimento, como o texto, tem também um léxico e uma sintaxe e está presa a determinadas restrições de coesão e coerência, não necessariamente as mesmas de quando lidamos apenas com palavras. A coesão na imagem em movimento constrói-se através da técnica da montagem, que é o sequenciamento de tomadas visando a alcançar um determinado efeito, seja comover, divertir ou persuadir o espectador. Tradicionalmente, a montagem é vista como um meio de fragmentar o espaço e o tempo – montagem analítica – ou de pro-

por metáforas para a reflexão do espectador (montagem intelectual). (COSTA, 2006; SARAIVA, 2006) Um exemplo clássico de montagem analítica é a cena em que a personagem interpretada por Janet Leigh é assassinada no banheiro no filme *Psicose* de Alfred Hitchcock: partindo de tomadas mais gerais, mostrando o corpo inteiro, a cena fragmenta-se em tomadas cada vez mais detalhadas, mostrando o rosto, o braço, a mão, a argola da cortina, o pé, o sangue esvaindo-se pelo ralo, até concluir num primeiríssimo plano, que mostra o olho sem vida da personagem. Nas montagens intelectuais, frequentes nos filmes dos cineastas russos das décadas de 1920-1930, a conexão entre as tomadas não é espacial ou temporal, mas ideológica. Um exemplo que caracteriza a montagem intelectual é a cena do massacre dos operários, no filme de Eisenstein, *A Greve*, tomadas dos soldados correndo e atirando contra os operários são alternadas com tomadas de um boi que é abatido e sangra perfurado pela faca do carneador.

A disseminação de recursos de áudio e vídeo – incluindo câmeras, celulares e computadores – para um número cada vez maior de usuários tem ampliado a produção de vídeos para além dos cineastas profissionais, incluindo amadores de diferentes classes sociais, profissões e idades. Se antes ver imagens não fazia parte do dia-a-dia – “era o dia-a-dia” (MIRZOEFF, 1999, p. 1) – agora o dia-a-dia é feito não só das imagens que se vêem mas também das imagens que se produzem e se divulgam em escala planetária, principalmente pelos adolescentes, o que tem propiciado outras possibilidades de montagem. Um exemplo são os vídeos *mashups*, criados a partir de segmentos de diferentes vídeos, mudando a trilha sonora, ou alterando os diálogos originais, para efeito humorístico ou não. Entre tantas fronteiras que são derrubadas, cai a que separava o criador do espectador. O resultado não é a morte do autor, sepultado em sua obra, mas um revigoramento acionado pelos leitores ou espectadores, que se transformam em criadores e reanimam a obra de inúmeras maneiras, dando-lhe uma sobrevida.

Por trás dessas possibilidades de montagens e remontagens há uma sintaxe que agrega, segmenta e reestrutura os diferentes elementos. Há sincronizações básicas que precisam ser mantidas intra-tomadas (sincronização dos lábios, por exemplo) e inter-tomadas (manter a mesma luminosidade entre personagens de um diálogo em ângulos inversos). Há diferentes níveis de detalhamento, terminologias e abordagens que podem ser adotados, constituindo diferentes gramáticas, umas mais próximas das teorias da comunicação outras mais próximas da Linguística Aplicada. A abordagem teórica que parece mais promissora, em termos de aprendizagem de língua e prática social, é a proposta de Kress e van Leeuwen (2006), baseada na Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (2004). É a que vamos resumir na seção seguinte.

## **Produzindo sentido com vídeos**

O vídeo, como qualquer imagem ou mesmo texto, oferece três grandes possibilidades de relações que precisam ser estabelecidas, tanto pelo autor como pelo observador, a fim de que o sentido possa ser estabelecido: (1) relações entre os participantes representados no vídeo, (2) entre os participantes representados e o espectador e (3) entre elementos do próprio vídeo. A primeira relação – entre os participantes representados – que Kress e van Leeuwen (2006) associam à metafunção representacional, pode envolver pessoas, lugares e objetos, quer seja uma representação narrativa ou conceitual. Exemplos típicos de representações narrativas incluem eventos em que há um “ator” que gera uma ação, um “vetor” que direciona a ação e um *alvo* que é o destino da ação. No exemplo da chacina dos trabalhadores, no filme *A Greve*, os atores são os soldados, os vetores podem ser representados pelos fuzis e o alvo, os operários em fuga. Nem sempre a ação tem um alvo definido. Na cena mais famosa do filme *Cantando na chuva* (1952), Gene Kelly, depois de se despedir da namorada, corre, dança e

canta sozinho, aparentemente sem um alvo definido, mas interagindo consigo mesmo, tentando expressar sua alegria interna por meio dos objetos que o cercam: o poste na calçada, a água que jorra da calha e fica empoçada na rua e principalmente o guarda-chuva, formando uma unidade funcional com o dançarino. Além das representações narrativas, o vídeo pode também mostrar representações conceituais partindo do todo para a parte, como na cena do chuveiro em *Psicose* (1960), classificando participantes, como a divisão entre bandidos e mocinhos nos filmes de caubóis ou opressores e oprimidos no filme de Eisenstein e, principalmente, pelo uso de atributos simbólicos, como o sangue jorrando do boi abatido para simbolizar a chacina dos operários.

Além das relações entre os participantes dentro do vídeo (soldados e operários, o todo com a parte etc.), existe também a relação que se estabelece entre participantes representados no vídeo e o espectador: a câmera não apenas mostra uma realidade representada de um mundo possível, desejável ou não, mas usa também de alguns recursos para estabelecer um efeito de comunicação direto com o espectador. Vejamos alguns desses recursos, fazendo uma adaptação livre da terminologia de Kress e van Leeuwen (2006): contato, distância social, perspectiva e modalidade. Esses recursos mostram que o espectador está direta ou indiretamente presente no vídeo, exercendo um papel que já está previsto desde sua elaboração, pois o vídeo começa a existir a partir da definição do espectador.

O contato com o espectador pode ser de modo indireto, pela simples oferta da imagem, basicamente mostrando algo do mundo possível, ou de modo direto, fazendo uma demanda ao espectador, que é intimado a agir. Num vídeo de ficção, por exemplo, os personagens tipicamente interagem entre si, não se dirigindo diretamente ao espectador, que fica à margem dos eventos, exercendo um papel de observador oculto. É claro que um personagem pode num momento ignorar os outros participantes da cena e falar diretamente com o espec-



tador, passando da oferta para a demanda e transformando o espectador momentaneamente em participante, mas é um recurso raro e causa até certo estranhamento, na medida em que o mundo ficcional não se mistura, *a priori*, com o mundo material. Mesmo em outros gêneros não-ficcionais, como a entrevista, o recurso da demanda é às vezes reservado apenas ao entrevistador, como o único que tem o direito de falar diretamente com o espectador. É como se houvesse um código tácito de que o espectador deve ser respeitado e mantido a distância, código esse, diga-se de passagem, em franca decadência, como no caso do exemplo de uma cantora de axé que, ao dar uma entrevista, colocou como condição a possibilidade de participação ativa de seus seguidores no *Twitter* como interlocutores legítimos (a contragosto do entrevistador). Há obviamente gêneros que já há muito tempo não obedeciam a esse código, especialmente os gêneros publicitários, como é o caso dos comerciais de televisão, em que o espectador não só é diretamente intimado a comprar, mas às vezes aos berros, num volume bem acima do resto da programação.

A distância social entre os elementos do vídeo e o espectador é estabelecida pela posição da câmera, desde o plano geral (o pelotão de soldados descendo a colina e atirando nos operários para dar uma ideia melhor da dimensão do massacre) até o plano do detalhe (o ralo da banheira no filme de Hitchcock, mostrando a água que se transforma no sangue da vítima). A preferência dos cineastas é pelo primeiro plano (*close-up*), com ênfase na face, pelas suas inúmeras possibilidades de expressão e, conseqüentemente, de construção de sentido. Um exemplo clássico é a cena do julgamento no filme de Carl Dreyer, *A paixão de Joana D'Arc* (1928); o rosto da heroína, alternando entre momentos de contida esperança e profunda tristeza, em contraponto com os de seus algozes. O místico e o real misturam-se no sequenciamento das tomadas. “A câmera penetra cada camada da fisionomia. Além da expressão do artista, a câmera revela seu verdadeiro rosto. Visto assim de

perto o rosto humano transforma-se em documento”. (BELLA BALAZS, apud BAZIN, 1982, p. 20) Os planos fracionam o espaço em segmentos maiores e menores para produzir diferentes nuances de sentido, desde o efeito épico de uma grande batalha, mais distante do espectador, até o detalhe próximo do olho sem vida de Janet Leigh, refletindo um corpo sem alma. Se o plano geral mostra uma visão de fora, o *close-up*, como no filme de Dreyer, revela a possibilidade de mostrar o que está dentro, na consciência, visto através da face: “[E]sta tragédia exclusivamente espiritual, em que toda ação vem de dentro, é totalmente expressa pela face, uma área privilegiada de comunicação”. (BAZIN, 1982, p. 19)

Além da distância entre os participantes e a câmera, há também a possibilidade de posicionamento da câmera em relação a uma linha horizontal (ângulo frontal ou oblíquo) e vertical (câmera nivelada, câmera baixa ou câmera alta). O ângulo frontal sugere envolvimento maior do observador, que pode ser até diretamente solicitado a agir pelo participante do vídeo (como no recurso da demanda usado nos comerciais). Já o ângulo oblíquo, em que o participante na imagem aparece de lado, sugere distanciamento; nas palavras de Kress e van Leeuwen (2006), analisando uma foto de aborígenes publicada num livro didático usado na Austrália: “O ângulo oblíquo diz, ‘o que você vê aqui *não* é parte do nosso mundo; é parte do mundo *deles* com o qual *nós* não estamos envolvidos’”. (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006, p. 136, grifo dos autores) Na linha vertical, a câmera pode estar ao nível do olhar do observador, sugerindo igualdade com o participante representado no vídeo; se mostrar o participante de cima (câmera alta) confere poder ao espectador; em caso contrário (câmera baixa), dá poder ao participante no vídeo.

A relação entre o vídeo e o espectador pode também ser afetada pela modalidade, vista aqui como níveis de aproximação entre o efeito de realidade socialmente construído e a realidade representada pelo vídeo. Um desenho animado em que animais falam, cantam e dançam é

visto como alheio, distante, sem verossimilhança com o cotidiano físico. Recursos como o uso de cores, iluminação, contraste, movimento etc. também podem alterar os níveis de aproximação com o mundo material.

Além das relações entre os participantes do vídeo entre si e as relações entre esses participantes representados e o espectador, existe finalmente uma terceira relação que é também importante para a produção de sentido: o modo como os componentes estão estruturados dentro do vídeo, incluindo o que Kress e van Leeuwen (2006, p. 138) chamam de “(1) valor da informação, (2) saliência e (3) enquadramento”. O vídeo, como uma imagem e um texto, não é um aglomerado aleatório de quadros, tomadas, sons e falas; segue princípios básicos de composição, responsáveis pela produção e manipulação dos sentidos que produzem.

Uma imagem ou vídeo têm espaços com maior e menor valor de informação. O que está no centro é mais importante do que está nas margens; o que está em cima é mais bonito do que está embaixo; o que está à esquerda é mais conhecido do que o que está à direita. Temos, portanto, um eixo horizontal, entre o dado e o novo, e um eixo vertical, entre o ideal e o real. Na linha horizontal, partindo provavelmente da influência histórica do sentido da escrita, pelo menos no mundo ocidental, o que está à esquerda é o ponto de partida, mostrando aquilo que já conhecemos, ficando à direita o ponto de chegada, o destino do que não conhecemos, representando algo novo ou a informação chave. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 182-183) fazem o seguinte comentário, comparando duas pinturas, uma da Idade Média e outra do Renascimento:

[A primeira] mostra a criação de Eva. Deus [à esquerda] é o Dado, origem e ponto de partida de tudo o que existe. ‘Mulher’, por outro lado, é o Novo e, no contexto do Gênesis, problemática, a tentadora que leva Adão ao pecado. Michelangelo, por outro

lado, em seu famoso afresco, *A Criação de Adão* no teto da Capela Sistina, colocou Deus à direita, de acordo com o espírito novo e humanístico do Renascimento. Nesse período, Deus de repente torna-se o Novo, e problemático. [...] Nesse quadro o movimento não é mais de Deus para o ‘Homem’, mas do ‘Homem’ para Deus.

Na linha vertical, a parte superior pode representar o mundo ideal, em oposição ao mundo material, na parte inferior; o céu e o paraíso, como mundo idealizado, ficam sempre sobre a terra, como convenciamos estabelecer sóciohistoricamente ao longo dos séculos. Os pés do rei e da rainha, na escultura *King and Queen*, de Henry Moore, na Tate Gallery, mostram os detalhes de uma obra realista, enquanto as cabeças são quixotesicamente idealizadas, chegando ao nível da abstração. Os exemplos do dia-a-dia são inúmeros: temos os “pés no chão” quando somos realistas e a “cabeça nas nuvens” quando fugimos da “realidade” socialmente aceita; não se deseja descer, mas “subir na vida”. A própria representação do globo terrestre coloca os países ricos no norte, sobre os países pobres do sul, provocando movimentos migratórios do sul para o norte, ou seja, de baixo para cima, do real para o ideal.

Além das linhas horizontais e verticais, a oposição entre centro e periferia pode também afetar o valor da informação; em retratos, trípticos, no cinema e na televisão, principalmente com a adoção da tela larga, o que é colocado nas margens pode valorizar o que está no centro. No quadro da Última Ceia, como na Crucificação, Jesus está no centro. No mundo geocêntrico da Idade Média, o sol, a lua e as estrelas giram ao redor da terra. Pintar a crucificação com Jesus na margem do quadro ou a última ceia com Maria Madalena no centro da mesa, distribuindo o pão, produziria outros efeitos de sentido.

Os elementos de uma imagem ou vídeo podem estar menos ou mais coesos, pelo uso de diferentes conectores. Na imagem, os conectores podem ser o uso de cores com tonalidade semelhante; a

uniformidade do pano de fundo; o agrupamento de elementos que compartilham algum traço em comum etc. No vídeo, as tomadas em sequência podem estar unidas pelo mesmo fundo musical ou não; os participantes podem ser apresentados lado a lado ou em ângulos opostos. A presença desses recursos cria mecanismos de conexão que contribuem para a coesão da imagem ou da cena.

Finalmente, o recurso da saliência faz com que um determinado elemento destaque-se dos outros, quer seja pelo tamanho, posição na frente dos outros, grau de definição etc. “A saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes, mais dignos de atenção do que outros”. (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006, p. 201)

Vê-se a gramática visual, portanto, como um jogo de relações. Vamos resumir essas relações, tomando como exemplo, a gravação feita pela *Deutsche Grammophon*, em 8 outubro de 2009, do concerto inaugural do maestro Gustavo Dudamel (DUDAMEL, 2009) frente à Orquestra Sinfônica de Los Angeles, no suntuoso Walt Disney Concert Hall. Dudamel nasceu na Venezuela, de família pobre, e tornou-se diretor da famosa orquestra, tendo no dia da apresentação 28 anos de idade. As tomadas mostram, de um lado, os músicos atentos, seguindo a regência do maestro, do outro o público da alta sociedade de Los Angeles finamente vestido para o evento, no centro, o jovem maestro em seu grande momento. Vejamos resumidamente de que modo as regras da gramática visual são usadas para construir essa centralidade.

As tomadas, ao mostrar a relação entre os participantes, deixam claro quem comanda o espetáculo: no pódio, o maestro usando a batuta como um vetor para comandar os músicos, que obedecem às suas solicitações de modo coordenado e preciso, todos atores de uma relação transacional. Já os participantes da plateia, na maior parte do tempo, desempenham o papel de reatores; até a apoteose final, quando passam da reação para a ação, levantando-se para aplaudir o maestro. Há também

momentos de análise em que a câmera dissecar o todo em suas partes, viajando de um plano geral (toda a orquestra), para planos médios (cordas, metais etc) e *close-ups* (a concentração de um músico da orquestra, um espectador famoso na plateia, a expressão de júbilo no rosto do maestro).

As relações entre a imagem mostrada na tela e o espectador que assiste ao vídeo apresentam-se de várias maneiras, com ênfase na ideia de afastamento. Em termos de contato, predomina a oferta, já que não há uma demanda direcionada ao espectador de casa. Ainda que em termos de distância social ocorram tomadas em *close-up*, o espectador é sempre mantido à distância pela preferência dos ângulos oblíquos: os músicos e os participantes da plateia olham para o maestro, ignorando a presença da câmera. Em termos de modalidade, toma-se o cuidado de mostrar um cenário não ficcional, embora artístico e distante do cotidiano vivencial de muitos telespectadores; basta mostrar a suntuosidade do teatro e do evento para manter o espectador bem afastado. Ainda que possua um *home theater* com vários canais de som em sua casa, envolvendo-o de todos os lados, as imagens, por mais ampliadas que sejam, e até por essa amplidão, deixam bem claro que o espectador não se vestiu finamente, não será clicado pelos *paparazzi*, não desempenha ao menos como coadjuvante, enfim, não faz parte do espetáculo.

Finalmente, em termos de estruturação ou composição do vídeo, fica clara a posição central do maestro em relação aos demais componentes, colocados à margem. A coesão entre as tomadas e cenas é mantida pela música contínua que emana da batuta do maestro.

## **O duplo sentido da solidariedade**

O vídeo, em se tratando de sala de aula, mais do que a escrita, já começa solidário. Enquanto a escrita é tipicamente um trabalho individual, a produção de um vídeo é necessariamente um trabalho de equipe. Idealmente parte de uma definição grupal, que se forma porque deseja

compartilhar uma ideia, e se reúne porque deseja transformar a ideia em imagem. A solidariedade perpassa as três fases que normalmente compõem a elaboração de um vídeo: (1) planejamento, (2) produção e (3) lançamento.

O planejamento começa pela definição do grupo que será responsável pela elaboração do vídeo; além da solidariedade necessária para a coesão do grupo, muitas vezes com base na primazia de gostos compartilhados, é também aconselhável que se considere a diversidade de competências: quando todos sabem a mesma coisa o grupo sabe menos. O ideal é que um membro preencha o espaço vazio do outro e vice-versa, criando uma espécie de distribuição complementar: um pode entender mais do manuseio da câmera, outro de técnicas de montagem, um terceiro conhece o *software* adequado etc. Essa diversidade de competências vai facilitar a divisão de trabalho no grupo. Formado o grupo, decide-se o gênero (ficção, documentário, entrevista, *mashup* etc.), seguido possivelmente de uma sessão de *brainstorming* para discutir detalhes do enredo, das tomadas de câmera, cenas etc., talvez até um possível *storyboard*, tudo isso obviamente provocando muita discussão; mesmo que os alunos planejem e executem em sua língua materna, terão que usar a língua estrangeira em muitos momentos.

A produção do vídeo envolve principalmente filmagem e edição. A prática tem demonstrado que a produção do vídeo por alunos não é um processo linear, mas recursivo, com idas e vindas entre filmagem e edição. (BRUCE, 2009) Condições de clima, lugar, dificuldades inesperadas, mudança da ideia original, surgimento de novas ideias, entre outros fatores, podem levar a uma nova filmagem que leva a uma nova edição e vice-versa. Em termos de equipamento, filmar é mais fácil do que editar: a maioria dos alunos já possui celular, alguns com câmeras embutidas; outros possuem câmeras de vídeo ou podem consegui-las por empréstimo de um parente ou amigo. A edição é mais complexa, mas também está ficando mais simples, na medida em que muitos computa-

dores já vêm de fábrica padronizados com esses recursos. A edição das cenas, com possíveis cortes, montagens, inclusão de áudio etc., de modo a conectar adequadamente as diferentes tomadas, atende ao princípio fundamental da coesão, válido tanto para o texto escrito como para a imagem em movimento.

A terceira e última fase é a do lançamento da produção. O vídeo dá ao aluno a oportunidade de mostrar seu trabalho para o mundo, para espectadores autênticos, indo muito além dos espectadores cativos, como os colegas da sala de aula, os professores da escola ou os familiares de casa. O lançamento pressupõe a disponibilização do vídeo e sua divulgação. A disponibilização pode ser feita por meio de *websites* pessoais, *blogs* e principalmente pelas redes sociais como o *YouTube*, *TeacherTube*, *Yahoo!Video*, entre outras, todas sem qualquer ônus financeiro. A divulgação também pode ser gratuita, por meio de *emails*, listas e as próprias redes sociais, que podem funcionar de modo integrado: um convite feito no *Facebook*, por exemplo, pode levar automaticamente ao vídeo disponibilizado no *YouTube*.

Para Glauber Rocha, na década de 1960, era preciso ter uma ideia na cabeça e uma câmera na mão para fazer um filme; na época era mais fácil ter a ideia (pois o contexto social e a efervescência da década eram historicamente pertinentes) do que a câmera, privilégio de poucos. Embora essa relação não tenha sido invertida, possuir uma câmera ficou bem mais fácil. O que era impensável há alguns anos, como a produção em massa de vídeos e sua divulgação para o planeta, agora é corriqueiro. A câmera está na mão de todos; basta ter a ideia.

Como já aconteceu com a produção da escrita, há uma dessacralização da autoria também na produção de filmes e vídeos; qualquer um pode ser autor e produzir obras de valor para o mundo, se não em termos de qualidade de produção, pelo menos em termos de autenticidade. A proliferação dos *reality shows*, sem *scripts*, dos *blogs* pessoais confessionais, das mensagens instantâneas do *Twitter*, geralmente



vista em seus aspectos negativos como uma cotidiana desvalorização do pensamento crítico (LOPES, 2008), pode representar um fenômeno mais abrangente e positivo que vem ocorrendo desde a revolução da juventude em 1968. Conforme Lodge (1975), falando pela boca de seu personagem Philip no romance *Changing places*, o que está ocorrendo com a nova geração é a transformação do privado em público:

Somos pessoas privadas, não somos, a nossa geração? Fazemos uma distinção clara entre a vida privada e a vida pública; as coisas importantes, as coisas que nos tornam felizes ou infelizes são privadas. O amor é privado. A propriedade é privada. As partes são privadas. [...] Vocês conhecem aquela música dos Beatles, 'Let's do it on the road' (Vamos fazer na rua). (LODGE, 1975, p. 249)

O protesto de John Lennon com Yoko Ono contra a Guerra do Vietnam em 1969, mostrando diariamente para a imprensa cenas da cama onde estavam em lua de mel, é emblemático dessa transição. Não se tratava de protesto ou de exibicionismo, mas de um recurso de persuasão. Além das palavras, das músicas e das flores, usavam a própria lua de mel para convencer o mundo de que a solidariedade era possível. *Merry Xmas (War is Over)*, lançada em 1971, foi um sonho de Lennon e Yoko, como *Imagine*, lançada em 1975. Era preciso transformar esse sonho em realidade e para isso era necessário envolver os outros; nas palavras de John Lennon, "Um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho, um sonho sonhado junto é realidade". As duas músicas propiciaram inúmeros *mashups*, incluindo uma produção de *Merry Xmas* em que a suavidade da música faz contraponto com cenas de guerra, mostrando crianças mutiladas, outras mortalmente feridas, carregadas por pais em desespero e terminando com uma citação de Gandhi, "Olho por olho deixará todos cegos".

A solidariedade não é um movimento unidirecional que vai no sentido norte/sul, rico/pobre ou mocinho/bandido; a solidariedade é

recíproca. A solidariedade não é algo que um país rico ofereça a um país pobre, e muito menos algo que um país pobre deva pedir a um país rico; a oferta de ajuda pode até iniciar um movimento solidário, pressupondo um retorno de quem recebe, mas o pedido de ajuda tende a excluir a oportunidade de interagir posteriormente. A solidariedade não discrimina em nenhum sentido, seja ético, racial ou patriótico. Bater palmas mais forte quando um negro sobe o palco para receber o diploma numa formatura, batizar um periódico acadêmico de “brasileiro” são, no fundo, maneiras sutis de discriminar as pessoas, os grupos ou as nações, considerando-as inferiores e negar a solidariedade. Veja-se, por exemplo, como Paul Robinson, conhecido crítico de música clássica, expressou-se ao comentar o concerto inaugural de Gustavo Dudamel: “Tendo o mundo por plateia, Dudamel apresentou-se não como um fenômeno latino, mas simplesmente como um grande músico introduzindo uma nova era em Los Angeles”. (ROBINSON, 2009) Temos, portanto, uma solidariedade mais abrangente quando o formando recebe aplausos em razão de seu esforço acadêmico, não simplesmente por uma questão racial; quando um periódico é considerado mais relevante pela sua qualificação científica, não por ser brasileiro – do mesmo modo como Dudamel foi julgado pela crítica e pelo público pela qualidade de sua regência musical, não por ser venezuelano.

A implicação dessa linha de raciocínio é clara: o negro deve receber palmas como formando, não como negro; o periódico acadêmico deve ser científico, não brasileiro – do mesmo modo como Dudamel é músico, não venezuelano.

## **Conclusão**

O mesmo mundo que cria, de um lado, a necessidade de aprender a língua estrangeira, oferece, de outro, recursos que facilitam sua aprendizagem. Nunca foi tão necessário aprender uma língua estrangeira

como agora, seja para o trabalho, para o lazer, para a construção do conhecimento ou para aprender e vivenciar, de fato, a solidariedade. Mas também nunca foi tão fácil, com a disponibilidade de tantos recursos de mediação entre as pessoas, independentemente de sua posição geográfica, potencializar o exercício dessa solidariedade. A ênfase no uso do vídeo e de outros recursos oferecidos pelas redes sociais, defendida neste trabalho, é também uma valorização do linguístico, já que os recursos digitais de áudio e vídeo, como o próprio papel de impressão, não deixam de ser suportes textuais – apenas mais dinâmicos, extremamente menos dispendiosos e com grande potencialidade de romper a traumatizante barreira de uma proclamada falta de “domínio” da língua, na medida em que podem facilitar e mobilizar sua aprendizagem, como um mecanismo de mediação. Esses recursos digitais e as redes em que estão inseridos têm a potencialidade de transformar o aluno em participante integral de uma prática social que se completa nos dois sentidos, possibilitando que não seja um mero receptor, mas também produtor/autor de discursos, sentidos e vivências, muitas vezes desvalorizados ou estigmatizados socialmente.

Os sentidos se constroem pelas relações que se estabelecem entre um elemento e outro, fundamentalmente pela capacidade do signo em chegar ao significado por meio do significante, tornando, assim, presente o que está ausente. Nesse jogo de relações, o que é objetivo num determinado momento transforma-se em instrumento em outro. O domínio da gramática do vídeo pode ser um objetivo que, uma vez alcançado, se transforma em instrumento para o objetivo de aprender a língua, o qual, por sua vez, há de se transformar em instrumento para um objetivo ainda maior. Usamos aqui como exemplo desse objetivo maior a construção da solidariedade. Vimos que a elaboração de um vídeo, por ser normalmente um empreendimento coletivo, pode propiciar o surgimento da solidariedade desde o seu planejamento inicial até os seus desdobramentos após ser lançado em uma rede social, provocando efeitos inusitados, inesperados e inapreensíveis para quem o produziu.

Este é o lado otimista desta proposta. Há também o lado pessimista, que deve ser lembrado. A escola é uma instituição certificadora; as pessoas não vão à escola para aprender, mas para validar diplomas. É aí que está seu poder, garantido pelo apoio de professores, alunos e pais, todos desejando que a escola permaneça como está. A constatação de que a informação está em todos os lugares e de que as pessoas atualmente não precisam mais ir à escola para obter informações e aprender é vista como uma ameaça e leva a escola a construir muros ainda mais altos para se proteger, a desqualificar a aprendizagem que ocorre do lado de fora e a clamar por mais leis que garantam os processos de certificação. Entre otimismo e pessimismo, tenta-se aqui ficar em cima do muro. Trabalha-se para que a escola, ainda que lentamente, passe a atrapalhar menos a aprendizagem do aluno, principalmente no caso da língua estrangeira, que precisa também de outros suportes, incluindo recursos de áudio e vídeo, tão legítimos como o material impresso tradicional.

## Notas

<sup>1</sup> Pode-se supor que essa centralidade da língua advém de um certo discurso fundador da Linguística como ciência que data do início do século XX e é mantido até os dias de hoje por uma tradição de pesquisa que se consolidou na área dos estudos da linguagem por ver na fragmentação do objeto língua (dividido em seus componentes fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos, etc.) e seu isolamento em termos de funcionamento (das demais linguagens) como a única forma de fazer ciência.

<sup>2</sup> É preciso dizer que a concepção de instrumento aqui adotada não se confunde com a de ensino instrumental de línguas. Também, não se filia à visão tecnicista muitas vezes empregada de língua apenas como “instrumento de comunicação”, tão criticada pelas *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. (BRASIL, 2006, p. 131) A abordagem empregada é aquela que pretende atribuir ao ensino da língua a condição de possibilitar aos sujeitos (re)conhecimento, aproximação e atuação social junto ao outro, visto como “legítimo outro na convivência”. (MATURANA, 1998, p. 25)

## Referências

- BAZIN, A. *The cinema of cruelty*. New York: Seaver Books, 1982.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 1 v.
- BRASS, J. J. Local knowledge and digital movie composing in an after-school literacy program. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Newark, DE, v. 51, p. 464–473, 2008.
- BRUCE, D. L. Writing with visual images: Examining the video composition processes of high school students. *Research in the Teaching of English*, Illinois, v. 43, n. 4, p. 426-450, 2009.
- COSTA, F. C. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, F. (Org.). *História do cinema mundial*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 17-52.
- DUDAMEL, G. M. *Symphony no. 1*. Hamburg: Deutsche Grammophon, 2009. Concert in Los Angeles Philharmonic.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Revista por Christian M. I. M. Mathiessen. London: Arnold Edition, 2004.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- LODGE, D. *Changing places*. Middlesex: Penguin Books, 1975.
- LOPES, J. A violência dos blogs. *Sound + Vision*. Disponível em: <<http://sound--vision.blogspot.com/2008/08/violencia-dos-blogs-2.html>>. Acesso em: 1 nov. 2009.
- MATURANA, H.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MIRZOEFF, N. *An introduction to visual culture*. New York: Routledge, 1999.
- ROBINSON, P. E. Gustavo Dudamel and the LA Philharmonic: A new era begins! Disponível em: <<http://blog.scena.org/>>. Acesso em: 25 out. 2009.
- SARAIVA, L. Montagem soviética. In: MASCARELLO, F. (Org.). *História do cinema mundial*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 109-141.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SMITH, K. et al. (Org.). *Handbook of visual communication: theory, methods and media*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

*Ana Maria Ferreira Barcelos*

# Explorando

crenças sobre ensino e aprendizagem  
de línguas em materiais didáticos



Ao iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou até mesmo antes de seu início, podemos perceber que as crenças, ou seja, o que acreditamos ser verdade sobre esse processo e seus diversos aspectos, nos acompanham. Dessa forma, as crenças são, conforme afirmado por Johnson (1999), a pedra sobre a qual nos apoiamos e, portanto, colorem nossa percepção a respeito de como devem ser a aprendizagem e o ensino de uma língua (materna ou estrangeira). Devido a sua importância, os professores de línguas devem estar cientes do papel das crenças e incluí-las em atividades de sala de aula, tornando-as parte de sua prática. Em 2001 (BARCELOS, 2001, p. 86), sugeri que:

Estudos futuros devem incorporar a discussão a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em atividades de sala de aula dando oportunidade a alunos e professores de línguas de discutir e refletir não somente sobre suas próprias crenças, mas também sobre obstáculos dentro e fora da sala de aula de línguas que podem impedi-los de agir de acordo com suas próprias crenças e de desenvolver seu potencial para ensino e aprendizagem.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de unidade didática com atividades de conscientização a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, que professores e formadores de professores podem utilizar em suas aulas. Essas atividades fazem parte da “aprendizagem reflexiva”, isto é, a “conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira” (BARCELOS, 2001, p. 86), que envolve aprendizes e professores, discutindo e refletindo sobre aspectos inerentes ao processo, tais como crenças, estratégias e estilos de aprendizagem e a influência desses fatores em suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.

Diferentemente dos demais artigos desta coletânea, não trago, primordialmente, uma discussão teórica sobre materiais didáticos de



línguas, mas apresento uma proposta para formadores e educadores trabalharem o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, visando ao desenvolvimento de uma consciência crítica para uma melhor avaliação e aplicação dos insumos didáticos que lhes estão às mãos.

Escolhi organizar este texto de forma que, a cada momento, os leitores sejam levados a tecer reflexões a respeito de suas próprias crenças e conhecimento referentes ao conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, sugiro vários exercícios reflexivos antes de prosseguir a leitura. Isso também foi feito tendo em mente professores e formadores de professores que podem utilizar tais exercícios em sala com seus alunos. O artigo está, portanto, organizado em duas partes. Na primeira, discuto brevemente o conceito de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, apresento atividades de reflexão sobre crenças em sala de aula. Concluo, tecendo considerações finais.

## **O conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**

Conforme discuti em outros artigos (BARCELOS, 2000, 2004, 2006, 2007), crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas emergem como um tema de crescente pesquisa em Linguística Aplicada desde os anos 1980 no exterior e desde meados da década de 1990 no Brasil. Sua importância está relacionada ao uso de estratégias de aprendizagem, abordagem de ensinar e aprender, ensino reflexivo, motivação e identidades dos aprendizes e professores. Inúmeros estudos têm sido publicados a respeito de crenças de professores e de alunos (para uma revisão de estudos no exterior, ver BORG, 2003, 2006; no Brasil, ver BARCELOS, 2006, 2007). Por ser um conceito complexo (PAJARES, 1992) e devido à existência de diversos termos e concepções, definir crenças é uma árdua tarefa.

### *Reflexão 1*

- a) Você se lembra de algumas crenças que possuía ao iniciar seu estudo de uma língua estrangeira?
- b) Você poderia citar alguns exemplos de crenças comuns sobre ensino e aprendizagem de línguas de professores e alunos no Brasil?
- c) Como você definiria crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas?

Fonte: Elaboração da autora.

Estudos recentes (BARCELOS, 2000, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2003) têm caracterizado crenças como: (a) dinâmicas, ou seja, elas “[...] mudam através de um período de tempo, como, por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação [...]”; (BARCELOS, 2006, p. 19) (b) socialmente construídas e situadas contextualmente, já que não são estruturas mentais fixas e prontas em nossas mentes, mas nascem de nossas interações e interpretações com nosso meio; (c) experienciais, pois nascem de nossas interpretações, (re) construções do que vivenciamos; (d) mediadas, pois “podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não, dependendo da situação, da tarefa e das pessoas interagindo conosco”; (BARCELOS, 2006, p. 19) e (e) paradoxais e contraditórias, pois “podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas”. (BARCELOS, 2006, p. 19) As crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”. (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233)

Assim, crenças podem ser definidas como

[u]ma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo

interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Tendo brevemente discutido o conceito de crenças, no restante do capítulo apresento sugestões de atividades que venho utilizando em minhas aulas de língua inglesa no curso de Letras com futuros professores de inglês. Essas atividades, como já afirmado anteriormente, têm como propósito levar esses futuros professores a refletir sobre sua aprendizagem, suas crenças e possíveis mudanças em tais crenças. Acredito que esses exercícios podem formar professores mais reflexivos que, por sua vez, podem formar alunos também mais reflexivos e mais conscientes do seu processo de aprendizagem.

## **Crenças em sala de aula de línguas: atividades de reflexão e conscientização**

### *Reflexão 2*

Que atividades você proporia para refletir sobre crenças em sala de aula?

Fonte: Elaboração da autora.

As atividades descritas a seguir fazem parte de uma tentativa de implementar a aprendizagem reflexiva em minhas aulas de língua inglesa para futuros professores de inglês no curso de Letras, que ainda estão aprendendo a língua.

### **Atividade 1: Descobrimo suas Crenças**

O objetivo desta atividade é tornar explícitas as crenças dos alunos de Letras a respeito do seu processo de aprendizagem da segunda língua, através da discussão de crenças comuns entre eles e o professor.

A atividade consiste na leitura das afirmações apresentadas no Anexo 1, expressão oral, através da discussão em pares e no grupo, e registro escrito das crenças comuns. A seguir, descrevo a atividade em detalhes.

#### Procedimentos:

1. Nas primeiras semanas de aula, entregue a seus alunos uma cópia do Anexo 1 (*Find out about your language learning beliefs*). O modelo é apenas uma sugestão. Professores devem se sentir à vontade para adaptar e inserir crenças mais comuns em seu contexto que gostariam de saber a respeito dos seus alunos.
2. Os alunos respondem ao questionário individualmente em sala.
3. Coloque os alunos em pares e explique que eles deverão interagir, discutindo suas crenças e justificando-as. (Em minha experiência, noto que os alunos gostam de fazer isso, mas alguns acabam não justificando, apenas mencionando suas crenças. O professor deve estar atento para isso e guiar esse processo caso perceba tal comportamento).
4. Em seguida, detalhe as crenças elencadas e indague o grupo sobre cada uma delas, pedindo para que os alunos argumentem a ‘favor’ ou ‘contra’ uma determinada afirmação.

Dessa forma, o professor será capaz de conhecer as diversas crenças que seus alunos trazem para a sala de aula. É importante também que o professor não só ouça seus alunos sem julgamento prévio, mas também faça perguntas que os levem a questionamentos que venham ajudá-los a encontrar alternativas para a solução de possíveis dificuldades na sua aprendizagem. Muitos alunos, até aquele momento, ainda não tiveram a oportunidade de refletir sobre algumas de suas crenças. Isso

pode ser verificado abaixo nos excertos dos *Action Logs* (essa atividade será explicada mais adiante) produzidos pelos alunos no ano de 2007.<sup>1</sup>

*Quando discutimos sobre nossas crenças, vemos que elas realmente influenciam nossa vida, nossas atitudes!*

*[...] quando você responde sobre suas crenças, você descobre que não se conhece e quando você conversa com um amigo você se dá conta de suas opiniões diferentes e de por que acredita naquilo. Achei muito legal!*

*Esse tipo de exercício nos ajuda a repensar conceitos de aprendizagem de línguas.*

*Foi uma discussão excelente e nos fez pensar mais como professores profissionais e pesquisadores também.*

*Foi legal ter uma discussão sobre nossas crenças porque, ao fazer isso, estamos ajudando uns aos outros a construir conhecimento que nos fará melhores professores de inglês.*

5. Como etapa final, sugira que os alunos escrevam sobre as suas próprias crenças ou as do colega, comparando-as entre si. Isso pode ser feito como tarefa de casa para ser entregue na aula seguinte.

### *Reflexão 3*

- a) Qual é a sua opinião sobre a atividade apresentada?
- b) Como você identifica as crenças de seus alunos?
- c) Você discute ou alguma vez já discutiu sobre esse assunto em sala com alunos? De que maneira?

Fonte: Elaboração da autora.

## **Atividade 2: Histórias de Aprendizagem de Línguas (Hal)<sup>2</sup>**

No início do semestre, alunos do nível intermediário de língua inglesa são convidados a escrever suas HAL em língua inglesa. O objetivo dessa atividade é ajudá-los, através do relato de suas histórias de aprendizagem, a trazer à tona suas crenças sobre processo de aprendizagem da língua. Ao revisitar sua aprendizagem e ler sobre outras HAL, além de discutir suas histórias com os colegas, os alunos parecem se tornar mais reflexivos e mais conscientes de suas crenças. Tudo isso é feito através da leitura de outras HAL, da discussão em pares e da escrita de suas próprias HAL. A seguir, descrevo a atividade em detalhes.

### Procedimentos

1. Inicialmente, para efeito de motivação, os alunos lêem exemplos de HAL escritas por outros aprendizes de inglês – do Brasil ou de outro país.<sup>3</sup> Isso se constitui em uma excelente atividade de leitura na língua inglesa e de reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas. Os alunos, em sala, recebem duas HAL diferentes que são distribuídas para dois grupos distintos (A e B) que leem suas HAL silenciosamente.
2. Após essa leitura, membros dos diferentes grupos sentam-se em pares para contar suas HAL uns para os outros. Essa é uma atividade interessante de prática oral, já que os alunos são instruídos a contar a história e a lê-la. Ao final, o professor pode otimizar um diálogo, fazendo perguntas como: “O que vocês acharam das HAL? Quais as semelhanças e diferenças com suas HAL?”
3. O professor, então, conta sua HAL para os alunos e depois pergunta-lhes: “E vocês, como aprenderam a língua? Quando ocorreu o primeiro contato com essa língua?” O professor

pede para que os alunos contem oralmente suas HAL para um colega diferente na sala.

4. Em seguida, os alunos recebem o roteiro da HAL (vide Anexo 2) a ser escrita em casa e para trazer na aula seguinte.

Embora eu ainda não tenha feito isso em minha prática, uma boa continuação dessa atividade seria cada aluno apresentar a sua história oralmente em sala, trazendo artefatos, tais como fotos, livros, músicas e outros elementos que ilustrem a sua história. Pode-se filmar essa apresentação, que poderá servir como inspiração para outros alunos e também como *corpus* de uma pesquisa narrativa. Alternativamente, o aluno pode escrever uma narrativa multimídia. (cf. MENEZES, 2008) Através dessas HAL, o professor terá a oportunidade de, não só conhecer melhor seus alunos e as origens de muitas de suas crenças, mas também ajudá-los a compreender os tipos de crenças que construíram ao longo do seu processo de aprendizagem de línguas.

As HAL também são úteis na disciplina de prática de ensino, a qual sempre inicio pedindo aos alunos para escreverem suas Histórias de Ensino de Línguas (HIEL) (vide roteiro no Anexo 3). Essa não é uma tendência nova. (cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; JOHNSON, 1999) Mais recentemente, tenho sugerido que os alunos acrescentem uma representação visual de ensino de línguas (vide Anexo 4), seguindo uma tendência atual das narrativas visuais no ensino de línguas. (KALAJA et al., 2008; MENEZES, 2008) A forma que tenho trabalhado com as HIEL na prática de ensino é semelhante à das aulas de língua inglesa. Entretanto, na prática de ensino, peço que a HIEL seja lida e comentada por escrito por um colega (vide exemplo de comentário no Anexo 4). Isso ajuda na aprendizagem colaborativa e em outros espaços de aprendizagem, denominados por Murphey (2009 p. 131) “ecologia de aprendizagem de contágio linguístico”, os quais se referem a ambientes ricos de aprendizagem em que, não só ocorre uma ativação neurológica

de cunho individual, mas também social entre os grupos. Tal fenômeno se dá por conta da comunicação altamente contagiosa e generalizada, envolvendo pessoas que usam a língua de forma construtiva em seus contextos locais.

#### *Reflexão 4*

- a) Se possível, conte, escreva ou peça a seus alunos para escreverem sua HAL ou HIEL e, com um colega, tente identificar suas crenças. Discuta com seus colegas e professores.
- b) Leia a história de FSR (Anexo 4) e identifique suas crenças sobre ensino de línguas.
- c) Você acredita que essa atividade possa ser utilizada em outros contextos de ensino de línguas? Quais? Que adaptações poderiam ser feitas? Justifique.

Fonte: Elaboração da autora.

### **Atividade 3: Diários de Ação (*Action Logs*)**

No ano de 2007, inspirada pelo artigo de Woo e Murphey (1999) sobre *Action Logs* (AL), resolvi pedir a meus alunos que escrevessem diários sobre as aulas da disciplina Inglês IV (Disciplina LET 211). De acordo com Woo e Murphey (1999, p. 15), *action logs* são diários de aprendizagem que podem ser usados para vários propósitos na sala de aula, sendo um dos principais “estimular a metacognição”. De acordo com os autores, os AL podem ajudar os alunos a:

- Tornarem-se mais conscientes metacognitivamente ao escrever e, assim, clarear e criar pensamentos;
- Perceberem mudanças em sua aprendizagem, apreciá-las e planejarem-se para mais mudanças.



Os autores acrescentam que, quanto mais os alunos fazem AL e refletem sobre esse processo, mais metacognitivamente conscientes se tornam. Isso significa que eles são capazes de falar sobre suas próprias crenças e de refletir sobre elas.

Ao final de cada aula, os alunos escreviam AL, expressando suas opiniões sobre as atividades ministradas ou outros assuntos pertinentes à aula. Não foi dada nenhuma instrução escrita, mas simplesmente eu pedia aos alunos que olhassem para a agenda da aula (que sempre coloco no quadro) e comentassem sobre cada atividade, o que acharam mais interessante, suas dificuldades, do que gostaram ou não. Vejamos alguns excertos dos AL (da *Newsletter* de 17.10.2007):

*Foi legal conversar com Raquel sobre o homework. Rebeca fala muito bem.*

*Hoje me senti muito feliz porque me senti confortável, mais segura e sem medo de cometer erros.*

*Hoje eu conversei com Deusa. Ela é entusiasmada e quer aprender mais,*

*Eu gostei de conversar com Alessandra. Ela é muito legal e está sempre motivada para as aulas de inglês. Ela me encoraja a aprender mais e mais!  
Eu adorei conversar com ela!!!*

*Eu acho que essa discussão é muito importante para nosso processo de aprendizagem de línguas, porque geralmente nós nos sentimos ansiosos na aprendizagem e eu deveria ser um falante mais apaixonado pela língua.*

Como se pode perceber, os excertos ilustram a reflexão que esses alunos fazem sobre sua aprendizagem, sobre as aulas, sobre suas emoções e sobre comportamentos dos colegas que os motivam. Esses AL constituem-se em oportunidades de escrita diárias para os alunos

de uma forma rápida e descontraída. Conforme sugerido por Woo e Murphey (1999), toda semana, eu levava os AL para casa, digitava os comentários de todos os alunos (sem colocar os seus nomes) em uma *newsletter*, editando alguns erros e na aula seguinte, distribuía essa *newsletter* que era lida e comentada por todos. Mas qual é a relação dessa atividade com crenças? Através dessa escrita diária, os alunos podiam não somente expressar suas crenças a respeito da aula e sobre o processo de aprendizagem, mas também, através da leitura da *newsletter*, conhecer o pensamento de seus colegas. Para Woo e Murphey (1999), quando os alunos lêem os AL dos colegas, eles podem reavaliar suas próprias crenças e estratégias através de uma nova perspectiva. Na verdade, os AL são um instrumento poderoso de “ecologia de aprendizagem de contágio linguístico”. (MURPHEY, 2009, p. 192) Em outras palavras, ao ler o que o colega escreveu (como foi ilustrado anteriormente), o aluno também se sentia motivado a aprender, a se engajar, criando, assim, uma comunidade imaginada para esses alunos – uma comunidade imaginada de aprendizes bem-sucedidos e motivados. Isso, por sua vez, alimentava pensamentos e imagens positivas de aprendizes de sucesso para esses alunos, retroalimentando crenças propícias à aprendizagem de línguas.

#### *Reflexão 5*

- a) Você, como professor ou aluno, já trabalhou com *action logs*? Qual sua opinião sobre eles?
- b) Na sua opinião, os *action logs* podem ser um instrumento de informação e de reflexão sobre crenças? Como? Justifique

Fonte: Elaboração da autora.

#### **Atividade 4: Projeto de aprendizagem de línguas**

Não basta identificarmos as crenças dos alunos. É preciso também mostrar-lhes alternativas ou criar “oportunidades de aprendizagem” (ALLWRIGHT, 2005) para que eles tenham a chance de experimentar efetivamente maneiras autônomas de aprender. Nesse sentido, tal projeto de aprendizagem de línguas oferece oportunidade para que os aprendizes se tornem, além de mais autônomos, mais responsáveis, desconstruindo atitudes passivas e crenças comuns como, por exemplo, “o professor é responsável por minha aprendizagem”.

#### Procedimentos

Em minha prática, tenho trabalhado com o projeto de aprendizagem de línguas desde 2003. Um aspecto importante do projeto é a leitura de um livro que ajuda os alunos a questionar algumas crenças comuns, como, por exemplo, a crença de que erros são prejudiciais ao processo de aprendizagem. Após a leitura e resumo de capítulos específicos de Murphey (2006), os alunos manifestam as suas opiniões sobre as temáticas. Através do diálogo e engajamento com o texto, pode-se, mais uma vez, refletir sobre suas crenças relacionadas à aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

A segunda parte do projeto consiste em pedir que os alunos elaborem um plano de ação contendo atividades específicas que eles devem realizar fora da sala de aula de forma a melhorar o seu domínio do inglês. Eles devem escolher as habilidades (escrita, compreensão oral, produção oral e leitura), em que apresentam maior dificuldade ou que desejam melhorar, escolhendo as atividades que preencham as lacunas referentes a esses aspectos. Esse plano de ação deve conter um cronograma a ser cumprido. Ao final, os aprendizes relatam os resultados dessas ações em sua aprendizagem durante o semestre.

Recentemente, ao invés de pedir um plano de ação, pedi ao final

do curso um trabalho em que o aluno refletia sobre os seguintes aspectos de sua aprendizagem durante o semestre:<sup>4</sup>

*Neste trabalho você irá avaliar:*

1. Suas crenças sobre aprendizagem de línguas – você mudou algumas? Quais? O que o/a fez mudar? Releia a sua HAL e compare sua aprendizagem antes e agora. Mudou alguma coisa?
2. Analise os seus *action logs* e reflita sobre o que você escreveu. Faça um resumo. Quantos AL você escreveu? O que foi mais comum em seus *action logs*? O que o/a motivou a aprender?
3. Escreva sobre as atividades em que você esteve envolvido FORA da sala de aula. Você usou a língua inglesa fora da sala de aula? Quando? Como? Com que frequência? Fale sobre isso em detalhes.
4. Escreva sobre as conversas gravadas e sua utilidade.<sup>5</sup> Justifique.
5. Escreva sobre as apresentações dos capítulos de Murphey (2006) e como elas ajudaram sua aprendizagem de alguma forma.
6. Sua aprendizagem, melhorias e progresso. Fale sobre o que aprendeu. Quanto você aprendeu? Como você sabe? O que melhorou no seu inglês? Fale sobre sua participação e compromisso com sua aprendizagem neste semestre.
7. Como você pretende continuar estudando inglês daqui em diante? Como você pode melhorar a sua proficiência na língua inglesa?
8. Conclusão.

(Fonte: Barcelos – Disciplina LET 211 – Inglês 4 – DLA-UFV)

Fonte: Elaboração da autora.

Os alunos escreveram esse projeto, em inglês, relatando detalhadamente para o grupo os resultados das ações que realizaram. Foi um momento de compartilhar os avanços e concluir o semestre de uma forma positiva. Certamente, o projeto oferece grande oportunidade de aprendizagem e reflexão das crenças.

### *Reflexão 6*

- a) Que outros projetos de aprendizagem podem ser realizados na sala de aula de línguas para desenvolver a reflexão e para nos tornarmos mais conscientes de nossas crenças e de suas mudanças?
- b) Você já fez algo parecido com seus alunos? Ou como aprendiz, já participou de experiências como essa? Relate a sua experiência.
- c) Em sua opinião, as atividades propostas aqui servem ao seu propósito, ou seja, de levar alunos e professores a refletir sobre suas crenças em sua aprendizagem e se tornarem mais conscientes desse processo? Justifique.
- d) Você sugere alguma adaptação para essas atividades? Quais?

Fonte: Elaboração da autora.

## **Considerações finais**

Os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas crescem significativamente no Brasil. No entanto, poucos são aqueles que focalizam atividades de sala de aula nas quais essas crenças possam ser discutidas. Este artigo tratou do assunto, trazendo propostas de atividades a serem utilizadas por professores e formadores de professores de línguas, vislumbrando, assim, aos aprendizes novas possibilidades que venham elucidar os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Através da discussão de suas próprias crenças e suas histórias de aprendizagem, os alunos podem exercitar a reflexão sobre o que já vivenciaram, o que vivenciam no momento e o que gostariam de vivenciar no futuro. Acredito que essa é uma das muitas contribuições que o estudo sobre crenças pode trazer para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, sugiro que mais profissionais e estudiosos da linguagem se engajem na pesquisa sobre o tema e que, diante dos resultados de suas investigações, possam influenciar positivamente numa prática mais efetiva de avaliação, preparação e elaboração de materiais didá-

ticos em todos os níveis de ensino, mas principalmente nos cursos de formação de professores.

## Notas

<sup>1</sup> Todos os *action logs* (diários de ação) foram originalmente escritos em inglês pelos meus alunos e foram traduzidos por mim.

<sup>2</sup> Esse termo (*Language Learning Histories*, no inglês) foi utilizado por Oxford e Green (1996) e posteriormente por Murphey (1997, 1998).

<sup>3</sup> Tenho utilizado HAL de alunos brasileiros do semestre anterior e também algumas do livro *Language Learning Histories II*. (MURPHEY, 1998) Utilizo também o banco de narrativas de aprendizagem do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE) - 2010, coordenado por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da UFMG.

<sup>4</sup> As instruções foram dadas originalmente em inglês e foram traduzidas por mim.

<sup>5</sup> Os alunos, em pares, deveriam gravar em áudio suas conversas em inglês e depois transcrevê-las, corrigindo seus erros e se auto-analisando. Foram gravadas duas conversas – uma no início do semestre e outra no final. A fita ou arquivo digital foi entregue à professora, juntamente com as respectivas transcrição, correção e reflexão sobre a atividade.

<sup>6</sup> Os Anexos foram mantidos em língua inglesa, de modo a facilitar o seu uso por professores de inglês. Todavia, eles podem ser facilmente traduzidos para outras línguas.

<sup>7</sup> *Adapted from:* (MURPHEY, 1997; ARAGÃO, 2007).

<sup>8</sup> Esse roteiro foi baseado e adaptado de Johnson (1999, p.54-55), que usa o termo “*Learning-to-teach Histories*”.

<sup>9</sup> JOHNSON, K. *Teachers' reasoning: understanding language teaching from the inside out*. Palestra de abertura proferida na Conferência Alabama-Mississippi TESOL, 13 de Janeiro de 1999, Tuscaloosa, Alabama, EUA.

<sup>10</sup> Agradeço ao aluno FSR pela permissão de reproduzir sua história neste capítulo, bem como ao aluno AT que comentou o texto de FSR.

## Referências

ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Virginia, v. 39, n. 1, p. 9-31, 2005.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 55-85.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Pontes: Campinas, 2007. p. 27-69.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 333 p. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) - The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 231-238.

BORG, S. *Teacher cognition in language teaching*. London: Continuum, 2006.

\_\_\_\_\_. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, London, v. 36, p. 81-109, 2003.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-portraits of ELF learners: Finnish students draw and tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Great Britain: Palgrave, 2008. p. 186-198.

MENEZES, V. *Banco de narrativas de aprendizagem*. 2010. Projeto AMFALE. Disponível em: <[www.veramenezes.com/amfale.htm](http://www.veramenezes.com/amfale.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Great Britain: Palgrave, 2008. p. 199-213.

MURPHEY, T. Some crucial elements of learning ecologies of linguistic contagion. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 129-147.

\_\_\_\_\_. *Language hungry! An introduction to language learning fun and self-esteem*. London: Helbling Languages, 2006.

\_\_\_\_\_. *Language learning histories II*. Tokyo: South Mountain Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Language learning histories I*. Tokyo: South Mountain Press, 1997.

OXFORD, R.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, Alexandria, Virginia, v. 6, n. 1, p. 20-23, 1996.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Berkeley, CA, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PRESTON, D. Language teaching and learning: folk linguistic perspectives. In: ALATIS, J. E. (Ed.). *Georgetown University round table on language and linguistics 1991*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991. p. 583-603.



VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

WOO, L.; MURPHEY, T. Activating metacognition with action logs. *The Language Teacher*, Tokyo, v. 23, n. 5, p. 15-18, 1999.

## Anexos<sup>6</sup>

### ANEXO 1 - Find out about your language learning beliefs

WHAT DO YOU BELIEVE ABOUT LANGUAGE LEARNING?

Instructions: Fill out this questionnaire for yourself, and then interview a friend of yours. When you talk to your friend try to explain your views and ask him/her to explain his/her view. (A= Agree; D= Disagree). Take notes on the reasons your friend gives for his opinions. You'll then write a piece comparing your views.

	<b>Statements</b>	<b>You</b>		<b>Your friend</b>	
		A	D	A	D
1	Grammar is the most important part of learning a language.				
2	People learn English faster in the target country.				
3	It is better to speak with native-speakers than with non-native speakers.				
4	Children are better at learning English.				
5	The teacher should make students speak English in class.				
6	You can't learn English from colleagues, only from the teacher.				
7	It's necessary to have talent to learn English.				
8	People who speak English well speak fast.				
9	People should speak English without an accent.				
10	It's possible to learn English in public schools.				
11	It's possible to learn English at university.				
12	I am afraid of making mistakes in English.				

13	The teacher should correct students every time when they're speaking English in class.				
14	One can improve his/her English with his/her Brazilian friends.				
15	We should have more conversation in the <i>Letras</i> course.				
16	I feel ashamed of speaking English in class.				

Fonte: Elaboração da autora.

## ANEXO 2 - Language learning histories<sup>7</sup>

1. Write about your own language learning history from when you began learning English to the present (with a pen or typed). If you like, you can send it via e-mail. Length: Minimum: 1 page; Maximum: 2 pages. Below, are some questions to guide you in writing your story. Please do not do question-answer. This is supposed to be a coherent piece of written narrative.

- Where were you born?
- What do you like doing? What are your interests? Hobbies?
- Where did you study English? What was that experience like? Please write down about this and any positive and negative experiences you might have had and what you learned from them. How were the classes? What did you think of them? What were your teachers like? Your classmates?
- Why did you decide to study English?
- Why did you decide to do “vestibular” for *Letras*? Why English?
- Do you intend to teach English?
- What were you expecting before coming to UFV?
- What were you surprised about in UFV’s English classes?
- How have you changed your ways of learning English since coming to UFV?
- How do you like to learn English?
- What contact do you have with English daily?
- What are the things that you found/find especially helpful in learning English and in the classes at UFV?
- What are the areas that you want to improve?
- What is your attitude towards other countries who speak English?
- What advice would you give to students who want to learn English?

## **ANEXO 3 - Assignment 1: Your Language Teaching History<sup>8</sup>**

Learning-to-teach histories represent the experiences that mold the educational thinking of teachers and include the varied experiences that teachers bring with them to teacher education programs. Constructing a learning-to-teach history can help you better understand the experience of becoming a teacher and the impact that your life experiences have on your views of teaching and your teaching practices. (JOHNSON, 1999)<sup>9</sup>

Write an essay about the following topics.

### A. Memories and impressions of your former experiences and teachers:

- Where did you study English? What was that experience like? Please write down about this and any positive and negative experiences you might have had and what you learned from them. How were the classes? What did you think of them? What were your teachers like? Your classmates?
- Describe your most memorable teacher (positive or negative). What was memorable about him or her and why?

### B. Your decision to become an English teacher

- How did you decide to become an English teacher?
- Have any of the events in your life as a student of English or any of your former teachers influenced you?
- How do you think people learn how to teach? How can teachers become better teachers?
- If you already teach, write about how long, what it feels like to be a teacher, problems, difficulties, rewards and plans for

the future. Create a visual depiction of the kind of teacher you are now. If you aren't teaching, answer the questions for yourself as a learner.

- What kind of teacher do you want to be? Create a visual depiction of the type of teacher you want to be and attach it to your LTH.

### C. Your beliefs about teaching:

Reflect on the following questions:

- What does it mean to be an effective foreign language teacher?
- How do you think foreign languages are learned?
- What are the best ways of learning a foreign language?
- How do you think foreign languages should be taught?
- What should be the role of the teacher?
- What should be the role of the student/learner?

Fonte: Elaboração da autora

## ANEXO 4 - Language Teaching History

By FSR<sup>10</sup>

My first formal contact with the English language happened some years ago when I was at school. That specific year (1999) a second language became obligatory in public schools. That time it was destined just one hour per week to this subject. I found that fantastic, something new among all those subjects. My interest in this language was raised some time before that time with songs (as mentioned before in my language learning history). For four years the contact I have had with English was through the English classes in school and through songs outside the class. During this time I passed through some good and bad experiences concerning the teachers and the classes (including here also my classmates).

I am not so close of students' reality in schools today but, that time English was not seen as an important subject. "Why do I have to study English?," people asked, "I don't even know Portuguese!". Thus, the classes were based in those students who did not want to know anything about English. The book we used was not that good. Nowadays that I have a more critical point of view concerning educational materials I can say that the book was not so bad, the way teacher used it really was. She just explained us the grammar points and asked us to do the exercise proposed by the book. We did not have any oral test.

The teachers did not know how to make the subject closer of our reality; they did not know how to make students see it as a useful thing. But as I had some interest in the language I tried to get most out of what teachers could provide me. Doing this I was developing an autonomous role in my learning process, an aspect that just now I am mature enough to realize.

Maybe classes could be different. I remember once, one of my teachers decided to start a class in a different way. She started talking about her weekend, in English, and I think most of the students could understand something of what she was saying. But the activity she proposed was just to ask how we were that day and how the weekend had been.

During my academic trajectory so far I have had good teachers and also bad ones. But here it is worth to mention one of those who developed a good influence in my life as a student and also as a teacher. This one was a teacher from the university that, even in a class with forty students she achieved her goal: make us learn English. None of her classes were boring. She was always trying to make something interesting for us. That semester I felt I was really in an English class. She is one of those who have affected the perception I have had of being a teacher.

The decision of becoming a teacher comes from my childhood. When I was a little boy I used to play with my brothers and neighbors. I was always the teacher. Of course some of the experiences with some of my teachers helped me to decide for this profession. I try to follow the examples of those teachers that I think were good, memorable. Before starting working as a teacher I did not know how much work those people I admired so much had to go through to prepare the good class to us. I thought it was easy, but to be a good teacher means lots and lots of preparation and study, constant practice and reflection about what we are doing in the classroom. There is no ready recipe for a person to learn how to be a good teacher, it requires dedication.

People believe that for you to learn a language you have to travel to the United States or England and this is one of the barriers teachers face in class because students who have belief may not take the teacher's work as seriously as they should. Another problem concerning this is related to the image people have of an English teacher. In some private



courses if you have traveled to a foreign country (USA) it does not matter who you are, what you do, they contract you to be part of their group. It does not matter how much another contestant have studied English. That is a wrong belief people have. As I mentioned before, being a teacher means preparation. Of course you have to know the content – the language, but the fact that you lived in a foreign country for four months does not mean that you really learned the language and know how to transmit the knowledge you have, otherwise there is no function to the preparation courses for teachers we have in universities.

To be a teacher is a great responsibility and I think it is not everyone who can be in this place. Being a teacher put us in a powerful position and it is very rewarding to see that you have taught someone something and this person really learned it. For me, to be an effective foreign language teacher means to be in constant preparation (as in all the subjects) and will to innovate, in a way that students expect more from the language teacher than from the others. People believe that the English class is a moment to relax. This wrong belief impairs the vision of learning a new language. If you go to an English school in the center of our town, anytime you want, you will see the television on MTV channel, showing videoclips of famous international singers. And this is what some students expect when they come to class: “Will we have a song today?”. I know that “somewhere over the rainbow” we can find a good methodology to teach a foreign language. A methodology good enough that it will work without exceptions. I haven’t found it yet. The day I find it, I will be very happy, really (or a little bored, because I will not have any work, it will be just following the suggestions). I think the work of a teacher is really this, research and research and research...

I do not know if today I am a good teacher or not but I intend to be one of the best, not to show myself, but to feel better, because it is horrible when you finish a class and you see students did not like it and did not learnt what you have taught. I see myself in the future as a

teacher who innovates, that is how I want to be and of course I want to share these innovations to people who are interested in it.

“I’d like to salute the members of the audience and also my workmates... Today I’m here to share with you the research I have developed in my doctorate...”

&&&&&&&&&&

### **Comment on FSR by AT**

*I really enjoyed reading FSR’s Language Teaching History because I could notice that we have a lot in common and also I could know some of his beliefs.*

*First of all, F. and I have a lot in common concerning approaching the subject to students’ reality. He said that his teachers did not know how to do it. So, I could notice that in that time he was already able to see that approaching subject within students’ reality was important. Another point we have in common is that we want to innovate. F. wants to be an innovative teacher in order to be effective, and accomplish his goals, by making his students learn the language.*

*Something I really liked about his beliefs is that, in his opinion, there’s no recipe to learn how to be a good teacher. He points out that “... to be a good teacher means lots and lots of preparation and study, constant practice and reflection about what he or she is doing in classroom”.*

*Another belief he has and I agree with is that it is very rewarding to see that we taught something and the students really learned it. It’s very satisfying to see on the students’ faces that they are learning and enjoying the classes.*



*Diógenes Cândido de Lima*

# A construção

de crenças sobre materiais didáticos em  
narrativas de aprendizagem e a formação  
do professor de língua estrangeira



## Narrativas de aprendizagem: uma opção pós-moderna para o ensino e aprendizagem de LE

Houve uma época em que a narrativa sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), como gênero, era completamente desprezada pelos pesquisadores da área, uma vez que, segundo Rajagopalan (2010, p. 13), era tida como o “antípoda do tratado”. De acordo com o autor, a narrativa era menosprezada por toda ciência dita convencional. A Filosofia, por exemplo, a desprezava por considerá-la “[...] pessoal, individual, idiossincrática, íntima, subjetiva, temporal, circunstancial, casual, esporádica, episódica e assistemática [...]” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13) e por não possuir qualquer subjetividade nem característica temporal. Já no tratado, as proposições obedecem às leis da lógica e se apresentam hermeticamente fechadas e enfaticamente infalíveis. (RAJAGOPALAN, 2010) O autor faz uma comparação entre as pequenas narrativas, a que ele chama de *petites histoires* com as metanarrativas, denominadas de *grand récit*, e salienta que essas últimas, que são sistemáticas e cheias de grandes teorias, vêm sendo desafiadas pelas *petites histoires*, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

As metanarrativas são cheias de elaborações teóricas, fazem considerações totalizantes e universais sobre o objeto de estudo, evitam marcas de subjetividade e de temporalidade. Já as pequenas narrativas são descrições de vivência, relatos autobiográficos e permitem soluções locais para problemas específicos. Dessa maneira, os aprendizes passam a ser vistos, levando em consideração o seu comportamento, as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, bem como suas experiências estratégicas e políticas. Isso significa dizer que as narrativas de aprendizagem têm possibilitado “[...] abertura de novos horizontes para as investigações interpretativistas que se concentram nas ‘formas de vida’ social, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis do comportamento humano”. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 525)

Ainda é Rajagopalan (2010) quem afirma que, historicamente, essa concepção retrógrada a respeito das narrativas começou a mudar na década de 1970, principalmente com a publicação, por Jean-François Lyotard (1924-1998), do livro *La Condition Postmoderne: Rapport sur le savoir* (c1979), em que críticas eram feitas às grandes teorias. Para esse autor, é preciso que haja uma mudança de paradigma, a fim de que possamos aprender com os exemplos e não apenas com as teorias e com os preceitos empiricistas. As narrativas de aprendizagem, portanto, possibilitam a construção de sentidos com base nas experiências do narrador que, quando construídas e reconstruídas, se transformam em crenças.

Atualmente, existe uma infinidade de pesquisas, em todos os moldes, sobre o estudo da aquisição da linguagem. Milhares de pesquisadores estudam os aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos e fisiológicos da aquisição da língua materna e de segunda língua, cujos resultados têm levado professores de língua estrangeira, bem como formadores desses, a fazer um estudo analógico entre a aquisição da língua materna e a da segunda língua, com a finalidade de criar métodos efetivos de ensino de língua estrangeira. Vários recursos vêm sendo utilizados no intuito de procurar meios que ajudem a entender esse processo. As narrativas de aprendizagem constituem um desses recursos. Elas são utilizadas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas como instrumento essencial para uma tomada de consciência, por parte do aprendiz, no sentido de refletir sobre sua própria aprendizagem, permitindo, conforme afirma Telles (2002 apud BARCELOS, 2006b, p. 147), que “os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática”.

Marilene Grandesso (2001 apud SILVA et al., 2001, p. 29) conceitua narrativa como o relato que cada indivíduo tece em torno de sua vida. Para ela, ordenamos nossas experiências em seqüências temporais, com o objetivo de obtermos um relato sobre nós mesmos e sobre o mundo

que nos rodeia, na tentativa de dar um sentido à nossa existência. A autora aponta, ainda, que nossos sucessos e fracassos do passado, do presente ou mesmo os acontecimentos do futuro, previsíveis em nossa vida, se encadeiam num relato ou numa autonarrativa. São esses acontecimentos que dão um sentido de continuidade à nossa existência e nos ajudam a ordenar o cotidiano.

Em se tratando de análise de narrativas, Silva e colaboradores (2001, p. 30) lembram que elas apresentam lacunas, pelo fato de não poderem abarcar toda a riqueza de uma experiência vivida. Para as autoras, “[...] a estruturação de um relato passa por um processo de seleção, deixando de lado fatos da experiência que não se encaixam aos relatos dominantes ou principais que construímos sobre nossa vida”. Por isso, vivemos reescrevendo nossas histórias de vida a cada dia. Anastácio e colaboradores (2004, p. 1-2) chamam a atenção para a necessidade de se mesclar os aspectos universal e singular da experiência do indivíduo, a fim de evitar que apenas temáticas culturais específicas sejam tratadas. É necessário que experiências universais encontrem um espaço compartilhado em aulas de língua estrangeira.

Para Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino, exigindo, assim, que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Isso porque na narrativa não existem somente as ideias do indivíduo para o relato, seja este escrito ou oral, mas está presente, também, uma auto-análise que permite ao sujeito estar construindo novas bases para reflexão sobre sua própria prática. Cardoso e Lima (2007) argumentam que, mantendo o foco na aquisição de LE/Segunda Língua (L2) percebe-se a importância das narrativas como recurso de investigação desse processo, na medida em que elas favorecem a compreensão de significados e de contextos de aprendizagem sob o ângulo de visão dos



próprios aprendizes. Afinal, são eles os relatores de como aprendem e como aprenderam a língua estrangeira.

Como se pode perceber, as narrativas proporcionam condições para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais variados contextos, e, o que é mais importante, oferecem oportunidades para que ambos, professor e aluno, possam, juntos, encontrar alternativas que venham ajudar a construir uma metodologia de ensino que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários. Daí as narrativas de aprendizagem serem tidas como uma opção pós-moderna para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. É por meio delas que podemos, ou não, detectar a eficiência do material didático, dos métodos e abordagens utilizados em sala de aula. Ademais, essas narrativas contêm uma gama de informações relacionadas ao processo de aprendizagem, uma vez que apresentam relatos de experiências que permitem ao educador fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica e, com isso, reconstruir os seus conhecimentos e tornar essa prática mais consciente. (LIMA, 2010)

De fato, buscamos sempre utilizar as narrativas como um instrumento para captar as mais diversas experiências do ser humano. Elas geralmente nos dão a oportunidade de conhecer os nossos estudantes, a maneira como eles se tornaram aprendizes, suas frustrações e seus sucessos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Acrescenta-se que é, geralmente, por meio dessas narrativas que os narradores demonstram suas habilidades autônomas e/ou de dependência. Além do mais, ao escrever sua narrativa, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre técnicas e métodos de estudos que venham melhorar sua aprendizagem e de avaliar o material didático utilizado nesse processo.

Este capítulo tem, portanto, como objetivo fazer uma análise de algumas narrativas de aprendizagem de língua inglesa, com a finalidade de verificar se e como estão sendo construídas as crenças sobre o ma-

terial didático utilizado no ensino dessa língua estrangeira e quais suas implicações para a formação do professor. As narrativas escolhidas para análise de crenças na construção do material didático para o ensino de língua estrangeira fazem parte do livro *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*, organizado por mim, e também compõem um *corpus* que está sendo construído pelo projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE),<sup>1</sup> coordenado pela professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do qual faço parte como pesquisador.

## **Crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira**

Dizer que as crenças estão relacionadas a convicções, opiniões e pensamentos, e que influenciam diretamente no comportamento de um indivíduo não é surpresa. Ferreira (1986) define crenças como sendo opiniões adotadas com fé e convicção. Félix (1998) complementa essa definição ao afirmar que, além disso, a crença é baseada em pressuposições e elementos afetivos que mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem. Naturalmente que essas não são as únicas definições para tal palavra. Contudo, não é tão fácil assim definir crença, visto que há um grande número de significados que esse termo pode expressar, pois essas definições estão presentes em diversas áreas, além da Linguística Aplicada, a exemplo da Filosofia, da Religião, da Psicologia e até mesmo da Antropologia.

Começaremos a explicitar o que seja crença para a Filosofia. Decerto, uma das características da Filosofia é que esta área do conhecimento consiste em pensar racional e criticamente, de modo mais ou menos sistemático, sobre a natureza do mundo em geral, a justificativa de crenças, e a conduta de vida a adotar. A ramificação que trata sobre as crenças,

dentro da Filosofia, é chamada de epistemologia ou teoria do conhecimento. Quinton (1995) observa que, ocasionalmente, todos nós duvidamos e questionamos as crenças, não só as nossas, como as alheias, e fazemo-lo com mais ou menos sucesso sem possuímos uma teoria acerca do que fazemos. O objetivo da epistemologia consiste em explicitar as regras que determinam a correta formação de crenças e em argumentar a seu favor. Também, orientamos as ações com vista a objetivos e fins que valorizamos.

Relacionando-a com a religião, que não deixa de ser uma filosofia, a crença está diretamente ligada à fé e aos juízos de valor dependentes do sucesso dela. Na religião, a crença assume um caráter absoluto. Para Phillips (2004), ao fundar-se em juízos de valor dependentes do sucesso da fé, a crença se torna inútil se o desenrolar dos acontecimentos for em direção contrária às expectativas. Mas, ainda segundo o autor, essa posição parece falsear o caráter absoluto que a crença em Deus apresenta para muitos fiéis. No caso de se acreditar com base em juízos relativos, não será mais uma fé em Deus, mas um acreditar nas coisas mais proveitosas para o crente. Alcock (1995) nos oferece uma visão da psicologia para crenças. Segundo o autor, o nosso cérebro e o nosso sistema nervoso constituem uma máquina geradora de crenças, um sistema que evoluiu não para garantir a verdade, a lógica e a razão, mas a sobrevivência. Tal máquina seleciona informações do ambiente, molda-as, combina-as com informações armazenadas na memória e produz crenças que são geralmente consistentes com outras crenças já aceitas. Essas crenças guiam ações futuras e, falsas ou não, podem ter utilidade para o seu portador. Se existe, de fato ou não, um céu para as boas almas, em nada diminui a utilidade dessas crenças para pessoas que procuram um sentido na vida.

A Antropologia estuda, principalmente, os costumes, crenças, hábitos e aspectos físicos dos diferentes povos que habitaram e habitam o planeta. Desse modo, os sistemas de crenças fazem parte dos sistemas de valores das sociedades e estão intimamente ligados à cultura. Cassi-

rer (1977), em sua obra *Antropologia Filosófica*, observa que, de todos os fenômenos da cultura humana, o mito e a religião são os mais refratários a uma análise puramente lógica. Para o autor, se algo existe que seja característico do mito é o fato de ser inexplicável. Mas os mitos estão presentes em todas as culturas, como relatos ou narrativas de origem remota, situando-se entre a razão e a crença. Já para Pajares (1992), a literatura utiliza termos como atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social para se referir à palavra crença. Nesse sentido, chegar a um consenso sobre o que seja crença torna-se bastante subjetivo, pois ela está ligada às experiências e interpretações individuais. Além disso, as crenças possuem uma característica paradoxal e contraditória: são “sociais, mas também individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”. (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233)

Em *Linguística Aplicada*, Silva (2007) elabora uma tabela, a qual mostra alguns dos vários termos e definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir às crenças em aprendizagem de línguas. Desse modo, o autor chega à conclusão de que é possível fazer duas observações:

Primeiro, grande parte das definições leva em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos. Segundo, para os referidos autores, as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas. (SILVA, 2007, p. 247)

Barcelos (2001), por sua vez, aponta que, quanto às características das crenças, as mesmas são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Em outro artigo, Barcelos (2004) explica que o interesse por crenças dentro da Linguística Aplicada surgiu de uma mudança. Tal mudança tinha um enfoque no processo de como o aprendiz adquiria a língua. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial.

Os conceitos de crença aqui apresentados são os que serão levados em consideração nesta reflexão, por entender que eles se relacionam mais com o campo da Linguística Aplicada e, conseqüentemente, com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

### **Crenças e material didático em língua estrangeira**

A importância de se pesquisar as crenças sobre materiais didáticos de língua estrangeira já tinha sido salientada por Silva (2007), pois ainda são poucos os estudos nessa área. Entretanto, antes de abordar a questão especificamente, faz-se necessário também saber o que se pode chamar de material didático, visto que ainda há uma cultura de ligar o termo ao livro didático apenas. Vilaça (2009, p. 4-5) faz menção a alguns autores que abordam o que seria material didático em língua estrangeira, dentre eles, Tomlinson (2004a, p. 6, 2004b, p. 66) e Salas (2004, p. 2). Enquanto esta autora define material didático em língua estrangeira como “[...] qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”, aquele o conceitua como “[...] qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizagens de língua” e ainda “[...] qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. As três definições citadas parecem similares, entretanto, ao analisarmos cada uma delas com atenção, poderemos perceber que a primeira definição indica que o material didático depende tanto do aluno quanto do professor; enquanto que a segunda definição permite entender que a função do material di-

dático é auxiliar a aprendizagem/aluno e o ensino/professor. A terceira definição, abordada por Salas (2004), indica o material a serviço tanto dos professores quanto dos alunos.

Assim, Vilaça (2009) resume que todas as três definições permitem compreender que os livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-ROMs, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos. Dessa forma, podemos dizer que o conceito material didático inclui, além de livros, apostilas, documentários, cópias de outros documentos, a internet e outras atividades que, na literatura atual, ainda são denominados recursos didáticos.

É Rangel (2002) quem afirma que cada material didático implica um determinado espaço de circulação e assume um valor cultural específico, tanto pelas suas características físicas, quanto por sua inserção social particular. O autor salienta ainda que os livros não circulam da mesma forma que CDs, nem têm o mesmo significado que jornais ou revistas; que um material pode ser acessível para determinada escola, mas não para outras (um CD-ROM, por exemplo, pressupõe que as escolas estejam equipadas com computadores); pode atingir e motivar determinados sujeitos, mas não outros (um livro pode requerer uma escola aberta às práticas de leitura); pode ser mais ou menos valorizado pela escola e pela comunidade; e assim por diante. Destarte, Rangel (2002) conclui que cada material didático tem uma inserção cultural e uma “personalidade” própria, “dialogando” com os sujeitos que a ele recorrem de uma forma que lhe é peculiar.

Apesar de não ser o único material didático, os livros didáticos, como bem nota Vilaça (2009, p. 5-6),

[...] são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados – como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo. Isto se deve ao

fato de o livro ser a modalidade de material didático mais discutida na literatura (CUNNINGSWORTH, 1995; CORACINI, 1999a; HOLDEN; ROGERS, 2002; TOMLINSON; MASUHARA, 2005; TILIO, 2008, entre outros). Fato este que se justifica por ser o livro didático o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras. (HOLDEN; ROGERS, 2002; FREITAS, 2008)

Em seu artigo denominado *História do material didático*, Paiva (2009) nota que, no ensino de línguas, predominavam os métodos baseados em diálogos e ditados, visto que os livros eram escassos. Na sala de aula medieval, só o professor tinha o livro nas mãos; o aluno copiava os textos e os comentários através de ditado; a escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas à disponibilidade do material.

Vale ressaltar aqui que foi somente a partir do século XV, com o advento do livro impresso, que as publicações se popularizaram e se diversificaram. Os primeiros livros didáticos, de acordo com Paiva (2009), foram as gramáticas. Então, o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita. A autora elucida ainda que era comum, até o final do século XVII, encontrar uma sala de aula em que os alunos possuíam livros diferentes. Paiva (2009) salienta também que o material em áudio só surgiu em 1901, na Europa, pela empresa *Linguaphone*, quando, associando sons à tecnologia da época, os primeiros cursos, gravados em cilindros, combinavam fala nativa com textos ilustrados e observações sobre vocabulário e gramática. Depois vieram os discos e, posteriormente, as fitas cassetes, os CDs, os CD-ROMs, a internet e os DVDs, MP3 etc.

É interessante notar que, num primeiro momento, os materiais didáticos utilizados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, tinham uma abordagem estruturalista, pois visavam à aprendizagem da estrutura da língua, à gramática e à tradução através do vocabulário. Foi a partir da mudança de conceito do que seria língua, e da

finalidade de aprender uma língua, ou seja, da Abordagem Comunicativa, que o material audiovisual se tornou importante como forma de complementar o estudo de língua estrangeira juntamente com o livro didático.<sup>2</sup>

O anseio por um material didático “de qualidade” ainda é grande por parte de vários profissionais da área. Em língua estrangeira, nas instituições públicas, especificamente, o foco do ensino, na maioria dos casos, ainda é centrado numa concepção estruturalista. Até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais chamam a atenção para uma “carga horária reduzida na grade curricular, além de classes superlotadas e falta de material didático”. (BRASIL, 1998, p. 121)

Nas instituições públicas, é o professor quem elabora ou seleciona o material didático a ser trabalhado em sala de aula. Nesse pormenor, Nicholls (2001, p. 29) informa que,

[a]o organizar o material a ser ensinado de tal forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório.

Algumas das críticas sobre materiais didáticos estão relacionadas à sua descontextualização do cotidiano do aluno e à inadequação à faixa etária do público a que se destina. Entretanto, Vilaça (2009) aponta que todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos; que os professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido no livro didático; que o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas; e que a possível idealização do material didático, em especial do livro didático, conduz a críticas e



insatisfações, ao reconhecer que muitas vezes o material didático deve ou precisa ser complementado ou adaptado.

Dito isso, cabem aqui, alguns questionamentos importantes no que se refere à construção de crenças sobre materiais didáticos. Um deles, seria se o material didático influencia o aprendizado de uma língua estrangeira. Indaga-se também qual seria seu grau de influência deste e se é possível o aprendizado de uma língua estrangeira sem material didático ou com material didático limitado. Não foram encontradas respostas diretas para essas perguntas. O que se sabe, contudo, é que é muito comum se encontrar nos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras temas bastante tendenciosos e com visão extremamente elitista, do ponto de vista ideológico. Mas, este é um assunto que não será discutido neste momento.

## **Análise das narrativas**

Conforme dito anteriormente, o objetivo principal deste capítulo é fazer uma análise de algumas narrativas de aprendizagem de língua inglesa, com a finalidade de verificar se e como estão sendo construídas as crenças sobre o material didático utilizado no ensino dessa língua estrangeira e quais suas implicações para a formação do professor. Reafirmamos que as narrativas analisadas fazem parte do livro *Aprendizagem do Língua Inglesa: histórias refletidas*, organizado por mim, e publicado pela Edições Uesb (2010).

(In)felizmente, não foram encontradas, nas narrativas aqui analisadas, respostas explícitas para como são construídas as crenças sobre o material didático. Contudo, se fizermos uma análise minuciosa das suas entrelinhas podemos perceber que muitos dos relatos dizem respeito, indiretamente, ao uso desse material. É sob essa perspectiva, portanto, que procuraremos ver como são construídas essas crenças nas narrativas compiladas no volume anteriormente mencionado. Para cada narrativa será utilizada a letra N e o número a que a análise se refere.

Por exemplo, N1, N2, N3 etc.

Na N1, a informante relata que esperava que as aulas de inglês na universidade atendessem às suas expectativas, ou seja, que elas fossem ministradas na língua alvo a todo o momento. Podemos perceber, por meio desse relato, que a narradora esperava que a metodologia utilizada pelo(a) seu(a) professor(a) fosse mais voltada para a abordagem comunicativa e que o material didático fosse favorável a essa abordagem. O autor da N2 apresenta também a mesma expectativa: ele esperava que as aulas fossem ministradas em inglês e que o material didático utilizado fosse mais moderno e motivador. Esperava, também, encontrar na universidade colegas que já tivessem uma certa competência comunicativa nessa língua.

Esse último tipo de crença vem sendo discutido por alguns autores e tem dividido opiniões. Inúmeras críticas são feitas aos cursos de formação de professor de língua estrangeira por não prepararem seus alunos para exercer a profissão, principalmente no que diz respeito ao domínio da língua alvo. De fato, percebe-se que muitos dos alunos que ingressam na universidade não têm domínio da língua que pretendem lecionar. Parece existir uma forte crença de que a aprendizagem da língua estrangeira dar-se-á na universidade, o que, nem sempre, é verdade. A verdade é que o objetivo principal dos cursos de formação de professor de língua estrangeira é ensinar o aluno a ensinar. Isso significa dizer que, ao ingressar no curso de formação de professores de língua estrangeira, o aluno já deveria ter proficiência na língua que pretende lecionar. Essa proficiência poderia ser atestada por meio de exames específicos: algo semelhante aos testes de aptidão a que os alunos dos cursos de Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e de Dança, por exemplo, são submetidos para comprovar se estão ou não aptos a fazer tais licenciaturas. (OLIVEIRA, 2010) Nessa linha de pensamento, Oliveira (2010, p. 41) argumenta que:

Uma pessoa que não sabe ler uma partitura musical, por exemplo, não pode ingressar no curso de licenciatura em Música,

assim como uma pessoa que não sabe fazer desenhos padrões básicos não pode ingressar no curso de Artes Plásticas. Por que, então, uma pessoa que não sabe inglês pode ingressar no curso de licenciatura em Letras com língua inglesa? Essa possibilidade não faz o menor sentido.

É claro que esse raciocínio não conta com o apoio de muitos estudiosos. O próprio Oliveira (2010) reconhece isso, ao dizer que tem ouvido discursos infundados defendendo a manutenção do sistema, justificando que a exigência de testes de proficiência para alunos ingressantes no curso de licenciatura em Letras com Línguas Estrangeiras se constituiria em ato elitista. O autor rebate essa colocação dizendo que se trata de um discurso “raso e falacioso” e defende sua posição, ao enunciar que os cursos de Dança, Música, Direção Teatral e Artes Plásticas, para citar apenas alguns, que exigem um teste de aptidão, não são elitistas. Elitistas, diz ele, “[...] são, clara e indiscutivelmente, os velhos cursos de Medicina, Odontologia, Direito e Engenharias, considerados tradicionais pela sociedade dominante”. (OLIVEIRA, 2010, p. 42) O fato é que, para o autor, enquanto esse problema não for resolvido, os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras continuarão a colocar no mercado de trabalho docentes mal formados e sem proficiência na língua que se pretende lecionar.

Essa carência da instrumentalização linguística dos cursos de licenciatura em Letras com Línguas Estrangeiras há muito vem sendo objeto de discussão por vários estudiosos. Para Sabatin (2009), por exemplo, a grande causa da deficiência do ensino de língua inglesa em nosso país está nos cursos de licenciatura, em que a grande maioria dos professores não consegue adquirir uma formação adequada. O que se percebe, nesses programas, de acordo com Almeida Filho (1992, p. 78), é um ciclo vicioso “[...] que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade

escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade [...]”. Para o autor, esse ciclo vicioso precisa ser substituído por um “ciclo virtuoso novo”.

Voltando às narrativas, a autora da N4 diz que esperava que as aulas na universidade seguissem uma abordagem comunicativa e que, com isso, lhe fosse proporcionada a oportunidade de vencer sua timidez e de controlar suas emoções ao tentar se comunicar na língua alvo. Aqui, mais uma vez, percebemos que o alunado, de um modo geral, está reivindicando, na aprendizagem de uma língua estrangeira, a utilização de um material didático que lhe permita utilizar essa língua como um instrumento de comunicação e como um sistema de percepção e representação do pensamento. O grande problema é o de como a língua é hoje interpretada. Segundo Paiva (2010, p. 155):

[...] o fato de, até hoje, a língua ainda ser vista por muitos professores como um conjunto de estruturas sintáticas em total divórcio do agenciamento da linguagem impede que o aluno use a língua em práticas sociais da linguagem que sejam significativas para ele.

Paradoxalmente, na N5, a autora relata que esperava que as aulas de língua inglesa na universidade fossem todas ministradas na língua materna e não na língua alvo. Essa aluna parece ter sido mais uma “vítima” do tradicional *Grammar Translation Method* (Método Gramática-Tradução), amplamente utilizado no ensino de língua estrangeira, principalmente nos ensinos fundamental e médio. Para ela, resta encontrar na universidade meios eficazes para que possa aprimorar as habilidades linguísticas tão carentes nos métodos e nos materiais didáticos a que foi exposta no ensino público.

Chamou-me a atenção, nas N6, N7, N8 e N9, o fato de persistir a crença de que para se aprender inglês de verdade é preciso que a

língua seja ensinada por nativos ou que o aprendiz o faça em um país em que a língua alvo falada como nativa. Nada é citado a respeito do material didático pelas narradoras. Para elas, o fato de se ter um falante nativo como professor e a oportunidade de imersão no país da língua alvo resolveria o problema de aquisição da língua estrangeira. Sabemos que isso pode ser mera ilusão. Cruz (2010) argumenta que morar em um país falante da língua estrangeira que se está estudando pode ou não contribuir para a aprendizagem eficaz dessa língua. Segundo ele, existem estrangeiros que moram a vida toda em um determinado país e nunca aprendem sua língua. Como também, existem pessoas que são fluentes em determinada língua sem nunca terem deixado seu país de origem. No que diz respeito ao ensino, o autor salienta que o fato de ser ou não nativo não vem ao caso:

Meus melhores professores de línguas estrangeiras foram brasileiros, pessoas não nativas dos locais dos diversos idiomas que aprendi aqui no Brasil. Eu, próprio, aprendi inglês e ensinei durante muitos anos, falando fluentemente sem nunca ter saído do Brasil. (CRUZ, 2010, p. 58)

É claro que Cruz (2010, p. 58) reconhece a importância da imersão como uma experiência desejável e um fato enriquecedor, principalmente para vivenciar e se expor “aos diversos registros e variantes dialetais existentes”. Porém, o autor reconsidera sua posição ao afirmar que:

[...] hoje, podemos ter experiências da língua em uso, que nunca se equiparam a uma vivência *in loco*, mas que se aproximam dessa vivência, quando assistimos aos diversos canais de televisão em língua inglesa, ou quando acessamos a internet, com seus diversos *chats*, fóruns de discussão, estações de rádio, vídeos etc. Antes, só podíamos contar com a ajuda de materiais didáticos,

livros, revistas, fitas de áudio e informantes nativos. Hoje temos quase tudo que imaginarmos através do computador: além dos itens mencionados, cursos gratuitos *on-line*, dicionários com pronúncia, softwares de ensino, CDs, DVDs etc.

Rajagopalan (2011, p. 59-60) diz que não lhe impressiona o fato de o professor haver morado em um país em que a língua inglesa é falada. Para ele, essa experiência de “imersão total” não deixa de ajudar, mas não se constitui em uma pré-condição e nem é suficiente para se aprender qualquer língua estrangeira:

Trata-se de uma visão bastante equivocada sobre a questão que, no entanto, se acha difundida entre os leigos e também alardeada com grande estardalhaço pelas escolas de idiomas estrangeiros. Em se tratando de um futuro professor, também devemos inquirir que tipo de experiência o sujeito teve no exterior.

No que diz respeito ao papel do professor nativo da língua alvo, David Graddol, em entrevista concedida a Fernanda Calgato, do *site* G1 em São Paulo, afirma que “o melhor professor de idiomas não é o nativo, mas aquele que fala também a mesma língua do aluno” (*online*), dado ao fato de esse professor ser mais capaz de interpretar significado no idioma do próprio aluno. É claro que esse professor precisa ser altamente capacitado e possuir fluência e domínio no idioma que ensina ou pretende ensinar. Graddol (2001) afirma também que com a hegemonia do inglês ameaçada, os professores nativos precisam fazer uma reavaliação de como ensinar esse idioma. O autor diz, ainda, que o ensino do inglês nas escolas brasileiras está, de fato, muito atrasado em relação ao de outros países. Para ele, o que está sendo feito no Brasil, em termos de ensino da língua inglesa, não é suficiente para tornar as pessoas fluentes em inglês: “as escolas estão falhando ao ensinar inglês

e isso é uma ótima notícia para o setor privado. As famílias que tiverem condição de bancar os estudos mandarão seus filhos para escolas de idiomas, o que gera a divisão social”. (CALGARO, 2001, s/p.)

Mesmo assim, não podemos negar que a aprendizagem de uma língua como segunda língua, diferentemente da língua estrangeira, tem suas vantagens, principalmente no que diz respeito aos propiciamentos.<sup>3</sup> (PAIVA, 2010) A pesquisadora diz que no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os propiciamentos não são iguais para todos os aprendizes,

[...] pois há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros. Um exemplo disso é a distinção que alguns autores fazem entre segunda língua e língua estrangeira. Aprender uma língua como uma segunda língua, ou seja, em um país onde essa língua é falada implica mais propiciamentos do que aprender a língua em um contexto de língua estrangeira, em que, geralmente, há pouco contato com o idioma. Nesses casos, o aprendiz precisa contar com seus próprios propiciamentos: motivação, autonomia, agenciamento. (PAIVA, 2010, p. 155)

Creio que o que esteja faltando aos nossos narradores é justamente essa noção de propiciamento, a fim de que possam fazer uma conexão entre a percepção e a ação. Só assim, eles serão capazes de se inserir em um sistema em que a natureza dialógica da linguagem possa ser colocada em prática.

## **Considerações finais**

Este capítulo teve como objetivo discutir se e de que maneira são construídas as crenças sobre o material didático em narrativas de

aprendizagem de língua inglesa e quais são suas implicações para a formação do professor de língua estrangeira de um modo geral.

Para contextualizar a proposta, fez-se uma rápida explanação sobre narrativas, discorrendo-se acerca de sua crescente importância no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, falou-se sobre crenças, apresentando-se suas várias acepções, dentro das diversas áreas do conhecimento. Foi feita, também, uma breve revisão da literatura sobre o material didático, começando com o seu uso, desde a abordagem estrutural até a comunicativa. Nesse aspecto, vale salientar que os trabalhos sobre materiais didáticos de língua inglesa ainda são muito incipientes. Pouquíssimos são os estudos e as pesquisas desenvolvidas a esse respeito, o que significa dizer que há uma enorme carência de trabalhos nesse campo, principalmente no que diz respeito à elaboração desses materiais. A discussão tem girado, basicamente, em torno da adaptação do livro didático. O que acontece é que mesmo com a existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) há mais de dez anos, somente agora o programa vai começar a contemplar as Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol e Inglês. Espera-se que tal conquista venha minimizar as dificuldades encontradas pelas escolas no sentido de que possam definir propostas curriculares relacionadas ao uso de um material didático mais produtivo e adequado. Ainda assim, não se pode afirmar que a distribuição gratuita do livro didático de língua estrangeira resolverá o problema da falta de material didático nas escolas públicas.

No que diz respeito à formação de professor, as narrativas evidenciam que os cursos de formação de língua estrangeira, mais especificamente os de língua inglesa, deixam a desejar no tocante ao conteúdo linguístico e aos métodos e técnicas de ensino, fazendo com que esses cursos de licenciatura apresentem um perfil de um curso de bacharelado. Isso é, de fato, o que se nota em várias instituições que oferecem cursos de formação de professores de língua estrangeira por este Brasil afora.



Finalizando, verificou-se que os narradores não fizeram menção diretamente de como são construídas suas crenças sobre o material didático de língua inglesa, mas deixaram transparecer, em suas narrativas, que há uma carência de material específico que facilite o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo, bem como nas demais habilidades de ler, ouvir e escrever em língua inglesa.

Ainda é grande a expectativa para que um maior número de estudiosos e teóricos possam considerar as narrativas como um instrumento tanto de pesquisa, na medida em que, ao analisá-las, se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais variados contextos; quanto de ensino, considerando-as como material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem da cultura da língua alvo, através do olhar e da perspectiva do Outro, nas aulas de língua estrangeira.

## Notas

<sup>1</sup> O projeto Aprendendo com Falantes e Aprendizizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE) reúne narrativas de aprendizagem de diversas línguas estrangeiras e pode ser consultado na internet, no endereço <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>. O *corpus* de narrativas de aprendizizes de inglês reúne histórias de aprendizizes no Brasil, Japão, Hong Kong e Finlândia.

<sup>2</sup> Embora se ancorando numa visão estruturalista de língua, é a Abordagem Audiolingual, surgida durante a Segunda Guerra e antes da Abordagem Comunicativa, que insere no ensino de língua estrangeira o recurso audiovisual. Leffa (1988) lembra que o laboratório de línguas, ao apresentar gravações de falantes nativos, possibilitava uma pronúncia precisa e tornava-se um importante recurso audiovisual.

<sup>3</sup> Van Lier (2004, p. 91-92) define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emerja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo”.

## Referências

- ALCOCK, J. The Belief Engine. *Skeptical Inquirer*, Amherst, NY, p. 14-18, may/jun. 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina. A questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas: APLIESP*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ANASTÁCIO, S. M. G. et al. Articulando valores e narrativas nas oficinas de escrita em língua estrangeira. Leitura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)*, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, v. 1, n. 29, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006a, p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006b.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Minas Gérias, v. 1, n. 1, p. 71-92, jan.-jun. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: temas transversais*. Brasília, DF: MEC, 1998. p. 121.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2010.
- CALGARO, F. Especialista diz que o melhor professor de idiomas não é o nativo. Entrevistador: David Graddol. São Paulo: G1, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.galaor.com.br/melhor-professor-de-idomas/>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. de. Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: SOUZA, L. M. T. M.; MÓR, W. M. (Ed.). *Revista Crop - Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, São Paulo, p. 365, jan-dez. 2007.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. Tradução: Vicente Felix de Queirós. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRUZ, D. T. Transformando narrativas em teoria de aprendizagem. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 55-67.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora! As Narrativas como Alternativa Pedagógica na Pesquisa e no Ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 23, n. 1, 2, p. 185-195, 1997.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, R. A. Livro didático: monotonia ou necessidade? In: DELL'LSOLA, R. L. P. (Org.). *O livro didático de Língua Portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 2 ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA In: *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 231-238.

LEFFA, V. J. (Org.). Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, D. C. de. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LYOTARD, J. F. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit, c1979. 109 p. (Coleção Critique).

- NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió; EDUFAL, 2001.
- OLIVEIRA, L. A. Nas entrelinhas da narrativa de uma aprendizagem. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 33-43.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Propiciamento (*Affordance*) e autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa. Em: LIMA, D. C. de. (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.
- \_\_\_\_\_. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307-332, jul. 1992.
- PHILLIPS, D. Z. Religious Beliefs and Language-Games. In: MICHELL, B. (Org.). *The Philosophy of Religion*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 121-142.
- QUEIROZ, J. J. Deus e crenças religiosas no discurso filosófico pós-moderno. *Linguagem e religião: Educ*, São Paulo, n. 2, p. 1-23, jul./dez. 2006.
- QUINTON, A. Philosophy. In: HONDERICH, T. (Org.). *Oxford Companion to Philosophy*. New York: Oxford University Press, 1995. p. 666-670.
- RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das mais adversas condições com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.
- \_\_\_\_\_. Narrando as narrativas: de le grand récit a la petite histoire. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 13-18.
- RANGEL, E. de O. *PGM 1: educação e livros didáticos sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. 2002. Disponível em: <[www.tvbrasil.org.br/SALTOS/boletins2002/mp/tetxt1.htm](http://www.tvbrasil.org.br/SALTOS/boletins2002/mp/tetxt1.htm)>. Acesso em: 20 maio 2010.

- SABATIN, J. *A necessidade da implementação de um exame de proficiência nos cursos de Letras*. [2009]. Disponível em: <<http://www.portaleninando.com.br/ensinsndo/principal/conteúdo.asp?id=7320&pag=2>>. Acesso em: set. 2009.
- SALAS, M. R. English teachers as materials developers. *Actualidades Investigativas en Educacion*, Costa Rica, v. 4, n. 2, p. 1-17, 23 ago. 2004.
- SILVA, C. N. et alii. Resgatando narrativas. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*: Editora da UFBA, Salvador, v. 1, n. 27, 28, p. 28-37, jan./dez. 2001.
- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.
- TOMLINSON, B. Introduction. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 7. impr. Cambridge: CUP, 2004a, p. 1-24.
- TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge, 2004b.
- VAN LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2004.
- VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*: Unigranrio, Duque de Caxias, RJ, v. 7, n. 30, p. 1-14, jul./set. 2009.

# Parte 2.....

Rompendo fronteiras



*Dante Lucchesi*

# A ciência

da linguagem e o ensino de língua portuguesa:  
o caso do livro de português do MEC





## Introdução

A polêmica gerada pela notícia de que o Ministério da Educação (MEC) estava distribuindo um livro de português que “ensinava a falar errado”, veiculada no mês de maio de 2011, na grande imprensa, reacendeu o debate sobre a língua vernácula e o seu ensino, em um tom há muito tempo inédito no Brasil. Nesse debate, aflorou a contradição entre os avanços alcançados nas políticas públicas de ensino de língua e o atraso que marca a visão hegemônica na sociedade. Também ficou bastante clara no episódio a posição dos segmentos conservadores de que o estudo científico da língua não deveria fazer parte dos conteúdos da disciplina língua portuguesa, que deveria se restringir, assim, ao ensino da chamada “norma culta”. Dentro dessa visão, a escola deveria corrigir a fala do aluno, sobretudo do aluno proveniente das classes populares, para que ele tivesse a possibilidade de ascender socialmente, sendo o reconhecimento da diversidade da língua e da legitimidade de todas as suas variedades considerado prejudicial ao êxito desse objetivo maior da escola.

Neste texto, vamos tentar iluminar alguns aspectos que estão subjacentes à polêmica, destacando:

1. O desconhecimento generalizado na sociedade em relação à realidade da língua.
2. O problema da norma de referência linguística no Brasil, ou, simplesmente, norma padrão brasileira.
3. Os desafios do ensino de língua portuguesa numa sociedade democrática e pluralista.

Mas, antes de abordar esses pontos, vamos fazer um breve relato da comoção provocada pela distribuição pelo MEC do livro de português *Por uma vida melhor* (2011), da ONG *Ação Participativa*, que se define como “uma organização fundada em 1994, com a missão de promover

os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil”.

## Um livro que nunca existiu

Tudo começou com uma nota de que um livro distribuído pelo MEC “ensinava a falar errado”. Foi o suficiente para que, durante algumas semanas, pululassem manifestações de revolta e indignação nos quatro cantos do país. No auge da histeria, os responsáveis pelo livro foram chamados de criminosos e ameaçados por uma procuradora da República, no melhor estilo udenista da *Marcha com Deus pela família*. As críticas se concentraram em uma passagem do livro que diz que o aluno poderia dizer “os livro”, sem aplicar a regra de concordância nominal, como é recorrente na fala popular, mas que ele deveria ficar “atento”, porque, “dependendo da situação”, poderia “ser vítima de **preconceito linguístico**”.<sup>1</sup> Tal passagem foi repetida à exaustão para demonstrar que o MEC estava fazendo apologia da ignorância popular e privando as crianças mais necessitadas do ensino adequado de língua portuguesa.

Porém, bastava a leitura das três páginas iniciais do livro para ver que, longe de “ensinar errado”, o livro defendia textualmente o ensino da norma culta na escola e era, ele próprio, com seus exercícios de pontuação, concordância, ortografia etc., um instrumento adequado desse ensino. Sonogou-se também a informação de que o livro não se destinava às crianças, mas ao público mais maduro do Programa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais uma vez, a grande imprensa do país falhou no requisito básico de checar minimamente as informações que veicula. O jornalista Luís Nassif chegou a comparar o episódio ao caso da *Escola Base* e lamentou que o desmentido e as retratações, se ocorressem, viriam em uma medida muito menor do que a acusação e a calúnia.

Indo na contramão da lógica da grande imprensa, vale à pena examinar mais detidamente os princípios adotados no livro que moti-

varam tamanha reação. A obra, de autoria da professora Heloísa Ramos, baseia-se em princípios racionais e imprescindíveis para um ensino eficaz de língua materna, tais como o de que “falar é diferente de escrever”. E reconhece que o português, como qualquer língua humana viva, admite formas diferentes de dizer a mesma coisa, o que a ciência da linguagem denomina variação linguística.<sup>2</sup> Informa ainda que a variação linguística reflete a estrutura da sociedade. No caso brasileiro, o cenário da variação social apresenta uma divisão entre uma “norma culta” e “uma norma popular” – o que temos denominado, em nossos artigos, polarização sociolinguística do Brasil. (cf. LUCCHESI, 1994, 1996, 2001, 2002, 2006) O livro, ainda alerta que, apesar de serem “eficientes como meios de comunicação”, as duas normas recebem uma avaliação social diferenciada, existindo “um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros”, mas que “esse preconceito não é de razão linguística, mas social”. Em vista disso, conclui que “o falante tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião”, porque “cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana”.

Informar ao aluno que a língua é plural e admite formas variantes de expressão, cada uma legítima em seu universo cultural específico, não é apenas a forma mais adequada de fazer com que o aluno conheça a realidade de sua língua, mas um preceito essencial de uma educação cidadã, fundada nos princípios democráticos, do reconhecimento da diferença como parte integrante do respeito à dignidade da pessoa humana. A pluralidade é o principal pilar de uma sociedade democrática, garantindo a diversidade de crenças, de opiniões, de comportamentos, de orientações sexuais etc. Contudo, a diversidade linguística é vista sempre como uma ameaça, sem que as pessoas se deem conta do autoritarismo que tal visão dissemina.

A aceitação da diversidade linguística não entra em contradição com a necessidade da aquisição de uma norma padrão para uma melhor inserção do indivíduo em uma sociedade de classes, dominada pelo

letramento. O reconhecimento da diversidade linguística, longe de ser prejudicial, é uma condição *sine qua non* para uma escola democrática e inclusiva, que amplia o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural. A imposição de uma única forma de usar a língua, rechaçando as demais variedades como manifestações de inferioridade mental, é um ato de violência simbólica e mutilação cultural inaceitável.

O que chama a atenção nesse episódio, e foi destacado por vários linguistas e pedagogos que conseguiram se posicionar sobre a questão, furando o cerco da grande imprensa, é que esses princípios não são adotados apenas por esse livro.<sup>3</sup> Ao contrário, a grande maioria dos livros didáticos de língua portuguesa tem um capítulo dedicado à variação linguística, desde pelo menos 1997, quando o MEC assumiu explicitamente uma orientação pluralista e não discricionária no ensino de língua portuguesa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem representada na seguinte passagem:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. [...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala —

e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

O fato de informações cruciais como essas terem sido omitidas olímpicamente pela mídia revela mais uma vez o caráter antidemocrático de um sistema de comunicação de massa concentrado na mão de grandes grupos econômicos que ditam a pauta da informação para toda a sociedade. Mas o que é relevante aqui é o grau de desinformação existente na sociedade em relação à língua e ao seu ensino, o que deu o terreno para esse tipo de manipulação da informação.

### **O mito da idade do ouro e as trevas da ignorância**

A língua ocupa uma posição *sui generis* na sociedade. Em outras áreas do comportamento, as leis se seguem às práticas sociais. A famosa *Lei do Divórcio* foi promulgada no Brasil, em 1977, quando a renovação dos casais já era uma prática corrente. Na língua, ao contrário, as disposições governamentais, como no caso dos PCN, estão muito à frente da visão dominante na sociedade, que é no geral dogmática e cheia de mitificações. O linguista norte-americano William Labov (1994) fala do mito da *Idade do Ouro*. As pessoas tendem a acreditar que a língua atingiu a perfeição no passado e desde então entrou em um processo irreversível de deterioração e se afligem com as inovações que a cada dia ameaçam mais e mais a integridade do idioma, sendo as mais perigosas as violações perpetradas pela “gente inculta”. Mas não se conhece uma língua sequer cujo funcionamento tenha sido comprometido pelas

mudanças que sofreu ao longo de seu devir histórico. (cf. LASS, 1980) As mudanças que afetaram o chamado *latim vulgar* da plebe romana deram origem ao português de Camões, ao espanhol de Cervantes e ao francês de Flaubert. E as “deteriorações” sofridas pela língua portuguesa desde o tempo de Camões não impediram que Pessoa escrevesse sua magistral obra poética. Além do que, muitos males que afligem hoje a língua, para a decepção de muitos, não constituem grande novidade. Os puristas ficam horrorizados com a linguagem desleixada da Internet, impregnada de abreviaturas; porém se esquecem de que as abreviaturas abundam nas inscrições romanas e nos manuscritos medievais.

Costuma-se correlacionar também a complexidade gramatical ao grau de civilização. As declinações nominais do grego e do latim clássicos são vistas como índice de uma cultura superior, e a perda dessas declinações na passagem do latim às línguas românicas é tratada como um empobrecimento. Já o alemão, com suas declinações e possibilidades de composição, é considerado uma língua mais apropriada ao pensamento filosófico. Contudo, muitas línguas indígenas brasileiras exibem uma morfologia muito mais complexa, inclusive marcando certas categorias gramaticais, como a “evidencialidade” (que informa a fonte de conhecimento do evento verbalizado), absolutamente ausente na gramática das línguas europeias. E muitas línguas africanas, em sua maioria ágrafas, exibem um sistema morfológico de classificação nominal extremamente complexo. Se o grego clássico tinha três valores para a categoria de número (singular, dual e plural), algumas línguas da Melanésia, de comunidades tribais, têm até cinco, que são marcadas nos pronomes, fazendo com que possuam mais de cem formas pronominais, contra algumas poucas dezenas das principais línguas europeias, que têm mais de mil anos de tradição escrita. Ou seja, complexidade gramatical não tem qualquer correlação com grau de civilização. Nem se pode pensar que complexidade gramatical implica maior poder de expressão da língua, pois o que não é dito gramaticalmente pode ser

dito lexicalmente. (SIEGEL, 2008) Em português, por exemplo, não há um morfema de *dual*, mas se pode empregar o numeral e dizer “dois meninos”, o que dá no mesmo.

Outro grande mito é o da ameaça à unidade linguística: se não houver uma rígida uniformização, a unidade da língua se perde; se o caos da variação linguística não for detido, a comunicação verbal ficará irremediavelmente comprometida. Ao contrário, a heterogeneidade da língua é que garante a sua unidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa. É a flexibilidade conferida pela variação linguística que permite a uma língua funcionar tanto na feira livre quanto nos tribunais de justiça. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968]) Se fosse um código monolítico e inflexível, como sugerem os puristas, a mesma língua não poderia funcionar em ambientes tão diversos, o que levaria inexoravelmente à sua fragmentação.

Impressiona o nível de ignorância que se observa em pleno século XXI em relação à língua. Qualquer pessoa bem informada já ouviu falar de Freud ou Lévi-Strauss, tem alguma ideia sobre o que seja o Complexo de Édipo e o Tabu do Incesto e não ousa falar em raças superiores e inferiores, ou que um criminoso possa ser reconhecido pelo formato do seu crânio, mas fala com naturalidade de línguas simples e complexas e se refere a formas linguísticas correntes como aberrações. Aliás, a visão de que a forma superior da língua é aquela dos escritores clássicos é contemporânea do sistema de Ptolomeu, de que a terra era o centro do universo e, em torno dela, giravam o sol, os planetas e as estrelas. Ou seja, a Revolução de Copérnico não chegou ainda à língua.

Um exame aprofundado da questão revelará que as motivações históricas para tanto preconceito e mitificação decorrem exatamente do papel político crucial que a língua desempenha nas sociedades de classe. Ao longo dos tempos, a língua tem constituído um poderoso instrumento de dominação e de construção da hegemonia das classes dominantes. A construção dos estados nacionais encontrou na uni-



formização e homogeneização linguística um dos seus apoios mais eficazes, sobretudo em regimes autoritários e absolutistas. E o preconceito contra as formas de expressão das classes populares constitui um poderoso instrumento de legitimação ideológica da exploração desses segmentos. Na medida em que o preconceito viceja na ignorância, pode-se entender por que é tão importante impedir que uma visão isenta e cientificamente fundamentada da língua tenha uma grande circulação na sociedade.

Em um programa televisivo sobre o polêmico livro do MEC, um conhecido jornalista inquiriu uma entrevistada, alegando que a concordância gramatical seria imprescindível ao raciocínio lógico. Se fosse assim, os norte-americanos, australianos e ingleses deveriam enfrentar dificuldades significativas nessa área, porque o inglês é uma língua praticamente desprovida de concordância nominal e verbal. Mas, ao contrário, a grande maioria dos artigos científicos é escrita na atualidade em inglês e as universidades inglesas e norte-americanas figuram entre as melhores do mundo. Em inglês, se diz: *I work, you work, he works, we work, you work, they work*. Na linguagem popular do Brasil, se diz: eu trabalho, tu trabalha, ele trabalha, nós trabalha, vocês trabalha, eles trabalha. Nas duas variedades linguísticas, só uma pessoa do discurso recebe marca específica, mas o inglês é a língua da globalização e da modernidade, enquanto o português popular do Brasil é língua de gente ignorante, que não sabe votar. Fica evidente que o valor das formas linguísticas não é intrínseco a elas, mas o resultado da avaliação social impingida aos seus usuários.

Ao contrário do que pensa o jornalista, a concordância não é um requisito para o raciocínio lógico. Até porque as regras de concordância são mecanismos gramaticais que não interferem na comunicação verbal, tanto que é indiferente dizer “nós pegamos os peixes” ou “nós pegou os peixe”. A informação veiculada é a mesma. Em função disso, esses mecanismos costumam ser muito afetados em determinados processos

históricos como aqueles por que passaram o inglês, o português no Brasil e o francês, que, mesmo com a erosão na oralidade de suas marcas de concordância, não deixou de se tornar a língua de cultura do mundo ocidental no século XIX.

Porém, na recente história política do Brasil, a concordância teve uma posição de destaque, quando a imprensa conservadora questionava a capacidade do Presidente Lula, invocando, entre outras coisas, os seus “erros de português”. O preconceito linguístico nada mais era do que a expressão de um preconceito mais profundo das elites econômicas, que não podiam admitir que um torneiro mecânico ocupasse o cargo de maior mandatário da República. O sucesso e as conquistas alcançadas pelo Governo Lula, tanto no plano interno quanto externo, só vieram a confirmar que, tanto um preconceito quanto outro, não tinham o menor fundamento.

Mas vale tudo para desqualificar a linguagem popular, até dizer o disparate de que ela “é caótica e sem regras”, como afirmou, há alguns anos, uma jornalista de um grande jornal brasileiro. Porém, a jornalista, como a grande maioria das pessoas, desconhece que as pesquisas da linguística formal têm demonstrado que a “Faculdade da Linguagem” é uma propriedade universal da espécie humana, de modo que qualquer frase produzida por um falante de qualquer língua natural, seja ele analfabeto ou erudito, é gerada por um sistema mental de regras tão sofisticado que mesmo o computador mais poderoso já produzido é incapaz de fazer o que qualquer indivíduo faz trivialmente: falar sua língua nativa. Até porque não se pode fazer a programação do computador, pois não se conhece suficientemente o sistema que transforma os nossos pensamentos em frases, ou seja, as suas inúmeras versões parametrizadas, que definem o desenho gramatical de todas as línguas humanas.<sup>4</sup>

## Ciência e ensino

Numa sociedade hegemônica por uma visão de língua dogmática e preconceituosa, a distribuição de um livro didático que reconhece a diversidade linguística e a legitimidade da linguagem popular assume um caráter altamente subversivo, o que explica a violenta reação que despertou. Ou seja, qualquer ação que leve para a sociedade uma visão realista de língua é uma séria ameaça à ordem vigente. Nesse sentido, é sintomático o depoimento do eminente gramático Evanildo Bechara, durante a polêmica. Numa crítica à orientação dos PCN, que ele considera um “erro de visão”, afirma:

Há uma confusão entre o que se espera de um cientista e de um professor. O cientista estuda a realidade de um objeto para entendê-lo como ele é. Essa atitude não cabe em sala de aula. O indivíduo vai para a escola em busca de ascensão social.

É impressionante que se diga que “não cabe em sala de aula” fornecer elementos para o aluno “compreender [a língua] como [ela] é”. É como dizer que o darwinismo não cabe em sala de aula, devendo o ensino de biologia ser orientado pelos princípios do criacionismo. Acenando com a cenoura da “ascensão social”, Bechara quer limpar o terreno do ensino para os normativistas legislarem arbitrariamente sobre a língua, como têm feito até então. A visão científica da língua, que reconhece a variação e a diversidade linguística como propriedades essenciais de qualquer língua viva, deve ficar hermeticamente confinada aos ambientes científicos. Na escola e na sociedade, deve predominar a visão dogmática e obscurantista de que existe uma única forma de falar e escrever, enquanto as demais variedades da língua devem ser vistas como deteriorações produzidas por mentes “inferiores”. Em editorial dedicado ao polêmico livro, a revista *Veja* chegou a afirmar que:

A discussão arcana sobre o ‘falar popular’ ocupa um escaninho secundário na sociolinguística e seria um enorme favor aos brasileiros que estudam e trabalham se nunca tivesse deixado o seu porão acadêmico.

Não é novidade o sectarismo dessa publicação em relação ao conhecimento científico da linguagem. Em uma matéria datada de 2001, referia-se à posição dos linguistas como “o pensamento de uma certa corrente relativista”, segundo a qual “o certo e o errado em português não são conceitos absolutos”. Prosseguindo, afirma que, segundo essa tendência, “quem aponta incorreções na fala popular estaria, na verdade, solapando a inventividade e a autoestima das classes menos abastadas. Isso configuraria uma postura elitista”. Diante disso, a revista sentencia: “trata-se de um raciocínio torto, baseado em um esquerdismo de meia pataca, que idealiza tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do povo”. O primarismo do raciocínio e a grosseria na linguagem são atributos bem conhecidos dessa revista, mas acreditar que os juízos de correção idiomática são absolutos, e não determinados historicamente, constitui uma ignorância bastante real, nada idealizada. Um exemplo cabal. No passado recente, seria considerado um erro grave no Brasil escrever o seguinte período “Diria-se que essa afirmação não tem fundamento”; o certo seria “Dir-se-ia que..”.. Pois bem, atualmente, a maioria dos manuais de redação dos principais jornais do Brasil veta o uso da mesóclise (dir-se-ia).

Isso coloca em questão a atualidade da norma de referência linguística, ou “norma padrão”, no Brasil. Na referida matéria, a revista *Veja* tece loas ao gramático midiático Pasquale Cipro Neto. O grande mérito do “Professor Pasquale”, que ocupa um espaço significativo nos meios de comunicação de massa, é dar uma roupagem nova ao velho discurso purista e conservador da tradição gramatical. Embora admita os “desvios” da linguagem coloquial, Pasquale prescreve as formas do que

chama “norma culta”, as quais devem ser empregadas nas situações de comunicação formal. Assim, uma estrutura como “o candidato custou a responder a questão”, de uso corrente na linguagem cotidiana, não deve ser usada em situações formais, porque “na norma culta” se diz “custou ao candidato responder a questão”. Porém, o linguista Marcos Bagno (2001, 2007) tem demonstrado que frases como “o candidato custou a responder a questão” e outras que Pasquale afirma não pertencer à norma culta são recorrentes nos textos de escritores consagrados, como Cecília Meirelles, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector, ou mesmo de clássicos, como Machado de Assis e José de Alencar. Isso demonstra que, no Brasil, existe um desacordo flagrante entre a norma padrão – modelo ideal de língua usado como critério para a correção linguística – e a “norma culta” – forma da língua concretamente usada pelas pessoas consideradas cultas, advogados, jornalistas, escritores etc. Ao empregar as duas expressões como sinônimos, Pasquale e os normativistas buscam dar às suas prescrições uma legitimidade que elas não têm, porque se apoiam numa equivalência que está longe de existir.

### **Vassalagem linguística**

A tensão entre a norma padrão e a norma culta é normal em qualquer sociedade letrada, na medida em que a norma padrão constitui uma forma fixa e idealizada de língua a partir da tradição literária, enquanto a norma culta, constituída pelas formas linguísticas efetivamente em uso está sempre se renovando. (REY, 2001) Porém, no Brasil o desacordo entre as duas é grave desde as origens do estado brasileiro. A independência política do Brasil, ocorrida em 1822, desencadeou uma série de manifestações e movimentos nativistas, que tinham no índio tupi o grande símbolo da nacionalidade. Contudo, escritores que abraçaram a temática indigenista e nacionalista e que tentaram adequar a linguagem portuguesa à nova realidade cultural do Brasil, como José de Alencar,

foram alvo de virulentas críticas provenientes do purismo gramatical.

Mais uma vez, a língua se descolou dos demais aspectos da cultura, nos quais todos os elementos representativos da brasilidade deveriam ser adotados, derrubando os símbolos da velha ordem colonial. Mesmo nesse cenário, a linguagem brasileira era vista como imprópria e corrompida, devendo continuar a prevalecer a língua da antiga metrópole portuguesa. A vitória dos puristas na questão da língua no Brasil expressa a essência do projeto elitista e excludente da classe dominante brasileira. E a base racista desse projeto fica clara neste trecho do discurso de Joaquim Nabuco, na sessão de instalação da Academia Brasileira de Letras, em 1897 (PINTO, 1978, p. 197-198):

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. [...] Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época [...] Nesse sentido nunca virá o dia em que Herculano ou Garrett e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira.

Para além da contradição entre a vassalagem linguística e o espírito nacionalista ainda em vigor na época, essa adoção do modelo da língua de Portugal terá graves implicações para a normatização linguística no Brasil, sendo a mais evidente o generalizado sentimento de insegurança linguística que aflige todos os segmentos da sociedade brasileira, mesmo os mais escolarizados. É comum ouvir no Brasil afirmações do tipo

“o português é uma língua complexa”, ou “o brasileiro não sabe falar português”. E não poderia ser diferente porque, ao adotar os modelos da língua de Portugal, a tradição gramatical brasileira exige que os brasileiros escrevam, ou até mesmo falem, com a sintaxe portuguesa, o que é impraticável, porque a língua não parou de mudar, tanto em Portugal quanto no Brasil, em um processo que, por vezes, assume direções distintas, ou mesmo contrárias, em cada um dos lados do Atlântico.<sup>5</sup>

Uma das mais notáveis dessas mudanças foi a violenta redução das vogais átonas da língua em Portugal, fazendo com que os portugueses pronunciem *telefone* como *tlefon*, o que confere ao português europeu contemporâneo uma sonoridade, que é menos românica do que germânica, ou mesmo eslava. Já no Brasil pronuncia-se *téléfoni* ou *têlêfoni* (consoante a região), tendo ocorrido o inverso: o fortalecimento das vogais pretônicas. Essa mudança acabou por repercutir em outros níveis da estrutura da língua, de modo que em Portugal se generalizou o uso da ênclise, até nos casos em que, na língua clássica, era obrigatório o uso da próclise (e.g., *O João disse que feriu-se; Não chegou-se a um acordo*), enquanto no Brasil emprega-se normalmente a próclise até nos contextos vedados pela tradição (e.g., *Me parece que ela não veio*). Para além da insegurança linguística, a adoção de uma norma adventícia no Brasil produz também verdadeiros absurdos pedagógicos. Toda gramática normativa brasileira tem um capítulo dedicado à colocação pronominal, que se inicia invariavelmente com a afirmação “a colocação normal do pronome átono é a ênclise”; ao que se seguem mais de vinte regras indicando onde se deve usar a próclise (em orações subordinadas, depois de palavras negativas, após alguns advérbios etc.). Tal gramática serve a um estudante português, que usa normalmente a ênclise e pode aprender quais são os contextos excepcionais em que a tradição recomenda o uso da próclise, mas não tem a menor serventia para um estudante brasileiro, que já usa normalmente a próclise. Para ter algum valor pedagógico, o texto da

gramática brasileira deveria ter a seguinte feição: “a colocação normal do pronome átono no Brasil é a próclise; entretanto, para se adequar à tradição, deve-se evitar essa colocação em início de período e após uma pausa”. Porém, a vassalagem linguística dos gramáticos aos modelos lusitanos ainda faz com que esses gramáticos produzam um texto absolutamente inócuo no que concerne a esse tema, no contexto linguístico brasileiro.

### **Por um ensino democrático e pluralista**

O problema da falta de representatividade da norma de correção gramatical no Brasil se agrava com a visão tradicional que restringe o ensino de língua portuguesa à prescrição das formas consideradas corretas, quando o ensino da língua deve ser muito mais amplo que isso, concentrando-se em práticas criativas que capacitem o aluno a produzir e interpretar textos, dominar os diversos gêneros textuais e identificar os mais variados sentidos e valores ideológicos que as produções verbais assumem em cada situação específica; ao que se deve somar uma informação propedêutica acerca da diversidade da língua. E o debate em torno do livro do MEC revelou que o conflito entre as duas visões acerca da língua materna e do seu ensino está muito vivo na sociedade brasileira.

Por um lado, há um concerto dos grupos conservadores em torno de uma posição, que fica bem clara nessa passagem da nota oficial emitida pela Academia Brasileira de Letras (ABL), criticando o livro de português do MEC:

Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos.



A posição desses grupos é inequívoca. O papel da escola é fazer com que o aluno abandone a sua variedade de língua para poder se integrar plenamente na sociedade. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve se concentrar na prescrição das formas consagradas pela tradição gramatical, corrigindo as formas desviantes que o aluno usa normalmente em seu meio cultural de origem. Nesse contexto, o reconhecimento das formas da linguagem coloquial e popular é pernicioso, porque é visto como uma espécie de “elogio ao erro” ou “apologia da ignorância”. Fica, assim, patente a contradição entre a visão conservadora e dogmática, que ainda é hegemônica na sociedade, e a visão pluralista e científica da língua que já embasa os documentos oficiais da educação pública no país, bem como as práticas pedagógicas nas melhores escolas.

O grande problema é que a sociedade simplesmente desconhece o que já é consensual entre linguistas e pedagogos, ou seja, que um modelo de ensino de língua, que privilegia a imposição de formas linguísticas adventícias e/ou anacrônicas, está longe de ser o mais eficaz. Não é a correção de “assistir o espetáculo” por “assistir ao espetáculo” que vai fazer o aluno ler e escrever melhor. Um ensino eficaz de língua materna incorpora a bagagem cultural do aluno, promovendo uma ampla prática de leitura e produção de textos nas mais variadas situações de comunicação, desenvolvendo também sua capacidade de reconhecer os diversos sentidos e valores ideológicos que a língua veicula em cada situação. Nesse ensino, é imprescindível promover a consciência acerca da diversidade linguística como reflexo inexorável da variedade cultural. E esta formação cidadã para o respeito à diferença não entra em contradição com o ensino da norma culta, que deve permanecer. O que está em jogo, na verdade, é a opção por um ensino discriminatório e arbitrário, baseado no preconceito e no dogma, ou por um ensino crítico e pluralista, baseado no conhecimento científico acumulado até os dias de hoje, como ocorre na física, na matemática, na geografia etc. Por que

se deve privar os alunos do conhecimento científico da língua, reduzindo a disciplina língua portuguesa a um mero curso de etiqueta gramatical?

E o argumento de que um ensino de língua realista entra em contradição com o acesso da população mais pobre à norma culta é falacioso. As pesquisas sociolinguísticas têm revelado que a aquisição da norma culta ocorre paralelamente à inserção dos segmentos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, tanto no plano sócio-econômico, quanto no plano do acesso aos bens culturais. Ou seja, nas comunidades rurais, os jovens, que têm alguma escolaridade, estão melhor inseridos no mercado de trabalho e têm um maior acesso aos meios de comunicação de massa, usam mais as regras de concordância nominal e verbal do que os mais idosos, que normalmente estão menos inseridos em termos econômicos e culturais. Portanto, não é o preconceito linguístico que vai levar à difusão da norma culta, mas a distribuição de renda, a inclusão social e a ampliação e melhoria da rede pública de ensino.

## **Conclusão**

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira vem aprofundando seu caráter democrático, não apenas com a distribuição de renda promovida pela ação dos programas sociais do Governo Federal, como também no reconhecimento da diferença como parte do respeito à dignidade da pessoa humana. Hoje o racismo é tipificado como crime pelo Código Penal e está em curso no Congresso Nacional um projeto de lei contra a homofobia. No plano da cultura, manifestações de matrizes historicamente marginalizadas, como a africana, estão plenamente integradas, como os blocos afros no Carnaval da Bahia, a capoeira e o Candomblé. Contudo, a polêmica desencadeada com a notícia deturpada de que o Ministério da Educação estava distribuindo um livro de português que “ensinava o aluno a falar errado” demonstra que a sociedade brasileira vive um impasse em relação à língua nacional e ao seu ensino.

De um lado, as pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras, a partir da década de 1960, quando a Linguística se tornou disciplina obrigatória nos cursos de Letras, se refletem nas posições estratégicas no Ministério da Educação, definindo uma política de ensino mais pluralista e em consonância com o desenvolvimento atual da ciência da linguagem. Tal política já produz seus frutos no conteúdo dos livros didáticos e nas práticas pedagógicas das melhores escolas do país. Porém, a posição conservadora continua hegemônica na sociedade, onde o peso de uma longa tradição purista ainda se faz sentir. (FARACO, 2008) Caberia aos linguistas concentrar esforços para divulgar suas concepções para um público mais amplo, mas estes ainda demonstram pouca capacidade de articulação nesse campo. Além disso, os meios de comunicação de massa, controlados pelos grandes grupos econômicos, tendem a reproduzir a posição conservadora dos gramáticos, particularmente daqueles que assumem uma roupagem nova e aparentemente atualizada. Apesar disso, os linguistas conseguiram ocupar posições importantes nesse debate publicando artigos em jornais de grande circulação no país.

Assim, a polêmica em torno do livro de português do MEC montou o palco para um novo embate em torno da língua nacional. Resta saber se, decorridos mais de cem anos, o projeto purista sairá novamente vencedor ou se os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira nas últimas décadas chegarão finalmente à língua.

## Notas

<sup>1</sup> O capítulo do livro em questão está disponível para *download*, na Internet, no seguinte endereço: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/V6Cap1.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

<sup>2</sup> Sobre a *Teoria da Variação Linguística*, veja-se particularmente: Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) e Labov (2008[1972]).

<sup>3</sup> Um volume organizado pela ONG *Ação Educativa* que reúne os diversos artigos de linguistas e intelectuais sobre a polêmica em

torno do livro *Por uma Vida Melhor* também pode ser encontrado na Internet no seguinte endereço: <[http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final\\_30\\_06\\_2011.pdf](http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final_30_06_2011.pdf)>.

<sup>4</sup> Para uma visão geral do Programa de Pesquisa da Gramática Gerativa, o leitor brasileiro encontra traduzidas as seguintes obras: Noam Chomsky (2005, 2008, 2009).

<sup>5</sup> Para uma ampla reflexão sobre a norma de referência linguística no Brasil, veja-se Faraco (2008).

## Referências

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Arquitetura da Linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

\_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change*. Oxford: Cambridge: Blackwell, 1994.

LASS, R. *On explaining language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

LUCCHESI, D. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, Centro Curitiba, Paraná, v. 5, n. 1, 2, p. 83-112, 2006.

\_\_\_\_\_. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-130, 2001.

\_\_\_\_\_. Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Diversidade linguística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 69-80.

\_\_\_\_\_. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n. 12, p. 17-28, 1994.

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL - AÇÃO PARTICIPATIVA. *Por uma vida melhor*. Vila Buarque, SP, 2011. (Coleção Viver, aprender).

PINTO, E. P. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920, fontes para a teoria da história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SIEGEL, J. *The emergence of pidgin and creole languages*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. Revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

*Adelaide Augusta Oliveira*

# O desenvolvimento

da competência comunicativa intercultural:  
na fronteira com a prática de ensino



## Introdução

Este artigo reflete sobre princípios pedagógicos que possam auxiliar o professor de línguas na análise e/ou produção de materiais didáticos que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) dos aprendizes. Para tanto, apresentam-se as diferentes definições do termo “competência” em suas várias acepções, desde Chomsky (1965), chegando-se ao conceito de “competência comunicativa intercultural”, como definido por Byram (1997).

O termo “competência” tem sido usado na linguística geral, na linguística aplicada e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente. Quando nos referimos ao ensino de segunda língua (L2),<sup>1</sup> entretanto, observamos que o conceito de competência comunicativa, como definido em variados modelos, não é adequado como princípio tácito para o ensino de L2, uma vez que tem o falante nativo como modelo implícito e não prevê o desenvolvimento de uma conscientização do falante não-nativo sobre sua própria cultura.

A elaboração de materiais didáticos que visem ao desenvolvimento da CCI é necessária para que possamos, como professores de L2, criar uma atmosfera em sala de aula que possibilite que a língua aprendida sirva como mediadora entre diferenças culturais e que o aluno possa atingir o objetivo de se tornar um falante intercultural. Esse falante pode ser definido como alguém que “[...] consegue fixar-se no entremeio, que conhece e pode agir tanto na sua cultura nativa como em outra adquirida mais tarde e [...] que consegue desenvolver um terceiro caminho próprio entre as culturas com as quais ele está familiarizado”.<sup>2</sup> (HOUSE, 2008, p. 19, tradução nossa)

A parte prática deste artigo apresenta um plano de aula e exemplos de material didático que podem ser utilizados por professores



de L2 que acreditam ser possível e importante o desenvolvimento da CCI. Apesar de os exemplos aqui descritos serem em língua inglesa, é provável que professores de outras línguas possam adaptá-los de acordo com os seus contextos. Além disso, os princípios pedagógicos aqui apresentados configuram-se como parâmetros para aqueles que adotam ou pretendem adotar materiais didáticos que contribuam para o desenvolvimento da CCI.

### **Da competência linguística à competência comunicativa intercultural: na fronteira da teoria**

O conceito de competência foi cunhado e descrito por Chomsky (1965, p. 4, tradução nossa) em *Aspects of the theory of syntax* como sendo “[...] o conhecimento do falante-ouvinte ideal da sua língua”.<sup>3</sup> É uma característica do indivíduo sem possibilidade de comparação e, em assim sendo, uma qualidade absoluta como a cor dos olhos ou do cabelo. Ao tornar a competência o foco da sua teoria linguística, ele a define como mentalista e afirma que, para ser um estudo sério, o objeto da linguística não pode ser o uso da língua, mas o descobrir da realidade mental que está subjacente ao uso. Segundo o autor, qualquer consideração a fatores sociais estaria fora do domínio da linguística.

Em resposta a essa noção de competência, Hymes (1972) argumentou que a sistematização da linguagem confinada à competência linguística é uma visão muito restrita da língua. Uma das principais consequências desta reação tem um reflexo indireto no desenvolvimento de teorias e conceitos de competência no campo da sociolinguística. Surge, então, o conceito de competência comunicativa idealizado por Hymes (1972), acrescido da noção de habilidade para usar o conhecimento das regras abstratas de uma língua nas correspondências entre som e significado de forma social e culturalmente apropriada, ou seja, como competência sociolinguística.

O conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) vai ser retomado mais tarde por Canale e Swain (1980) para ser aplicado ao ensino e aprendizagem de uma L2. Esses últimos autores acrescentam um terceiro elemento, a competência estratégica, definida como sendo a habilidade de compensar problemas e déficits na comunicação e fazer vários tipos de planejamento. Anos depois, Canale (1983) acrescenta ao modelo a competência discursiva – a habilidade de produzir e interpretar a língua além do nível de sentença.

No início do século XXI, Celce-Murcia e Olshtain (2000) propõem um novo modelo para a competência comunicativa que inclui a competência formulaica,<sup>4</sup> a qual se refere à utilização de unidades lexicais (*chunks*) fixas e pré-fabricadas, utilizadas constantemente por falantes no cotidiano e que contrabalança com a competência linguística, além da competência interacional, composta pela competência de ação e competência conversacional.

De acordo com Celce-Murcia (2008), esse modelo tem as seguintes implicações para o ensino e elaboração de material didático de L2: a) a importância da cultura; b) a importância do discurso e do contexto; c) a necessidade de equilíbrio entre a língua como sistema e a língua como fórmula; d) a necessidade de foco nos aspectos dinâmicos da interação; e e) a necessidade de foco em estratégias de aprendizagem de tempos em tempos.

Apesar de os modelos mais recentes apresentarem uma maior preocupação com fatores socioculturais e com o conteúdo cultural da mensagem, no campo do ensino de L2, entretanto, o aspecto sociolinguístico da competência comunicativa não se realiza como descrito na teoria, estando, portanto, ausente nos livros didáticos supostamente comunicativos. Tal ausência pode dever-se ao fato de não haver até então uma descrição satisfatória de regras que descrevam o que é apropriado socioculturalmente. Embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise

intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de modo que um falante não-nativo tivesse acesso a elas. Além disso, como afirma Alptekin (2002), o modelo do falante que está implícito em todos os paradigmas de competência comunicativa tem sido um dos principais dogmas da abordagem comunicativa, assim como a ideia de que a língua representada em sala de aula é a mais autêntica possível, de modo a representar a realidade do seu uso pelo falante nativo.

Os modelos de competência comunicativa não prevêm o desenvolvimento de uma conscientização do falante não-nativo a respeito de sua própria cultura. Vê-se, então, que apesar de o aspecto cultural estar presente no conceito de competência comunicativa mesmo antes da concepção da CCI, o alvo a ser atingido pelo falante não-nativo continua a ser a competência do falante nativo. Segundo Cook (1999, p. 185), “a preponderância do falante nativo no ensino de línguas, torna obscura a natureza distinta do usuário bem sucedido de uma L2 e cria um alvo inatingível para esses aprendizes”.<sup>5</sup>

Se o falante nativo deixa de ser um modelo apropriado para o aprendiz de L2, a competência comunicativa, provavelmente, deixa de ser também a abordagem mais apropriada. Daí a opção por uma abordagem intercultural que tem como proposta o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. O conceito de CCI aparece descrito em Byram (1997), para quem ao aprender uma L2, faz-se necessário desenvolver a capacidade de entender outra cultura, ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade de conhecer melhor a nossa própria cultura e a nós mesmos.

Byram (1997) apresenta o conceito de CCI como sendo um conjunto de saberes (*savoirs*) que leva o aprendiz a conhecer melhor a si mesmo. O autor parte do princípio de que o ensino de L2 está ligado ao conceito de comunicação, mas que este deve ser entendido como mais do que simplesmente a troca de informações ou o envio de mensagens. Para ele, “[...] até a troca de informação depende do entendimento de

como o que é dito ou escrito será percebido e interpretado em outro contexto cultural”.<sup>6</sup> (BYRAM, 1997, p. 3)

Byram (1997) critica os seus antecessores por utilizarem o falante nativo como modelo para ilustrar a competência comunicativa. O primeiro motivo de crítica é de ordem pragmática e educacional, pois cria um alvo impossível de ser atingido pelo aprendiz, causando um sentimento de fracasso. O segundo motivo é que, mesmo que tal feito fosse possível, implicaria em o aprendiz tornar-se “[...] linguisticamente esquizofrênico [...]” (BYRAM, 1997, p. 11),<sup>7</sup> pois teria que abandonar a sua própria língua para misturar-se em outro ambiente linguístico, sendo aceito como nativo por outros falantes nativos. Além disso, e mais sério ainda, seria o fato de o aprendiz ter que se separar da sua própria cultura de modo a adquirir uma competência e identidade sociocultural nativa.

A proposta de um modelo de CCI de Byram (1997) passa por uma discussão do que vem a ser a comunicação intercultural, ou seja, da necessidade de sermos entendidos e de nos fazermos compreender em situações interculturais. Devemos então considerar que há cinco fatores que interferem nessa comunicação. Ao nos depararmos com uma situação em que interagimos com um falante de outra língua, trazemos para essa interação nossas ‘atitudes’ em relação às pessoas que falam aquela língua. Muitas vezes, mas nem sempre, estas estão representadas através de estereótipos e preconceitos no material didático, gerando uma interação mal sucedida.

Além das atitudes, temos também o “conhecimento” que possuímos dos grupos sociais daquele país e suas culturas e de como se dá a interação em nível individual e na sociedade. Um terceiro fator é a “habilidade de interpretar” documentos, sendo que o termo ‘documento’ é usado no sentido mais amplo por Byram (1997). Essa habilidade depende do conhecimento existente que temos do nosso próprio ambiente e do ambiente do outro. Além da habilidade de interpretar, há também a “habilidade de descobrir e interagir”, a qual entra em ação

quando indivíduo possui pouco ou nenhum conhecimento da situação ou documento. Esses fatores podem ser adquiridos por experiência, observação e reflexão, mas podem também ser adquiridos em uma sala de aula. Daí, o quinto fator, a “educação”, que não está diretamente relacionado com a comunicação intercultural em si, mas tem papel importante em relação aos demais, principalmente em uma situação em que a L2 está sendo aprendida como segunda língua. Essa educação terá que ser política e objetivar o desenvolvimento da conscientização cultural crítica do aprendiz.

Temos assim criada a figura de um falante intercultural, distinto do falante nativo. Este falante intercultural, por sua vez, pode desenvolver uma CCI, que tem como componentes básicos o conhecimento, a habilidade e as atitudes complementados por valores que detemos por sermos membros de vários grupos sociais.

## Os componentes da CCI

Os componentes (*savoirs*) e as atitudes são a fundação da CCI e estão descritos em Byram, Nichol e Stevens (2001) como sendo:

- Atitudes interculturais – “saber ser” (*savoir être*): a habilidade de descentrar-se, a vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, além da busca por compreensão de como esses aspectos podem ser percebidos por alguém de outra cultura.
- “Saberes” (*Savoirs*): conhecimento dos processos sociais e das ilustrações destes processos e produtos, incluindo o conhecimento sobre as outras pessoas e como estas vêm a si mesmas.
- Habilidade de interpretar e fazer relações – “saber compreender” (*savoir comprendre*): habilidade de interpretar docu-

mentos e eventos de outra cultura, explicá-los e relacioná-los com outros de sua própria cultura.

- Habilidade de descobrir e interagir – “saber aprender/fazer” (*savoir apprendre/faire*): a habilidade de operacionalizar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação e interação.
- Consciência crítica cultural – “saber pertencer” (*savoir s’engager*): a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, a sua própria cultura e a do outro.

A cada um dos “saberes” corresponde uma série de objetivos designados como sendo “[...] uma gama de habilidades, conhecimento e atitudes que não precisam ser necessariamente o resultado da aprendizagem diretamente relacionada com a aprendizagem da língua”. (BYRAM, 1997, p. 49)<sup>8</sup> Isto é possível, uma vez que o aprendiz traz para a situação de aprendizagem o conhecimento de mundo antes mesmo de sua aprendizagem da língua ter início.

Entretanto, apesar de o aprendiz trazer para a sala de aula todas as suas experiências prévias, ele não tem consciência de como essa experiência pode influenciar de maneira positiva ou negativa o seu entendimento da outra língua e cultura. Cabe ao professor a tarefa de conscientizar seus alunos no tocante às possíveis consequências de determinadas atitudes implícitas no uso da língua. Nesse pormenor, é preciso que o professor também estimule nos aprendizes a reflexão e a problematização da realidade para levá-los a uma revisão dos preconceitos e estereótipos trazidos do conhecimento de mundo para que, através de trocas múltiplas, se possa chegar a uma aceitação da diversidade cultural existente em todo e qualquer grupo social. Em outras palavras, ensinar uma L2 não deve ficar restrito aos aspectos linguísticos, pois com as mudanças de paradigmas, aprender uma L2 é uma forma de se descobrirem culturas multifacetadas de outros povos e as muitas vozes que compõem a nossa própria cultura.

A partir do que foi exposto até o momento, delineei uma matriz de plano de aula (Quadro 1) que contempla cada uma das categorias da CCI e visa a contribuir para o seu desenvolvimento através do ensino de qualquer língua. O modelo está dividido em quatro grandes áreas, cada uma correspondendo a um dos “saberes” configurados por Byram (1997). Apesar de originalmente serem propostas cinco categorias, a matriz apresenta apenas quatro delas. Isso acontece porque acredito que, uma vez tendo passado pelas quatro primeiras categorias, chegaremos, naturalmente, à quinta, “saber pertencer”, que é a capacidade de avaliar criticamente a nós mesmos e ao outro. Entendo que o “saber ser” (*savoir être*) e o “saber pertencer” (*savoir s’engager*) acabam por se sobrepor no momento em que o aluno aprende a falar a língua e, ao mesmo tempo, aprende sobre si mesmo como um ser cultural.

**Quadro 1** – Matriz para plano de aula

CATEGORIAS	CONTEÚDO	ATIVIDADES
Aprendendo a saber ( <i>savoirs</i> – reunindo informações)	Informação	
Aprendendo a fazer ( <i>savoir apprendre/faire</i> – desenvolvendo habilidades linguísticas e de comportamento)	Habilidades	
Aprendendo a viver com o outro ( <i>savoir comprendre</i> – buscando explicações)	Valores e pressuposições	
Aprendendo a ser ( <i>savoir être</i> – analisando as culturas de forma crítica e não etnocêntrica)	Conscientização	

Fonte: (OLIVEIRA, 2007).

No Quadro 2, apresento o plano de aula que aborda o tema “saudações”. Esse tema aparece em todos os livros didáticos de ensino de

língua estrangeira. Devido ao limite de espaço, não serão discutidas as atividades em detalhe. Pela mesma razão, as atividades aqui sugeridas para as demais temáticas, estão ilustradas de forma resumida.

Como essa temática, em geral, aparece no início dos programas de línguas, nas fases 3 e 4, os alunos deverão utilizar a língua nativa para expressar as suas ideias. Existem três opções de atividades para as categorias “aprendendo a viver com o outro” (*savoir comprendre*) e “aprendendo a ser” (*savoir être*). O professor pode, então, optar por usar todas ou somente uma ou duas atividades, a depender do tempo que dispõe. As atividades preparadas com base no modelo têm como objetivo principal despertar no aprendiz a consciência crítica cultural.

**Quadro 2** – Plano de aula para a temática “Saudações”.

CATEGORIAS	CONTEÚDO	ATIVIDADES
“Aprendendo a saber” ( <i>savoirs</i> – reunindo informações)	<u>Informação</u> Como as pessoas se cumprimentam em diferentes lugares?	1. Esta atividade aparece no livro didático em formato de texto ou de gravuras.
“Aprendendo a fazer” ( <i>savoir apprendre/faire</i> – desenvolvendo habilidades linguísticas e de comportamento)	<u>Habilidades</u> Cumprimentos	1. Este item também aparece no próprio livro, às vezes em formato de diálogo, a ser reproduzido pelos alunos em sala de aula.
“Aprendendo a viver com o outro” ( <i>savoir comprendre</i> – buscando explicações)	<u>Valores e pressuposições</u> A. Por que muitos povos não costumam beijar as pessoas quando se cumprimentam? B. Cumprimentos pelo mundo.	1. Os alunos podem pesquisar na internet ou o professor pode fornecer pequenos textos sobre o assunto (ver Atividade 1 para o inglês LE nos Apêndices). 2. Mostrar diferentes cenas de filmes onde pessoas de diferentes culturas se cumprimentam. 3. <i>Greetings around the world</i> (ver Atividade 2 nos Apêndices).



<p>“Aprendendo a ser” (<i>savoir être</i> – analisando as culturas de forma crítica e não etnocêntrica)</p>	<p><u>Conscientização</u> Como nos cumprimentamos no Brasil? É a mesma coisa em outros lugares e grupos sociais?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos entrevistarão pessoas em casa, na escola e no trabalho para descobrir como elas se cumprimentam. Discutir o resultado na aula seguinte (pode ser tarefa de casa).</li> <li>2. O professor pode pedir aos alunos que observem nos lugares onde frequentam (festa, praia, shopping, etc.) como as pessoas se cumprimentam. O resultado da pesquisa será apresentado na aula seguinte.</li> <li>3. Questões para discussão (ver Atividade 3 nos Apêndices).</li> </ol>
---	--	---

Fonte: Elaboração da autora

## O desenvolvimento da CCI: ultrapassando a fronteira entre a teoria e a prática

Como pode ser visto pelo plano de aula apresentado na seção anterior, adotar uma abordagem intercultural não significa introduzir um novo método. Segundo Coperías Aguillar (2008), podemos continuar a utilizar conhecidas práticas de ensino como dramatizações (*role-plays*), projetos ou atividades em grupo. A diferença reside no papel atribuído à L2 para a construção das identidades e para o entendimento e mediação de diferenças culturais. Como afirma Corbett (2010, p. 1), “aprendizes interculturais usam a língua para explorar culturas diferentes e mediar aquelas situações onde mal entendidos culturais acontecem”<sup>9</sup>. Apesar das diferentes fases do plano terem sido apresentadas na ordem descrita, isso não significa que essa seja a única ordem possível. Pode-se começar com o foco na cultura nativa e, a partir daí, expandir para outras culturas. Entretanto, é preciso desenvolver nos alunos a habilidade de observar, descrever, explicar e avaliar fenômenos culturais que estão aconte-

cendo à sua volta. Como consequência, os dois pilares da abordagem intercultural são a etnografia – a observação sistemática e descrição de prática culturais; e a semiótica – a observação, descrição e análise do sistema de signos como a língua propriamente dita, e os outros sistemas como o não verbal, os simbolismos, a dança e a moda. (CORBETT, 2010) Das minhas reflexões sobre o tema do desenvolvimento da CCI através do ensino de inglês como L2, cheguei a um conjunto de princípios pedagógicos que podem orientar aqueles professores de línguas interessados em trabalhar aspectos interculturais em sala de aula. Esses princípios estão relacionados com a necessidade de tornar o professor de línguas consciente da importância de discutir e ser crítico do conteúdo do material apresentado no livro didático, ou por ele preparado, para que o desenvolvimento da CCI seja a meta principal. O livro-texto, na maioria das vezes, não traz atividades que contemplem esses princípios. Dessa forma, o professor deverá complementar o livro, criando as suas próprias atividades. Alguns exemplos serão apresentados à medida que cada princípio for descrito abaixo.<sup>10</sup>

- a) Discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros.

Há, nas nossas salas de aula, uma diversidade cultural muito maior do que a princípio pode parecer. Assim, a conscientização dessas diferenças locais pode ajudar em um melhor entendimento das diferenças entre os indivíduos e não só entre os povos de diferentes nações. É preciso estar atento para os estereótipos e generalizações que são inevitáveis e acontecem com todos, em todas as partes do mundo. Entretanto, se tivermos a consciência crítica da natureza complexa do que significa entender a cultura do outro, poderemos levar o aluno a refletir sobre suas afirmações em sala de aula quando revelarem preconceitos ou julgamentos negativos baseados no senso comum, ao invés de observações feitas por ele próprio a respeito do assunto. Daí a necessidade

de desenvolver no aluno a capacidade de colher e analisar informação através de entrevistas ou análises críticas de textos orais e escritos.

Em uma aula em que o tema era “dança” e “música”, foi desenvolvida uma atividade em torno do filme *Dirty Dancing*, que apresenta a dança dos funcionários de um hotel nos EUA como algo impróprio para pessoas da classe média alta. A discussão, trazida para o contexto local, abordou o “arrocha”, movimento musical nascido na periferia da região metropolitana de Salvador (BA), levou os alunos a admitirem o seu preconceito contra esta dança e ao reconhecimento de que havia também um preconceito social em relação aos seus praticantes.

b) Ser crítico do livro-texto.

Sabemos que o livro didático ideal não existe, mas em vista dos currículos de curta duração e do grande número de turmas que assume, o professor opta por adotá-lo para facilitar o planejamento das aulas. Como o professor e o livro didático são os controladores do contexto da aprendizagem, é recomendável que o material seja analisado e conduzido de forma crítica. Além disso, o professor deve estar atento para as representações culturais explícitas ou subliminares presentes no material pedagógico, suplementando-o com outras atividades que objetivem o desenvolvimento da CCI dos alunos, a fim de que estes possam se tornar leitores críticos.

Há várias maneiras de suplementar as atividades do livro didático. Um dos livros que já utilizei, por exemplo, traz uma unidade sobre o lugar onde moramos. O professor pode dar início à aula com uma planta de um apartamento, que pode ser desenhada no quadro ou projetada, e pedir aos alunos que coloquem móveis e aparelhos eletrônicos nos diversos cômodos. A partir daí, o professor pode fazer algumas perguntas ao grupo como: Quantas pessoas moram aí? Que cômodos têm carpete, piso de madeira, piso de pedra? Falta alguma coisa no apartamento (por exemplo, quarto de empregada, área de

serviço, etc.)?¹¹ A depender do grupo, várias diferenças irão surgir no que diz respeito ao local dos objetos e à existência de outros. Após a discussão, os alunos poderão desenhar suas próprias casas/apartamentos e discutir as semelhanças e diferenças. Como a lição sempre traz um modelo de casa/apartamento típico dos EUA ou Grã Bretanha, pode-se, a partir do livro-texto e do esboço dos alunos, discutir outros aspectos como a privacidade dos moradores, o lugar onde a família se reúne e outros traços culturais.

c) Desenvolver a consciência metacognitiva do aluno.

O aluno precisa entender o objetivo das atividades de forma clara. Ao discutir as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula, no livro-texto, ou em qualquer outro tipo de material didático, o professor deveria também tornar o aluno consciente metacognitivamente, através de uma discussão da atividade em si, isto é, seu objetivo, os resultados alcançados etc., contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da conscientização cultural do aprendiz através da reflexão.

É possível desenvolver tal consciência apenas acrescentando, ao final de cada atividade, um momento de reflexão ou *feedback*, que permita aos alunos entender o porquê da tarefa. Assim, se tomarmos como ilustração a atividade descrita no item anterior, podemos perguntar aos alunos, por exemplo, “Como essa atividade ajudou você a entender melhor as diferenças do conceito de moradia entre as pessoas?” ou “Como você entende agora as diferenças existentes entre os diferentes lugares onde as pessoas moram?” ou ainda, “Caso você fosse viver em outro país, como essa discussão o ajudaria a entender melhor as diferenças de moradia das pessoas?”

d) Sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo.

Tal sensibilização poderá se concretizar durante as discussões e atividades em que os alunos falam de si próprios. Questões como, por exemplo, “Por que somos todos baianos, mas nem todos gostam de carnaval e de praia aos domingos?” podem desencadear discussões importantes sobre crenças e valores revelados pelos alunos em sala de aula. As respostas dos aprendizes irão demonstrar que há muitas culturas presentes que devem ser igualmente respeitadas.

Atividades que envolvam observações etnográficas são bastante eficazes para atingir esse objetivo. Tomemos como exemplo a noção de tempo e de atraso por diferentes povos. Os alunos podem simular situações de atraso e agir de acordo com contextos que envolvam interlocutores como professor x aluno, diretor x professor, pai x filho etc. As simulações são discutidas e, posteriormente, os alunos poderão entrevistar colegas em outras turmas e coletar dados sobre como eles concebem o tempo, o que significa estar atrasado e o que é tolerado como atraso. Durante o *feedback* das atividades, a seguinte situação poderá ser colocada em discussão: “Imaginemos que vocês têm que fazer um trabalho em equipe e alguns dos seus colegas que vêm o tempo de outra forma fazem parte do seu grupo. Que tipo de conflito poderia surgir e como você o resolveria?”

- e) Estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais.

Há vários momentos da aula em que os alunos revelam suas crenças, valores e preconceitos enquanto discutem ou respondem perguntas que não foram estruturadas para obter este resultado. Entretanto, se o professor estiver atento, tais oportunidades podem ser valiosas para o desenvolvimento da CCI. Isso significa, na maioria das vezes, abandonar o plano e o livro-texto em benefício do desenvolvimento identitário e cultural do grupo.

- f) Levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico de seu universo linguístico-cultural.

Isso significa questionar não somente a informação contida no livro didático a respeito da língua e do seu uso, mas também dos textos, diálogos escritos e gravados, gravuras, enfim, de tudo que compõe o insumo linguístico e cultural utilizado na sala de aula.

Existem inúmeras oportunidades para esse questionamento, principalmente nos materiais importados da cultura-alvo. Esses trazem, na maioria das vezes, um conteúdo cultural estéril que pode levar o aprendiz a pensar que todos são felizes e bem humorados naquela cultura. Uma lição muito comum em livros texto de língua inglesa, por exemplo, é aquela em que os alunos aprendem a pedir informação sobre lugares. Nunca encontrei um livro didático em que o falante no livro, ao perguntar “Onde fica o banco?”, recebeu um “Não sei”, como resposta. Todos são sempre solícitos e sempre sabem onde fica tudo! Essa é uma boa oportunidade para discutir quantas vezes os alunos já pediram informações na sua própria cidade e ninguém soube responder ou simplesmente deu as costas e saiu sem dizer nada. A mesma experiência vivida em outros locais revelou como estereótipos sobre falta de educação, por exemplo, são difundidos na sociedade.

- g) Respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula.

Nem todos aprendem da mesma forma e nem todos aprendem da forma como o professor acredita ser a mais correta. É preciso respeitar as diferenças culturais presentes nos diversos estilos de aprendizagem que compõem o microcosmo da sala de aula. Atividades que revelem os diferentes estilos de aprendizagem, como a aplicação de questionários ou *quizzes* sobre o assunto, podem auxiliar o professor a investigar e entender melhor os variados estilos de aprendizagem presentes no seu grupo.

- h) Estabelecer objetivos para o ensino que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação.

Acredito que o planejamento da aula deve incluir como objetivo o desenvolvimento da CCI sem detrimento da competência linguística. Esta última continua sendo importante para que o aluno atinja um nível de proficiência que o permita afirmar-se como falante de L2. Por isso, existe no modelo aqui apresentado um momento em que a competência linguística é abordada – “aprendendo a fazer” (*savoir apprendre/faire* – desenvolvimento de habilidades linguísticas e de comportamento). Em geral, essas atividades estão descritas nos livros e, a depender da forma como se apresentam, podem ou não ser adaptadas.

## Considerações finais

O conceito de competência vem sofrendo modificações significativas desde o seu início quando idealizado e descrito por Chomsky (1965). Inicialmente, concebido como um conceito absoluto utilizado para descrever o conhecimento do falante-ouvinte nativo ideal, é retomado por outros autores que entendem que o uso da língua implica saber mais do que as regras gramaticais. Posteriormente, é expandido para um conceito de competência comunicativa intercultural que abandona a ideia do falante nativo como pressuposto teórico fundamental e privilegia a figura emergente do falante intercultural capaz de mediar culturas através do uso de uma L2. Assim, desenvolver a CCI no aprendiz de línguas, LE ou L2, corrobora uma educação linguística que “veicula não apenas informações culturais, mas principalmente atitudes e valores que dizem respeito a pessoas reais”. (BRUN, 2005, p. 92)

O conceito de CCI é típico de uma visão pós-moderna da sociedade em que os encontros constituem-se em interações entre as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos e suas percepções individuais.

Entretanto, os materiais didáticos utilizados para o ensino de línguas ainda não refletem os princípios adotados por uma abordagem intercultural. O plano de aula apresentado pretende preencher esse vazio e auxiliar na adoção de uma abordagem alternativa que não implica, de forma alguma, um novo método, mas busca munir a língua de um novo papel ao servir como mediadora para a conscientização ético-cultural do aprendiz. Dessa forma, os princípios pedagógicos sugeridos podem ser úteis àqueles que acreditam que o ensino de uma segunda língua tem importância fundamental na formação do sujeito-cidadão.

As atividades apresentadas, apesar de serem baseadas no ensino de língua inglesa, podem ser adaptadas por professores que ensinam outras línguas. A criatividade desses professores, unida a uma educação sólida para o ensino de línguas, pode gerar inúmeras outras atividades que tenham como alvo o desenvolvimento da CCI.

Finalmente, para os professores que ingressaram recentemente na profissão, espero que este artigo sirva de instrumento de reflexão para que, no futuro, possam também ampliar a compreensão sobre a importância de como se abordar os elementos culturais nas suas salas de aula de línguas. Para aqueles com maior experiência e que já reconhecem a necessidade da mudança do foco da língua para língua-cultura, espero que as sugestões enriqueçam as suas aulas, criando uma atmosfera de tolerância e empatia com todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Para os “formadores” de professores, que a discussão possa contribuir para futuras pesquisas nessa área e que cada vez mais professores em formação se encantem pelo tema e levem adiante a proposta de ensinar línguas visando a um entendimento mais abrangente de nós mesmos para um mundo sem fronteiras entre a teoria e a prática.



## Notas

<sup>1</sup> Utilizo o termo “segunda língua” ao invés de “língua estrangeira” seguindo Revuz (2002, p. 215), que afirma que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Também acredito que a distinção entre esses dois termos é pouco clara quando se refere ao uso da língua. A tradicional distinção entre “segunda língua” e “língua estrangeira”, baseada em diferenças geográficas, tem suscitado reflexões importantes sobre o uso da língua por não-nativos.

<sup>2</sup> *[...] a person who has managed to settle for the In-between, who knows and can perform in both his and her native culture and in another one acquired at some later date [...] a person who has managed to develop his or her own third way, in between the other cultures he or she is familiar with.*

<sup>3</sup> *[...] the ideal speaker-hearer's knowledge of his language [...].*

<sup>4</sup> *Formulaic competence.*

<sup>5</sup> *[...] the prominence of the native speaker in language teaching has obscured the distinctive nature of the successful L2 user and created an unattainable goal for L2 learners.*

<sup>6</sup> *[...] Even the exchange of information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context.*

<sup>7</sup> *[...] linguistically schizophrenic [...].*

<sup>8</sup> *[...] a range of skills, knowledge and attitudes which may not necessarily be the outcome of learning directly related to language learning.*

<sup>9</sup> *[...] Intercultural learners use language to explore different cultures, and to mediate in those situations where cultural misconceptions occur.*

<sup>10</sup> *As atividades aqui apresentadas foram utilizadas por mim em aulas de língua inglesa em universidades e institutos de línguas.*

<sup>11</sup> *How many people live there? Which rooms have carpets/wooden floors/tiled floors? Is anything missing in this apartment (e.g. maid's room, laundry room, etc.)?*

<sup>12</sup> *Atividades complementares do plano de aula.*

<sup>13</sup> *Devido ao limite de páginas, somente dois textos são apresentados aqui. A atividade completa possui 10 textos com descrição de cumprimentos em 10 países diferentes.*

## Referências

- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Oxford, v. 56, n. 1, p. 57-64, jan. 2002.
- BRUN, M. Representações dos mitos fundadores da sociedade americana na sala de aula: a visão do professor e do aluno. *A cor das letras*. Feira de Santana, n. 06, p. 83-98, 2005.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (Ed.). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 1-8.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Lexington: Springer, 2008, p.41-58.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.
- COPERÍAS AGUILAR, M. J. Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Lexington, KY: Springer, 2008. p. 59-78.
- COOK, V. Going beyond the native speaker. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Va, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CORBETT, J. *Intercultural language activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

HOUSE, J. What is an 'intercultural speaker'?. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.) *Intercultural language use and language learning*. Lexington, KY: Springer, 2008. p. 7-22.

OLIVEIRA, A. P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 230 f., Tese. (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 213-230.

## Apêndices<sup>12</sup>

### **APÊNDICE A - Activity 1 (Texto incompleto. Apenas um exemplo)**

#### *Text 1*

Greetings in America (<http://corpintel.wordpress.com/2008/03/30/business-greetings-kiss-cheeks/>)

There was a time when business acquaintances did not kiss lightly on our side of the Atlantic. Close friends and family, maybe — but one didn't peck her investment banker on the cheek or buss his Congress-woman. Social greetings are evolving, though, and are becoming more complicated with globalization.

### **APÊNDICE B - Activity 2<sup>13</sup>**

#### *Instructions to the teacher:*

1. Cut the paragraphs and give each pair a country paragraph.
2. Have pairs act out the different ways expressed in the paragraphs, and encourage the rest of the class to guess where that greeting is from.
3. Discuss different greeting styles (in L1) and find out what students would do if they met someone from one of those countries. How would they greet them?

## *Greetings from around the world*

<p><b>Canada</b></p> <p>In Canada when introduced to another person for the first time, it is common to be offered a firm handshake. Greetings go along with a smile and eye contact throughout the course of the introduction and conversation. Canadians are generally an informal culture with respect to forms of address. First names are typically preferred to last names.</p>	<p><b>Venezuela</b></p> <p>A firm handshake is a common greeting among acquaintances and strangers. Venezuelans use their hands to communicate or emphasize a point. It is polite to maintain eye contact throughout a conversation. In less formal settings, men and women and woman and woman usually kiss each other's cheek, men shake hands and pat their shoulders.</p>
---	---

### **APÊNDICE C - Activity 3**

#### *Greetings in Brazil.*

Discuss the questions with a partner.

1. How do you greet members of your family?
2. Are the customs the same all over Brazil? How are they similar/different?
3. How do you greet people who are important in society?
4. Do people greet people of the opposite sex in a different way?
5. How do people greet someone they met for the first time?
6. Do you hug and kiss everyone you meet for the first time?
7. Do young people greet one another the same way old people do?
8. If a foreigner asks you about greetings in Brazil, what would you tell him/her?

*Kátia M. Santos Mota*

# A escrita

de si como recurso didático da aula  
de língua estrangeira

Lembro-me como naquela época era importante para mim o hábito de escrever cartas em língua estrangeira, eu mantinha correspondência com adolescentes da minha idade que residiam em três países: Estados Unidos, França e África do Sul. Em cada carta que escrevia buscava passar as informações sobre minha cidade, minha família, minha escola, meu mundo – exercício que me levava a recorrer ao dicionário, à gramática, ao professor, para encontrar as palavras certas ajustadas às estruturas gramaticais. Em cada carta que recebia empolgava-me com as informações que ia colecionando sobre New Jersey, Grenoble e Johannesburg (cidades das minhas amigas correspondentes) e observava as expressões usadas, o jeito adolescente de escrever, tudo ficava registrado no meu caderno de escrita para que eu pudesse usar aquele material linguístico nas minhas escritas, sem falar na coleção de fotos e cartões postais que me revelava muito do universo cultural tão distante. Durante anos essas escritas atravessaram os oceanos e com elas o desejo de aprender inglês e francês ia se solidificando em experiências reais que, sem dúvida, contribuíram para os meus percursos profissionais.

(Memórias da autora)

A narrativa que inicia este texto faz parte das minhas memórias de aprendizagem, as quais apontam para o papel que a escrita em língua estrangeira assumiu como um rico material pedagógico que me facilitou o avanço na aprendizagem da língua estrangeira. Essa experiência me proporcionou, em primeira instância, interagir com um material linguístico produzido, originalmente, por um falante “nativo” sem qualquer intenção de atuar como um professor de línguas. Assim, o texto que chegava às minhas mãos me fornecia um universo lexical autêntico associado aos padrões sociolinguísticos próprios da cultura juvenil. Além disso, o intercâmbio cultural que se processava nas trocas de cartas contribuía não só para a aprendizagem de componentes interculturais, mas, também, para se solidificar uma prática de interlocução espontânea através da qual as estruturas linguísticas assumem um papel secundário.

O que se destaca, aqui, como questão primordial, é o desenvolvimento da escrita como competência comunicativa, tendo como base de sustentação o fortalecimento de relações interpessoais fincadas em experiências afetivas. A escrita, nessa perspectiva, se consolidava no desejo de estabelecer laços de amizade, de ampliar o convívio com atores reais, de deslocar os exercícios de aprendizagem da sala de aula para o mundo real da troca de cartas.

Em síntese, essa prática comunicativa que mantive durante um bom período da adolescência me aproximou de culturas estrangeiras, ampliando meu horizonte de experiências, se transformando em um processo de aprendizagem altamente produtivo através do qual me apropriava dos componentes (extra)linguísticos que, naturalmente, iam se aperfeiçoando à medida em que as relações de amizade também iam se fortalecendo.

Foi a partir do meu interesse recente por pesquisas (auto)biográficas<sup>1</sup> que tive acesso às pesquisas sobre memórias de aprendizagem as quais nos aproximam da ampla diversidade de estratégias que os aprendizes de língua estrangeira desenvolvem em atendimento aos



seus interesses pessoais, ressaltando os materiais didáticos mais eficazes na trajetória de cada um, quase sempre resultantes de relações interpessoais nutridas por cargas de afetividade. Em Mota (2010), por exemplo, faço uma leitura prazerosa das memórias de aprendizagem da língua inglesa escritas por Joana. Na sua experiência pessoal, há o destaque no desejo de cantar em inglês, atividade que, desde muito cedo, foi compartilhada com o pai. Na intenção de desenvolver essa competência, Joana descreve suas estratégias: “Um exercício que desenvolvi espontaneamente consistia em escutar as músicas, tentar, com a ajuda do dicionário, escrever as letras, ver se faziam algum sentido, traduzi-las e só então buscar a letra original”. (MOTA, 2010, p. 186) Percebe-se que Joana organizava seus exercícios de aprendizagem no sentido de facilitar o alcance da sua meta.

Em ambas as experiências aqui expostas, a escrita em diferentes gêneros textuais se consolida como a modalidade primordial utilizada pelos aprendizes. O que essa constatação nos revela? Fica evidente que se observa a desconstrução da visão dicotômica entre oralidade e escrita na qual se acredita que a segunda modalidade apresenta maior dificuldade que a primeira e que, no caso do ensino da língua estrangeira, nos métodos tradicionais, se advogava que o acesso “prematureo” à escrita poderia até prejudicar o desenvolvimento da competência comunicativa na oralidade.

As abordagens comunicativas da metodologia do ensino de língua estrangeira, felizmente, já trazem no mesmo patamar de sequenciamento da aprendizagem as habilidades “receptivas” e “produtivas” da oralidade e da escrita. Ficam, então, estabelecidas duas possibilidades que norteiam a discussão deste texto: (a) o aprendiz de língua estrangeira (LE) pode desenvolver a sua competência na escrita, assumindo a autoria da produção textual, desde as etapas iniciais da aprendizagem; (b) o professor de LE pode estimular o aprendiz a exercer sua autonomia como autor no sentido de escolher seus próprios projetos de escrita.

## O lugar da escrita na sala de aula de LE

Venho questionando o lugar que a escrita em LE ocupa nas atividades de sala de aula e a dimensão que alcança sobre a funcionalidade dessa produção textual na vida cotidiana do aprendiz. Quais os gêneros textuais que prevalecem nos materiais didáticos? De que forma os estudantes interagem com as atividades propostas? Até que ponto o aprendiz assume a autoria do texto? Quais as oportunidades que o aprendiz encontra para escrever sobre si, suas histórias de vida, suas experiências de aprendizagem, suas interlocuções com outras culturas?

Passando para uma reflexão prática sobre as atividades de escrita presentes nos livros didáticos, percebemos que, apesar de reconhecermos os avanços sobre as concepções de oralidade e escrita na evolução das abordagens metodológicas do ensino de LE, ainda encontramos a predominância de atividades mecânicas que estimulam a cópia de modelos prescritivos. Ao examinar, por exemplo, dois volumes de exercícios, em nível intermediário, de uma coleção de ensino de inglês como LE, são encontradas doze atividades de escrita que se estruturam conforme demonstra o quadro seguinte:

**Quadro 1** – Atividades de escrita

1. Conforme o modelo apresentado, o aluno é solicitado a escrever uma carta pessoal para um amigo correspondente nos Estados Unidos.
2. Conforme o texto apresentado, intitulado <i>Two sisters</i> , o aluno é solicitado a escrever um parágrafo descritivo sobre ele e alguém da sua família.
3. Após a leitura do texto <i>A disastrous sailing vacation</i> , o aluno é solicitado a escrever uma história sobre um acontecimento em sua vida quando tudo deu errado. São sugeridos tópicos.
4. Apresentação de um formulário para inscrição em uma escola de línguas e o aluno é solicitado a preencher as informações de identidade e responder a perguntas relacionadas às suas intenções e disponibilidades para o curso.
5. Conforme o modelo apresentado, o aluno é solicitado a escrever um cartão postal para um amigo nos Estados Unidos em uma viagem de férias imaginada.
6. Após a leitura de um texto descritivo de uma cidade, o aluno é solicitado a escrever uma descrição semelhante da sua cidade natal (são dadas algumas perguntas norteadoras).

7. Após a leitura de um texto biográfico da atriz Cher, o aluno é solicitado a escrever uma biografia semelhante de alguém que ache interessante (são dados os temas de cada parágrafo).
8. É apresentado um modelo de uma carta formal, o aluno é solicitado a preencher o modelo com as informações dadas para compor a carta solicitando informações sobre um curso de inglês no exterior. A partir desse exercício, o aluno é solicitado a escrever uma carta semelhante sobre si próprio destinada a uma escola de inglês nos Estados Unidos.
9. São apresentadas duas cartas (formal e informal) com sentenças desordenadas. Solicita-se que o aluno coloque as sentenças na ordem correta e depois responda às duas cartas (são apresentadas sugestões de sentenças variando o estilo de formalidade).
10. Tendo como proposta a escrita de uma resenha sobre um livro ou filme, o aluno é solicitado a usar as opções dadas para preencher as lacunas de uma resenha sobre Frankenstein. A seguir, solicita-se que o aluno escolha um livro ou um filme e busque informações dos tópicos dados.
11. A atividade consiste de preenchimento de lacunas, utilizando os advérbios corretos, para completar uma história a partir das imagens.
12. A partir de uma série de sentenças dadas, o aluno é solicitado a identificar determinadas funções de uma carta formal ou informal.

Na análise do quadro apresentado, percebemos que a escrita se realiza a partir de comandos de atividades em contextos ficcionais, tais como: imaginar que tem um amigo nos Estados Unidos, que está fazendo uma viagem, que vai se inscrever para um curso de inglês, que precisa aprender a escrever uma resenha etc. Será que o fazer de conta é a única possibilidade na sala de aula de LE? Para se obter a resposta, torna-se necessário que o professor faça uma pequena pesquisa investigativa sobre o universo sociocultural dos estudantes ou que lhes apresentem atividades novas em contextos autênticos que possam ser experimentadas na sala de aula.

Ainda analisando o quadro, três perguntinhas me vêm à mente: Para quem se escreve? O que se escreve? Para que se escreve? Facilmente, encontramos as respostas: o estudante escreve para o professor; o estudante escreve sobre os conteúdos previstos na unidade didática e, finalmente, o estudante escreve para ser avaliado. Concluímos que,

com base nessas atividades, o exercício da língua escrita proposto pelo livro didático está inteiramente desarticulado de um processo sociointeracionista, conforme se discute nos estudos linguísticos.

Sem conseguir, ainda, me desligar do quadro, considerando que o livro é uma edição de 2004, fico impressionada com a insistência em gêneros textuais tradicionais – carta pessoal e cartão postal – que, certamente, não fazem mais parte da vida sociocultural dos nossos estudantes. Diferentemente da minha experiência quando trocava cartas e postais com correspondentes jovens estrangeiros, nos quais circulavam assuntos-surpresa que justificavam minha ansiedade para abrir os envelopes entregues pelo carteiro, as atividades aqui propostas pelo livro didático são desenvolvidas a partir de modelos engessados. Enfim, para atender satisfatoriamente ao professor, as atividades de escrita se tornam um exercício de preenchimento de lacunas, de inspiração na escrita do outro, de homogeneização de estilos de escrita, de comprovação do domínio gramatical da LE. Nessa concepção, desconsidera-se o propósito real da escrita: a interação escritor-leitor, a autenticidade do texto, sua função social, as relações entre escritor e leitor, as condições de produção. Esses são os aspectos essenciais da escrita, conforme explica Koch (2009, p. 34, grifos nossos), parafraseando Beaugrande:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Apresento, a seguir, algumas breves reflexões teóricas que, numa dimensão multidisciplinar, podem ser aplicadas ao processo de aprendizagem da LE, considerando que nos fornecem bases filosóficas para

compreender o estudante como sujeito central da aprendizagem, assim como a atividade linguística na sua concepção sociointeracionista.

## **Inspirações teóricas: o sujeito social e suas interações dialógicas**

A partir das leituras dos autores aqui destacados, encontrei vinculações com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de LE e identifiquei algumas concepções teóricas que me inspiraram a pensar em propor um novo *que-fazer* da produção escrita dos alunos. Não pretendo alongar-me na discussão teórica em si, mas, simplesmente, pontuar algumas conexões com o objeto da minha preocupação.

A proposta de estimular a escrita de si como material didático do ensino de LE se iniciou a partir de uma reflexão coletiva<sup>2</sup> baseada na leitura de Guattari (2002) sobre as três ecologias: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana, as quais se articulam numa dimensão ético-política, denominada de *ecosofia*. Elaboramos, então, um texto apresentado no II ECLAE<sup>3</sup> no qual destacamos a importância da aplicação das três ecologias de Guattari nos materiais didáticos do ensino da LE. Retomo aqui a terceira ecologia, a valorização da subjetividade humana, por entender que ela proporciona a manifestação das singularidades de cada aprendiz e, assim, contribui amplamente para a construção de uma identidade mais fortalecida (no sentido de empoderamento) e de uma consciência de cidadania participativa. Argumentamos que

[a] importância da afirmação do ‘eu’ se configura na promoção do crescimento pessoal; conhecendo-se melhor o seu ‘eu’, ajudamos o aprendiz/sujeito a imprimir sua marca, o seu território, a sua presença em sala de aula. O ‘eu’ não se manifesta mais, então, em um aluno amorfo, em um sujeito passivo que perambula na sua

invisibilidade, pois cria-se intimidade, solidariedade e descontração em sala de aula, desmistificando-se o ‘estrangeiro’ como o sujeito-alvo e posicionando o aluno como foco de interesse da proposta pedagógica. (MOTA; SCHEYERL; ANASTÁCIO, 2003, p. 1033)

Encontro nas leituras de Freire e Bakhtin um vasto material no qual me detenho, inicialmente, com as concepções de dialogismo, em Bakhtin, e dialogicidade, em Freire. Reconheço vinculações do pensamento desses autores com a abordagem teórica de Vygotsky, a qual ressalta a interação verbal como a essência do desenvolvimento cognitivo. Avançando para a discussão, pergunto: em linhas gerais, quais os elementos que me permitem fazer uma ponte entre esses autores e o ensino da LE?

Em Bakhtin, o social tem caráter primordial, o sujeito se constitui na linguagem em interação com os outros. Ressalta-se a arquitetura dialógica da linguagem que se processa do sujeito consigo próprio e do sujeito com os interlocutores que habitam o seu cotidiano, a sua história de vida. O sujeito bakhtiniano, constituído historicamente pelas vozes no seu entorno, é, então, dialógico e é através da interação social que o conhecimento se constrói a partir das formações discursivas as quais compõem o seu repertório de vida. Na obra bakhtiniana, o dialogismo tem forte destaque como princípio constitutivo da linguagem, que se concretiza como impregnada de relações dialógicas. A não autonomia do discurso fica evidente; nossas palavras estão atravessadas pelas palavras do outro; em consequência, a noção do “eu” é sempre social.

Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação **ao outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à

coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifos nossos)

Destacamos em Bakhtin, então, três concepções essenciais: o dialogismo, que está associado à concepção da polifonia – a multiplicidade de vozes que permeiam os nossos discursos – e, em consequência, a terceira vertente – a intertextualidade – o que falo, o que escrevo se constitui em enunciações recortadas pela intersecção de vários textos que ecoam no meu pensamento, na minha linguagem. Essas enunciações se materializam sob a forma de gêneros textuais, que organizam todas as nossas atividades sócio-comunicativas.

O que tais concepções nos dizem sobre a escrita em LE? Em uma resposta bem sintética, percebemos que os gêneros textuais na modalidade escrita propostos pelo livro didático são distantes da identidade cultural dos estudantes, além de serem textos descontextualizados de sua funcionalidade social. Então, quais as relações dialógicas que se estabelecem entre o eu do estudante e o fazer da escrita? Onde está o outro nessa interlocução? A intertextualidade, por outro lado, acontece a partir do processo de modelagem, de transportar modelos fixos para uma realidade ficcionalizada. A produção textual não parte da experiência do estudante com os gêneros textuais propostos, não se atenta para as vozes que permeiam as trajetórias de letramento social do sujeito; ao contrário, o que coordena a ação é uma voz monológica, performativa dos comandos do livro didático. Observa-se, então, a ruptura do caráter inerente da linguagem que valoriza sua heterogeneidade, sociabilidade, singularidade, maleabilidade, mutabilidade, condições tão fortemente defendidas por Bakhtin.

Atentando para uma abordagem bakhtiniana, defendemos uma produção textual na qual os estudantes privilegiariam o dialogismo, ou

seja, a interação verbal entre o escritor e seu eu interior, o escritor e o leitor, incluindo o conhecimento de mundo com elementos que fazem parte do repertório comum. Estaria assegurada, assim, a autenticidade do texto.

Em consonância com o que Bakhtin nos ensina, Freire, ao elaborar as bases filosóficas na educação de adultos de classes populares, aponta para o diálogo como uma exigência existencial; o diálogo ou, mais especificamente, a interação dialógica se constitui como uma prática pedagógica prioritária na qual o educador busca fazer a escuta sobre as histórias de vida dos educandos, suas rotinas de trabalho, suas manifestações culturais, seu universo vocabular. É a partir do diálogo que os materiais didáticos se constroem com base nos temas geradores, as palavras surgem de uma investigação coletiva sobre a vida cotidiana dos sujeitos e se tornam elementos norteadores da escrita. Enfim, escrever sobre si, seus pensamentos, crenças, hábitos, desejos, alegrias e sofrimentos se constituem a matéria prima dos textos escolares.

As repercussões do pensamento freireano se estendem por todas as modalidades educacionais, pois à medida que o sujeito transita em diferentes níveis, em diversos saberes disciplinares, a prática dialógica vai assegurar o avanço do conhecimento. É preciso, então, dar voz ao sujeito para que faça uso da linguagem no sentido de desenvolver sua capacidade de dialogar consigo próprio e com os seus parceiros e de estabelecer a intertextualidade entre suas leituras do mundo e das palavras. É a partir da interação dialógica que a sala de aula se humaniza; se vislumbra, então, a possibilidade de se avançar para a transformação social, uma vez que, segundo Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo



**pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**. (FREIRE, 1988, p. 78, grifos nossos)

Freire valoriza, então, a utilização do universo cultural do estudante como base fundante das práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula. Falar sobre si, seu cotidiano, suas redes sociais, seus projetos de vida se constituem em eixos temáticos os quais são geradores dos Círculos de Cultura, atividade primordial na metodologia freireana da educação de adultos.

Em conexão com as lições de Bakhtin e Freire, encontramos Vygotsky que no campo da Psicologia Cognitiva prioriza os binômios linguagem – pensamento e plano interpessoal – plano intrapessoal. Assim como Bakhtin, Vygotsky concebe o homem na sua historicidade e defende que no desenvolvimento cognitivo a intervenção dos fatores sociais são modeladores da mente e norteadores do pensamento. A linguagem no contexto da interação social organiza o pensamento e coordena a ação. Vygotsky acredita que é através da linguagem inserida nas interações sociais que o sujeito desenvolve suas operações mentais, seu pensamento toma forma a partir da linguagem interiorizada. Ao tratar da concepção da “zona de desenvolvimento proximal”, por exemplo, Vygotsky situa a aprendizagem como um processo que impulsiona o sujeito a avançar do patamar do conhecimento real para o conhecimento potencial, destacando a importância da mediação do outro. Assim, é através da interação verbal, mediada por outros aprendizes mais avançados no processo de aprendizagem, que o sujeito internaliza o conhecimento e avança no seu nível de aprendizagem.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno de fala na medida em que esta é ligada ao

pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 4)

Fechando essa breve reflexão sobre a triangulação de concepções sobre linguagem e interação verbal, que se efetiva nas contribuições teóricas trazidas por Bakhtin, Freire e Vygotsky, constatamos que os exercícios de escrita propostos pelo livro didático estão distantes de contemplar a linguagem fincada na interação verbal, na interlocução do eu-para mim, do eu-para os outros e do outro-para mim. A mediação do estudante consigo próprio como autor, com os gêneros textuais na sua função social, com o leitor em potencial como interlocutor inexistente; enfim, as práticas escolares de escrita se configuram como discursos monológicos sem significado social para aquele que escreve.

Finalizo esta seção de inspirações teóricas, compartilhando uma leitura recente que fiz do livro *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*, de Georges Picard (2008), no qual o autor advoga que a escrita se constitui como uma prática essencial para disciplinar nosso pensamento, contrariamente ao mito de que temos que organizar nossos pensamentos para nos prepararmos para a escrita. Penso que cabe à escola estimular o aluno a encarar a escrita como um exercício do pensamento, um exercício de diálogo-ação, de se arriscar nas suas palavras, na intenção de trazer o leitor para dentro e para fora do texto. Enfim, por mais simples que seja a produção textual, a finalização da escrita requer decisão e coragem na entrega ao outro. Inspiro-me, então, nas seguintes palavras de Picard (2008, p. 20):

O que há de mais belo na escrita é a tensão entre o que está escrito e o que há por escrever, é o uso de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca. Não esqueço que o escritor, enquanto primeiro leitor de si mesmo, vê-se obrigado a

decidir a sorte de seu texto: mais cedo ou mais tarde, será preciso pôr o ponto final e assinar.

## **Recortes de propostas pedagógicas, ensaios de uma nova escrita**

Assumimos que a escrita na sala de aula de LE pode contribuir na formação do estudante em via dupla: (a) no desenvolvimento da sua competência comunicativa, fortalecendo o aprendiz-escriptor a encontrar seu estilo, seus objetos de escrita, suas estratégias de monitoramento e (b) na adoção da escrita como um caminho de se perceber na sua identidade pessoal e coletiva, e de promover uma interlocução consigo próprio e com os outros. Idealizamos, então, que a escrita de si não se localiza exclusivamente na aprendizagem da LE; em uma concepção mais ampliada se articula com outros saberes, com o conhecimento de si e do mundo. A intenção pedagógica parece clara, mas nos debruçamos aqui com o que-fazer metodológico: seria possível adotar a produção textual na sua função sociocomunicativa desde os primeiros estágios da aprendizagem em LE, considerando que estamos tratando de uma outra língua, muitas vezes tão distante no seu sistema linguístico da língua materna? Com essa preocupação em mente, proponho-me, nesta seção, expor algumas possibilidades metodológicas.

1. Atividades de interação – podemos aproveitar os momentos de sala de aula nos quais estimulamos a interação social entre os estudantes. Geralmente são atividades rápidas para falar de si, são atividades que suscitam o interesse geral, todos ficam atentos para conhecer a resposta do outro. A depender do nível da turma, e com a ajuda do professor, essas atividades podem ser realizadas como produção escrita, até porque podem ser usadas como um exercício de adivinhar quem escreveu o que, de provocar um relacionamento

interativo bem produtivo. Assim, por exemplo, ao ser solicitado a preencher um cartão que diz: “se eu fosse um animal, eu gostaria de ser ..... porque .....”, o estudante produz um texto simples, mas significativo. Os cartões são depois trocados e cada um tenta adivinhar o autor da escrita. Muitas outras temáticas sobre “quem sou eu” podem ser adotadas e compartilhadas.

2. Produções temáticas / oficina de escrita – enfoque em projetos de escrita individual sobre um eixo temático; propõe-se a construção de um painel coletivo. Com base no pensamento filosófico das três ecologias de Guattari, discutido anteriormente neste texto, Scheyerl (2010) apresenta um conjunto interessante de textos escritos por estudantes de português como língua estrangeira; encontramos uma escrita original e criativa como, por exemplo, a seguinte produção (SCHEYERL, 2010, p. 71-72):

Meu ideal seria falar...

*Werner M. (alemão)*

Meu ideal seria falar todas as línguas do mundo.

Se eu as falasse, poderia entender todas as pessoas do mundo.

Não precisaria aprender o português.

Todo seria mais fácil.

Se eu viajasse para qualquer país do mundo poderia falar diretamente com a gente.

Se eu telefonasse para o Brasil, pagaria menos dinheiro para uma ligação, por que poderia entender e falar mais rápido.

Tivesse um estrangeiro na rua em Frankfurt poderia ajudar ele quando ele quis saber alguma coisa.

Poderia ensinar todas as línguas me fizesse contente.

Se uma pessoa falasse ou dissesse uma brincadeira poderia rir, porque entenderia tudo que essa pessoa falasse.

Tivesse um ladrão poderia dizer para ele que não seria interessante roubar as minhas coisas porque não tenho coisas caras.

Ao compartilhar uma produção desse tipo, o estudante se afirma na sua identidade pessoal, na sua forma de ver e estar no mundo, além de exercitar a construção de uma linguagem criativa e poética. O texto em si provoca, sem dúvida, uma discussão produtiva sobre a temática, envolve os estudantes no sentido de se questionar sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e o impacto na socialização com outros povos. Fica marcante, também, o ofício de escritor ao fazer o estudante exercitar o processo da escrita, as dificuldades em selecionar conteúdos e palavras que expressem seus sentimentos. Essas dificuldades são compensadas pelo prazer de assumir a autoria do texto.

3. As aventuras da escrita na internet – este é o espaço mais autêntico e atual nas múltiplas culturas da contemporaneidade; as atividades de escrita deveriam ser amplamente usadas no sentido de atender aos interesses individuais. Os estudantes poderiam ter projetos individuais e/ou coletivos desenvolvidos de forma autônoma; o professor seria mediador desses projetos e os resultados seriam compartilhados periodicamente. A aproximação com culturas estrangeiras poderia, inicialmente, acontecer, em *sites* de língua portuguesa e, aos poucos, os alunos seriam estimulados a transitar em *sites* de LE. Inúmeras sugestões interessantes estão disponibilizadas no artigo de Siqueira (2010), incluindo, entre outros, textos biográficos e experiências de vida, estimulando, inclusive, a se buscar amigos virtuais com os quais poderiam ser feitas trocas interculturais.
4. Leitura de textos literários – a seleção de excertos de textos literários de cunho (auto)biográfico fornece elementos criativos que podem ser direcionados para se estimular a produção textual do estudante.

Na literatura multicultural dispomos de uma vasta coleção de textos cujas leituras podem ser altamente produtivas, como, por exemplo, a fala da personagem de Cisneros (1991, p. 10, tradução nossa) que, ao explicar a origem do seu nome, diz:

Era o nome da minha bisavó e agora é meu. Era uma mulher nascida no ano chinês do cavalo, como eu – o que deve trazer má sorte se você nascer mulher– mas eu acho que é uma mentira chinesa porque os chineses, como os mexicanos, não gostam que suas mulheres sejam fortes.<sup>4</sup>

A passagem se reporta à história do nome, assim como a conteúdos da cultura chinesa (o horóscopo chinês, as questões de gênero) que podem ser, também, elementos de diálogos interculturais a serem explorados em sala de aula.

Em uma recente oficina de formação de professores, utilizamos a temática da história dos nomes; os professores escreveram e trocaram escritas, foram momentos de auto-conhecimento compartilhado. Produções como a seguinte foram lidas com entusiasmo e participação coletiva:

Meu nome é Alzira Marta.

Meu pai colocou esse nome em mim em homenagem a uma tia que era muito querida dele (Alzira), foi uma mãe adotiva, e Marta foi em homenagem a mãe dele. Eu sou a filha mais velha. Não gosto muito do meu nome pois me dá uma sensação de peso, de grande responsabilidade. Parece um nome arcaico, antigo. Mas ao mesmo tempo sou grata e acho o nome original que marca presença. Alzira significa beleza, ornamento.

5. Projetos de escrita personalizados – os estudantes podem ser estimulados a ter seus arquivos pessoais direcionados para interesses

próprios: músicas, receitas, viagens etc., os quais podem ser escritos em português e/ou línguas estrangeiras. A intenção é focar o objeto de interesse e flexibilizar a opção linguística, podendo até se tornar um arquivo multilíngue, se assim interessar. Tive uma estudante de inglês, por exemplo, que se interessou por uma coleção de cartões esotéricos<sup>5</sup> que eu tinha trazido de uma viagem a Nova York. Fiquei espantada quando ela me apresentou seu caderno com a colagem de cópias reprográficas de todos os cartões e ao lado de cada cartão escrevera algumas sentenças relacionadas às mensagens – quase sempre em uma linguagem mista entre português e inglês. Percebi, também, que à medida que avançava na aprendizagem do inglês, a aluna fazia correções, demonstrando um processo de automonitoramento. O projeto foi avançando e surpreendi-me quando ela decidiu escrever um *e-mail* para a autora dos cartões esotéricos e, ao receber a resposta, compartilhou com todos a sua alegria. Aos poucos, ela foi distanciando-se do caderno e passou, então, a navegar no *site* da própria autora.

As poucas sugestões aqui apresentadas, assim como muitas outras encontradas em pesquisa pessoal do professor ou em conversas com os próprios estudantes, podem ser experimentadas e analisadas pelos professores. A ideia é a construção de um “Banco de Propostas Pedagógicas” com enfoque na produção textual do estudante de língua estrangeira, na perspectiva de exercitar a escrita em uma abordagem sociointeracionista.

## **Inquietações conclusivas**

Ao concluir este texto, algumas inquietações me vêm à mente: o que proponho sobre a pedagogia da escrita em LE parece ser algo utópico? Considerando que as sugestões pedagógicas estão ancoradas na compreensão da escrita como uma competência a ser exercitada

individualmente, como um projeto pessoal que atende aos interesses pessoais, de que forma o professor pode atender à demanda de uma turma? Como o professor pode monitorar a produção textual de cada estudante, considerando o número elevado de alunos na sua carga horária total? Todas essas inquietações podem ser tratadas favoravelmente se houver um redimensionamento do papel que o professor assume como mediador da aprendizagem; seria preciso abrir mão da necessidade de controlar e avaliar todas as produções dos estudantes.

Penso que o essencial é que o professor possa seduzir o estudante a adotar a escrita como uma atividade de rotina, tanto na língua materna como em qualquer língua estrangeira, preocupando-se no seu aprimoramento, no prazer de desfrutar da autoria do texto. Algumas vezes até o simples ato de copiar pode se tornar interessante a depender do seu foco de interesse; lembro-me que já tive um caderno de citações em inglês de autores famosos, gostava de organizar as citações por temáticas. O exercício da cópia, as várias leituras não só ampliavam meu vocabulário como também me ofereciam reflexões saudáveis. O essencial é que a escrita não seja temida como objeto de avaliação, não seja moldada em estruturas engessadas, não seja cobrada pelo tempo da finalização. Ao professor cabe disponibilizar os meios de facilitar que a escrita do estudante floresça sem ameaças, sem rubricas de avaliação, que o professor possa disponibilizar tempo para se compartilhar das trocas entre textos.

A pedagogia da escrita acontece na sua valorização como processo de construção no qual se exige paciência, disponibilidade, esforço, busca pela palavra, pelo sentido. É nessa perspectiva que João Cabral de Melo Neto nos dá uma excelente aula sobre a escrita ao nos oferecer o belo poema *Catar feijão* com o qual finalizo este texto no desejo de que os leitores se inspirem a abrir novas perspectivas no ensino da escrita na sala de aula de LE:



## Catar feijão<sup>6</sup>

Catar feijão se limita com escrever:

joga-se os grãos na água do alguidar

e as palavras na folha de papel;

e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel,

água congelada, por chumbo seu verbo:

pois para catar esse feijão, soprar nele,

e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:

o de que entre os grãos pesados entre

um grão qualquer, pedra ou indigesto,

um grão imastigável, de quebrar dente.

Certo não, quando ao catar palavras:

a pedra dá à frase seu grão mais vivo:

obstrui a leitura fluviente, flutual,

açula a atenção, isca-a como o risco.

## Notas

<sup>1</sup> Participação no PROCAD *Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização* (CAPES / USP, UNEB, UFRN) através do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (CNPQ), coordenado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza (PGEduc – UNEB).

<sup>2</sup> Como parte das interlocuções produzidas no Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Interculturalidade (CNPQ 2003 – 2008), coordenado pela professora Dra. Denise Scheyerl (UFBA).

<sup>3</sup> Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, João Pessoa (PB), 2003.

<sup>4</sup> *It was my great-grandmother's name and now it is mine. She was a horse woman too, born like me in the Chinese year of the horse – which is supposed to be bad luck if you're born female – but I think it is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don't like their women strong.*

<sup>5</sup> *Powerful Thought Cards*, de Louise Hay.

<sup>6</sup> O poema *Catar Feijão* faz parte do livro *A Educação pela pedra*, de João Cabral de Melo Neto (p.123), cuja primeira edição foi publicada em 1965.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.
- CISNEROS, S. *The house on Mango Street*. New York: Vintage Books, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. 13. ed. Campinas. SP: Papyrus Editora, 2002.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- MELO NETO, J. C. de. Catar feijão. In: \_\_\_\_\_. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965, p. 123.
- MOTA, K. M. S. Narrativas autobiográficas, percursos de aprendizagem da língua estrangeira. In LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2010. p. 185-200.
- MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. C. M.; ANASTÁCIO, S. M. G. O eu, o outro e o espaço em redor: articulando três dimensões. In: II ENCONTRO NACIONAL DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO (ECLAE), 2003. João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: Idéia, 2003. v. 1. p. 1032-1041.
- PICARD, G. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHEYERL, D. O novo eu sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-74.
- SIQUEIRA, D. S. P. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 269-309.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



*Elizabeth Ramos*

# Qual será

a próxima peça, professora?

O filme como material didático no ensino  
do teatro renascentista inglês



## Introdução

Surpreendida, há alguns poucos anos, pela necessidade de assumir a disciplina Teatro Medieval e Renascentista Inglês, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, vi-me diante do seguinte desafio: como motivar os alunos, uma vez que estariam diante de um período da história que não encontra referência em nosso país e de uma língua inglesa diferente daquela a que estão habituados a ler e a falar?

Iniciado o curso, percorremos o caminho do desenvolvimento da arte dramática inglesa, desde o Medieval, a partir das Peças de Milagres, de Mistério e de Moralidade. Ao longo dessa trajetória, não foi difícil fazer com que os alunos concluíssem como se deu o desenvolvimento da arte dramática que culminou no Teatro Renascentista inglês. No processo, um passo natural foi introduzir o estudo do teatro shakespeariano, momento mais esperado do curso, desde o início.

A experiência adquirida na fase inicial da condução da disciplina indicava que o uso de outros recursos didáticos, além dos textos dramáticos, não apenas ajudava como se mostrava necessária para estimular a motivação em sala de aula. Assim, o sucesso obtido na utilização de filmes como material didático, para o ensino e o aprendizado do conteúdo programático relacionado ao teatro renascentista inglês, embasa o presente artigo, ainda que sob o manto da especificidade do assunto.

## O teatro shakespeariano

Ao expor os alunos à produção dramática de William Shakespeare (1564-1616), considerei relevante explorar, em primeiro lugar, as etapas do desenvolvimento da obra do dramaturgo, que deixou sua cidade natal de Stratford-upon-Avon, para se aventurar no cenário da produção teatral da Londres dos fins do século XVI. Graças à sua inteligência e perspicácia, o recém-chegado não apenas criava e (re)criava textos dra-

máticos capazes de revelar diferentes traços da miséria e da grandeza humana. Sua produção se fazia sob a fórmula da variedade, visando à construção de um bom capital. Ao trazer a público, gêneros dramáticos diversificados – comédias, tragédias, peças históricas – o dramaturgo atendia a todos os gostos da audiência pagante, garantindo o almejado retorno financeiro, como aponta Shapiro (2010, p. 31):

Em 1600, numa reação à demanda popular, empresários se apres-  
saram a construir novos teatros permanentes em toda a cidade [de  
Londres], incluindo o Globe, o Fortune e o Boar's Head Inn [...].  
Nesse mesmo ano, numa Inglaterra com 4 milhões de habitantes,  
Londres e seus arredores imediatos mantinham uma população  
de aproximadamente 200 mil habitantes. Se num determinado  
dia duas peças estivessem sendo apresentadas em teatros com  
capacidade para 2 mil e 3 mil espectadores cada um, mesmo que  
estivessem com apenas metade de sua lotação, provavelmente  
mais de 3 mil londrinos estariam assistindo a uma peça de teatro.  
No curso de uma semana – mesmo considerando apenas cinco  
dias de espetáculo – 15 mil londrinos pagavam para assistir a uma  
peça. [...] na média, é provável que mais de um terço da popu-  
lação adulta de Londres assistisse a uma peça de teatro por mês.

Assim é que, para fins didáticos, é possível classificar a obra dra-  
mática shakespeareana em cinco fases:

A fase inicial – Fase I (1590-1595) – incluindo peças caracteriza-  
das pela variedade, como é próprio aos principiantes. São dessa fase  
peças históricas como *Henrique VI*, *Ricardo III*, a tragédia *Tito Andrônico*,  
comédias como *A Megera Domada*, *Comédia de Erros*, *Trabalhos de Amor  
Perdidos*, e a tragédia romântica *Romeu e Julieta*.

Na Fase II, que vai de 1595 a 1600, encontra-se um estilo mais  
maduro de textos dramáticos, como *Ricardo II*, *Sonho de uma noite de verão*,

*Mercador de Veneza, Muito barulho por nada, As alegres comadres de Windsor, Noite de Reis, Como gostais*, dentre outras peças históricas e comédias.

A Fase III (1600-1605) é marcada por peças de difícil interpretação, como *Hamlet, Tudo está bem, quando acaba bem, Medida por medida*.

Na Fase IV (1604-1608) são produzidas as grandes tragédias, como *Otelo, Rei Lear, Macbeth, Antônio e Cleópatra*. Alguns autores inserem *Hamlet* também neste período.

Por fim, a Fase V (1608-1612) configura-se como um período destinado à reflexão e reconciliação, com peças como *A tempestade, Péricles, Conto de inverno*.

Configurado o cenário da riqueza da produção de William Shakespeare, o objetivo seguinte era expor os alunos à leitura de uma comédia, uma tragédia e uma peça histórica, no sentido de possibilitar-lhes a experiência de observação e análise das diferentes características que envolvem tais construções dramáticas.

Para efeitos deste artigo, considerarei a tragédia *Otelo, o mouro de Veneza* (1603), e os recursos fílmicos utilizados para estimular os alunos a conhecerem a peça, ajudando-os a vencer as dificuldades naturais impostas pela leitura de um texto dramático escrito em uma língua inglesa bastante diferente daquela com que estão familiarizados, fato que, por si, concorre sobremaneira para arrefecer seu interesse pela leitura do texto dramático:

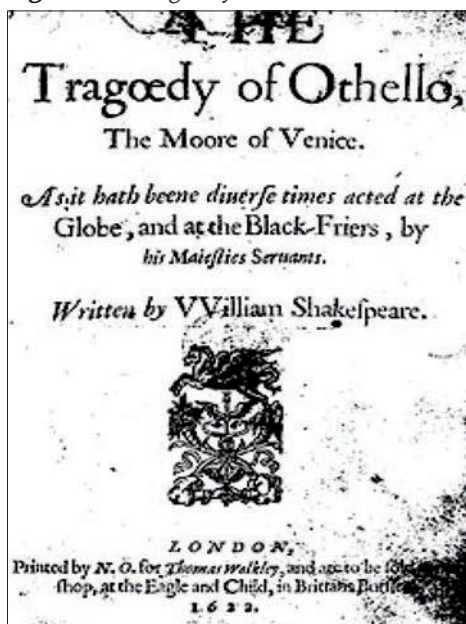
Filmes constituem um recurso para se ensinar uma disciplina, embora a necessidade de abordagem visual seja, frequentemente, desconsiderada nas salas de aula. Os professores, em geral, ensinam sobre períodos históricos e culturais [...], sem darem aos seus alunos a oportunidade de visualização da época. Por fim, a utilização de filmes em sala de aula ajuda os alunos a desenvolverem sua capacidade de visão crítica através de atividades de análise e *follow-up*. (MEJIA, 1994, p. iv, tradução nossa.)<sup>1</sup>



A afirmação de Elizabeth Mejia embasa, pois, os caminhos percorridos na apresentação de uma das grandes tragédias do teatro inglês, junto a um grupo de alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia que a desconheciam, até então.

## Em busca de Otelo

Figura 1 – Tragoedy of Othello



Capa original de 1630 impressa em Londres por A. M. Nehard Howkins. Disponível em: <[www.hermes-press/othello.htm](http://www.hermes-press/othello.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

A turma em questão apresentava nível avançado de comunicação, com capacidade de boa produção e recepção da língua inglesa contemporânea. Como a disciplina é optativa, os alunos que a escolhem têm algum interesse no assunto e esperam terminar o curso com certa compreensão sobre o desenvolvimento do teatro inglês.

O planejamento das etapas que se seguem, no caso específico, tem o objetivo de preparar os alunos para a leitura do texto dramático da tragédia de William Shakespeare, *Otelo, o mouro de Veneza*, utilizando como recurso didático, em sala de aula, dois filmes – “O” (2001), do

diretor norte-americano Tim Blake Nelson (90 min.) e *Othello* (1995), dirigido por Oliver Parker (123 min). Para que o objetivo fosse atingido, relembro que os alunos já haviam sido apresentados a algumas características do teatro renascentista inglês e já tinham tido acesso à trajetória de Shakespeare e à diversidade de sua produção dramática. Todos foram informados de que, a partir daquele momento, nosso interesse central era a tragédia *Otelo, o mouro de Veneza*, escrita por volta de 1603, e que utilizaríamos o recurso do cinema para facilitar o processo de leitura da peça, nosso objetivo final.

No sentido de despertar o interesse dos alunos, trazendo a temática shakespeariana para um universo mais próximo do cenário contemporâneo, o primeiro filme exibido, nos 120 minutos de que dispúnhamos para a aula, foi “O” (*Jogo de Intrigas*).

Trata-se de uma adaptação do gênero *teen-film*, que recria e desloca Otelo para uma escola secundária, nos Estados Unidos, em fins do século XX, onde estudam alunos internos oriundos de famílias ricas e brancas. Alguns desses alunos integram o time de basquete – o *Hawks* – treinado pelo bem sucedido técnico Duke Goulding. As constantes vitórias do time derivam, em grande parte, do talento da dupla, Michael Cassio e Odin James, este o único aluno negro e pobre do grupo que, por seu notável desempenho esportivo, é bolsista na escola. Evidentemente, o talento de Odin fascina o técnico, despertando o ciúme e a inveja de seu filho Hugo, que também é atleta do time. O sentimento de rejeição é acirrado, quando, publicamente, o treinador admite gostar de Odin como se fosse seu próprio filho. Dominado por um ódio incontrolável, Hugo elabora um plano para destruir a dupla que empana seu sucesso. Começa, então, a fomentar e alimentar o ciúme de Odin, fazendo-o desconfiar de que sua namorada Desi o está traindo com Michael Cassio. O bem sucedido plano, não só separa os amigos Michael e Odin, como destrói a relação de amor entre o herói do time e Desi, destruindo, também, a atuação do atleta como grande astro do basquete, uma vez que retoma o uso de

drogas. Odin, o rapaz pobre, que entrara na escola graças aos seus méritos no esporte, sucumbe ao antigo vício, antes desconhecido do espectador. A queda do herói é visível e a tragédia é instaurada quando Odin asfixia Desi, assassinando-a, para, em seguida, se matar, diante das câmeras de televisão e do olhar perplexo dos policiais. Num monólogo final, Odin culpa Hugo, e não sua origem de estudante negro e pobre, pela tragédia que ali se configurara (SHAKESPEARE, 2006, tradução nossa):

Alguém aqui sabe a verdade.  
Alguém aqui precisa dizer a porcaria da verdade.  
Minha vida acabou, é isso aí.  
Mas, quando estiverem por aqui, vivendo a vidinha de vocês,  
Conversando e falando sobre aquele negro  
Que entrou pela porta dos fundos da escola,  
Vão lá e digam a verdade.  
Podem dizer que eu amava aquela garota  
Amava sim.  
Mas fui infectado.  
Ele virou minha cabeça  
Me fodeu.  
Não sou diferente de nenhum de vocês.  
Minha mãe não é nenhuma pirada  
E eu nunca fui bandido de gangue.  
Não foi traficante nenhum que me ferrou.  
Foi esse burguesinho branco filho da puta  
Que está aqui.  
Digam a todos que lá, de onde eu venho,  
Eles me obrigariam a fazer isto.

Enquanto assistiam ao filme, os alunos preenchiam uma ficha de trabalho que lhes havia sido entregue antes do início da exibição (ver ficha mais adiante). Ali, deveriam registrar algumas de suas observações.

Após assistirem ao filme, os alunos tiveram alguns minutos para refletir e preencher eventuais lacunas e detalhes em suas fichas de trabalho, e, antes de deixarem a sala de aula, foram lembrados de que, em casa, deveriam responder às três questões formuladas no último bloco. A ficha completa deveria ser guardada e trazida para as aulas subsequentes. Vale ressaltar que, como vários temas se abrem para reflexão, foi difícil interromper as discussões entre os alunos. Estavam todos bastante envolvidos e surpreendidos com o ardil construído por Hugo, além de revoltados com a incapacidade de Odin em perceber os jogos de intriga resultantes da inveja.

Nesse momento, constatei que estava no caminho certo. O filme, ao situar a peça *Otelo, o mouro de Veneza* na contemporaneidade, havia ajudado os alunos a identificar o produto da dilaceração do humano, tão comum nas tragédias shakespearianas. O “humano, demasiadamente humano”,<sup>2</sup> revelava-se, através de traços da sua miséria e da sua grandeza, no universo das escolas e quadras esportivas, ambientes bastante familiares aos estudantes.

### Quadro 1 – Ficha de trabalho

#### **Character**

1. *Odin/ Othello*
2. *Hugo / Iago*
3. *Desi / Desdemona*
4. *Michael / Cassio*

#### **Characteristic Role**

#### **Context**

1. *Where does the story take place?*
2. *What kind of students go to that school? (only for the first film)*
3. *What's the situation as a whole?*

***Feelings raised along the story***

- a.
- b.
- c.

***General Questions (TO BE ANSWERED AT HOME)***

1. *What triggers the tragedy?*
2. *Who are the Iagos, Desdemonas and Othellos of today? (just for the first film)*
3. *Where do we find them? (just for the first film)*

Na aula seguinte, uma nova ficha de trabalho, semelhante à anterior, foi distribuída, dessa vez, para incluir as observações sobre o filme *Othello* (1995), de Oliver Parker.

Aqui, a adaptação procura aproximar-se do texto dramático de William Shakespeare, reconstruindo o tempo e o espaço a que alude a peça, trazendo a história de Otelo em torno de quatro personagens centrais – Desdêmona, única filha de Brabâncio, respeitado senador de Veneza, e amada esposa de Otelo, general mouro responsável por grandes vitórias do reino veneziano, a que serve com dedicação e orgulho; Michael Cássio e Iago, respectivamente, tenente e soldado da tropa comandada por Otelo e pomo da discórdia que desencadeia a tragédia.

Desdêmona e Otelo iniciam a vida conjugal na ilha de Chipre, após a vitória dos venezianos sobre os turcos. No entanto, a imensa felicidade vivenciada pelo casal é abalada pelo sentimento de inveja de Iago ao ver que Otelo promoveu Michael Cássio ao posto de tenente. Sentindo-se preterido, Iago decide vingar-se do mouro, insinuando que sua mulher o traía com Cássio, o homem de sua confiança. Ao alimentar o ciúme, Iago constrói em Otelo a desconfiança em relação à fidelidade da esposa e à lealdade do tenente recém-promovido.

O ódio fomentado conduz à queda do herói e à instauração da tragédia, levando Otelo a asfixiar Desdêmona e, num gesto estóico, suicidar-se em seguida, ao descobrir que havia sido vítima de um plano diabólico

articulado por Iago. Diante do olhar perplexo de representantes do governo veneziano e do governador de Chipre, Otelo se apunhala, não sem antes se referir, num contundente monólogo, aos serviços que prestara ao Estado e às glórias conquistadas para Veneza (SHAKESPEARE, 2006, p. 692):

Uma palavra ou duas, por favor.  
Fiz serviços ao Estado; eles o sabem –  
Não importa. O que peço é que nas cartas  
Em que contarem estes tristes fatos,  
Falem de mim qual sou. Não dêem desculpas,  
E nem usem malícia. Falem só  
De alguém que, não sabendo amar, amou  
Demais. De alguém que nunca teve fáceis  
Os ciúmes; porém que – provocado –  
Inquietou-se ao extremo; cujos dedos,  
Como os do vil hindu, jogaram fora  
Um a pérola rara, mais preciosa  
Que toda a sua tribo; alguém que alheio  
Ao hábito das lágrimas, verteu-as  
Em abundância, como verte a goma  
A seiva de uma árvore da Arábia.  
E digam que em Alepo, certo dia,  
Quando um maligno turco de turbante  
Agrediu um varão veneziano  
E insultou rudemente a sua terra,  
Peguei a goela ao cão circuncidado  
E o golpeei assim!<sup>3</sup>

Terminado o filme, pedi que os alunos completassem sua segunda ficha de trabalho e, em casa, comparassem as duas, trazendo-as na aula seguinte.

O trabalho comparativo mostrou-se bastante satisfatório. Exce-lentes discussões derivaram do exercício, quando, partindo dos próprios alunos, emergiram temas comuns aos dois filmes. Questões como racis-mo, poder, vingança, inveja, ciúme, traição, posição da mulher diante da autoridade masculina foram trazidas para o cotidiano do sujeito contemporâneo ocidental. Fatos vivenciados ou vistos pelos alunos nos noticiários da televisão dialogaram com o enredo dos filmes e o calor dos debates converteu-se no momento propício à discussão dos dois monólogos finais, em inglês. Os alunos foram distribuídos em pares para comentar sobre a atualidade de ambos os textos e, das discussões, surgiram menções à política e à sociedade do Brasil.

O entusiasmo, naturalmente, gerou motivação para a leitura do texto dramático shakespeariano, a ponto de permitir que fossem superadas as dificuldades com a língua e a linguagem do dramaturgo.

A peça foi lida com empenho, interesse e curiosidade. A familiari-dade com o tema e com alguns traços da língua inglesa shakespeareana, presentes no segundo filme, ajudaram a superar as naturais dificuldades linguísticas impostas pelo texto escrito. Certamente, a atitude positiva dos alunos em relação à leitura do texto dramático adveio da construção contextual que havia sido feita através dos filmes. Ao se depararem com o texto dramático, os alunos já conheciam a temática de *Otelo, o mouro de Veneza*, e, mais do que isso, haviam construído com a obra uma relação menos cerimoniosa. William Shakespeare deixara de ser um nome grafado em volumosos livros a serem desvendados apenas por grupos de talentosos eleitos e privilegiados.

A partir da leitura, foi possível construir as características encon-tradas na tragédia de William Shakespeare, isto é, uma história cujo crescente caos, gerado por uma dificuldade e uma situação de injustiça e perigo, em que se envolvem membros da aristocracia, conduz a uma conclusão triste e à queda do herói, incapaz de perceber os ardis que se configuram ao seu redor.

Todas as características identificadas nos dois filmes foram encontradas no texto dramático de William Shakespeare, fato que concorreu para que eu pudesse explorar a ideia de que os meios de comunicação de massa não necessariamente “corrompem” o cânone, mas o revivem, “numa regeneração constante”. (DERRIDA, 2002, p. 68) Através do material didático utilizado em sala de aula, foi possível constatar que ao invés de dessacralizar a obra do dramaturgo inglês, os filmes o popularizam e permitem o retorno de William Shakespeare a um público heterogêneo. Ao eleger uma obra canônica para adaptação – seja ela mais próxima ou mais distante do texto de partida – diretor e roteirista reconhecem sua qualidade e, ao mesmo tempo em que a despem da aura que a envolve, na sua condição de obra única e distante do cidadão comum, reverenciam-na com novas leituras e significações, mantendo-a viva.

Afinal, se Shakespeare morreu em 1616, o verdadeiro espetáculo shakespeariano só pode chegar ao público contemporâneo através de releituras, sejam elas nos palcos, no cinema, nas revistas em quadrinhos, nos desenhos animados, nas redes sociais e em outras mídias.

## Considerações finais

Com bastante frequência, os livros de metodologia contemplam o uso de filmes em sala de aula para situações de ensino e aprendizado de língua estrangeira. Nesse sentido, minha experiência anterior de docente nessa área ajudou-me na aplicação de algumas técnicas ao processo de ensino e aprendizagem de literatura, e, no caso particular, ao teatro renascentista inglês.

Os dois filmes, utilizados para promover o interesse no estudo da peça *Otelo, o Mouro de Veneza*, motivaram os alunos além de qualquer expectativa. No primeiro – *Jogo de Intrigas* – foi possível observar sua satisfação em compreender a língua contextualizada, empregada em situações



de comunicação atuais, fato que resultou em estímulo para o acompanhamento do enredo. As análises inseridas nas fichas de trabalho, com referência às particularidades humanas tão caras a William Shakespeare – inveja, vingança, traição, mentira, ódio – confirmam a constatação.

O estímulo visual e a atualidade de *Jogo de Intrigas* foram, certamente, relevantes no acompanhamento do segundo filme – *Othello*. Aqui, embora a língua falada não seja tão acessível – o diretor buscou aproximar-se do texto shakespeariano – o enredo já conhecido, além dos gestos e expressões faciais facilitaram a recepção. Era visível a curiosidade dos alunos em observar os pontos de convergência e divergência entre as duas histórias, fator responsável por parte da motivação em participar da atividade.

As imagens, as discussões que se seguiram à exibição dos filmes, a compreensão do enredo e das questões levantadas pela história foram fatores preponderantes na construção da segurança necessária para a leitura e a análise do texto dramático de William Shakespeare, dando aos alunos uma certa sensação de empoderamento diante da aproximação com o cânone. Afinal, orgulhosos, viram-se capazes de compreender e refletir sobre um texto até então considerado inacessível. O movimento natural foi o que se seguiu:

– *Qual será a próxima peça, professora?*

A utilização de filmes como recurso didático para o ensino de literatura inglesa mostrou-se extremamente produtiva na aproximação dos alunos de textos canônicos, até então, desconhecidos, permitindo-lhes a consciente construção dos rastros resultantes do pensamento dialógico. Ao invés de se submeterem a explicações, em aulas expositivas e cansativas, os alunos tiveram a oportunidade de construir interpretações e cruzar as linhas tão tênues entre as realidades em que eles próprios estão inseridos, o cinema e a literatura. Por essa razão,

estavam prontos para a próxima etapa do curso, destinada ao estudo da comédia shakespeariana.

## Notas

<sup>1</sup> *Movies are a very useful resource for teaching a subject, yet the need for visual schema is often overlooked in classrooms. Teachers routinely teach historical and cultural periods [...], without ever giving their students a sense of what the period looked like. [...] Finally, the use of movies in the classroom helps students develop critical-viewing skills through the analysis and follow-up activities.*

<sup>2</sup> Construo, aqui, um intertexto com a primeira obra de F. Nietzsche – *Humano, demasiadamente humano* (2000) publicada em 1878.

<sup>3</sup> Tradução de Barbara Heliodora.

## Referências

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GOLDEN, J. *Reading in the dark: using film as a tool in the English classroom*. Illinois: National Council of Teachers of English, 2001.

GOWER, R. *Past into present: an anthology of British and American literature*. Essex: Longman, 1995.

MEJIA, E.; KENNEDY XIAO, M.; KENNEDY, J. *102 very teachable films*. London: Prentice Hall, 1994.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiadamente humano: um livro para espíritos livres*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

“O” (Jogo de intrigas). Direção: Tim Blake Nelson. Produção: Daniel Fried, Eric Gitter e Anthony Rhulen. Intérpretes: Julia Stiles, Mekhi Phifer, Josh Hartnett, Martin Sheen e outros. Roteiro: Brad Kaaya. Música: Jeff Danna. EUA: Chickie The Cop, 2001. 1 DVD (91 min), widescreen, color. Produzido por Chickie The Cop, Daniel Fried Productions e Rhulen Entertainment.

OTHELLO. Direção e Roteiro: Oliver Parker. Produção: David Barron. Intérpretes: Laurence Fishburne, Kenneth Branagh and Irène Jacob e outros. Música: Charlie Mole. Estados Unidos e Grã-Bretanha: 1995, 1 DVD (123 min), Dolby digital, color. Time Warner Entertainment Company.

SHAPIRO, J. *1599, um ano na vida de William Shakespeare*. Tradução de Cordélia Magalhães e Marcelo Musa Cavallari. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

SHAKESPEARE, W. *Tragédias e comédias sombrias: obras completas*. Tradução de Barbara Heliadora. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

*Ivani Rodrigues Silva, Kate Mamhy Oliveira Kumada e Aryane Santos Nogueira*

# O uso da narrativa

como instrumento didático para o ensino  
de português para surdos



## Introdução

O bilinguismo na área da surdez é bastante recente e está incluído na área dos estudos sobre educação em contextos bilíngues de minorias, uma subárea da Linguística Aplicada que focaliza o bilinguismo como uma alternativa para os contextos bi/multilíngues minoritários, minoritarizados e invisibilizados.<sup>1</sup> (CAVALCANTI, 2011) Os estudos sobre educação em contextos bilíngues enfatizam, ainda, os mitos e os preconceitos na área da educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo,<sup>2</sup> entre outros. A definição de língua que assumimos neste trabalho é aquela discutida por alguns linguistas aplicados que compreendem a língua como um objeto multifacetado e híbrido e não como um construto fixo e homogêneo como as gramáticas a descrevem. (cf. CÉSAR; CAVALCANTI, 2007)

Ao lidar com a surdez, é possível perceber que, há muito tempo, persiste a tentativa de apagamento da Língua de Sinais em favor da promoção da língua oral. Ao nos depararmos com a história de educação de surdos, vislumbramos diferentes momentos, mas que de maneira geral refletem uma compreensão da surdez como incapacidade e deficiência. Existia a crença na oralização do surdo antecedendo a aprendizagem no contexto escolar, não havendo espaço nesta concepção para as línguas de sinais.

A situação negligenciada<sup>3</sup> em relação à(s) língua(s) utilizada(s) pelo surdo fez com que ele tenha sido visto, durante muito tempo, como um sujeito semilíngue,<sup>4</sup> quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngue. Isso se refletiu na invisibilização do sujeito surdo nas escolas e mesmo dentro de suas famílias, havendo, até muito recentemente, uma escassez de pesquisas no contexto da surdez e escolarização que levassem em conta a condição bilíngue dos surdos e de aprendizes do português como uma segunda língua.

Essa complexa situação vivenciada pelos surdos no contexto

escolar após a inclusão (CAVALCANTI; SILVA, 2007; CAMPOS; KOBBER; MELENDEZ, 2004; FERNANDES, 2007; FREIRE; FAVORITO, 2007; GÓES; TARTUCI, 2002; GESUELI, 2003, 2004; GIORDANI, 2004; KARNOPP; PEREIRA, 2004; SILVA, 2003, 2005) reflete em parte um desconhecimento dos profissionais a respeito da surdez e suas singularidades, deflagrando o imperativo de uma formação adequada no que se refere à utilização da Língua de Sinais em sala de aula e à necessidade de estratégias diferenciadas de ensino de línguas no contexto da surdez.

Observamos que a Língua de Sinais, ao aparecer nesse contexto, tem seu uso bastante simplificado, não havendo ainda uma valorização desta língua quando se planeja o ensino para escolares surdos. A falta de materiais de ensino específicos para esse grupo, guiados pelos preceitos da educação bilíngue que apregoa os benefícios desses alunos terem seu acesso à informação baseado em metodologias de ensino de segunda língua é outro ponto que pode ser destacado.

A necessidade de estratégias diferenciadas de ensino se justifica não só pela utilização da Língua de Sinais em sala de aula, mas porque o português deve ser ensinado como uma segunda língua para os surdos. No entanto, a escola, assumindo uma visão grafocêntrica da escrita, acaba lidando com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma descontextualizada e se preocupando exclusivamente com o ensino da gramática e da ortografia, porque se ocupa com apenas um tipo de letramento – a alfabetização – prática que parece distante das necessidades reais dos alunos surdos.

Como apontam Cavalcanti e Silva (2007), o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), vigente nesse ambiente, entende a escrita como um processo em si mesmo, destituído de seu contexto de produção e, devido a essa visão, não há uma prática diferenciada nas escolas no que se refere às minorias linguísticas nela inseridas. Assim,

[...] desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica a decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas. (LODI et al, 2002, p. 36)

Os alunos surdos inseridos em salas regulares de ensino passam por experiências de escolarização muito semelhantes, uma experiência escolar empobrecida e repleta de dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Por isso, esses alunos invisibilizados criam várias estratégias de sobrevivência nesse ambiente. Para Góes e Tartuci (2002), os escolares surdos, para ocuparem o lugar de alunos, assimilam os rituais já estabelecidos em sala de aula, mostrando sua capacidade de lidar com um jogo de aparências, simulando seu aprendizado por meio da cópia.<sup>5</sup>

Não se pode esquecer, no entanto, que na nossa cultura a escrita assume um papel fundamental de exercício de poder, na legitimação da dominação econômica, política, social e cultural, de discriminação e de exclusão. O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento, levando à melhoria das condições de vida. Para tanto, os processos de alfabetização, letramento e inclusão social, política, econômica, cultural, digital etc., devem ser tratados como processos políticos através dos quais grupos excluídos tenham acesso a bens culturais que lhes são sonogados.

Sendo assim, partindo de uma visão de letramento que advém de teorias comprometidas com uma perspectiva social (BARTON, 1994; KLEIMAN, 2001; STREET, 1984; TERZI, 2001) acreditamos na importância em nos distanciarmos de uma visão grafocêntrica da escrita na busca pela compreensão das práticas sociais dos sujeitos surdos, com enfoque na necessidade de estratégias e de materiais de ensino diferen-



ciados nas práticas de letramento(s) deste grupo, respeitando a situação bilíngue do indivíduo surdo.

Este estudo está alocado na área da Linguística Aplicada, em sua subárea de estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos linguísticos minoritários, uma vertente socialmente compromissada que focaliza o sujeito surdo dentro de uma perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1998) e busca implicações tanto para a formação de professores como em programas de formação continuada.

Os dados apresentados neste capítulo são oriundos de um programa não escolar que recebe sujeitos surdos em fase de alfabetização e que funciona dentro de uma universidade do interior do estado de São Paulo.<sup>6</sup> Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986) realizada durante dois anos, tendo como base a observação participante registrada através de anotações de campo. Essas anotações eram depois elaboradas em diários, filmagens das atividades realizadas com os grupos de surdos do programa, além de registros de conversas informais com os pais e professores e com profissionais da área da surdez que compunham a equipe interdisciplinar que atuava com esse grupo de alunos.

A pergunta de pesquisa que direciona nosso olhar neste capítulo é: Como o uso da narrativa pode ajudar na compreensão das regras de funcionamento do português escrito por esses alunos surdos e que tipo de estratégias podem ajudá-los nesse percurso?

Nosso objetivo é contribuir com a reflexão sobre o letramento no contexto da surdez, apontando possibilidades para o trabalho com a cultura escrita e com a Língua de Sinais, ao apresentar a construção conjunta de um livro de histórias pelo grupo de crianças surdas. Durante este projeto, buscamos fugir da maneira como tradicionalmente os textos escritos são trabalhados com esses alunos na escola. Sendo assim, o trabalho realizado permitiu aos alunos surdos serem protagonistas de sua própria história, marcando com isso, de forma positiva, sua(s) identidade(s) e fortalecendo sua relação com a Língua de Sinais.

## Narrativas: a importância desse tipo de texto

Os gêneros textuais, conforme aponta Marchuschi (2002), são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, cuja função é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas da esfera do cotidiano. Daí a necessidade do trabalho com a escrita abarcar a contribuição dos gêneros para a vida social antes de vinculá-los à prática escolar. Assim, para os alunos surdos, explicitar que toda comunicação humana está baseada em algum gênero faz parte essencial do aprendizado do português escrito como uma segunda língua.<sup>7</sup>

Além disso, utilizar textos autênticos para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua é uma forma de contextualizar esse ensino e promover atividades de aprendizagem que dêem oportunidade de fortalecimento do “eu” e uma forma de se preservar a própria identidade, como já mencionamos anteriormente. Dito de outra forma, ouvir e contar histórias “contribuem não só para o enriquecimento do imaginário, mas para aprimoramento do processo da escritura”, como afirma Scheyerl (2004, p. 66).

A posição da criança surda como sujeito bilíngue, geralmente filha de pais ouvintes, promove implicações em seu processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. A alfabetização e o letramento se encontram atravessados por outro sistema linguístico (LIBRAS) e, consequentemente, o surdo apresentará um modo particular de lidar com a escrita (SILVA, 2003) do português, considerado como uma língua segunda.

Para Peixoto (2006), a psicogênese da escrita vivenciada pela criança surda é diferente do processo inicial de escrita da criança ouvinte. Para a autora, tal diferença decorre, principalmente, da “[...] não-fonetização da escrita e uso dos parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita”. (PEIXOTO, 2006, p. 205) Admitindo o surdo como sujeito bilíngue, compreende-se sua dificuldade com o português, como em qualquer outro contexto de aprendizagem de segunda língua, “o encontro – ou melhor dizendo,

‘confronto’ – entre as duas línguas é esperado e revela as riquezas, as especificidades que marcam o universo discursivo de sujeitos bilíngues”. (PEIXOTO, 2006, p. 209)

Outro estudo que analisa a narrativa escrita de adolescentes surdos foi realizado por Meirelles e Spinillo (2004). Seus resultados apontam inúmeras dificuldades encontradas pelos surdos com relação ao texto narrativo, entre elas: a) o não favorecimento da sequência de gravuras que representam uma situação-problema; b) limitações com relação a surdos que sinalizam e surdos que oralizam; c) ausência de convenções linguísticas de abertura e fechamento, próprias do gênero narrativo; d) ausência de artigos indefinidos antes do artigo definido; e) aspecto textual mais descritivo que narrativo; f) articulação do texto comprometida; g) ausência de situação problema e de sua resolução etc.

Observamos que as autoras, ao focalizarem as “ausências” e “limitações” nas narrativas produzidas pelos alunos surdos, deixam de contemplar o potencial e as contribuições do gênero narrativo. Em contrapartida, no presente estudo, admitimos que a atenção para o gênero narrativo é fundamental por ser ele um dos primeiros tipos de textos produzidos em linguagem escrita pela criança assim que ela inicia sua escolarização. Sua relevância já foi vislumbrada em trabalho anterior (SILVA, 2003), quando abordamos o desenvolvimento da construção de narrativas por alunos surdos e realizamos análise de textos com base nos pressupostos labovianos.

Um dos pontos enfatizados pelo trabalho relaciona-se à crença de que quanto maior o contato da criança surda com textos narrativos, mais facilmente ela poderá elaborar a chamada “superestrutura narrativa”<sup>8</sup> (LABOV; WALETZKY, 1967) e utilizará desse gênero para fins escolares. Na mesma direção, Meirelles e Spinillo (2004) argumentam que a estrutura ou esquema narrativo caracterizam o texto por meio de um conjunto de elementos específicos que são organizados e identificados nas gramáticas de histórias. Desse modo, ainda que haja variações de

um texto para outro haverá uma certa

[...] concordância quanto ao fato de que a estrutura de uma história prototípica constitui-se de: (a) início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); (b) meio (evento, trama, situação-problema); e (c) final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional. (MEIRELES; SPINILLO, 2004, p. 136)

Para que a criança tenha o conhecimento dessa estrutura narrativa, as autoras apontam a necessidade de expor as crianças surdas a um maior contato com textos escritos, chamando a atenção para os elementos coesivos do texto e as convenções linguísticas próprias do estilo narrativo.

Além disso, Moita Lopes (2002) atenta para o papel central das narrativas no processo de construção das identidades sociais, mediado pelo discurso. As narrativas representam instrumentos usados para fazer sentido ao mundo a nossa volta, para significar a nós mesmos e também o outro. A ação de narrar tem dupla função de construir realidades sociais de quem somos e quem são os outros, bem como de legitimar tais realidades e atores sociais por meio do discurso. Por sermos “criaturas que contam histórias”, Backhurst e Spynowich (1995, p.10 apud MOITA LOPES, 2002, p. 67) afirmam que devemos explorar as estruturas narrativas para perceber o esforço empregado pelo narrador em fazer sentido ao mundo social.

Isso posto, temos que reconhecer que os surdos na qualidade de sujeitos bilíngues e membros de grupos de minorias linguísticas necessitam de materiais de ensino diferenciados que pressuponham estratégias também diferenciadas de ensino na ordem de L2. Neste artigo, traremos um modelo de trabalho que lança mão de estratégias

diferenciadas para o ensino de português para esse grupo de alunos, a saber, uma proposta que considera e valoriza a condição bilíngue do surdo em seu processo de letramento e em seu contato com a escrita e com a Língua de Sinais.

### **Projeto narrativas: percurso e reflexões**

Diante das especificidades linguísticas intrínsecas ao contexto sociolinguisticamente complexo da surdez, emergiu a presente proposta de trabalho com o gênero narrativo em um programa bilíngue de apoio escolar a crianças surdas de 7 a 15 anos. Para fugir do modo tradicional como a escola emprega o gênero, apenas como objeto escolar distante das práticas sociais em que emerge como construto coletivo, procurou-se nesse projeto enfatizar os aspectos comunicativos e interacionais, tentando delimitar as funções do gênero nas esferas sociais. Ou seja, o aluno surdo durante todo o projeto foi levado a construir conhecimentos sobre o gênero história por meio da interação com o objeto de estudo (os livros de história), mediado por parceiros mais experientes (professores surdo e ouvinte) e também pela interação com seus pares.

Nosso objetivo foi explorar uma das perspectivas de trabalho com a escrita que pode levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela escola e ajudá-los na construção de noções que fazem parte do processo de letramento de forma mais ampla, tais como: o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve. (GERALDI, 1984)

O Projeto Narrativas foi realizado em quatro etapas, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Descrição das etapas constitutivas do Projeto Narrativas.

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição</b>
1ª etapa: exploratória	Conhecer e identificar as necessidades das crianças na escrita de textos narrativos.	Ao expor as crianças a textos narrativos, foram realizadas discussões sobre a expectativa desse grupo de alunos em relação aos textos, bem como o relato das histórias por meio da escrita e da Língua de Sinais.
2ª etapa: reflexão/ intervenção	Oferecer maior contato com diversos textos narrativos (curtos e longos). Ampliar o vocabulário escrito e de LIBRAS. Chamar a atenção para a (super)estrutura narrativa.	Após a identificação das necessidades das crianças, foi oferecido o maior contato com textos narrativos (literatura, piadas, teatro de fantoches etc.). Buscaram-se, nesta etapa, estratégias para ampliar o vocabulário (em português e em LIBRAS) e refletir sobre a estrutura do gênero narrativo.
3ª etapa: elaboração de um livro	Desenvolver um texto narrativo coletivo (que seria posteriormente transformado em material didático) de autoria das crianças. Explorar e problematizar a estrutura narrativa bem como marcadores do gênero.	As crianças trabalharam coletivamente na elaboração do livro, discutindo a descrição dos personagens, o enredo e o fechamento da história. As crianças também realizaram as ilustrações do livro e dedicatórias.

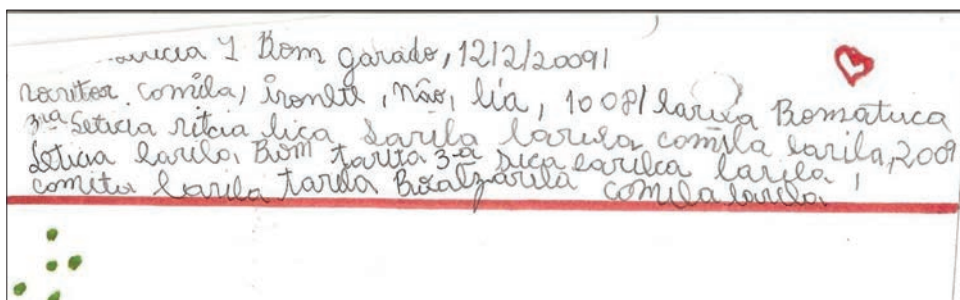
4ª etapa: gravação de um filme	<p>Demonstrar outras formas de explorar o texto narrativo.</p> <p>Produzir um material didático (em vídeo) diferenciado e de autoria desse grupo de crianças surdas.</p>	<p>A partir da crítica elaborada pelas crianças surdas sobre a maneira como, em geral, os materiais didáticos se apresentam, as crianças solicitaram a gravação de um filme baseado na história que eles desenvolveram, com sua atuação e utilizando personagens surdas e a Língua de Sinais. Além da interpretação, as crianças elaboraram todo o cenário e figurino necessários.</p>
--------------------------------	--	--

Fonte: Relatório pedagógico do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

### **1ª Etapa: exploratória**

Para a efetivação do projeto, inicialmente, foi realizada uma análise exploratória do conhecimento das crianças sobre o gênero narrativo e sua organização na forma de escrita, oralidade e/ou sinais ao narrar histórias e/ou acontecimentos. Na primeira produção escrita percebeu-se que as crianças se sentiam inseguras com a escrita do português, mas muito à vontade com a LIBRAS. Nos textos que decorreram dessa primeira solicitação, observou-se certa dificuldade na organização da estrutura narrativa, propriamente dita e, além disso, notou-se na produção escrita das crianças surdas ausência de pontuação, de marcadores de diálogos e de outros elementos coesivos de forma semelhante àquela encontrada em textos de aprendizes de qualquer língua estrangeira. No exemplo que segue, temos a tentativa de recontagem do livro *“Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”* (AMIN, LÚCIA, VERA, 2008) por L.<sup>9</sup>

**Figura 1** - Primeira produção escrita de L.



Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

No texto de L. podemos observar o aparecimento de vários nomes significativos para a criança, assim como o seu próprio nome foi escrito em vários momentos. Muitos estudos trazem a importância do nome próprio da criança no período inicial de aquisição da escrita e revelam a precocidade do aparecimento do nome próprio nessas produções em início de alfabetização, sobretudo nos desenhos. (cf. BOSCO, 2005) Segundo essa pesquisa, há nas salas de alfabetização a presença das letras dos nomes das crianças, na faixa etária de 6 a 9 anos, articulando-se de forma variada na escrita inicial da criança, mostrando que as letras do nome marcam de modo especial o acesso dessa criança à escrita. Exemplo desse tipo de acontecimento aparece no texto de L., aluna surda, autora do texto representado na Figura 1.

Notem que no texto de L. há várias letras de seu nome em arranjos aleatórios que mostram que há uma relação mais próxima dessa criança com algumas letras em particular. De acordo com Bosco (2005, p. 8), a realização da escrita do nome próprio funciona como um “*locus* privilegiado” dado o papel que assume no percurso da relação da criança com a escrita. Ou seja, a saliência da sequência de letras e mesmo os diversos arranjos compostos com as letras do nome próprio da criança remetem a uma relação particular desta com a escrita nesse momento inicial, quando a criança “recorta e costura” de forma variada as sequências em que aparece escrito o seu nome, o que pode



constituir, segundo a autora, em algum momento desse percurso, o motor propulsor da escrita.

Sendo assim, entendemos que na prática em sala de aula em que o trabalho com a linguagem (escrita, oral ou de sinais) emerge, é necessário que as atividades com a língua(gem) não sejam apresentadas como algo estanque, um fim em si mesma, mas, ao contrário, como algo que tem relação com a criança, com sua vida, algo que lhe faça sentido. Nas atividades de construção da narrativa pelas crianças surdas, passo a passo, era feita essa reflexão sobre todos os aspectos envolvidos na maneira como a própria criança se expressava e que recursos utilizava e, por essa razão, foi possível explorar, entre outros pontos, singularidades em relação ao que escreviam e quais eram as hipóteses dessas crianças em relação a esse objeto. Dessa forma:

A reflexão linguística [...] se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensão do mundo de que participa. (GERALDI, 2005, p. 66)

Voltando ao exemplo da Figura 1, a criança surda usa o espaço para escrever, além de nomes próprios, palavras que já conhecia, mas de forma descontextualizada, como, por exemplo, “não”, “bom”; empregadas para preencher o espaço vazio do papel, dentro do que se denomina de “estratégia de preenchimento”. (cf. DE LEMOS, 1988) Isso se verifica também em relação ao uso de números (por exemplo, a colagem do número “2008” encontrado nas paredes da sala em textos

escritos por outros alunos surdos) que remetem às datas tantas vezes copiadas da lousa pela criança, ao cabeçalho (com a inserção da data “12/02/2009”, colocada na lousa pela professora), também assimilado pela criança em seu texto. Ao lado disso, a menina escreve arranjos aleatórios com as letras, formando por vezes palavras ininteligíveis.

O texto da Figura 1 representa apenas um exemplo dos vários textos feitos pelas crianças surdas na etapa exploratória que orientaram nossa intervenção. Esse levantamento inicial foi necessário para compreendermos as representações desse grupo de crianças sobre as funções e usos da escrita. A partir disso, por meio da mediação de textos e de adultos mais experientes, as atividades com a escrita foram (re)construídas pelas crianças surdas, ampliando suas capacidades cognitivas de construir histórias e de lidar com as marcas desse gênero. As professoras surda e ouvinte, nesse contexto, deixaram de ser entendidas como aquelas que, exclusivamente, detêm o conhecimento e, portanto, apenas dão informações, para serem vistas como facilitadoras das interações dos alunos entre si, entre os alunos e professores e também com texto escrito, desafiando, por meio do ensino, processos de aprendizagem e permitindo a discussão de temas polêmicos e controversos, possibilitando aflorar a(s) identidade(s) surdas e suas representações sobre a escrita, sobre o português, sobre a LIBRAS. Além disso, a opção pela produção de texto de forma coletiva, com as professoras e alunos construindo o texto em conjunto, desde o início do Projeto, permitiu às professoras a recuperação das ideias e informações compartilhadas pelo grupo, seja por meio de LIBRAS, ou transcrevendo na lousa, por meio do português escrito, chamando a atenção para a organização do texto, para os conhecimentos (diferenciados) dos alunos sobre sua segunda língua e ainda dando ênfase à forma (uso de concordância, ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas e seus usos etc.).

Após a elaboração do texto em conjunto, o mesmo era lido pelas

crianças – digitado pela professora ou copiado pelas crianças em seus cadernos. Além disso, em outras situações, a produção do texto era solicitada de forma individual. Nesse caso, as professoras ouvinte e surda pouco interferiam, deixando a criança surda colocar em uso suas hipóteses sobre o funcionamento de sua segunda língua.

## **2ª etapa: intervenção**

A partir do reconhecimento e identificação dos domínios e necessidades das crianças surdas, a primeira proposta de intervenção focalizou dois objetivos principais: a atenção para a (super)estrutura narrativa e a ampliação do vocabulário (na LIBRAS e no português escrito), por meio da discussão de conceitos.

A proposta inicial para atender a tais objetivos consistiu em trazer, cada vez mais, o contato com narrativas curtas e longas, por meio de: a) leitura de histórias pela professora surda e/ou pela professora ouvinte também fluente em LIBRAS; b) apresentação de piadas da comunidade surda; c) apresentação de vídeos com histórias em LIBRAS; d) apresentação de teatro feita por ator surdo; e) apresentação de teatro de fantoches feito pelas crianças surdas para os pais (com ajuda de um ator ouvinte).<sup>10</sup>

A primeira leitura de um gênero narrativo dentro de tal projeto foi o livro *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. (AMIN; LÚCIA; VERA, 2008) A escolha da história se deu pela relação do enredo com a surdez. A protagonista do livro, também surda, traz o mistério das bocas que se articulam e se fazem entender pelos ouvintes em total mistério para o indivíduo que não ouve. Para o aproveitamento dessa primeira leitura valorizamos as figuras do livro, a LIBRAS<sup>11</sup> e a oralidade.

Após a leitura e discussão da história, solicitamos uma (re)escrita da história, sem pista visual (ver Figura 2), tendo como ponto inicial a

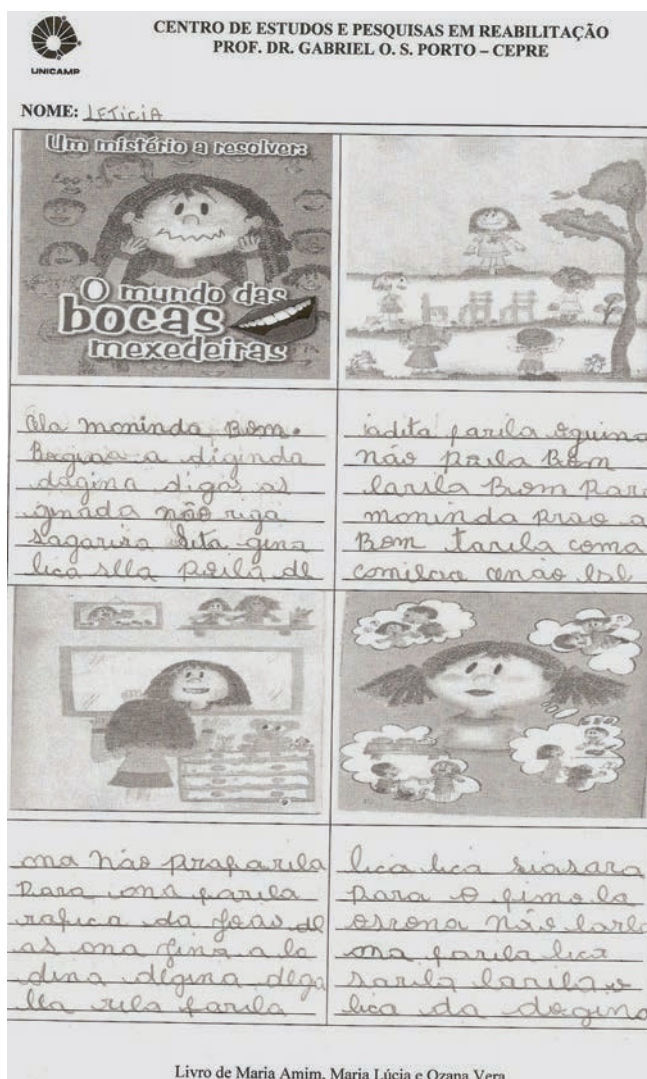
descrição da personagem, a fim de demonstrar que as histórias começam com a descrição do personagem (“Quem?”, “Como se chama?”, “Como é?”). Na segunda (re)escrita, foram oferecidas aos alunos pistas visuais com a ilustração de todas as páginas do livro em quadros, com espaço para a escrita logo abaixo (ver Figura 3 na página seguinte).

**Figura 2.** Texto sem pista visual realizado por L.

Letras  
Carpina 16 de março de 2009  
Ela é uma menina magra baixa, cabelos  
Cochetes  
que estuda... ESCOLA.  
Ela TINHA MUITOS AMIGOS. LÁ ORICA  
BOGA E UEL... uma CARITA CA MIL  
ANA L... a menor de todas  
le tomam quando da...  
chupeta por  
Professora para fazer feliz  
uma...  
mãe sua  
Só ela...  
uma...  
de...  
x  
uma...  
pessoas comprando em

Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

**Figura 3** - Texto com pista visual realizado por L.



Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

A partir da análise das produções textuais (Figuras 2 e 3) anteriormente mencionadas, notamos que, assim como apontado no trabalho de Meirelles e Spinillo (2004), a sequência visual pareceu não contribuir para a transformação da produção textual da criança nesse caso. Mas essa dedução não despreza a relevância da imagem nesse processo,

visto que a ausência de contato com textos escritos, principalmente do gênero narrativo, nos parece ser a principal responsável pela falta de vocabulário em português (escrito) que as crianças mostravam em suas tentativas de escrever a história. Em LIBRAS, as crianças demonstravam manter a compreensão da história preservada. Tal situação apontou a necessidade de dialogar mais sobre a descrição do personagem – primeiro passo na narrativa – e explorar o vocabulário relacionado utilizando a Língua de Sinais.

Para explorar o vocabulário necessário para descrições pessoais, foram elaboradas placas coloridas representativas de gênero (verde para masculino, rosa para feminino e amarelo para palavras que servem para ambos). As placas continham palavras como: HOMEM, MULHER, CRIANÇA, MENINA, MENINO, LOIRA, LOIRO, MORENA, MORENO, RUIVA, RUIVO, NEGRO, NEGRA, BAIXO, BAIXA, ALTO, ALTA, MAGRO, MAGRA, GORDO, GORDA, POUCO, MUITO, CABELOS CRESPOS, CABELOS LISOS, OLHOS CLAROS, OLHOS ESCUROS, CABELOS LONGOS, CABELOS CURTOS etc. Algumas palavras/sinais não eram conhecidos pelas crianças e foram discutidas durante a exposição das placas. Com o auxílio da leitura das placas, antes mesmo de escrever, as crianças foram solicitadas por meio de LIBRAS, a lerem e organizarem as placas de um modo que descrevessem os personagens da história, eles mesmos, seus pais, os colegas de grupo e recortes de revistas (ver Figura 4 na página seguinte).<sup>12</sup>

Após organizarem as placas, esses alunos discutiram se concordavam ou não com as descrições (por exemplo, para dizer que o colega era gordo, muito gordo ou pouco gordo ou ainda discutiram qual placa iria à frente ou depois na ordem da frase, por exemplo, a placa MULHER vem antes da placa LOIRA e resulta MULHER LOIRA e não LOIRA MULHER, como se realiza na sintaxe de LIBRAS) e então escreveram.





**Figura 4** - Texto realizado por A. com ajuda das placas.

Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

Ainda com a intenção de trabalhar o vocabulário, foi elaborado um bingo com as palavras descritivas que eram “cantadas” em LIBRAS e as crianças buscavam em sua cartela tal palavra. A atividade almejou corroborar, ludicamente, para a memorização visual e para o aprendizado das palavras escritas, dos sinais e de seus conceitos discutidos *a priori*.

Em seguida, fizemos uma reescrita coletiva da descrição dos personagens da história lida, que teve a professora ouvinte como escriba

para o uso dos verbos de ligação, conjunções, preposições, entre outras categorias da língua portuguesa que faltavam no uso das placas para elaborar frases no português escrito. A escrita em conjunto derivou um texto que foi impresso e entregue aos alunos, as crianças circularam palavras conhecidas em azul e dúvidas em amarelo. Acompanhamos a todo o momento, pedindo a leitura dos sinais grifados como “conhecidos” para que não houvesse cópia do colega e tivéssemos certeza do que realmente era compreendido pela criança dentro do texto como um todo.

Após o trabalho de reflexão linguística sobre o funcionamento do português e sobre a estrutura da narrativa, pudemos notar algumas diferenças em relação ao texto narrativo produzido na etapa exploratória e aquele feito no final da etapa de reflexão. O primeiro texto (Figura 5, adiante) refere-se à reescrita da história *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. (AMIN; LÚCIA; VERA, 2008)

No exemplo citado, J., aluna surda de 12 anos, inicia a história falando de Ana (personagem da história), o início do texto foi escrito pela professora que inseriu reticências para que as crianças dessem continuidade na recontagem da história. Nota-se que, nesta etapa, J. ainda apresenta dificuldades em se transportar do mundo real para o fictício, saindo do enredo da história e realizando uma narrativa sobre si mesma, marcada por verbos na primeira pessoa que descrevem suas atividades. Seu texto também mostra suas dificuldades em compreender e marcar a estrutura narrativa. Já no segundo texto (Figura 6), na recontagem da história do livro *De vez em quando* (FURNARI, 1980), J. apresentou sem ajuda de pistas da professora, um texto com mais proximidade do gênero narrativo. A criança conseguiu desenvolver uma história que descreve os personagens da história e não a si mesma, ou seja, resolve a transposição do real para o fictício. J. apresentou alguns marcadores do texto narrativo que estavam ausentes no primeiro texto, como por exemplo, a presença de diálogos (com travessão e dois pontos) o que demonstra que, aos poucos, há assimilação da “superestrutura da nar-



rativa”, advinda da discussão e exposição da criança a diferentes tipos de histórias.

TRUENES

O maristorio das lincas melcedarias

Uma sul una mesmim. Mmaga, boacia  
do Archedos que estudava... Educaçã  
fisica é em brinquei de volei  
depaiz em brinquei de pega-pega  
de lctis e pega alto. Ordem en  
brinquei de capoeira da dança

♡ ♡  
**FI** ♡ ♡

**Figura 5** - Texto elaborado por

J. na etapa exploratória.

Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

Campanas, 02 de junho de 2009. Novo-gulberna.

Da not Em Quando. é o texto

A vovoz fico com ele. Ele fala Pm  
ele: vovoz chegou lá na casa dele. Meu Onanino é de  
falar oi e vovoz chegou falar para ele: vovoz, lá comigo  
falar oi e vovoz chegou. Lá a vovoz, vovoz  
fala: obrigado vovoz. E a vovoz respondeu: de nada  
vovoz.

O menino fala: Pm mais! O menino: vovoz? Assim é  
vovoz? que é na casa de vovoz. ele foi no vovoz,  
pagou com dinheiro.

E ela foi lá na casa do amigo e perguntou:  
- Você pode ir na casa comigo? Ela falou: vai amanhã.  
- Então, eu posso ir na casa sua? A mãe  
respondeu: Não, você vai na semana que vem  
na semana que vem.

J. Juliana

**Figura 6** - Texto elaborado por

J. no final da etapa de reflexão.

Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

### **3ª etapa: a elaboração do livro**

Na terceira etapa do projeto, as crianças se prepararam para a elaboração de uma história sobre os fantoches – fantoches elaborados com a arte educadora ao mesmo tempo em que a leitura das histórias ia se seguindo. Essa história culminou em um livro entregue aos familiares no encerramento do ano letivo. Inicialmente, houve o “batizado” de cada fantoche com um nome e sinal em LIBRAS.<sup>13</sup> Em seguida, foi discutido qual seria o papel que cada personagem teria na história e onde ela aconteceria. A descrição dos personagens não se restringiu ao vocabulário trabalhado na fase de intervenção, mas as crianças enriqueceram a história com detalhes além das descrições físicas, relatando características de gosto, interesse, acessórios usados, vestimentas etc.

Por se tratar de um texto coletivo, a professora ouvinte era responsável pelo registro da história, tornando-se a escriba do grupo, transcrevendo na lousa a história que era narrada (por meio da Língua de Sinais) e problematizando com as crianças surdas as várias maneiras de se iniciar uma história, a opção por determinada maneira de se escrever algumas palavras, uso de tempos verbais etc. O posicionamento da professora ouvinte como escriba remete à intenção de mostrar como a história sinalizada e/ou verbalizada seria registrada no português escrito. Assim, a intervenção dessa professora no processo criativo da história, não se limitava apenas ao uso de problematizações para a organização da narrativa, mas também lançava mão de questionamentos como: “Como começaremos?”, “O que vai acontecer?”, “Como será?”, “O que o fantoche vai dizer/responder?”, “Para onde?” etc.

Um dos grupos, por exemplo, desenvolveu uma história que se passava em uma instituição não escolar (como a instituição na qual eles desenvolveram o referido projeto) com alunos surdos e professores (pedagogo, professor de artes, de LIBRAS e de capoeira). Na história, eles deram nomes, sinais, funções e descrições para os personagens,

discutiram o enredo: uma viagem para a praia, de ônibus, com dinheiro etc. Cada detalhe foi discutido com o grupo: o que fizeram na praia, como se divertiram lá, o momento do retorno e o desfecho, compondo uma interessante história contada em um livro de 40 páginas com ilustrações feitas pelas próprias crianças e com dedicatórias. Parte desse livro escrito e ilustrado pelas crianças surdas no final do projeto pode ser visto a seguir, no Quadro 2.

## Quadro 2 - História dos Fantoches realizada pelas crianças surdas



“Era uma vez”. Apresentação dos personagens.



Descrição dos personagens.



Acontecimento/ Problematização da história (falta de dinheiro para a viagem).



Acontecimento / show de rap na praia.



Finalizando: discussão do momento e do meio de transporte para voltar da praia.



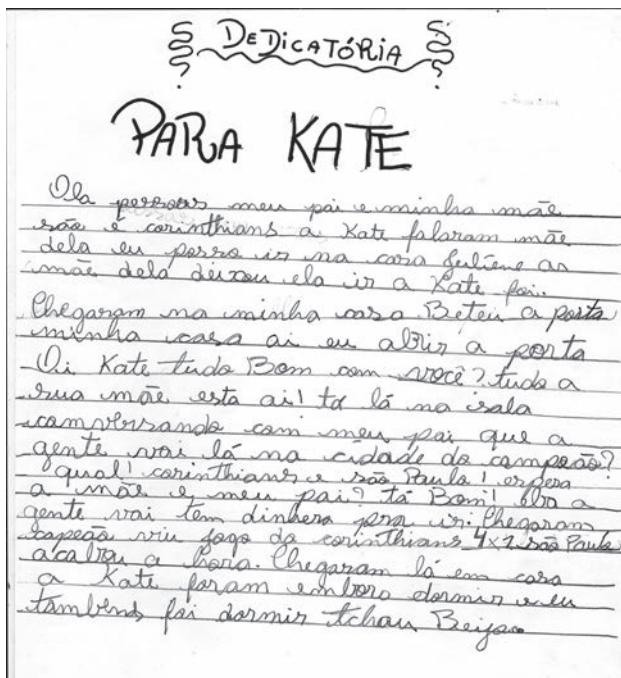
Desfecho: o retorno para casa.

“FIM”

Fonte: Livro realizado pelos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

Durante a elaboração do livro (cf. Quadro 2), não apenas os marcadores do texto narrativo foram trabalhados, mas também outros aspectos que constituem o processo de letramento da criança em contato com a cultura escrita. Dentre eles, a maior autonomia da criança surda em relação à escrita do português (sua segunda língua), bem como seu posicionamento sobre questões controversas trazidas pelos textos lidos, tais como, preconceitos em relação ao negro, ao surdo e outros temas sensíveis suscitados pela leitura dos livros.

No final da 3ª etapa, os alunos surdos já haviam ampliado seu conhecimento sobre o gênero narrativo, mas mesmo durante essa etapa também percebemos a necessidade de que as crianças tivessem contato com outros gêneros textuais visto que, na elaboração de uma dedicatória, uma das crianças surdas, sem muitos conhecimentos prévios sobre esse tipo de texto, o realiza no formato de um texto narrativo (ver Figura 7). Observa-se, assim, que a apropriação do gênero “histórias” estava sendo realizada, mas eles ainda não conseguiam se desprender dele quando a tarefa exigia o conhecimento de outro tipo de texto, conforme demonstra a leitura do texto abaixo em que a criança apresenta uma história, com personagens, ações e verbos no pretérito, próprios do gênero narrativo, em lugar de uma dedicatória.



**Figura 7** - Dedicatória do livro escrita por J.

Fonte: Pasta de atividades dos alunos do programa bilíngue de apoio escolar, 2009.

A partir desse retorno, outro projeto foi encadeado como forma de dar conta das necessidades das crianças naquela etapa e que extrapolava o gênero escolhido como tema do Projeto Narrativas.

#### 4ª etapa: gravação de um filme

Durante todo o percurso do projeto, as crianças estiveram constantemente expostas a várias narrativas. Ao longo da exibição dos vídeos (materiais em LIBRAS) que narravam histórias e contos, as crianças questionaram a estrutura de narrador único que interpreta todos os personagens, problematizando a ausência de vários personagens presentes em narrativas de histórias em LIBRAS. Em uma dessas situações, enquanto as crianças assistiam à história de Aladim na versão da língua de sinais, surgiu a seguinte proposta:

M.<sup>14</sup>: “É muito chato, sempre esse mesmo homem. Ele é o Aladim, o pai e o Gênio? Podemos fazer a história dos fantoches? Podemos contar nossa história em LIBRAS?”

A partir da constatação e da sugestão de M., o grupo se entusiasmou com a ideia de produção do próprio material em vídeo e, assim, iniciou-se a gravação de um filme sobre a história dos fantoches, previamente elaborada no formato de um livro (cf. Quadro 2).

Para a elaboração do cenário de gravação, as crianças fizeram a relação do material necessário a ser comprado, de acordo com a história, por meio da escrita de uma lista de compras, outro tipo de texto discutido em meio ao projeto.

A maioria dos acessórios para o figurino e para o cenário foi elaborada pelas próprias crianças: peruca com fios de lã, colar, brincos, pulseiras, placas (placas com tabelas de preços de sucos vendidos na praia; placas de trânsito e outras que permitiram a reflexão e ampliação de conceitos) etc. foram construídas pelas crianças com o intuito de refletir sobre a estrutura fílmica que se iniciava após a construção do livro.

Durante a filmagem, as crianças realizaram a representação do teatro, decorando as falas em LIBRAS – com o apoio da professora surda e/ou da professora ouvinte – ou aliando-se às expressões corporais e faciais pertinentes à situação da história. Também neste momento, a escrita contemplou, de forma significativa, as interações das crianças surdas.

## Considerações finais

O Projeto Narrativas possibilitou o contato com a estrutura do gênero narrativo e com o português escrito de forma contextualizada, contribuindo, de maneira significativa, para o processo de letramento das crianças surdas. Explorou-se a estrutura narrativa de começo (descrição dos personagens, local etc.), meio (enredo, acontecimento) e fim (desfe-

cho, término da história), o que também possibilitou trabalharmos a) a ampliação do vocabulário escrito, oral e sinalizado das crianças surdas, b) a apropriação de conceitos e c) a compreensão das regras do português escrito por parte das crianças. Além disso, observamos contribuições resultantes da interação com os pares surdos e com interlocutores fluentes em LIBRAS que discutiam temas relevantes para a construção do sujeito social.

O projeto possibilitou, ainda, o deslocamento dos alunos surdos do papel de copistas para sujeitos reflexivos sobre sua prática. As crianças instigadas a refletirem sobre os materiais a elas apresentados, indicaram suas representações sobre estes e a partir deste processo se sentiram impelidas a produzir seus próprios materiais. A escrita, nesse momento de produção, apareceu em diferentes modalidades (desde a produção de textos narrativos, listas de compras, dedicatórias, entre outros), sendo importante destacar que nestes momentos a função da escrita pareceu bastante clara às crianças surdas.

A construção do livro e a elaboração do filme percorrido neste trabalho tornaram as crianças autores e atores de materiais didáticos potenciais em seu próprio processo de letramento. Tais materiais têm sido aproveitados em nosso grupo de pesquisa sobre elaboração de materiais didáticos para surdos (SILVA; NOGUEIRA; KUMADA, 2010) e (re)utilizados nas discussões feitas com professores da rede regular de ensino como forma de eles (re)pensarem o ensino de português para esse grupo minoritário. A escrita utilizada em todo o processo do Projeto Narrativas foi valorizada como “meio” de as crianças surdas chegarem a outros mundos (fictícios e reais) e para produções de textos de seu interesse, de forma intencional e não apenas mecânica.

## Notas

<sup>1</sup> Termo cunhado por Cavalcanti (1999, 2009) para representar as maiorias tratadas como minorias. Segundo Cesar e Cavalcanti (2007), as comunidades, sociedades ou grupos minoritários se referem a popu-



lações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente, sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

<sup>2</sup> Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área de estudos sobre educação bilíngue, como o multi/bilinguismo, o inter/biculturalismo, o bidialetalismo e o (bi)letramento.

<sup>3</sup> Essa discussão foi, inicialmente, levantada por Tervoort (1961, p. 437) que observou a existência de uma comunicação gestual, denominada por ele de “comunicação esotérica”, por crianças surdas entre si e entre elas e o grupo maior de ouvintes. Entretanto, na área da surdez ainda há um entendimento consensual sobre essas ocorrências “impuras” realizadas pelo surdo, que desconsidera essa língua(gem), tratando-a como algo nocivo a ser substituído, ora pela língua oral da comunidade majoritária, ora pela própria Língua de Sinais, utilizada por um determinado grupo de surdos (geralmente surdos adultos escolarizados).

<sup>4</sup> A noção de “semilinguismo” na área da surdez é um fenômeno muito lembrado, principalmente, pelos professores da escola regular que imputam ao surdo não falante do português e usuário de uma Língua de Sinais, que pouca gente conhece, a condição de um sujeito que não tem língua nenhuma. Ver discussão crítica a respeito do termo semilíngue em Martin-Jones e Romaine (1986, p. 26-38).

<sup>5</sup> Ver também discussões em Silva (2005), Nogueira (2010), entre outros.

<sup>6</sup> Os dados focalizados são do Projeto Narrativas, desenvolvido como trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização/Aprimoramento de Aryane Santos Nogueira e Kate Mamhy Oliveira Kumada, sob a orientação de Ivani Rodrigues Silva.

<sup>7</sup> Para Marchuschi (2002), os gêneros textuais são inúmeros: telefone-ma, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, lista de compras, bilhete, conversação espontânea etc. Neste artigo, também assumimos que os gêneros textuais se constituem como “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo”. (MARCHUSCHI, 2002. p. 22)

<sup>8</sup> De acordo com o modelo de Labov e Waletzky (1967), a super-estrutura básica da narrativa é constituída de: resumo (sobre o que vou falar), orientação (quem, o que, quando, onde), complicação (o que aconteceu), avaliação (o que eu acho sobre o que aconteceu), resolução (o que finalmente aconteceu) e coda (terminei de narrar).



<sup>9</sup> Menina surda oralizada de 9 anos de idade.

<sup>10</sup> O teatro de fantoches foi um trabalho desenvolvido pela arte-educadora que pertence à equipe de trabalho responsável pelo grupo. Dentro do projeto teatro de fantoches por ela desenvolvido, havia um ator ouvinte e um ator surdo que se apresentaram, trazendo contribuições, também, para o Projeto Narrativas. Com o intuito de valorizar a interdisciplinaridade, aproveitamos a temática do nosso *Projeto Narrativas* (desenvolvido no atendimento pedagógico) e vinculamos ao trabalho com os fantoches (realizado em Artes) e, assim, foi elaborado um livro com os fantoches como personagens do enredo.

<sup>11</sup> Apresentamos a mesma história em três interpretações diferentes: a primeira feita pela professora surda, a segunda feita pela professora ouvinte e a terceira versão anexa no livro, em DVD, pelo surdo Nelson Pimenta.

<sup>12</sup> Texto escrito por A. (menina surda de 12 anos de idade, não oralizada e que se comunica pela língua de sinais).

<sup>13</sup> O nome em português é pouco usado na comunidade surda.

<sup>14</sup> Menino surdo de 10 anos de idade, não oralizado e que se comunica pela língua de sinais.

## Referências

AMIN, M. A.; OLIVEIRA, M. L.; CARVALHO, O. V. *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

BOSCO, Z. R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

CAMPOS, S. R. L.; KOBER, D. C.; MELENDEZ, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re) conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (Orgs.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

\_\_\_\_\_. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: SIMPÓSIO SOBRE BILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA. 3, 2009, São Paulo. *Caderno de resumos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009. v. 1, p. 40-42.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999. Edição Especial.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 219-242.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.45-56.

DE LEMOS, C. T. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: Algumas reflexões. In: VOGT, C. (Org.). *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. Vol. 1, 1988, p. 71-78.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan, 1986, p.162-213.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

- FREIRE, A. M. F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 207-218.
- FURNARI, E. *De vez em quando*. São Paulo: Editora Ática, 1980. (Coleção Peixe Vivo).
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula: leitura & produção*. Cascavel, PR: Editora Educativa Assoeste, 1984.
- GESUELI, Z. M. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 147-159.
- \_\_\_\_\_. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas dos alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 39-49.
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 73-85.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 110-119.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.15-61.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. et al. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967, p. 12-44.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 35-46.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 27-38, 1986.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 131-144, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NOGUEIRA, A. S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

SCHEYERL, D. C. M. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de línguas estrangeiras*. Salvador, BA: Edufba, 2004, p. 64-72.

SILVA, I. R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”*. 2005. 280 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p.115-146.

SILVA, I. R.; NOGUEIRA, A. S.; KUMADA, K. M. O. Reflexões sobre a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas nas práticas de letramento em contexto de surdez e escolarização a partir do uso de Jogos Eletrônicos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. 3, out. 2010. Belo Horizonte, MG. *Caderno de Resumos/Abstracts*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 95.

SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-32.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERVOORT, B. T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, v. 106, p. 436-480, 1961.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

*Suzane Lima Costa*

# Da práxis

de produção de vídeos nas aldeias à construção  
de materiais didáticos para as escolas indígenas  
e não indígenas

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nosso povo [...]. Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos.  
(MEC, 2002, p. 60)

Professora Maria José Lima,  
Kukuru/Pernambuco.

“Pela primeira vez, nós, índios, analisamos os projetos de material didático que vamos usar”. Essa assertiva, proferida pelo professor indígena Joaquim Maná,<sup>1</sup> no encontro organizado em 2006, pelo Ministério da Educação, através da Comissão de Apoio à Produção de Materiais Didáticos (CAPEMA), nos coloca diante de uma série de questões para pensarmos sobre quais são as políticas de produção e distribuição do material didático confeccionado para as escolas indígenas no Brasil de hoje.

São muitas as discussões sobre a formação intercultural e bilíngue dos povos indígenas do Brasil que tomam a produção de material didático de autoria indígena, como ponto de partida para a resolução de problemas do tipo: como devem ser produzidos os materiais didáticos hoje utilizados dentro das escolas indígenas? Em que língua os materiais deveriam ser publicados? Como fazer valer a autoria indígena na confecção desses materiais? Como garantir a circulação desse material dentro e fora das escolas indígenas? Responder a essas questões é tentar um exercício de entrada na história dos recursos disponíveis para a educação dos povos indígenas do Brasil e, ao mesmo tempo, é entender o histórico das reivindicações, resistências e lutas desses povos em direção à reformulação das diretrizes e dos projetos voltados para a valorização de uma educação comprometida com a história e a cultura das relações étnico-raciais do povo brasileiro.

A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada de 1988 mudou, como bem assegura Gersen Baniwa (2006, p. 131), o destino dos povos indígenas do Brasil que, “de transitórios e incapazes, passaram a protagonistas, sujeitos coletivos, sujeitos de cidadania brasileira e planetária”. Dessa conquista decorrem as bases para fortalecer os formatos de uma educação que integra, sobretudo, “elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco”. (BANIWA, 2006, p. 131) Também dessa conquista emergem as diferenças entre o processo escolar nacional garantido pelo Estado aos não-indígenas e a educação tradicional dos muitos povos indígenas do



Brasil. Pensar a partir dessa diferença é compreender também o porquê das críticas dos povos indígenas ao modelo de ensino que reproduz o sistema escolar de educação nacional nas suas escolas.

Por outro lado, só se garante o exercício da lei se o discurso da diferença fizer parte do imaginário coletivo. Em outras palavras, assegurar e fortalecer ainda mais as políticas empreendidas pelos povos indígenas é fazer com que as práticas cotidianas e os modos de vida desses povos possam estar presentes nas estruturas curriculares das escolas indígenas, como também, e principalmente, fora delas. Sendo assim, a resposta à questão “como garantir a circulação de material didático de autoria indígena dentro e fora das escolas indígenas” exige um plano editorial de médio e longo prazos para a confecção, impressão e circulação desse modelo outro de material didático. Dizemos ‘outro’ aqui para tensionar duas condições já sinalizadas e defendidas nos “Referenciais para a formação de professores indígenas”:<sup>2</sup> 1) o material didático indígena deve ser produzido pelo próprio professor indígena, uma vez que é ele quem “responde, perante outros membros políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo fora da aldeia, e transforma os elementos culturais econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural” (MEC, 2002, p. 10); 2) o material didático indígena não precisa ter unicamente o formato do livro impresso, isso porque as atividades de produção de conhecimentos “na/para a escola indígena requerem a utilização de diversas linguagens do mundo atual. Portanto, no processo de elaboração de materiais didáticos é importante o domínio, pelos professores, de recursos variados como o vídeo, o computador, a máquina fotográfica e o gravador, além dos textos, desenhos e pinturas”. (MEC, 2002, p. 62)

Nesse sentido, pensar sobre o que é produzir materiais didáticos para/sobre os povos indígenas é também entender as particularidades da idealização desses produtos. Isso compreende não só discutir questões que vão do lugar da autoria dos professores indígenas aos suportes mais

adequados para as representações da cultura de base oral desses povos, como também a atividade constante de ressignificar, interculturalmente, os diversos usos e apropriações das suas linguagens. Em outras palavras, um plano editorial que faça circular esses materiais dentro e fora das aldeias deve atender ao exercício duplo e intersticial de reinventar os formatos eurocêntricos de produção de materiais didáticos para garantir no movimento da alteridade um lugar de autoria em vários suportes de ‘escrita’ para o trabalho do professor indígena. Assim começamos a entender as várias dobras que sustentam o discurso sobre uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas.

Gersen Baniwa (2006, p. 146) define a base da educação indígena como sendo a junção de todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui, transmitido de pai para filho e necessário para viver bem; nos conduzindo a também entender que “educação não é o mesmo que escola, mas sim a junção dos processos através dos quais toda pessoa aprende a viver”. Conseqüentemente, todos os espaços de formação da comunidade podem ser pensados como possíveis para a educação tradicional dos povos indígenas, ao passo que todos os instrumentos pertencentes a esses espaços podem também ser utilizados como artifícios para nomear e ressignificar os conhecimentos sobre o local e o global em que vivem. Pensar a junção desses processos é retomar os rituais antropofágicos dos primeiros povos do Brasil, para desmontar os formatos eurocêntricos de se pensar formação escolar, para apostar nos valores interculturais que podem fazer da devoração do discurso estranho um meio de expressar o que se deseja para si. Em outras palavras: produzir material didático para a condução dos ensinamentos e aprendizagens nas escolas indígenas ainda é sustentar os formatos eurocêntricos de educação formal, os modos de fazê-lo são engendrados dentro de outros sistemas de valores e sentidos.

A direção por onde caminharemos neste artigo ao analisar e discutir tais situações encontra nos pressupostos da Lei nº 11.645/08

um lugar importante para a sedimentação dos formatos da educação indígena no imaginário coletivo, através da produção e circulação de materiais didáticos de autoria indígena. A referida lei, promulgada em 10 de março de 2008, torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Na tentativa de contextualizar a interação da história e cultura afro-brasileira com a dos povos indígenas brasileiros, valorizando as contribuições históricas, políticas e culturais dos povos indígenas para a sociedade brasileira, a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental, sofreu alterações para também contemplar o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos de escolas públicas e particulares. Desta forma, torna-se indispensável hoje a inserção dos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, compreendendo suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história do Brasil, nos conteúdos que devem ser ministrados no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

Implementar uma lei que trata da ressignificação do processo sócio-histórico de formação de um povo, para valorizar a pluralidade étnico-racial dos mesmos, não é uma tarefa simples. Isso porque exige o estabelecimento de novos parâmetros e diretrizes quanto à representação também do índio no imaginário coletivo global: motivo das lutas que os povos indígenas engendram desde a Constituição de 1988. Algumas das ações que caminham nessa direção estão ainda ligadas a propostas prontas, construídas sem o conhecimento dos povos indígenas – protagonistas da história e da cultura que precisam ser ensinadas – e que, conseqüentemente, não atendem às especificidades e particularidades da temática.

Os desdobramentos dessas questões nos levam a entender que trabalhar a implantação da Lei 11.645/08 não coloca apenas a escola como espaço de atuação e pesquisa. Estudar grupos étnicos socialmente excluídos requer um olhar crítico para os formatos dos materiais didáticos que ora vêm sendo construídos sobre eles; os discursos étnico-raciais produzidos pela mídia; a forma como a comunidade acadêmica pensa as políticas afirmativas para esses grupos; a forma como as comunidades populares lidam com essas tensões; enfim, todo um jogo discursivo de “fora” que está construindo os espaços de dentro das escolas nacionais em relação ao o que é ser índio no Brasil de hoje. A valorização da diversidade sociocultural de um país passa por um entendimento ampliado do ambiente escolar como espaço coletivo de agenciamento dos discursos sobre as identidades e representações dos sujeitos sociais que fazem e que não fazem parte dela.

Um tipo de exercício representativo desse movimento no Brasil vem se configurando significativamente nos documentários auto-etnográficos que algumas etnias indígenas produzem nas aldeias desde 1987. Através do projeto *Video nas aldeias*, um acervo com mais de 70 filmes cartografa e arquiva a memória indígena, afirmando o movimento histórico das políticas identitárias destes povos no imaginário coletivo local e global. Uma das prioridades desse projeto é oferecer um tipo de formação audiovisual através de oficinas de criação de vídeos desenvolvidas em quatro etapas de letramento: roteirização, captação de imagens, análise crítica do material captado e edição. Minha proposta se configura em apresentar esses documentários auto-etnográficos, em circulação em algumas aldeias e em poucas escolas indígenas do Brasil, como possíveis materiais didáticos que podem atender aos pressupostos da Lei 11.645/08, bem como criar novas formas de políticas afirmativas, se veiculados como materiais obrigatórios nas escolas não-indígenas.

Se é a vez de a câmera estar nas mãos dos indígenas, também é a vez dos indígenas assumirem a produção e a circulação da sua própria

imagem. A grande “cinografia”, o grande arquitexto representativo desse exercício no Brasil, vem se configurando nos filmes e documentários que os cineastas indígenas produzem nas aldeias. O projeto *Vídeo nas aldeias* tem um trabalho precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto é

[a]poiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas com os quais o vídeo nas aldeias trabalha.<sup>3</sup>

Como uma das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista, coordenada por Vincent Carelli, junto aos índios Nambiquara, o ato de filmar cada povo incorpora o trabalho com a imagem como instrumento político para disseminar local e globalmente a situação contemporânea dos povos indígenas do Brasil: suas lutas históricas em prol da autonomia, seus direitos, o uso de suas línguas, a história de seu relacionamento com o não-índio, como também seus projetos de futuro.

Em 1997, o lugar de produção desses vídeos passa a ser redimensionado a partir do desejo dos próprios indígenas de recriar imageticamente suas histórias, através da realização da primeira oficina de formação, na aldeia Xavante de Sangradouro. Assim, o projeto do “Vídeo nas aldeias” foi se transformando num centro de produção de vídeos e numa escola de formação audiovisual para povos indígenas. A maior parte dos 70 filmes produzidos é de autoria dos cineastas indígenas que participaram do processo de roteirização, captação de imagens, análise crítica do material captado e edição. Defendemos essas etapas do processo de produção como parte dos exercícios constitutivos da prática multimodal de letramento desses povos.

O que denominamos de etapas do letramento é o processo de construção de vídeos através da organização de textos verbais com

não-verbais que promovem o pensar entre línguas, ou seja, um movimento que aceita tanto as características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades de produção de textos, utilizada pelos grupos indígenas, nos faz pensar numa das operações que, para Certeau (1982), define os relatos etnográficos, isto é, a passagem da tradução da oralidade para a escritura. Memorar as histórias e os rituais contados pelos mais velhos é o primeiro caminho tomado na direção da montagem dessa escritura. Os roteiros compostos pelos povos indígenas são registros biográficos que nos ajudam a refletir sobre o próprio sujeito da produção audiovisual, fazendo da narrativa imagética em si, bem como dos processos de construção dessas narrativas, importantes recursos teóricos e metodológicos para pensar como o jogo multimodal da escrita imagética constrói performaticamente os lugares identitários de formação destes grupos.

Dessa forma, vemos a configuração de um arquivo de relatos de “outridades”, registrados como memória identitária dos povos indígenas do Brasil, que articulam de diferentes formas a vontade de narrar a sua história e cultura; assim como também vemos a formatação de exercícios de produção de textos multimodais através das práticas de letramentos, empreendidas em cada uma das etapas da produção desses materiais audiovisuais nas aldeias. Nos *Referenciais para a formação de professores indígenas* (2002), as ilustrações, projetos gráficos, produção de vídeos e CDRoms integram o acervo cultural para a formação das crianças e jovens indígenas e têm um valor particular no processo de formação tanto dos professores como dos demais integrantes das aldeias, isso porque, para os povos indígenas, “as imagens não são simples complementos da parte escrita, mas portadoras de uma ordem de informações que muitas vezes os textos escritos não dão conta de fazer”. (MEC, 2002. p. 65)

Daí a necessidade de perceberem-se as complexidades presentes nas práticas culturais memorialistas e imagéticas desses povos, a partir de algumas perspectivas teóricas pós-coloniais<sup>4</sup> que já atentam para a

necessidade de repensarmos os tradicionais formatos de educação e regimes de saber, para demonstrar como a nossa formação intelectual ainda constrói seus paradigmas a partir dos valores de uma colonização eurocêntrica. Nos estudos pós-coloniais de Mignolo (2003), por exemplo, ao analisar a forma como esses paradigmas se constituíram ao longo da formação do sistema moderno/colonial, o autor discute como foi construído um tipo de colonização epistemológica etnocêntrica nas formas de pensar língua, arte, cultura, literatura, filosofia e outras ciências nas Américas.

A partir da relação entre colonialidade e epistemologia, Mignolo (2003) produz um estudo genealógico dos processos de silenciamento e subordinação instituídos nas línguas, memórias e saberes dos povos da América Latina, demonstrando como as heranças e os legados coloniais se encontram com os processos de globalização. Configurações que fazem ver o formato dos novos mapas linguísticos transnacionais, nos quais a língua é transfigurada no que o autor chama de novas formas de “linguajamento”. Caro às teorias mais tradicionais da linguística, a noção de linguajamento, nos estudos pós-coloniais de Walter Mignolo, diz respeito ao pensar entre línguas, rompendo com o monolinguismo colonial e nacional para fazer valer os saberes “subalternos das línguas sem gramáticas”.

Assim, é possível compreender o linguajar entre línguas como prática afirmativa dos códigos que letraram os povos indígenas ao longo das suas histórias: sons, cores, imagens, números, letras, brinquedos, paisagens, movimentos, memórias etc., tidos não apenas como gestos físicos da língua literal, descritiva ou ideográfica, mas também na produção dos vários sentidos que o dizer de uma língua possibilita. Os exercícios deste “pensar entre línguas”, ou seja, as formas de linguajamentos dos povos indígenas, estão registrados em áudio, vídeos, em textos escritos, em cartilhas e outros materiais didáticos que fazem valer a dinâmica intercultural de suas produções linguísticas, através

dos usos de escrituras multimodais de autoria dos próprios professores da comunidade ou de autoria coletiva. Ultrapassar as configurações históricas e geopolíticas do Ocidentalismo, pautado na colonização epistêmica e subalternização dos saberes, memórias, culturas dos povos indígenas, é ver, no fazer dessas escrituras, a formatação de um novo sistema conceitual, que desloca o *locus* de enunciação dos centros do sistema moderno-colonial para suas margens, para as fronteiras das diferentes histórias locais. (MIGNOLO, 2003, p. 302)

O que chamamos de escrituras multimodais de autoria indígena é o conjunto das escrições que incorporam várias modalidades de linguagem. Nesses espaços, o ato de escrever se transforma no “gesto pelo qual a mão segura um instrumento, apóia-o numa superfície, por ela avança pesando ou acariciando, e traça forma regulares, recorrentes e ritmadas de escrituras”. (BARTHES, 2004, p. 174-175) Entender o sentido do conceito colocado em movimento por Barthes (2004) é ativar um jogo de palavras novas não só para pensar quais os suportes contemporâneos que servem de materiais didáticos aos povos indígenas, mas para creditar tais materialidades como o ato de escrever de diversas maneiras outros formatos de textos.

Falar de escrição aqui é falar das práticas de escrituras movidas a partir dos gestos de escrita que o corpo faz ao riscar a superfície durante os rituais e danças nas aldeias; que a câmera filmadora (ou qualquer outro objeto que risque) pode agenciar quando plantada na superfície do ombro dos cineastas indígenas; que o traço dos desenhos feitos pelas crianças promove nos livros didáticos de autoria indígena; que as vestimentas e os artesanatos ganham quando são plasticamente registrados nos cantos e nas histórias dos mais velhos. Fazer valer as escrições indígenas como substância dos seus processos de formação é também creditar os estudos contemporâneos que expandiram o sentido da palavra “texto” e, conseqüentemente, os suportes, a circulação, os formatos, os meios e as mediações das nossas formas de ler; é tentar



operar entradas e saídas para pensarmos a tão propagada civilização da imagem, apostando no ato de escrever como ato de produzir imagens, e nas imagens como a forma do ‘ser’ da escrita, garantidas pelas telas que se abrem quando lemos/vemos as coisas. Em outras palavras, o que chamamos de produção multimodal de escrituras também implica dizer da necessidade de ressignificar nossos horizontes políticos e epistemológicos, como intelectuais e como sujeitos históricos, diante das práticas de linguajamento dos povos indígenas do Brasil.

Na produção didática audiovisual de autoria indígena hoje, a série *Cineastas Indígenas* é o produto de maior circulação nas escolas indígenas e não-indígenas. Patrocinada pelo Programa Petrobrás Cultural, a série passou, desde 2005, a ser distribuída gratuitamente nas escolas de ensino médio, cadastradas no *site* do projeto “Vídeo nas Aldeias”. Sem contar com a entrada das produções nas principais redes do mercado de audiovisual do país. A série engloba cinco DVD com filmes dos povos Kuikuro, Panará, Huni Kui, Xavante e Ashaninka.

Cineastas indígenas: um outro olhar



Fonte: Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/noticias.php?c=28>  
Acesso em: 1 jul. 2011.

Cada um dos DVD contém dois documentários e dois extras sobre o povo: suas histórias, suas línguas, suas lutas e singularidades, além de um catálogo para professores e estudantes com informações sobre quem são os cineastas indígenas, seus filmes, a formação dos grupos étnicos e o funcionamento da ‘escola de cinema’ para índios. Vale também ressaltar que alguns dos filmes incluídos na série foram premiados em festivais nacionais e internacionais de cinema e audiovisual.

Destacaremos, neste artigo, o trabalho do Coletivo Huni Kui de Cinema, a partir do documentário “Já me transformei em imagem”, produzido por Zezinho Yube, da etnia Huni kui (Kaxinawá),<sup>5</sup> como exemplo para entendermos o processo de construção dessas assertivas, bem como para tentar agenciar formas metodológicas de trabalho com esse material, que possam atender aos pressupostos da Lei 11.645/08.

Produzido na língua dos Huni kui (língua da família Pano: Kaxinawá), o vídeo rememora a história do povo Kaxinawá desde o primeiro contato, passando pelo cativo nos seringais, até o momento presente dos usos e das apropriações das linguagens audiovisuais nas aldeias. O documentário começa com a reflexão da comunidade da aldeia sobre o que é se transformar em imagem: como se vêem e como são vistos e como querem ser vistos. Nessa produção audiovisual, o principal lugar de letramento se monta nas formas de autorepresentação<sup>6</sup> dos grupos.

A atividade de autorepresentar torna-se o primeiro lugar do letramento que monta as práticas do linguajamento coletivo construído na aldeia. Exercício produzido por um coletivo de vozes, que por si só dão sentido às suas narrativas, à medida que oralizam sobre suas próprias histórias, bilinguajando o Kaxinawá com o portunhol, o português com o espanhol e o portunhol-Kaxinawá com o mundo. Isso porque cada conceito e signo usados no vídeo para nomear as coisas são (res) significados a partir de um sistema identitário de relações de diferenças, que dão sentido aos enunciados, fortalecendo o direito constitucional de escrever o seu próprio texto, em suas próprias línguas.

Na organização das ideias rascunhadas no papel, durante a construção dos roteiros dos vídeos, vemos as marcas da escritura mítica da memória indígena promoverem um documento autoral, montando assim um tipo de narrativa na qual as identidades do narrador e da personagem principal coincidem através do uso do discurso em primeira pessoa. Em outras palavras, no coletivo Huni Kui, o narrador é protagonista, conta a história e faz parte dela. Esse é o exercício do pensar entre línguas: embaralhar nas escrituras, as memórias, os mitos, as ficções para fazer valer o retorno da força autoral destes grupos. Um estudo crítico da relação existente entre o processo de criação desses vídeos e a obra audiovisual entregue ao público nos colocaria diante do exercício de ver o lugar do conflito de representação e de negociação de identidades destes grupos, sendo (re)configurado em meio ao processo de letramento audiovisual dos mesmos.

A autoreflexão dos produtores sobre o seu próprio processo de criação, durante o documentário, nos faz pensar a representação das suas identidades como um trabalho de constante restauração da imagem que se tem e da imagem que se quer produzir.<sup>7</sup> Parte das discussões operadas nos vídeos dos indígenas coloca em evidência os formatos da representação narrativa, a interação e a composição dos modos de produção de textos através do uso da imagem. Se tomarmos cada uma das etapas destas oficinas como espaços de criação de textualidades performáticas, no sentido empreendido por aquilo que Judith Butler (1993) chama de um conjunto de gestualidades, que fazem significar o sujeito-autor da produção narrativa montada, estaríamos diante de um tipo de processo multimodal de letramento. Tal processo significa o sentido da imagem ao produzir uma exposição do sujeito enunciador, o local da sua enunciação, a encenação de situações autobiográficas.

Através da experiência da montagem imagética de si, os Huni Kui fazem uso social dos vídeos, tomando o espectro eletromagné-

tico, as máquinas e a informação como dimensões da natureza para repensar o papel da linguagem, do conhecimento e dos formatos de seus instrumentos de comunicação. Com a apropriação da linguagem audiovisual e com o trânsito nos saberes linguísticos informatizados, o lugar do indígena assume os contornos de uma paisagem deslocante que convida a uma heterogênesse cognitiva e interpretativa, ao permitir que as dicotomias primitivo/moderno, nativo/global, natureza/tecnologia, passado/futuro, possam ser pensadas a partir de outras possibilidades conceituais de configuração. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 13)

Tomar a produção desses povos como material didático, no qual o etno, o tecno e o imagético podem ser lidos como uma multiplicidade de modos de fazer, de atuar socialmente através de categorias comunicativas, é apostar na construção de um tipo de instrumento metodológico que permite às populações indígenas desenvolver estratégias de atuações, frente às denúncias contra violações dos seus direitos. Acreditando nisso, advém a vontade de tornar evidentes esses espaços como lugares de força e atuação da escritura desse sujeito político que se quer presente e representado na multidão. Quando digo multidão aqui, parto do estudo de Michael Hardt e Antonio Negri (2005), para defender as formas de atuação das minorias políticas hoje ao tentar criar “uma sociedade global alternativa contra o império, fazendo com que uma multiplicidade social seja capaz de se comunicar e agir em comum, ao mesmo tempo em que se mantém internamente diferente”. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 13)

Todavia, não se pode esquecer que criar maneiras de fazer o acervo audiovisual do projeto “Vídeo nas aldeias” circular nas escolas de ensino médio e fundamental das redes públicas e particulares como material didático é também entrar na discussão corrente sobre o impacto social do uso do audiovisual nas nossas formas de ler/ver a sociedade. Nessa discussão, a escola tem um lugar de mediação elementar, uma vez que nela a aprendizagem através do livro impresso instituiu um regime de

saber descoordenado dos processos de comunicação que hoje dinamizam a sociedade.

Alegra-me a forma como essa discussão vem sendo motivada na obra os *Exercícios do ver*, de J. Martín-Barbero e Germán Rey, através do ensaio “Disseminação do saber e novos modos de ver/ler”. Martín-Barbero e Rey (2004) ressaltam as formas como a escola busca controlar a imagem a todo custo, subordinando-a à tarefa de mera ilustração do texto escrito ou apenas uma possibilidade de eliminar o tédio e o cansaço das jornadas diárias de ensino, sem contar quando atribui a crise da leitura de livro impressos entre os jovens unicamente à “sedução maligna exercida pelas tecnologias da imagem”. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 58) Assinalam os autores:

A atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo está levando a desconhecer ou a disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é *outra cultura*, outro modo de ver e ler, de aprender e conhecer. A atitude defensiva se limita a identificar o melhor modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual com o mundo da frivolidade e da manipulação das mentes jovens, imaturas e indefesas. (MARTÍN-BARBERO; REY. 2004, p. 60)

Uma política editorial de circulação desses vídeos deve tentar fazer valer tanto os modos de trabalhar a história e a cultura indígena na sala de aula, quanto os modos como a escola agencia o trabalho didático com materiais imagéticos do lado de dentro dos seus muros. Dessa forma, vemos o espaço de criação dos vídeos indígenas como também espaços socioculturais de aprendizagem educativa, de leitura e produção de textos, já que o processo de educação, como também nos ensinou Paulo Freire, ocorre a todo tempo e se aplica

indistintamente em qualquer lugar. Só assim entenderemos que reconhecer a multiculturalidade como uma condição dos espaços que ocupamos implica:

Não só aceitar as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas significa também aceitar que, em nossas sociedades, convivem hoje indígenas da cultura letrada com indígenas da cultura oral – desde a riqueza das narrativas étnicas às urbanas da piada e da fofoca, do rap e do rock latino – e as culturas do audiovisual, do cinema, da televisão, da Internet e dos videogames. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 61)

Se para os indígenas *videomakers* montar suas histórias com o uso da imagem é apostar na força da narrativa oral, na potência da memória, bem como na circulação da sua história em imaginários deslocalizados, por que ainda se sustenta o discurso de que o trabalho didático com a imagem pode distanciar ainda mais os estudantes do que se acredita ser sua primeira alfabetização formal: o livro impresso? O que se coloca em discussão aqui não é a formação de um discurso apocalíptico contra os processos de aprendizagem engendrados pelo uso do livro impresso como material didático, mas sim a vontade de tornar política a possibilidade de abertura às múltiplas escrituras que contemporaneamente vêm reconfigurando nossos processos de leitura.

No Seminário Nacional de Material Didático Indígena, realizado pelo Ministério da Educação, em 2005, através da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), essas discussões se configuraram como fundamentais para que as lideranças indígenas, professores indígenas, técnicos e especialistas das secretarias de educação e de organizações não-governamentais, discutissem sobre os modos de ler/ver nas aldeias e sobre os modos de ver/ler a aldeia, sem cair na simples substituição de um formato de material didático pelo outro, mas

acreditando que todo tipo de material didático para as populações indígenas (livros, vídeos, CD-ROM, cartazes, mapas, calendários, música, teatro, jogos, brincadeiras e sítios eletrônicos), precisa ser trabalhado pelos professores em justaposição com as implicações de continuidade e ruptura que a leitura de cada formato desses textos exige e garante.

Se a escola formal ainda precisa criar novas práticas para assumir o imagético como dimensão epistêmica da cultura contemporânea, o que dizer do ‘tratamento’ que a escola dará às imagens reproduzidas pelas comunidades indígenas, para falar das suas próprias histórias? A garantia de uma política de circulação para essas produções audiovisuais como materiais didáticos obrigatórios nas escolas indígenas e não-indígenas, pode ajudar a desmontar os formatos prontos de materiais didáticos que trazem em suas representações a imagem do índio ainda presa aos discursos fundadores do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e, conseqüentemente, aos discursos das buscas das raízes nacionais, próprias dos ideais iluministas de progresso do Brasil do século XIX. Se por um lado vemos, desde a década de 1980, uma quebra na linearidade de representação desses povos através da conquista de direitos e de visibilidades sociais, por outro, boa parte ainda da literatura didática que circula dentro das escolas de ensino médio e fundamental permanece ainda refém do discurso histórico instituído nas bases de fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

O paradoxo dessa questão se dá no lugar fixo de configuração do indígena nos livros de história, geografia, literatura e artes como donos das terras idílicas, cuja representação primeira era, afora a preguiça, a relação com a natureza. Daí a ideia constante de ingenuidade ou de vitimização como formatos das representações que tornaram os povos indígenas como

[i]ncapazes de responder à ambição e à violência dos colonizadores – causas da vitimização. Não se trata, evidentemente de

propor-se que os livros didáticos devessem suprimir as questões da escravização e do etnocídio, mas de estranhar que, ao situá-las, suprimam a condição de agente histórico das populações indígenas.<sup>8</sup> (COELHO, 2010)

Os materiais didáticos que ainda sustentam esses discursos constroem no imaginário dos estudantes a ideia de que os povos indígenas não fazem parte da sociedade atual; são povos do passado, que sucumbiram durante o processo de colonização do Brasil, já que os indígenas só são referenciados nesses materiais no período do ‘Brasil colônia’. E nos outros momentos da história do Brasil, onde estavam os povos indígenas? E no ‘Brasil império’, no Brasil republicano, no Brasil da ditadura militar? Por que não se fala também dos lugares de representação constituintes dos modos de vida dos indígenas de hoje?

É ainda um susto dizer que há mais de 180 línguas indígenas faladas no Brasil, que há professores indígenas atuando em escolas indígenas, produzindo materiais didáticos, ou indígenas *videomakers*, cineastas ou *web designers* se apropriando do mundo *high-tech* para colocar sua imagem, sua história, seus modos de fazer e de dizer em circulação. Aqui, estamos diante do que Martín-Barbero e Rey (2004, p. 63) chamam de um duplo e implicado movimento que exige substituir o lamento moralista por um projeto ético:

Reorganização dos saberes e do mapa dos ofícios a partir dos fluxos e redes, pelos quais, hoje, se mobiliza não somente a informação, como também o trabalho, o intercâmbio e coletivização de projetos, de investigações científicas e experimentações estéticas.

Esses também são os desafios que as ações para implementação da Lei 11.645/08 têm pela frente. Desafios que há muito os povos indí-



genas enfrentam e fazem valer através das lutas dos muitos movimentos organizados nessa direção desde a década de 1980.

Sabemos que em termos legais o processo de formulação e execução da prática educacional direcionada aos povos indígenas do Brasil angariou uma série de conquistas e iniciativas, “mas na prática ainda apresentam enormes distâncias, conflitos e contradições a serem superadas”. (BANIWA, 2006, p. 145) Em nome das práticas e na luta pelas suas efetivações, este artigo ganhou corpo. Quiçá por isso, acreditamos que apostar no material didático audiovisual de autoria indígena como instrumento metodológico para implementação da Lei 11.645/08 é também desejar que o Brasil deixe de ser um país de muitas leis e de práxis limitadas; é exigir o exercício dessa práxis também na vida comum dos estudantes não-indígenas que se sentam nas carteiras das escolas públicas e particulares deste país.

## Notas

<sup>1</sup> Joaquim Maná é professor indígena bilíngue em Praia do Carapanã (região de Tarauacá, Rio Branco - AC). Escritor e pesquisador das tradições dos povos indígenas do Acre, tendo publicado várias cartilhas que registram a história, os mitos, as artes do povo Kaxinawá ou Huni Kuin. Uma de suas obras mais importantes, o livro *Shenipabu Miyui: a história dos antigos*, foi publicada em parceria com os mestres em tradição nas terras Kaxinawá no Brasil e no Peru. Para informações mais detalhadas ver: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3978&catid=206](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3978&catid=206)>.

<sup>2</sup> Complementar ao *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (MEC, 2002), os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, publicados em 2002, objetivam construir referenciais e orientações permanentes para os programas de formação de professores indígenas, visando a atender às exigências das comunidades indígenas de formação e titulação para os professores que atuam nas escolas indígenas do Brasil. Formulado com a participação de 15 professores indígenas, de 13 povos, vivendo em 11 estados brasileiros, este material dedica o segundo capítulo à explicação sobre quem são os professores indígenas e

o sexto para discutirem-se as formas de elaboração e das especificidades dos materiais didáticos de autoria desses profissionais.

<sup>3</sup> Algumas das etnias que fazem parte do projeto: Maxacali / Pankararu / Zo é / Yanomami / Xavante, Ashaninka / Guarani-Kaiowá / Hunikui (Kaxinawá) / Kaingang / Akuntsu / Kanoê. Para saber mais sobre as outras etnias que fazem parte do projeto, ver: < <http://www.videona-saldeias.org.br> >.

<sup>4</sup> Vale ressaltar que essas teorias têm bases e fundamentos nos movimentos empreendidos pelos ativistas do Fórum Social Mundial, pelo Zapatismo, pelo movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960, pelo movimento global dos jovens negros, pelo movimento indígena na América Latina, na Austrália, na Nova Zelândia; pelos quilombolas e pelos projetos de pesquisadores sobre os negros, as mulheres e as demais minorias políticas dentro e fora das Américas. Para saber mais, ver SANTOS (2009).

<sup>5</sup> Os indígenas Huni kuin (Kaxinawá) habitam a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no Estado do Acre e sul do Amazonas, nas áreas do Alto Juruá e Purus e no Vale do Javari. (LAGROU, 2004)

<sup>6</sup> Muitas são as leituras críticas e discussões teóricas contemporâneas sobre os novos formatos narrativos de autorepresentação das minorias políticas. Leituras e discussões que fazem da “crise da representação” nas ciências humanas tônica conceitual para tentarmos refletir sobre duas problemáticas estéticas que atravessam as produções artísticas nos nossos dias: a autoficção e a escrita pós-etnográfica. Para saber mais sobre esses caminhos teóricos, ver Klinger (2007).

<sup>7</sup> Daí a ideia de se nomear esses documentários de auto-etnográficos, dentro do que Pratt (1999) chama de textos que são elaborados em resposta às etnografias estruturalistas ou em diálogo com as práticas socioculturais de apropriação, readaptação das representações metropolitanas. Ver em Pratt (1999)

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--\\_Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--_Int.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2012.

## Referências

- AUGÉ, M. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- BANIWA, G. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.
- BARTHES, R. *Inéditos, Vol. 1 – Teoria*. Tradução de Ivoni Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COELHO, M. C. *As populações indígenas no Livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Poder executivo. Brasília, 10 de janeiro, 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Poder executivo. Brasília, 11 de março de 2008. Seção 1, p. 34.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York, London: Routledge, 1993.
- CANCLINI, N. G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: \_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 183-208
- CAVALCANTI, M; BORTONI-RICARDO, S. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- DELEUZE, G. Gaguejou. In: \_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 122-129.

- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKU, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006, p. 85-97.
- FERNANDES, F. *A função social da Guerra na Sociedade Tupinambá*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARCIA, E. F. *As diversas formas de ser índio*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- JÁ ME TRANSFORMEI em imagem. Direção de Zezinho Yube. In: CINEASTAS indígenas Huni Kui. Produção de Vídeo nas aldeias. Manaus: Snopress Rimo Indústria e Comércio Fonográfico S.A, 2008. 3 DVDs, v. 3, Cap. 1 ( 31 min), NTSC, color.
- KLINGER, D. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2002.
- LAGROU, E. M. *Kaxinawá*. [S. l.]: [s. n.], nov. 2004. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxinawa/print>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. Disseminações do saber e novos modos de ver/ler. In: MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Tradução de Jacob Gorender. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004, p. 55-63.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002.

PRATT, M. L. *Os olhos do Império: os relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: EDUSP, 1999.

SANTOS, B. de S. *As vozes do mundo*. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos), v. 6. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# Parte 3.....

Por entre as línguas



*Sávio Siqueira*

# Se o inglês

está no mundo, onde está o mundo  
nos materiais didáticos de inglês?



O que somos hoje é o resultado de mestiçagens antigas, tão velhas e complexas que nem sempre lhes seguimos o rasto. Essa mistura de misturas é, afinal, comum a toda a humanidade.

(COUTO, 2010, p. 63)

A linguagem é, por natureza, um fenômeno social; o lugar da linguagem é a comunidade de fala e não um território geográfico.

(BRUTT-GRIFFLER, 2002, p. 11)

## Introdução

Por mais surpreendente que pareça, em termos históricos, a trajetória da língua inglesa como idioma de contato entre diferentes comunidades intranacionais e internacionais é relativamente recente. Foi somente a partir do século XVI, em especial pela enorme difusão da obra de William Shakespeare (1564-1611) – expoente literário da era elisabetana, para muitos o maior dramaturgo de todos os tempos, e pela significativa expansão colonialista do período que, dentre outros lugares do planeta, chegou às Américas, no Ocidente, e à Ásia, no Oriente – que se começou a enxergar o potencial do inglês de um dia vir a se tornar uma das línguas naturais mais influentes da humanidade. Antes disso, como aponta Phillipson (1992), era uma língua de pouca importância e alcance limitado, fato admitido por Richard Mulcaster (1531-1611), considerado o fundador da lexicografia inglesa, que, na tentativa de divulgar o uso do inglês em lugar do latim, escreve em 1582: “Nossa língua inglesa [...] tem pouco alcance, sequer espalha-se por nossa ilha, quanto mais por outras terras”.<sup>1</sup> (MULCASTER, 1582, p. 256 apud WRIGHT, 2004, p. 136, tradução nossa)

Entretanto, com a inimaginável expansão do poderio britânico pelo mundo nos séculos vindouros, transformando-se no “império onde sol nunca se punha”, e com a emergência de uma de suas colônias mais importantes, os Estados Unidos da América,<sup>2</sup> como a maior potência do século XX, a língua inglesa cavalgou firmemente nas conquistas territoriais, militares, políticas e econômicas desses movimentos, e mesmo sob a constante tentativa de despi-la de seu véu de língua imperial, intimamente atrelada a discursos e práticas colonialistas (PENNYCOOK, 1998, 2001), foi difundida, apropriada e nativizada por inúmeros povos subalternizados em todos os continentes, adquirindo em vários países o status de língua oficial, saindo da posição de instrumento de exploração para a de instrumento de resistência. (BRUTT-GRIFFLER, 2002)

Nesse sentido, e apesar de visões antagônicas e controversas sobre o fenomenal avanço da língua inglesa pelo mundo, processo em que, segundo Phillipson (1992, p. 1), o idioma tem sido ativamente promovido como um instrumento de política externa das grandes potências anglófonas, as marcas dessa apropriação estão ilustradas nas palavras antológicas do escritor nigeriano Chinua Achebe (2003, p. 65): “Sinto que a língua inglesa será capaz de carregar o peso de minha experiência africana. Contudo, terá que ser um novo inglês, ainda atrelado à sua ancestralidade, mas modificado para se moldar aos seus novos contextos africanos”.<sup>3</sup>

Apesar do declínio da Inglaterra como potência mundial na contemporaneidade, para Phillipson (1992, p. 1), “o império britânico abriu caminho para o império do inglês”, transformando a língua anglo-saxã no “novo ouro negro do Mar do Norte” (GRADDOL, 2006), sólida e cuidadosamente explorado por uma indústria transnacional, cuja produção atinge a cifra de alguns bilhões de libras esterlinas anualmente. A consolidação da atual fase da globalização, segundo Kumaravadivelu (2006), caracteriza-se pelo encolhimento do espaço, do tempo e pelo desaparecimento das fronteiras, onde uma cultura global, não raramente, é equacionada com termos como ocidentalização, americanização ou macdonaldização.<sup>4</sup> Tal panorama fortalece e legitima o papel do inglês como a língua de comunicação internacional dos tempos atuais, alçando-o ao patamar de mercadoria altamente valorizada, principalmente em países periféricos, onde ensinar e aprender o idioma transformou-se em um grande negócio ao redor do qual continua a ser construído “um poderoso fetichismo que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar”. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 115) Ou seja, como assinala Pennycook (2001, p. 78), com ou sem resistência, “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês”.

Diante deste cenário, inevitavelmente, o mundo se sente compelido a aprender inglês. Amparando-se em inúmeras promessas associadas ao prestígio de poder se comunicar no idioma global, hoje tido como

importante passaporte para o sucesso profissional, um número cada vez mais crescente de escolas e centros de línguas em praticamente todos os cantos do globo vêm construindo e solidificando a imagem de que, segundo avaliação crítica de Gimenez (2001, p. 296), “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremo-no, poderemos nos sentir como seres de outro planeta”.<sup>5</sup>

No centro de todo esse movimento de desejo de se apoderar do inglês, está o Ensino de Língua Inglesa (ELI)<sup>6</sup> que, longe de ser apenas uma combinação de letras e palavras, é a mola propulsora de um negócio poderoso, altamente competitivo e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão” a ser difundido e ensinado para um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todas as partes do planeta.

Sob a firme égide do Ensino de Língua Inglesa,<sup>7</sup> emergem e sustentam-se inúmeros cursos e programas de diversos níveis e especificidades, empregando centenas de milhares de profissionais em todo o mundo em áreas distintas como ensino, pesquisa, educação de professores, exames de proficiência, criação e comercialização de materiais instrucionais, dentre outras, envolvendo escolas, centros de línguas, universidades, empresas de internet, editoras e instituições similares. Não obstante o espetacular desenvolvimento de tal indústria, vale atentar para as palavras de Pennycook (2001, p. 86), quando ele afirma que “a expansão da língua inglesa é vista como natural, neutra e benéfica” e, por conta disso, os professores de inglês de todo o mundo têm sido muito mal servidos por um cabedal de conhecimento que, entre outras coisas, “[...] deixa de abordar as implicações políticas e culturais da expansão mundial do inglês”. (PENNYCOOK, 2001, p. 86)

Dentre os diferentes aspectos ligados ao Ensino de Língua Inglesa, neste artigo, daremos ênfase aos materiais didáticos, uma vez que é a partir deles e com eles que muito do que se faz mundo afora no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas se materializa.

Alinhando-nos à argumentação de Pennycook (1998), que concebe o Ensino de Língua Inglesa como um produto genuíno do colonialismo, cujos matizes e orientações resistem ao passar do tempo e, através dele, se renovam e se reinventam, explicitamos aqui a necessidade de nós, profissionais da área, lançarmos com frequência um olhar crítico sobre todo material instrucional que nos chega às mãos. Sob esta ótica, propomos, entre outras coisas, a adoção de posturas calcadas em abordagens críticas e interculturalmente sensíveis, capazes de fomentar no contexto delineado a produção e o consumo de materiais didáticos que retirem usos e usuários de inglês das variantes não-nativas e não-hegemônicas da condição periférica, para não dizer quase invisível, que ocupam (MATSUDA, 2005). Sendo assim, vale a pergunta do título: *Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?*

### **Ensino de língua inglesa: colonialismo e neocolonialismo**

“Seja lá o que possa ter acontecido com o império britânico, o sol nunca se põe para a língua inglesa”. (FISHMAN, 1998, p. 26) A frase de Fishman, cada vez mais atual, ilustra com pertinência, o significativo, e até o momento, incontornável, movimento de difusão global da língua inglesa. Por sua privilegiada condição de meio de comunicação internacional da contemporaneidade, não têm sido incomuns as investidas que visam a atribuir ao inglês uma aura de modernidade e um caráter supostamente neutro, despindo-lhe, conseqüentemente, de suas vestes imperiais e amainando a sua posição de relevante produto do colonialismo. (PENNYCOOK, 1998) Tal postura, vista como ingênua por Cox e Assis-Peterson (2007), na realidade, atesta claramente que a utopia do esperanto e de outras propostas de criação artificial de um idioma mundial desenraizado de fronteiras geopolíticas fracassou. Por conta disso, complementam as autoras que, “na falta de um esperanto bem su-

cedido, ‘esperantiza-se’ o inglês”. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 6)

A suposta e talvez muito desejada “esperantização” do inglês com vistas a deslegitimar a supremacia de uma parcela da humanidade sobre o restante dos povos, em princípio, é uma iniciativa louvável, mas que, no seu nascedouro, já se constitui em algo irreal e praticamente inatingível. Como assinala Rajagopalan (2005), ao contrário do que se imagina, a língua artificial lançada em Varsóvia, Polônia, em 1887, por Dr. Esperanto, ou L. L. Zamehof (1859-1917), não é uma língua neutra, uma vez que usa o alfabeto latino ligeiramente modificado, sua morfologia está quase integralmente baseada nas línguas europeias e, fonologicamente, assemelha-se ao italiano e à língua croata. Além disso, como ocorre com o inglês e tantas outras línguas originárias do continente europeu, o esperanto naturalmente universaliza uma visão eurocêntrica do mundo. (RAJAGOPALAN, 2005; SIQUEIRA, 2011) Substituir uma pela outra ou, na melhor das hipóteses, tentar “esperantizar” o inglês, com o objetivo de transformá-lo na língua franca mundial da atualidade, neutra e idealizada, apenas disfarça a verdade de que o inglês alcançou tal status não porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação entre os povos, mas pelo fato de que os países anglófonos, em especial os Estados Unidos, “[...] passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 147)

Como afirma Seidlhofer (2011, p. 2, grifo da autora), nesse início do século XXI, “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua internacional”. Incontestavelmente, a trajetória histórica mais recente do inglês lhe confere o *status* de língua imperial e o Ensino de Língua Inglesa é uma derivante importante desta condição que teve origem nos tempos áureos do colonialismo britânico. Na visão de Pennycook (1998, p. 19), “[...] há laços profundos e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do Ensino de Língua Inglesa e a história do colonialismo”. Não importa se seus pilares ideológicos e pedagógicos fincaram-se inicialmente nas colônias para então serem exportados

para o centro do Império e daí propagarem-se pelo mundo. Segundo Phillipson (1992, p. 109), “[...] proficiência em inglês era fundamental para o funcionamento das sociedades periféricas britânicas, principalmente para aqueles que tinham negócios com os colonizadores”. Na Índia, por exemplo, decretou-se que, ao recrutarem-se indianos para postos governamentais, dar-se-ia preferência àqueles que tivessem recebido uma educação inglesa. Isto é, logo de saída, os prepostos locais teriam que ser fluentes na língua colonial, uma vez que tal habilidade “[...] tornara-se o portão de entrada para todos os benefícios materiais e sociais”. (MISRA, 1982, p. 150 apud PHILLIPSON, 1992, p. 111)

Comprova-se, assim, que o ELI, de fato, ecoa o que Pennycook (1998) chama de as construções culturais do colonialismo. De acordo com o autor, não se pode esquecer que “[...] foi o colonialismo que criou as condições iniciais para a expansão global do inglês, assim como uma boa parte das formas de pensamento e comportamento que ainda fazem parte das culturas ocidentais”. (PENNYCOOK, 1998, p. 19) Embora tal aspecto tenha até hoje recebido pouca atenção de áreas como TESOL<sup>8</sup> e da própria Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992), as evidências têm mostrado que a apropriação da língua inglesa por diferentes comunidades oriundas de diversas partes do planeta, culminando com a emergência e legitimação de muitos “ingleses”, vem propiciando um terreno fértil para uma abordagem mais realista do Ensino de Língua Inglesa (RAJAGOPALAN, 2005), de preferência, a partir de uma “epistemologia autóctone”, cuja principal característica é o combate à *práxis* (neo)colonizadora do viés conservador da área de TESOL como um todo. (SHIN, 2006)

O contexto neocolonialista<sup>9</sup> em que a versão contemporânea do ELI está inserida, alinha-se quase que fielmente às mesmas orientações de política linguística que um dia aportaram na Grã-Bretanha advindas de seus territórios subjugados. Em tempos de globalização, o poder trocou de mãos, mas a língua inglesa, agora transformada em “moeda

internacional da ciência e da tecnologia” (GRADDOL, 1997, p. 9), ainda é a grande companheira do império que, na posição de língua franca global da atualidade, deu origem e alimenta uma indústria editorial cuja tradição intelectual encontra-se fortemente atrelada aos seus centros hegemônicos.

Em rota contrária àquela do período colonialista, as teorias e práticas contemporâneas de ELI partem da(s) metrópole(s) e trafegam por boa parte do planeta, ancoradas na já mencionada premissa de que a expansão do inglês é algo natural, neutro e benéfico. (PENNYCOOK, 2001) Além disso, não raramente, essas teorias e práticas refletem uma orientação tipicamente reprodutivista (RAJAGOPALAN, 2003), materializadas principalmente através da ação do professor de inglês, visto, com frequência, como alienado, acrítico, apolítico, americanizado, elitista, mentalmente colonizado (MOITA LOPES, 1996; SIQUEIRA, 2005), “travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do neo-colonialismo” (LEFFA, 2005, p. 212) e propenso a encampar pedagogias despolitizadas que o distanciam de qualquer tipo de práticas de resistência e de abordagens mais críticas de ELI. (CANAGARAJAH, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 1999, 2001; MOITA LOPES, 1996)

Nessa linha de raciocínio, Matsuda (2003) salienta que, sob um ponto de vista neocolonialista, o inglês ainda é ensinado como uma língua dos países do “círculo central”,<sup>10</sup> baseado quase que exclusivamente na variante de inglês padrão britânico ou americano, através de livros didáticos “sem alma”, muito parecidos entre si, recheados de personagens e tópicos culturais desses locais e, para efeitos comerciais, higienizados e anestesiados socialmente. (AKBARI, 2008; GRAY, 2002) Tal estratégia, ainda que de forma pouco explícita, opta por conceber a sala de aula de línguas como uma “[...] caixa fechada, um contexto educacional isolado da sociedade em geral” (PENNYCOOK, 2000, p. 89), alijando-a, dentre outras coisas, do seu papel crucial de refletir o mundo, já que, inegavelmente, como espaço sociopolítico privilegiado, a sala de aula não apenas reflete o mundo, ela é o mundo.



Os exemplos abaixo, retirados de alguns livros didáticos de língua inglesa recentes, ainda que sob o rótulo de materiais globais, corroboram a tendência de transformar a sala de aula de língua inglesa em um espaço idealizado, uma verdadeira “ilha da fantasia”, sem falar nos diversos temas, não raramente irrelevantes para muitos contextos:

(Excerto de atividade de leitura)

Bill Gates é o homem mais rico do mundo. Não há nada que ele não possa comprar. Toda manhã, quando seu despertador toca, o magnata do software está 20 milhões de dólares mais rico do que quando foi dormir.<sup>11</sup> (SOARS; SOARS, 1998, p. 59)

(Excerto de atividade de compreensão oral)

Brad, de Malibu: Minha casa é fantástica! Fica bem próxima ao mar. Eu tenho muitos vizinhos ricos. Alguns deles são atores famosos. Minha casa tem dez cômodos, cinco dos quais, são quartos. [...] Eu também tenho uma piscina, uma sala para projeção de filmes e outra para exercícios. Eu moro aqui sozinho.<sup>12</sup> (SOARS; SOARS, 2001, p. 38)

(Excerto de atividade de compreensão oral)

Meu nome é Li. Sou de Beijing (Pequim). Eu vim para os Estados Unidos porque eu tenho família aqui e eles me ajudaram a conseguir meu visto. Estou aqui desde 1995, mas ainda não me tornei uma cidadã americana.<sup>13</sup> (BREWSTER; DAVIES; ROGERS, 2006, p. 33)

(Excerto de atividade de leitura)

Um telefone portátil pode ser conhecido por vários nomes. No Reino Unido, chama-se ‘telefone móvel’; nos Estados Unidos, ‘telefone celular’. [...] No Reino Unido, há 118 telefones móveis

para cada 100 habitantes; nos Estados Unidos, são 85 por cada 100 habitantes.<sup>14</sup> (CLANFIELD; PICKERING, 2010, p. 12)

Como sugere Holborow (1996, p. 172), “ensinar inglês não pode mais ser visto como apenas ensinar língua”. Ensinar inglês como língua franca global requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades como, por exemplo, a adoção de abordagens pedagógicas mais adequadas a tal realidade, ou como sinaliza Gray (2002, p. 165), que “acomodem o local”, que legitimem-se as interações entre as mais diversas “línguaculturas” em todo o globo. Diferentemente das pedagogias tradicionais de LE, o rompimento com a ideia neocolonialista de que apenas os países hegemônicos de língua inglesa detêm a custódia do idioma e, portanto, são os representantes mais legítimos das culturas alvo, é tarefa premente. Além disso, os variados contextos em que se ensina e se aprende inglês hoje em dia, há muito reclamam um redimensionamento dos objetivos dos programas e materiais de ELI, no sentido de atender às necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, pelo desenvolvimento da competência intercultural, assim como pela inclusão de temas que fazem parte do mundo real, abrindo, destarte, um flanco importante para, entre outras coisas, a desconstrução do chamado “mundo plástico do livro didático”, tópico a ser abordado na seção a seguir.

## **O mundo plástico do livro didático de língua inglesa**

“Livros didáticos e materiais instrucionais, sem exceção, carregam em si mensagens culturais e ideológicas”, nos alerta Pennycook (2000, p. 98-99). Idolatrado por uns e execrado por outros, o livro didático, em incontáveis programas de ensino e aprendizagem de línguas, se não está presente, é componente altamente desejado sob o argumento de que é um guia e um material de suporte importante tanto para professores

quanto para aprendizes. (SIQUEIRA, 2010) Como salienta Richards (2002, p. 26), “[...] parte significativa do ensino de línguas no mundo inteiro não poderia acontecer sem o uso extensivo de livros didáticos comerciais”, sendo que, em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula.

No caso específico do livro didático de língua inglesa, Dendrinós (1992) afirma que tal material não objetiva simplesmente proporcionar ao aprendiz a transmissão e aquisição de um sistema linguístico com significados autônomos, desprovidos de caráter social. Mais que isso, o livro didático, complementa a autora, “[...] irá conter materiais cujo propósito será a aculturação linguística dos aprendizes e, consequentemente, sua subjugação a convenções sociais e à ideologia dominante em que a língua está imersa”. (DENDRINÓS, 1992, p. 152)

Ancorado em visão crítica semelhante, Akbari (2008, p. 281) salienta que a maioria dos manuais de língua inglesa “têm sido anestesiados a fim de torná-los social e politicamente inofensivos para um público internacional”. Richards (1998, 2002) admite tal postura, argumentando de maneira mais branda, que esforços são impetrados por editores no sentido de se evitarem conteúdos que transmitam preconceitos sociais e etnocentrismo, e para que sejam contemplados preocupações, necessidades e sentimentos humanos universais. Entretanto, segundo este último autor, os guias elaborados pelos grandes grupos editoriais para a confecção de livros didáticos de LE, tendo como objetivo primordial o sucesso financeiro e a excelência na qualidade que venham diferenciar seus produtos daqueles dos seus competidores, causam com certa frequência a perda quase que completa do “sabor” e da criatividade do manuscrito original (RICHARDS, 1998, 2002), gerando, desta forma, o que se convencionou chamar de o “mundo plástico” do livro didático de LE. (cf. PRODRÔMOU, 1988; SIQUEIRA, 2010)

Prodromou (1988) foi um dos primeiros pesquisadores da área de Ensino de Língua Inglesa (ELI) a chamar a atenção para a necessidade de reconhecermos e confrontarmos o “mundo plástico” do livro didático de LE. Ao conceber o ensino de línguas como um processo não-neutro, explicitando o seu caráter eminentemente ideológico, o autor argumenta que, em diversos contextos instrucionais, principalmente naqueles de inglês como LE (ou língua internacional), a sala de aula, com frequência, está dissociada do mundo real que fervilha fora dela:

Após dez anos tentando ‘vender’ a metodologia comunicativa e livros didáticos para professores não-nativos de língua inglesa, eu chego a tal sentimento. [...] Os livros didáticos globais ainda são teimosamente anglocêntricos. Ao apelarem para o mercado, por definição, eles não podem recorrer a variantes locais nem tampouco avançaram significativamente no sentido de reconhecer o inglês como uma língua internacional. Sobre o que eles versam? Sobre situações basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida. [...] A sala de aula é um mundo em miniatura, uma comunidade conectada com o mundo real. É uma extensão daquele mundo. Entretanto, nos comportamos como se nossos aprendizes, ao adentrarem o nosso mundinho de inglês como língua estrangeira se transformassem em outras pessoas. Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tri-dimensional do lado de fora e imergissem no *mundo plástico* (grifo nosso) dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se *diz* e não se *faz* (grifo do autor) absolutamente nada. De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE. (PRODROMOU, 1988, p. 76, 79)

Em sintonia com o pensamento de Prodromou (1988), Pennycook (2000) nos lembra que muitos livros didáticos de inglês como segunda língua ainda se orientam pela visão da família perfeita retratada nas caixas dos cereais Kellogg's dos anos 1970: “uma família loira, branca, heterossexual, com um casal de filhos (mostrando claramente que todos visitam o dentista regularmente)”. (PENNYCOOK, 2000, p. 100) A ilustração abaixo, embora não retirada de um manual didático de língua inglesa, por restrições editoriais, demonstra como tal estatuto continua valendo<sup>15</sup>:

**Figura 1** - Família



Fonte: [www.freedigitalphotos.net](http://www.freedigitalphotos.net) (© 2012)<sup>16</sup>.

Como afirmamos em Siqueira (2010, p. 230-231), a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos em uma coleção didática de ensino de línguas, materna (LM) ou estrangeira (LE), passa por uma avaliação rigorosa de editores que, fiéis ao argumento de que estão produzindo um livro de alcance global, elegem áreas sensíveis que, em tese, não devem fazer parte do rol de tópicos de seus manuais didáticos<sup>17</sup>. De acordo com Gray (2001) e Akbari (2008), a maioria das editoras determina que os autores de seus manuais e materiais complementares atentem para uma série de orientações sintetizadas em uma sigla em inglês conhecida como PARSNIP. Ou seja, quaisquer temas relaciona-

dos a **Política**, **Álcool**, **Religião**, **Sexo**, **Narcóticos**, “**Ismos**” em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e **Pornografia** devem ser banidos, “[...] inclusive aqueles que, potencialmente, possam vir a ser capazes de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte de professores e alunos”. (SIQUEIRA, 2010, p. 231) Desta forma, uma boa parte dos livros didáticos de LE, inclusive de língua inglesa, opta por lidar com tópicos neutros, aparentemente inofensivos, esquecendo-se que, como bem salienta Akbari (2008, p. 281), “[...] em qualquer sociedade, há grupos de pessoas que são marginalizados exatamente por seus sistemas políticos, comportamentais e de crenças entrarem em conflito com aqueles dos grupos dominantes, sendo-lhes, assim, negados certos direitos e oportunidades”. Como é razoável concluir, o “mundo plástico” do LD de línguas, infelizmente, parece não se preocupar com questões dessa natureza, mantendo-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real. Em outras palavras, ao estabelecer certos padrões a serem seguidos pelos autores, e esses padrões são motivados especialmente por razões financeiras, o aparato editorial se encarrega de manter praticamente intacto o protocolo que dita e calibra os conteúdos de seus materiais didáticos. (SOUZA, 2011)

E, como podemos imaginar, esta não é uma prática exatamente nova. Ao nos debruçarmos sobre a história de métodos, abordagens e técnicas de ensino de línguas, em especial, os mais contemporâneos, nos depararemos facilmente com a chamada “ilusão da autoria”, uma vez que, como já mencionado, o autor do LD jamais deixará de passar pelo crivo editorial, certamente orientado por razões ideológicas e econômicas. (SOUZA, 2011) Por conta disso, tendo em mente que, de uma maneira ou de outra, a educação linguística sempre sofreu a influência do LD (CORACINI, 2011), vale uma rápida viagem pelos métodos e abordagens mais populares de ELI no período de um século e meio.

## Uma breve história do ELI e seus materiais

Ao fazermos um breve panorama do Ensino de Língua Inglesa ao longo do tempo, atentando para o papel atribuído ao material didático por diferentes métodos e abordagens, constatamos que, mesmo diante de uma evolução técnica espetacular, o viés ideológico que marca o poder de quem, em tese, detém os valores culturais da língua alvo, sempre esteve presente, embora muitas vezes apresentado de forma subliminar. Ou seja, apesar de significativas mudanças na maneira de se ensinar e aprender línguas planeta afora, o “mundo plástico” do livro didático de LE manteve (e ainda mantém) firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneilândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar. De acordo com Dendrinós (1992), a seleção do conteúdo dos manuais de LE está intimamente ligada ao posicionamento ideológico do autor e, principalmente, do editor, já que é papel deste último descobrir o que atrai as massas e, conseqüentemente, o que apresenta grande potencial de venda. “São eles [os editores] que decidem o que deve ser publicado e, por extensão, o que os autores devem escrever”. (DENDRINÓS, 1992, p. 153)

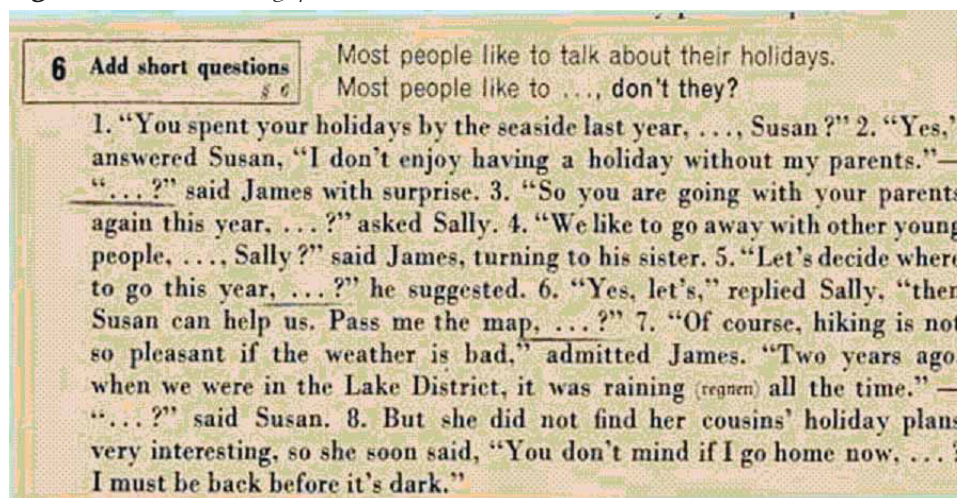
À luz dos métodos e abordagens mais conhecidos de ensino de LE<sup>18</sup>, no nosso caso, o inglês, iniciando pela chamada Abordagem Tradicional, que deu sustentação, por exemplo, ao Método da Gramática e Tradução, “ [...] a língua estrangeira era encarada como a expressão da sua literatura e como elemento privilegiado da cultura”. (SILVEIRA, 1999, p. 56) Ainda segundo a autora, o material didático consistia de “[...] manuais prontos ou de materiais avulsos contendo textos e unidades temáticas para o estudo do vocabulário, apresentação de regras e exceções da língua”. (SILVEIRA, 1999, p. 58) Nada mais propício à utilização de temáticas totalmente voltadas para a cultura alvo, já que o objetivo maior era ler os textos clássicos na língua estrangeira.

Na sequência, temos o Método Direto, que experimentou certa popularidade no início do século XX. Foi visto como uma resposta ao Método da Gramática e Tradução por conceber a possibilidade de estimular no aprendiz a forma natural que aprendemos a nossa língua materna. Adotado com mais frequência nas instituições particulares de ensino de LE, por conta dos pequenos grupos, atenção individual e estudo intensivo, as aulas eram conduzidas apenas na língua alvo, gerando grande motivação pela presença maciça de professores nativos. Aqui aparece a figura de Charles Berlitz que, com seu Método Berlitz, consagrou-se como um dos nomes mais fortes na área de ensino de LE, com escolas espalhadas pelo mundo até os dias de hoje. Como vários métodos concebidos a partir de abordagens estruturais, os elementos culturais valorizados são aqueles voltados para vida cotidiana e ao estilo de vida de falantes nativos. “Os diálogos, as ilustrações e os textos para leitura abordam temas relativos ao trabalho, à escola, ao lazer, etc”<sup>19</sup>. (SILVEIRA, 1999, p. 61)

A segunda metade do século XX testemunha o surgimento do Método Audiolingual, conhecido também como “O Método do Exército” (*The Army Method*), já que foi no auge da Segunda Grande Guerra que o governo americano financiou a pesquisa e a implantação de cursos intensivos de línguas com enfoque nas habilidades orais e auditivas para os soldados que estariam a caminho dos campos de batalha, principalmente na Europa. Fundando-se na concepção behaviorista de que ensinar é manipular comportamentos, os conteúdos eram selecionados através de uma análise contrastiva entre a língua materna e a língua alvo, com o objetivo de determinarem-se os elementos fonéticos e estruturais a serem trabalhados nos manuais. Famoso pela adoção dos padrões estruturais rígidos e as incessantes práticas repetitivas (*drills*) (ver Figura 2), o MAL desdobrou-se em outras versões e continua sendo usado até os dias de hoje. Os elementos culturais, por sua vez, eram apresentados nos temas das lições, nos próprios diálogos, em que aparecem o modo de vida e os costumes dos falantes nativos. (SILVEIRA, 1999)



Figura 2 - Prática de *tag questions*.



Fonte: *Learning English* (1956)<sup>20</sup>

Ao refutar-se a premissa de que não se aprende língua através da formação de hábito e que erros fazem parte do processo de aquisição da nova língua, a grande quantidade de estudos sobre como aprendemos língua dentro e fora da sala de aula terminou por abrir espaço para os chamados “métodos criativos” dos anos 1970. (BROWN, 2001) Sob essa perspectiva, Paiva (2009, p. 36, 37) complementa:

A década de 70 foi muito fértil. Surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes e inúmeros livros para propósitos especiais aparecem nessa época. [...] Apesar de ainda haver um predomínio das formas gramaticais, as funções da linguagem ganham espaço na organização dos livros. [...] O conceito de língua continua sendo o de estrutura gramatical, mas o material inova ao introduzir o conceito de variação linguística.

Nesse período, por conta dos trabalhos de Noam Chomsky, opondo-se radicalmente à parceria estruturalismo e behaviorismo, surge a Abordagem Cognitiva, cuja premissa básica centra-se na ideia de que

o processo de aquisição de uma língua se dá de forma criativa, numa atividade cognitiva e não como respostas mecânicas a estímulos externos. (SILVEIRA, 1999) Dell Hymes (1972), questionando a inadequação da distinção chomskyana entre “competência” e “desempenho”, aprofunda a discussão e, a partir de estudos sociológicos, antropológicos e da etnografia da comunicação, costura o conceito de “competência comunicativa” (CC), “[...] o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”. (SILVEIRA, 1999, p. 73) Sistematizado posteriormente por Canale e Swain (1980), que definem os componentes essenciais para a aquisição de uma língua (competências linguística, discursiva, sociolinguística e estratégica), o conceito de CC termina por disparar o que viria chamar-se de “a revolução comunicativa”, dando origem a diversos métodos sob a rubrica da “Abordagem Comunicativa”.

Desses métodos “criativos”, temos o Método Comunitário de Curran<sup>21</sup> (*Community Language Learning*), cujo objetivo era “[...] ensinar o aprendiz a utilizar a língua como meio de interação social tal como o fazem com nativos”. (SILVEIRA, 1999, p. 88) Não havia manuais pré-determinados, uma vez que, a partir da necessidade do aluno, desenvolviam-se os materiais. O Método Sugestopédico (*Suggestopedia*), concebido pelo psicólogo búlgaro Georgi Lozanov<sup>22</sup>, tinha a música barroca como elemento central e o conteúdo era apresentado em textos com tradução para a língua materna, fitas de áudio e pôsteres. Dr. Lozanov advogava textos significativos, de qualidade literária e com personagens interessantes. Já o Método do Silêncio (*Silent Way*), concebido por Caleb Gattegno, popular nos anos 1980, caracterizava-se pelo uso de recursos oriundos da didática da matemática e pela orientação para solução de problemas a partir de estratégias de descoberta. Respondendo às necessidades dos aprendizes, o conteúdo não era pré-estabelecido, sendo apresentado através de regras, quadros e tabelas que dispunham sobre os aspectos linguísticos estudados. (BROWN, 2001; SILVEIRA, 1999)

O Método do Movimento (*Total Physical Response*), desenvolvido por James Asher, tomava como fator primordial a atividade física, utilizando-se do modo imperativo para o desenvolvimento das aulas do nível mais elementar ao mais avançado. Os comandos tornavam-se um recurso simples e fácil de levar os alunos a se movimentarem e relaxarem no ambiente instrucional. Inicialmente, eram usados voz, ação e gestos, sendo que os materiais didáticos eram introduzidos mais adiante no processo. Já a Abordagem Natural (*The Natural Approach*), formulada por Stephen Krashen e Tracy Terrel, segundo Souza (2011, p. 90), sustentava-se em um modelo psicológico de aquisição de linguagem. Com o foco no significado ao invés da forma, o ponto central da abordagem está na premissa de que, no processo de aquisição de uma nova língua, o aprendiz segue uma ordem *natural* dos elementos gramaticais da língua alvo, diferente da ordem imposta por materiais instrucionais em geral. Em princípio, dispensava-se a presença de materiais didáticos específicos, sendo desenvolvidos à medida que o curso avançasse.

Finalmente, o Método Comunicativo (*Communicative Language Teaching*) e suas diferentes versões e adaptações, no qual inscreve-se como objetivo principal levar o aprendiz a dominar não apenas o conhecimento linguístico da língua alvo, mas torná-lo competente para usar esse conhecimento de forma significativa em situações reais. Ostentando vantagens e desvantagens de acordo com o contexto e a cultura de aprendizagem, o “movimento comunicativista”, inegavelmente, tem se mantido como um paradigma de grande sucesso para o ensino de LE em todo o mundo. Não é nossa intenção discutir suas características em detalhes, mas quando analisamos os conteúdos dos materiais didáticos intitulados comunicativos, como na maior parte daqueles dos outros métodos, vê-se claramente que as referências culturais sempre recaíam e recaem na ideia de se tentar espelhar o cotidiano do falante nativo, propagando-se e incorporando-se suas crenças, seus tipos de comportamento, costumes, valores e modos de vida. Como aponta Souza (2011),

em se tratando de materiais didáticos, os aspectos culturais valorizados são exatamente aqueles dos falantes da língua alvo.

Em pesquisa exploratória realizada em três livros didáticos comunicativos de língua inglesa<sup>23</sup> no ano de 2010, investigamos cuidadosamente alguns aspectos que pudessem apontar algum tipo de mudança nas orientações editoriais relacionadas às referências culturais destes materiais, em especial devido ao status de idioma global alcançado pela língua inglesa. Das categorias elencadas, duas fazem-se relevantes aqui mencionar: países citados e modelos orais de inglês utilizados. No livro texto 1 (RICHARDS; SANDY, *Upper-intermediate*, 2008) são mencionados 17 países em 77 ocorrências, sendo que os Estados Unidos aparecem em 23 (29,8%) das citações, seguidos do Canadá, com 9 citações (11,6%). No livro texto 2 (BREWSTER; DAVIES; ROGERS, *Intermediate*, 2006), são 26 países mencionados em 72 oportunidades, sendo que os Estados Unidos aparecem em 24 oportunidades (33,3%) e o Reino Unido em 14 (19,4%). No livro texto 3 (STEMPLESKI; JOHANNSEN, *Upper-intermediate*, 2006), 29 países são ilustrados, com 67 citações, sendo que os Estados Unidos são mencionados 16 vezes (23,8%), seguidos da Austrália em 5 (7,46%) oportunidades.

Já no item “modelo oral de língua inglesa”, no livro texto 1 (RICHARDS; SANDY, *Upper-intermediate*, 2008), foram contabilizadas 84 incursões entre diálogos, instruções e exercícios de audição, sendo que 79 (94%) ocorrências são de países do chamado “círculo central” (*Inner Circle*), 5 (6%) são de países do “círculo em expansão” (*Expanding Circle*) e nenhuma do “círculo externo” (*Outer Circle*). O livro texto 2 (BREWSTER; DAVIES; ROGERS, *Intermediate*, 2006) traz 100 incursões, sendo que 89 delas (89%) são de modelos de países do “círculo central”, em especial, o inglês americano, 10 (10%) do “círculo em expansão” e 1 (1%) do “círculo externo”. O terceiro e último volume (STEMPLESKI; JOHANNSEN, *Upper-intermediate*, 2006) apresenta 31 incursões, sendo que todas, sem exceção, são exemplos do modelo americano, ou seja,

de um dos modelos hegemônicos do “círculo central”. Modelos dos dois outros círculos são solenemente ignorados.

Já estão razoavelmente bem discutidas as implicações políticas e pedagógicas da expansão planetária da língua inglesa. Com muita propriedade, Seidlhofer (2011) ressalta que parte significativa das interações em língua inglesa na atualidade ocorre entre falantes não-nativos, portanto, em um contexto de língua franca. Entretanto, complementa a autora, a prática diária da maioria dos milhões de professores espalhados pelo mundo parece permanecer significativamente intocada pelos desenvolvimentos proporcionados pelas pesquisas, discussões e reflexões na área que, cada vez mais, nos conclamam a enxergar que as práticas de ELI, por muito tempo consolidadas, precisam ser drasticamente revistas, tendo-se em mente os novos desafios que se apresentam para professores e aprendizes de inglês das mais variadas culturas. Em outras palavras, nesse momento em que, “pela primeira vez na história, uma língua realmente alcança dimensões globais, trafegando por entre continentes, domínios e estratos sociais, e como consequência, está sendo remodelada nos seus usos internacionais” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7), uma grande quantidade de práticas consagradas de ELI se vêem ameaçadas pela possibilidade de serem consideradas obsoletas pela simples razão que não mais se adequam a algumas das características mais significativas do fenômeno. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 114)

Certamente, para a indústria global do livro didático, tal condição não parece ser algo fácil de digerir. Como bem nos lembra Dendrinis (1992), a questão ideológica é inerente a todas as práticas de ensino, incluindo a seleção e o uso do LD. Segundo Brutt-Griffler (2002), a metodologia de ELI baseou-se em grande parte na criatividade e no potencial dos professores locais, porém, no tocante ao conteúdo do LD, parece que ainda não conseguimos ir além da apreciação do valor meramente utilitário dos materiais que chegam às nossas mãos.

Sabemos que o mercado da pedagogia de línguas reflete crenças, valores e atitudes e, lógico, orienta-se pelos ganhos financeiros que possam ser ao máximo potencializados. “O livro didático que não vende está fadado ao fracasso e, conseqüentemente, ao desaparecimento”. (SOUZA, 2011, p. 30) Para muitos, é motivo de grande orgulho o fato de o inglês ter alcançado a condição de língua do mundo. Mas é fato também que as conseqüências desse processo precisam estar refletidas em todos os níveis e aspectos, em especial no que concerne seus falantes globais, que devem ser levados a sério como usuários legítimos e não apenas eternos aprendizes ou falantes de uma interlíngua canhestra. (SEIDLHOFER, 2011)

O mundo consome a língua inglesa, dela se apropria, imprime-lhe novas cores, novos sabores e novas formas de enxergar o próprio mundo. Entretanto, esse mesmo mundo continua sem uma real representatividade nos materiais didáticos de língua inglesa. Ou seja, “esse status especial do inglês, virtualmente, não tem provocado (até o momento) qualquer efeito mais relevante no que diz respeito a como a língua é formulada como disciplina nos conteúdos programáticos e materiais didáticos”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 9) Dentre os inúmeros desafios que temos pela frente como professores, aprendizes, pesquisadores, formadores de professores de língua inglesa, este é apenas um sobre os quais precisamos nos debruçar no momento em que nos propomos a ensinar e aprender uma língua desterritorializada e desnacionalizada.

## **Que venha o mundo e que mudemos nós**

Embora a controvérsia esteja apenas no seu começo e talvez nunca se chegue a um consenso, o fato é que o invejável status de língua global amealhado pelo inglês nos tempos pós-modernos, sem quaisquer sombras de dúvidas, diz-nos Graddol (2006), tende a demarcar o seu fim como língua estrangeira. Na visão desse mesmo autor, “[...] os falantes nativos podem sentir que a língua lhes pertence, porém são as pessoas



que falam inglês como segunda língua ou como língua estrangeira que irão determinar seu futuro no mundo”. (GRADDOL, 1997, p. 10) Desta forma, à luz dessas reflexões, quem sabe, estejamos muito próximos de superarmos a premissa perversa de que aquelas variantes do inglês que diferem das variantes hegemônicas encontram-se em um eterno processo de maturação, já que, para muitos, os novos ingleses, na verdade, nada mais são que *desvios* das variantes tradicionais. Com muita propriedade, Anchimbe (2009, p. 337) nos alerta para tal equívoco:

Essas variantes podem verdadeiramente ser ‘órfãs linguísticas em busca de seus pais’ (KACHRU, 1992, p. 66), porém está claro que elas não mais perseguem os pais estrangeiros na forma do inglês britânico ou americano; ao contrário, ‘elas se entranham em sociedades misturadas com o intuito de se tornarem entidades independentes, através das quais seus falantes não apenas se comuniquem, mas também construam identidades’. (ANCHIMBE, 2006, p. 183)

O inglês, assim como qualquer língua natural, esteve, está e sempre estará em evolução constante. Sua história é marcada por inúmeros contatos com outras ‘línguaculturas’ e isso tem sido um dos seus maiores trunfos nesse processo contínuo de mudança. Em se tratando de línguas, não é fácil prever o que o futuro assegura, mas, como ressalta Graddol (1997, p. 6), “[...] uma das poucas certezas relacionadas ao futuro de inglês é que ele continuará a evoluir, refletindo e construindo os diferentes papéis e identidades de seus falantes”. Além disso, com o corrente fenômeno de globalização, a íntima relação existente entre língua, território e identidade cultural praticamente evaporou-se e é nessa tendência que o inglês, com sua característica marcante de língua híbrida e flexível, avança por entre mundos diversos e, claro, é apropriada, transformada, arcando, assim, com todas as consequências que tal

processo acarreta, incluindo aquela de se tornar uma língua de todos, ou como prefere alguns, língua de ninguém.

Apesar de a indústria de ELI mostrar-se consciente desses fatos, pelo menos, por enquanto, parece não haver qualquer interesse em se aprofundar na questão no intuito de trazer para as salas de aulas de inglês como língua internacional o grande mosaico linguístico-cultural que o idioma representa. Cortazzi e Jin (1999), há algum tempo, postularam que, no tocante a materiais didáticos de línguas internacionais, o conteúdo cultural utilizado para o ensino de uma LI deveria ser trabalhado a partir de três fontes diferentes: **a.** materiais da cultura nativa do aluno; **b.** materiais da cultura alvo, ou seja, materiais que abordam a cultura de um país (ou países) onde o inglês é falado como primeira língua; e **c.** materiais de cultura(s) internacional(is), isto é, materiais que abordem uma grande variedade de culturas de países que falam inglês ou não em todo o mundo.

Com a emergência do livro didático global, atrelado ao atraente rótulo de “material comunicativo”, muitos grupos editoriais, ainda que de forma tímida e superficial, começaram a atentar para tal chamado. Temáticas sobre diversas culturas começam a povoar as páginas das séries didáticas e materiais complementares, causando nos alunos a sensação de que, através do inglês, estão tendo acesso a informações sobre os mais distantes povos do planeta e que é possível, ao menos, construir um conhecimento mais amplo sobre as culturas que, teoricamente, o inglês estaria colocando em contato.

Entretanto, fica claro que o inglês que está sendo ensinado não é o inglês (nem os ‘ingleses’) do mundo. Os aspectos culturais preponderantes ainda são aqueles das culturas hegemônicas<sup>24</sup>, as referências linguísticas, a maioria absoluta das interações, as instruções nos exercícios, as avaliações ainda tomam como base o modelo do falante nativo (cf. KIRKPATRICK, 2006). Isso sem falar que muitas das atividades propostas não passam de superficialidades sobre outras



culturas no intuito de, com bastante frequência, praticar pontos gramaticais ou fórmulas lexicais. Um exemplo interessante, embora ostente o mérito de tentar aproximar os alunos de culturas indígenas, temática historicamente negligenciada nesses materiais, está na Figura 3 a seguir, que faz parte de uma atividade de leitura (*Reading*) sobre fatos a respeito de comunidades indígenas de diversos países e cujo objetivo é basicamente praticar as fórmulas “Acho interessante que...” (*I think it’s interesting that...*), “É surpreendente/interessante/terrível que...” (*It’s surprising/interesting/terrible that...*), Eu não sabia disso antes (*I didn’t know that before*), deixando claro que a visão que se tem desses povos ainda está calcada em certos estereótipos, havendo aqui, sem sombra de dúvidas, um reforço da ideia de exotismo, de distanciamento que essas culturas provocam em relação aos povos ditos “civilizados”.

**Figura 3** In: Pickering & McAvoy<sup>25</sup>, 2010, p.74

**Tribes**

- There are 561 Native American tribes in the US.
- There is a Maori TV station in New Zealand.
- In New Guinea and the Amazon there are some tribes that never meet people from other places.
- Brazil has 7 protected areas for tribes.
- The Maasai tribe from Kenya drink blood on special celebrations.
- The Layap of the Himalayas see no other people for 7 months a year because of the weather.
- The Nenet from Siberia travel 1000 km on foot every year.

Unit 12 Answer

**Glossary**

**tribe** (*noun*) – a group of related families who live in the same area and have the same language, religion or customs

**protected areas** (*noun*) – special places where the tribes are safe

**blood** (*noun*) – the red liquid inside your body

**celebration** (*noun*) – a party or special event

Não obstante as severas críticas ao protocolo etnocêntrico e pouco flexível da indústria de ELI, temos que ter em mente que uma

indústria só sobrevive se suas vendas lhe proporcionarem os lucros planejados para que ela funcione a contento. Se a indústria vende é porque existe o consumidor que deseja, admira e legitima seus produtos. Os ditames da economia de mercado são claros e mesmo em educação, em que, teoricamente, poder-se-ia contar com um consumidor mais consciente, a sua força comercial e seu poder de convencimento experimentam o mesmo status que em qualquer outro segmento. Portanto, mais do que tentar influenciar a indústria para rever e mudar seus padrões, suas estratégias e suas ações, é preciso que nós, professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes da língua inglesa, em primeiro lugar, assumamos um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos e, mais importante ainda, que façamos uma revisão dos nossos conceitos e nossas posturas no sentido de aproveitarmos a oportunidade e nos engajarmos num esforço conjunto de reavaliação das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, munidos de uma nova percepção de que nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente. (RAJAGOPALAN, 2005) Só assim poderemos, naturalmente, convencer a indústria das nossas reais demandas e do papel ativo que devemos assumir em todo esse processo.

Com certo otimismo, nos alinhamos mais uma vez com Rajagopalan (2005, p. 147), quando ele afirma que, nos últimos anos, em todas as partes do mundo, “[...] tem havido uma crescente tomada de consciência por parte de profissionais que atuam nessa gigantesca empreitada de alcance global chamada TESOL, no que diz respeito às implicações ideológicas do trabalho que exercem”. Porém, analisando vários aspectos envolvidos no ELI, não podemos deixar de concordar com Seidlhofer (2011, p. 9), quando ela afirma que “[...] a língua usada por falantes do círculo central e, [portanto], codificada em gramáticas, dicionários e livros textos, é mantida solenemente intocada como o único objeto de estudo

legítimo e alvo de ensino”, mesmo quando Rajagopalan, em outros momentos, nos diz que o falante nativo nada mais é que um mito completo, uma ilusão, “um *conceito* que não possui *referente* no mundo real” (RAJAGOPALAN, 1997, p. 226, grifos do autor), sendo que “[...] o que tem sustentado o mito ao longo dos anos é uma ideologia flagrantemente racista, empurrada e capitaneada por uma indústria multibilionária de ensino de inglês como LE”. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 212)

Enxergamos tal discussão como extremamente importante, principalmente porque, no que diz respeito a nós, usuários de língua inglesa do círculo em expansão, em especial, brasileiros, e professores, parece que ainda não conseguimos nos livrar do que o próprio Rajagopalan (2011) chamou de a “ressaca colonial” (*colonial hangover*). Somos algozes de nós mesmos, estamos o tempo todo a nos policiar, a pedir desculpas pelo nosso ‘falso’ inglês, nosso sotaque mambembe, a procurar e apontar erros dos outros usuários, a nos orientar pela norma do falante nativo, deixando de lado a mensagem, a comunicação, o sentimento, as novas e criativas marcas que florescem com os novos ingleses em todo mundo e até mesmo no coração das metrópoles do círculo central.

Numa visão diametralmente oposta, Seidlhofer (2011, p. 16) aprofunda a questão, afirmando que “para a maioria dos contextos em que o inglês é usado ao redor do mundo, a comunidade do falante nativo é irrelevante”. Entretanto, mesmo na posição de usuários não-nativos de inglês como língua franca, é em tal comunidade que continuamos a nos espelhar, insistindo em posturas que, com bastante frequência, fortalecem a ideia de um inglês sempre defeituoso quando falado diferentemente daquele do nativo, transformando-se, muitas vezes, ainda que de maneira não intencional, em práticas de etnocentrismo às avessas.

Como enfatiza Seidlhofer (2011, p. 16), “[...] as atitudes entrencheadas e as visões tradicionais preestabelecidas da autoridade do falante nativo ainda são garantidas e aceitas amplamente”, principalmente por aqueles que, ao se tornarem usuários competentes da língua inglesa no

contexto global, deveriam encabeçar o movimento sem volta de apropriação legítima do inglês nas suas mais ricas e diferentes variantes, tendo em mente que um dos processos inerentes à internacionalização da língua inglesa é justamente o que Brutt-Griffler (2002) chama de *transculturação*, ou seja, “[...] o processo através do qual as diferentes variedades de inglês gradualmente tornam-se meios multiculturais dentro de comunidades culturais pluralísticas”. (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p. 177)

De alguma forma, com tal premissa em mente, teríamos condição de nos distanciarmos desse comportamento subserviente e subalterno e, certamente, entre tantos fatores relativos à pedagogia de línguas, poderíamos influenciar a indústria editorial de ELI no sentido de não apenas reconhecer, mas, principalmente, produzir materiais didáticos mais culturalmente sensíveis, alinhados com as demandas e as reais necessidades das comunidades locais que utilizam o inglês como língua de contato internacional. Portanto, como já mencionado, qualquer tipo de mudança inicia com nós mesmos. Queremos mudar? Eis a questão!

### **Palavras (in)conclusivas**

Por tudo que aqui discutimos e o que tais reflexões certamente suscitam, vimos que o mundo não está nos materiais didáticos de língua inglesa porque o mundo que lhes parece mais conveniente e apropriado para os futuros usuários do inglês é um mundo cosmético, “aspiracional” (GRAY, 2002), voltado umbilicalmente para os valores das sociedades hegemônicas de língua inglesa (*Eu ainda não sou cidadão americano; ganhei uma bolsa para estudar tecnologia em Harvard; as oportunidades de emprego na América são maiores*, etc.). (cf. BREWSTER; DAVIES; ROGERS, 2006)

Não é novidade que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas

importados dos países do “círculo central”, difundidos em escala global. É notório também que essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a(s) cultura(s) alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, com certa frequência, têm se furtado em exercitar sua competência intercultural crítica em todas as fases do processo.

Entretanto, a condição de língua franca global alcançada pelo inglês tem provocado inúmeras discussões no sentido de repensarmos, em diferentes níveis, muitas práticas pedagógicas que, de alguma maneira, não mais respondem às demandas de vários contextos em que a língua é ensinada e aprendida com objetivos cada vez mais diversos. Nunan (2003, p. 590), por exemplo, defende que “os profissionais de TESOL precisam ter um entendimento mais claro sobre as implicações das políticas educacionais relacionadas ao inglês global”, já que, ao ocuparmos uma posição central na política da língua inglesa, devemos ter a compreensão exata do impacto do inglês como uma língua global nas práticas educacionais e como meio de instrução em sistemas educacionais ao redor do mundo.

Canagarajah (1993, 2006) é outro estudioso que, à luz das realidades locais de ensino e aprendizagem de língua inglesa, afirma que, cada vez mais, têm-se demandado que pesquisas e investigações sobre a aquisição de língua estrangeira sejam conduzidas pelos próprios professores, o que, sem sombra de dúvidas, proporcionaria ao docente a possibilidade de responsabilizar-se em todos os aspectos das decisões a serem tomadas na sua sala de aula. No caso dos materiais didáticos, por exemplo, ao invés de permitirem que editores e especialistas em currículo definam a forma e o conteúdo do ensino através de materiais pré-fabricados, os quais têm gradualmente desabilitado e alijado o docente na sua criatividade e autonomia, os professores poderão questionar

os interesses implícitos em livros didáticos enquanto eles mesmos se capacitam para produzirem seus próprios materiais, tomando como base a realidade e as necessidades de seus alunos. (CANAGARAJAH, 1993, 2006)

Talvez estejamos ainda distantes do que preconiza Canagarajah (1993, 2006), mas estudos têm demonstrado que o cenário global de ensino de inglês como língua franca vem, aos poucos, passando por revisões importantes, e muitos docentes oriundos dos círculos ‘externo’ e ‘em expansão’ já adotam uma posição mais crítica e mais sensível no tocante a várias peculiaridades em seus contextos específicos. Além disso, de forma paulatina, esses professores têm buscado exercer sua prática a partir de uma perspectiva intercultural crítica, conscientes de que tal postura os ajudará a encontrar o ponto de equilíbrio no tocante a suas crenças e atitudes que, de alguma forma, ao longo do tempo, os têm mantido sempre à margem do processo como simples operadores do sistema, exatamente por eles não se sentirem capazes de participar das decisões mais amplas.

Materiais didáticos são apenas um dos muitos flancos que precisam ser analisados e discutidos de forma crítica e sistemática no sentido de avançarmos com as mudanças necessárias à pedagogia de línguas na contemporaneidade. Não importando sua qualidade e os selos de autoridade que acompanham os materiais, eles não são intocáveis. Além disso, como afirmamos em Siqueira (2010, p. 249), “[...] o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”. Somente o professor, em especial aquele professor intelectual transformador, como preconizado por Giroux (1997), terá condições de conduzir essa tarefa que produz efeitos emancipatórios, uma vez que “[...] quanto mais precária a formação do professor, mais vulnerável se vê ele na obediência/dependência dos ditames expressos no (ou subjacentes ao) material de ensino”. (ALMEIDA FILHO, 1994, p. 46)

Nós, usuários do inglês como língua franca, assim como os usuários nativos, somos igualmente modeladores privilegiados do inglês como língua global e, para tanto, precisamos assumir essa posição e reivindicar a nossa representatividade na produção de materiais, suplantando de uma vez por todas a anteriormente mencionada “ressaca colonial”. Precisamos nos sentir empoderados no sentido de cuidar das invisibilidades, das ausências, das exclusões que normalmente ignoramos na nossa prática diária de ensino de inglês. Precisamos recuperar nossa autoestima, nos sentir donos legítimos da língua inglesa, pois como nos diz Le Breton (2005, p. 21) “[...] daqui por diante, a geopolítica do inglês é menos geográfica, menos vinculada ao fenômeno do progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos”. Precisamos refletir sobre nossa própria identidade, atentando, dentre outras coisas, para o que nos diz Eduardo Galeano no seu antológico *As veias abertas da América Latina*:

Pelo caminho perdemos até o direito de nos chamarmos americanos, embora os haitianos e os cubanos já tivessem inscritos na História, como novos povos, um século antes que os peregrinos do Mayflower se estabelecessem nas costas de Plymouth. Agora, para o mundo, América é tão só os Estados Unidos, e nós quando muito habitamos uma sub-América, uma América de segunda classe, de nebulosa identidade. (GALEANO, 2010, p. 18, grifo do autor)

Em suma, concluimos nossa reflexão vislumbrando horizontes de mudança que, com certeza, começam a se materializar na pedagogia do inglês como língua franca global, principalmente a partir dos novos centros de poder, onde a língua se encontra a todo instante sendo remodelada e rematernizada. Sem dar vazão a expectativas ingênuas ou ignorar o fato de que estamos diante de um grande e lucrativo



negócio de alcance mundial, orientamos nosso pensamento pelo viés das inúmeras e invejáveis possibilidades que a língua inglesa possui atualmente de unir, integrar e irmanar povos de diferentes recantos do planeta numa dança multifacetada onde todos são protagonistas. Uma dança onde todos se reconheçam e exerçam, à sua maneira, os seus direitos de falarem o inglês que lhes foi dado e aprendido, adaptado para atender aos fluxos culturais de cada local. Que sigamos o belo exemplo de Mia Couto que, com grande destreza e sensibilidade, em uma de suas muitas viagens ao Brasil, terra onde se fala uma variante do português, diferente do seu português moçambicano, admira-se e encanta-se com os novos falares, não os rejeita nem teima em discutir irregularidades, ao contrário, encontra-se como falante exatamente nas diferenças e sente que aquela é, nada mais nada menos, a sua própria língua re-apropriada de outra e sensual maneira:

O meu destino, a minha viagem, é essa língua que é nossa mas que ali ganha uma nova sensualidade. O Brasil fez o idioma despir-se, assumir trejeitos de dançarina. Bebo esse sabor como se a palavra nascesse em mim pela primeira vez. Eis a minha língua rematerna. (COUTO, 2010, p. 90)

Quem sabe um dia será assim com os muitos e cada vez mais multicoloridos ingleses falados, nativizados e remodelados em todo mundo. Quem sabe assim o inglês torna-se realmente a língua do mundo e de todo mundo. Quem sabe. Como está bem explícito na apresentação deste livro, este também é um texto sobre esperança. Quem sabe.

## Notas

<sup>1</sup> *Our English tung... is of small reach, it stretcheth no further than this Iland of ours, naie not there ouer all.* (Esta e todas as outras traduções ao longo do texto são de nossa responsabilidade).



<sup>2</sup> Como lembra Brutt-Griffler (2002, p. 36), no colonialismo global tradicional, os Estados Unidos exerceram um papel secundário, já que “a história do avanço do inglês está ligada à política linguística britânica e não à americana”. Contudo, segundo Crystal (1996), uma língua não ascende ao patamar de língua internacional por suas propriedades estruturais intrínsecas, sua cultura ou um passado de rica literatura, mas sim pelo poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar. E assim o foi com os EUA que, na segunda metade do século XX, inaugurou o que poderíamos chamar de um neocolonialismo global, espalhando os costumes e modos de vida americanos mundo afora e, dentre outras coisas, contribuindo decisivamente para a consolidação do inglês como a língua franca da contemporaneidade. (SIQUEIRA, 2008)

<sup>3</sup> *I feel that the English language will be able to carry the weight of my African experience. But it will have to be a new English, still in full communion with its ancestral home but altered to suit its new African surroundings.*

<sup>4</sup> Termo cunhado pelo sociólogo e professor americano George Ritzer, descreve os processos socioculturais contemporâneos através dos quais os princípios básicos da indústria do *fast-food*, famosa pela homogeneização de serviços e procedimentos, acabaram por modelar o cenário cultural nos Estados Unidos e em todo o mundo. (KUMARAVADIVELU, 2006; RITZER, 1998)

<sup>5</sup> De acordo com Simon Jenkins (1995 apud PENNYCOOK, 1998, p. 136), as tentativas de se introduzirem línguas artificiais como o Esperanto, por exemplo, falharam porque o inglês triunfou. Embora use um tom de celebração no tocante à expansão global do inglês, o autor lembra que aqueles que não dominam o idioma estão em grande desvantagem em relação aos que o fazem, e a negação da supremacia do inglês é meramente uma busca clara pela perpetuação da condição desprivilegiada dos não falantes do idioma global da atualidade.

<sup>6</sup> Em inglês, *English Language Teaching* (ELT).

<sup>7</sup> É interessante notar que, de acordo com relatos históricos, as teorias e práticas que deram sustentação ao Ensino de Língua Inglesa no seu período embrionário foram gestadas, desenvolvidas e testadas nos limites do Império, em especial nas colônias da Ásia e África, e somente depois exportadas para a metrópole. (BRUTT-GRIFFLER, 2002; PENNYCOOK, 1998) Com os sucessivos movimentos de independência das colônias, culminando com o desmantelamento do império britânico, a língua inglesa permaneceu como seu grande legado, transformando-se rapi-

damente em significativa fonte de riqueza. De posse da experiência, do conhecimento, da tecnologia e, lógico, da tutela da língua, o Ensino de Língua Inglesa firmou-se e, com grande competência, alastrou-se num movimento reverso, partindo da metrópole para o mundo, assumindo, em nível global, papel decisivo numa espécie de empreitada neocolonialista, cujo objetivo principal é ensinar o mundo a ensinar inglês.

<sup>8</sup> *Teachers/Teaching of English to Speakers of Other Languages* (Professores/Ensino de Inglês para falantes de outras línguas).

<sup>9</sup> Tal perspectiva leva autores como Phillipson (1992), Pennycook (1998, 2001), entre outros, a afirmarem que o avanço global do inglês é uma ameaça real a línguas minoritárias em várias regiões do planeta, além de ser a língua através da qual opera boa parte da distribuição desigual de riqueza, recursos e conhecimento. Para esses críticos, a expansão do inglês não é por mera coincidência um subproduto das cada vez mais mutantes relações globais, mas uma política deliberada de países anglófonos visando à proteção e promoção de seus interesses econômicos e políticos. Mais ainda, complementa Pennycook (2001, p. 86): “O inglês está no mundo e ele exerce papel importante na reprodução das desigualdades globais”.

<sup>10</sup> Kachru (1985) concebe o processo de expansão da língua inglesa a partir de três círculos concêntricos: o círculo central, onde o inglês é falado como língua materna (Inglaterra, EUA, Austrália etc.), o círculo externo, onde o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros, e o círculo em expansão, que diz respeito às nações que reconhecem o inglês como língua internacional e onde se estuda o idioma como língua estrangeira (LE). Fazem parte deste último círculo, o maior de todos, Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros.

<sup>11</sup> *Bill Gates is the richest private citizen in the world. There is nothing he can't afford. Every morning, when his alarm clock goes off, the software tycoon is \$ 20 million richer than when he went to bed.*

<sup>12</sup> *Brad from Malibu: My house is fantastic. It's right next to the ocean. I have a lot of rich neighbors – some of them are famous actors. My house has ten rooms, and five are bedrooms. [...] I also have a swimming pool, a private screening room for movies, and an exercise room. I live here alone.*

<sup>13</sup> *I'm Li. I'm from Beijing. I came to the United States because I have family*

here, and they helped me get a VISA. I've lived here since 1995, but I haven't become an American citizen yet.

<sup>14</sup> *A portable phone is called different things. In the UK it is called a 'mobile phone' and in the US it is called a 'cell phone'. [...] In the UK, the number of mobile phones is 118 per 100 people. In the US is about 85 per 100 people.*

<sup>15</sup> É importante ressaltar que diversos manuais didáticos de língua inglesa, principalmente, já contemplam famílias de outras etnias como negros, hispânicos, asiáticos, famílias de imigrantes etc. Entretanto, predomina ainda o desenho tradicional de família, ficando de fora grupos familiares formados por pais e mães solteiros e homossexuais, por exemplo. Como o apelo a pessoas famosas é sempre muito grande para os editores, poder-se-iam apresentar famílias de famosos como os cantores Elton John e Ricky Martin, homossexuais assumidos, que constituíram suas famílias, adotando inclusive filhos com seus respectivos parceiros.

<sup>16</sup> Nos materiais didáticos, sugerimos, por exemplo, checar em SASLOW; ASCHER (2006, p. 28), da coleção *Topnotch* (Pearson), e JOHANNSEN (2010, p. 10), da coleção *World English* (Cengage Learning).

<sup>17</sup> Em 1956, no seu mundialmente famoso *Linguistics across cultures*, Robert Lado já afirmava que, à primeira vista, a maioria dos livros didáticos é muito semelhante. Sendo assim, o papel do editor é fazer com que seus manuais pareçam atraentes e que seus títulos soem muito bem para os potenciais clientes. Só que, complementa o autor, “se o professor é suficientemente bem treinado, ele/ela será capaz de enxergar para muito além de belas ilustrações, impressão e acabamento primorosos”. (LADO, 1956, p. 2)

<sup>18</sup> Como aponta Silveira (1999), o ensino-aprendizagem de LE acompanha o ser humano desde os primórdios da História. Contudo, de acordo com Brown (2001), o período “moderno” da história do ensino de LE tem seu marco inicial nas décadas finais do século XIX, em especial, a partir das reflexões do professor francês de latim François Gouin. Considerado o “fundador da metodologia de ensino de línguas”, Gouin teve seu trabalho ofuscado por aquele do norte-americano Charles Berlitz, criador do chamado “Método Direto”, que levou este último a se tornar um dos educadores de línguas mais populares em todo o mundo. Com a publicação, em 1880, do livro *The Art of Learning and Studying Foreign Languages*, Gouin deixou um rico legado de contribuições que, apesar de pouco reconhecidas, semearam o terreno para o desenvolvimento de métodos de ensino de LE nos anos que se seguiram.

<sup>19</sup> Por restrições de espaço e também por falta de disponibilidade de material mais antigo, infelizmente, não temos exemplos que ilustrem materiais de todos os métodos e abordagens de Ensino de Língua Inglesa.

<sup>20</sup> Material retirado da internet em página intitulada *History of Approaches to ELT*.

<sup>21</sup> Charles A. Curran (1934), psicólogo americano filiado às teorias de Carl Rogers, centradas na pessoa. O método que criou reconhece a importância do domínio afetivo e considera a sala de aula não como uma “classe”, mas como um “grupo” que necessita de algum tipo de terapia e aconselhamento. (BROWN, 2001)

<sup>22</sup> Dr. Georgi Lozanov (1926) acredita que, sob condições adequadas, o cérebro humano é capaz de processar grandes quantidades de informação. Segundo ele, a música barroca, por conta do seu ritmo peculiar, é ideal para a criação do tipo de “concentração relaxada” que pode levar ao “super-aprendizado”. (BROWN, 2001)

<sup>23</sup> Faz-se necessário mencionar que não analisamos a série inteira, mas apenas um volume de cada uma delas.

<sup>24</sup> Consideramos culturas hegemônicas aqui as generalizações e estereótipos consagrados em todo mundo no tocante aos Estados Unidos e à Inglaterra. É importante notar que culturas de países do ‘círculo central’ como Canadá, Austrália e Nova Zelândia e as suas respectivas variantes, mesmo sendo consideradas de prestígio, são praticamente invisibilizadas pela maioria absoluta dos livros didáticos globais de língua inglesa.

<sup>25</sup> Nossos sinceros agradecimentos à editora Macmillan do Brasil pela autorização de uso da imagem a que esta seção se refere.

## Referências

ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: a casebook*. New York: Oxford University Press, 2003, p.55-65.

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*: Oxford University Press, Oxford, UK, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: ensino de língua inglesa - Apliesp*, Campinas, SP, v. 2, p. 34-52, 1994.
- ANCHIMBE, E. A. Revisiting the notion of maturation in new Englishes. *World Englishes*, v. 28, n. 3, p. 336-351, 2009.
- BREWSTER, S.; DAVIES, P.; ROGERS, M. *SkyHigh 3*. Thailand: Macmillan, 2006.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2001.
- BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: A study of its development*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd., 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 26, p. 197-218, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Resisting linguistic imperialism*. Oxford; Hong Kong: Oxford University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. American textbooks and Tamil students: Discerning ideological tensions in the ESL classroom. *Language, Culture and Curriculum*, Oxfordshire, UK, v. 6, n. 2, p. 143-156, 1993.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CLANFIELD, L.; PICKERING, K. *Global Elementary*. Hong Kong: Macmillan, 2010.
- CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-26.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture and second language teaching and learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999. p. 196-219.
- COUTO, M. *Pensageiro frequente*. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, jan/abr. 2007, p. 5-14.

- \_\_\_\_\_. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- \_\_\_\_\_. Critical Pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Virginia, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.
- CRYSTAL, D. *English: The global language*. London, UK: The US English Foundation, 1996.
- DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.
- FISHMAN, J. The new linguistic order. *Foreign Policy*, n. 113, p. 26-40, winter 1998.
- FREEDIGITALPHOTOS.NET. [Família]. c2012. Disponível em: <[www.freedigitalphotos.net](http://www.freedigitalphotos.net)>. Acesso em: 7 jun. 2012.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GIMENEZ, T. ETS and ELT: teaching a world language. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 55, n. 3, p. 296-297, jul. 2001.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRADDOL, D. *English next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The English Company (UK), 2006.
- \_\_\_\_\_. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 1997.
- GRAY, J. The global coursebook in English Language Teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). *Globalization and language teaching*. London; New York: Routledge, 2002. p. 151-167.
- HISTORY OF APPROACHES TO ELT. *Learning English*. 1956. Disponível em: <[http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/Lehrveranstaltungen/introduction\\_to\\_elt/history\\_of\\_approaches\\_3.htm](http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/Lehrveranstaltungen/introduction_to_elt/history_of_approaches_3.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- HOLBOROW, M. Review of “The cultural politics of English as an international language” by Alastair Pennycook. *ELT Journal*, Oxford, v. 50, n. 2, p. 172-176, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

JOHANNSEN, K. *World English Intro*. Canada: Heinle Cengage Learning, 2010.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: Teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KIRKPATRICK, A. Which model of English: Native-speaker, nativized or lingua franca? In: RUBDY, R.; SARACENI, M. *English in the world: Global rules, global roles*. New York; London: Continuum, 2006. p. 71-83.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LADO, R. *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1956.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: APLIESP*, Campinas, SP, n. 4, 1999, p. 13-24. Disponível em: <[www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2011.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218. Disponível em: <[www.leffa.pro.br/trabalhos/mole.pdf](http://www.leffa.pro.br/trabalhos/mole.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2006.

MATSUDA, A. Preparing future users of English as an international language. In: BURNS, A. (Ed.). *Teaching English from a global perspective*. Washington, DC: Tesol, 2005. p. 63-72.

MATSUDA, A. Incorporating World Eglishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Virginia, v. 37, n. 4, p. 719-729, 2003.



- MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.
- NUNAN, D. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asian-Pacific region. *Tesol Quarterly*, Alexandria, Virginia, v. 37, n. 4, p. 589-613, 2003.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.
- PENNYCOOK, A. A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Org.). *Analysing English in a global context*. Sydney: Routledge, 2001, p. 78-89.
- \_\_\_\_\_. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). *The sociopolitics of language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.
- \_\_\_\_\_. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.
- PICKERING, K.; MCAVOY, J. *Global Coursebook Beginner*. Spain: Macmillan, 2010.
- PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*: Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, , p. 73-83, Apr. 1988.
- RAJAGOPALAN, K. Colonial hangover and the new, ‘hybrid’ Englishes. In: AGNIHOTRI, R. K.; SINGH, R. (Ed.). *Indian English: towards a new paradigm*. New Delhi, India: Orient Blackswan Private Ltd., 2011. p. 206-214.
- \_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 134-159.



- \_\_\_\_\_. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*: Oxford University Press, Oxford, v. 58, n. 2, p.111-117, Apr, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Netherlands, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.
- \_\_\_\_\_. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, Maryland Heights, USA, v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997.
- RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*: DISAL, São Paulo, v. 17, p. 26-30, Apr., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. London: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. C.; SANDY, C. *Passages Upper-intermediate*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- RITZER, G. *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1998.
- SASLOW, J.; ASCHER, A. *TopNotch 1*. New York: Pearson; Longman, 2006.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK; China: Oxford University Press, 2011.
- SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 3, n. 2/3, p. 147-167, 2006.
- SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió, AL: Edições Catavento, 1999.
- SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 333-354.

\_\_\_\_\_. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de.; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

\_\_\_\_\_. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, 380 p.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, 4. ed. jul. 2005. Disponível em: <[www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm](http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2011.

SOARS, J.; SOARS, L. *American Headway 1*. 1. ed. Oxford (UK); China: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2011. p. 27-31.

STEMPLESKI, S.; JOHANNSEN, K. L. *World Pass Upper-intermediate*. Boston: Heinle Cengage, 2006.

WRIGHT, S. *Language policy and language planning: from nationalism to globalization*. London; Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.



*Edleise Mendes*

# Aprender a ser

e a viver com o outro: materiais didáticos  
interculturais para o ensino de português LE/L2



## Situando a questão

Nas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do ensino-aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras, têm-se dedicado a discutir a importância da cultura e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem. Essa preocupação tem como princípio o fato de que ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas.

Além disso, no caso do ensino de português como Língua Estrangeira e Segunda Língua (LE/L2), não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos. Esses materiais, de maneira geral, não nos deixam muito espaço para criar, transcendê-los, visto que são organizados de maneira centralizada; trazem em si indicações de como deve ser norteada a ação do professor, através da apresentação de um insumo estruturado, dosado, de acordo com as etapas ou unidades que são ordenadamente apresentadas. (MENDES, 2004)

O tipo de material que proponho deve ser organizado como ‘fonte’, ou seja, deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação. Neste texto, desse modo, busco discutir algumas características de um material didático intercultural, o qual, acredito, pode funcionar como fonte de apoio e ponto de partida para que as experiências de ensinar e aprender português como LE/L2 possibilitem a construção de conhecimentos conjuntos e estimule, de fato, o diálogo entre as diferentes culturas em interação. Além da sugestão de alterações na estrutura tradicional dos materiais didáticos (doravante MD), teço reflexões sobre algumas questões que

inquieta professores e pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas quando o tema em foco é a produção de materiais, como os princípios que orientam a seleção de conteúdos e exemplares de língua para se viver a interação, além das noções de autenticidade e de relevância, entre outros.

Mais do que tudo, o que estará no centro de minhas reflexões é o caráter humanizador que desejo imprimir ao MD de LE/L2, necessariamente sensível aos sujeitos que estão em situação de contato e em processo de interação. Para isso, devo retomar determinadas reflexões, algumas mais antigas, outras mais recentes, que tratam de delinear visões mais situadas de língua/linguagem, de cultura e de interculturalidade. Defender, portanto, um ensino-aprendizagem de línguas, e de PLE/PL2 especialmente, que coloca os sujeitos viventes em foco, em toda a sua complexidade, é um caminho, a meu ver, mais coerente para os que desejam construir práticas educadoras menos excludentes e discriminadoras.

## **Pensando sobre a interculturalidade**

Ao refletir sobre o tema deste trabalho – materiais didáticos para o ensino de PLE/PL2 – busquei focalizar, entre tantos aspectos que influenciam e caracterizam a pedagogia de línguas na contemporaneidade, aquele que, em meu entendimento, representa um ponto de contato de tendências e abordagens, muitas vezes teórica e metodologicamente distantes. Esse ponto de contato tem sido a preocupação, cada vez maior, de instituições, pesquisadores e professores de línguas com a desigualdade e o sofrimento humanos, com as práticas que reforçam a discriminação de toda natureza e a marginalização ou segregacionismo de povos, crenças e modos de viver particulares.

Nesse sentido, tenho trabalhado na perspectiva do desenvolvimento de práticas de ensino e de formação de professores culturalmente

sensíveis aos sujeitos nelas envolvidos. A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem feito parte das agendas de professores e de pesquisadores de diferentes países e, creio eu, seja essa uma grande tendência contemporânea, justamente porque desloca o nosso interesse do conhecimento de línguas *stricto sensu* para as relações que se desenvolvem **na** e **com** a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação.

No entanto, abordar a interculturalidade pode nos levar a falar de muitas coisas. É importante, então, que eu explique que sentido de interculturalidade trago aqui para a nossa reflexão. A título de provocação, começo fazendo referência a três hipóteses de Jean Hurstel (2004, p. 27-29), um dos militantes europeus na luta contra a exclusão e a desigualdade, o qual postula:

- (1) o intercultural não existe, temos que inventá-lo;
- (2) a cultura não é um cadáver nem uma lata de conservas, mas um movimento perpétuo de vida;
- 3) a cultura não é um largo rio tranquilo, mas um combate permanente.

A partir do que nos diz Hurstel (2004), e de acordo com o que venho buscando construir em meu trabalho na área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, materna e estrangeira, não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas. O sentido de intercultural a que me refiro, desse modo, é a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos



inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente.

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha. (MENDES, 2010; MENDES; CASTRO, 2008)

No entanto, lembro aqui o que diz Hurstel (2004, p. 27), “[...] a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”. Essa ideia é muito relevante, notadamente para compreendermos que, embora reconheçamos o caráter multicultural do mundo que nos cerca, isso não é suficiente para acolhermos o que é diferente de nós, muito menos para construir modos de ação mais integradores, sobretudo na perspectiva educacional. Pelo contrário. Em muitos contextos onde foram discutidas e implementadas políticas educacionais e linguísticas multiculturais, o que se viu foi o acirramento das identidades excludentes e o delineamento mais contundente de fronteiras, pois não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar. Inventar a interculturalidade implica o esforço para, em variados contextos, trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças. E como podemos fazer isso? A princípio, cada um de nós, professores, alunos, pesquisadores, responsáveis pelas instituições de ensino, governantes, devemos ser, em potencial, agentes da interculturalidade.

Em nossa área de ensino-aprendizagem de línguas, ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e

materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim, como é comum nos contextos de ensino de LE/L2. Nem tampouco levar para a sala de aula exemplares de comportamentos politicamente corretos ou representações de grupos étnicos e minoritários, veiculados em textos e materiais elaborados com tal objetivo. Ser culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural é algo muito mais abrangente do que isso.

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa LE/L2, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem. Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo.

Como já havia discutido em outros textos (MENDES, 2010; MENDES; CASTRO, 2008), em contexto de ensino-aprendizagem de língua-cultura brasileira, nos defrontamos com um Brasil que oscila entre ser diferente e ser o mesmo; que reúne, em si, elementos distintos que mostram, por sua grande heterogeneidade, uma multiplicidade de matizes culturais que se constituem de elementos que vão desde as mais recentes inovações tecnológicas, a produção de conhecimento especializado, às mais ancestrais crenças como o candomblé e toda sorte de manifestação da cultura popular, por exemplo. O que chamamos, portanto, de “nossa cultura” não é algo estático, imutável, encarcerado na antiga acepção de tradição cultural, embora não deixemos de nos

reconhecer nela – ou como nos diz DaMatta (2002), dentro de toda multiplicidade e diversidade, somos um “Brasil, brasil”. As culturas, portanto, constroem-se e reconstroem-se na dinâmica entre identidade e diferença, proximidade e distanciamento, abertura e fechamento.

É justamente através desse contínuo movimento e mudança que a cultura de um país pode dialogar com outras culturas, em todas as dimensões que ela envolve, sobretudo a dimensão da língua. Como afirma Canclini (1996, p. 27): “A cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar”.

Ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial – sujeitos como mediadores culturais.

Partindo dessas considerações, retomo mais uma vez a pergunta: como podemos, então, inventar/construir a interculturalidade no ensino-aprendizagem de português LE/L2? Respondo em parte essa pergunta apontando algumas ações que eu e um grupo mais amplo de trabalho (composto por colegas pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e professores em formação e em serviço), assim como colegas de outras instituições, vimos tentando implementar em busca da construção de um ambiente intercultural para o ensino de português LE/L2.

A primeira delas é a formação de agentes de interculturalidade. A interculturalidade não é um pacote de ações que se possa adquirir, comprar pronto, como já ressalté anteriormente. Agir de modo inter-

cultural e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem na interculturalidade depende, então, de uma mudança de comportamento, da renovação de concepções e modos de ver o mundo, do compromisso dos que pretendem atuar de maneira mais sensível aos sujeitos com os quais estão em contato. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de agentes de interculturalidade, temos trabalhado com a formação de professores em nível de graduação e pós-graduação, bem como com professores em serviço. Entre as nossas ações, destacam-se:

- a)** A discussão de textos de referência, de diferentes áreas do conhecimento, como: Linguística Aplicada, Linguística, Antropologia, Sociologia, Estudos Culturais, Psicanálise, Análise do Discurso, entre outras;
- b)** O desenvolvimento de planejamento de cursos interculturais e sua posterior experimentação;
- c)** A elaboração de materiais interculturais, voltados para diferentes contextos de ensino-aprendizagem;
- d)** o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, com a participação de alunos e de professores.

Além dessas iniciativas, mais experimentais, temos incentivado o fortalecimento de intercâmbios de pesquisas sobre o assunto com colegas da minha universidade e de outras instituições e contextos culturais, nacionais e estrangeiros. Desse modo, temos buscado estar em contato com outras iniciativas de ação em prol da construção de diálogos interculturais na pedagogia de línguas, a exemplo das iniciativas desenvolvidas em relação ao espanhol e ao inglês, sobretudo em contexto brasileiro e latino-americano.

Outra frente importante que temos buscado abrir é o diálogo e a parceria com as instituições que regulam as ações de difusão do português como língua de cultura e de ensino, em busca do desenvol-

vimento de políticas e de ações conjuntas para a difusão do português como língua de cultura<sup>1</sup>.

## **Materiais interculturais: aprender língua, vivendo com o outro**

A seguir, serão discutidas duas questões que considero de extrema relevância para a elaboração de materiais interculturais.

### **Como deve ser a estrutura de um material que se pretende intercultural?**

Assim como em nossa vida cotidiana, somente compreendemos e incorporamos o que para nós faz sentido, qualquer que seja a ação envolvida, desde as mais simples, como lavar pratos, às mais complexas, como construir e interpretar discursos ao interagirmos com outros. Desse modo, qualquer que seja o conteúdo que se deseje ensinar ou aprender – uma língua, a resolução de problemas matemáticos ou as etapas necessárias para a confecção de um vestido – deve ter significado para aquele que aprende, deve poder ser incorporado pela rede de significados que dá sentido à sua vida.

Em uma abordagem intercultural, dessa forma, as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem. A partir desse princípio, é necessário que os materiais sofram uma mudança de enfoque. Em trabalho anterior (MENDES, 2004), adotei de Prabhu (1988) a denominação de *source materials* (materiais fonte), que se caracterizam por serem altamente flexíveis, sem objetivar predizer ou predeterminar o que deve ou não ser considerado adequado para a aprendizagem. Eles possibilitam variadas formas de planejamento de lições, atividades e tarefas, promovendo

insumos variados, em diferentes níveis de dificuldades e em diferentes quantidades, deixando o professor livre para aproveitá-los de acordo com as necessidades e oportunidades concretas vivenciadas em sala de aula.

Também autores como Breen, Candlin e Waters (1998) discutem o fato de que a seleção e produção de materiais com uma forte preocupação com a organização prévia dos dados da língua, categorização e ordenação em sequências, ao contrário de proporcionar ao aprendiz um contato ou encontro significativo com a língua que está aprendendo, enrijesse o seu aprendizado e torna-a menos acessível para ele. Segundo os autores, nos materiais, qualquer que sejam os conteúdos ou dados atribuídos à língua, devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use, e não dados prontos, definidos *a priori* e que devem seguir um modo específico de serem explorados. Os materiais devem preocupar-se, em primeiro lugar, com “a forma como o aprendiz pode agir sobre os dados e com eles interagir” (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998, p. 43), e não como estes são selecionados ou ordenados. Desse modo, ainda segundo os autores,

[...] os materiais servirão melhor a esse processo enquanto fontes de recurso para ativar o conhecimento e as capacidades comunicativas iniciais do aprendiz, encorajando-o a se comunicar desde o início e, assim, desenvolver competência através e com a nova língua. (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998, p. 43)

Trazendo essa reflexão para o ensino-aprendizagem de português LE/L2, constatamos que as exigências do público aprendiz estão cada vez maiores e mais diversificadas e os materiais didáticos que temos disponíveis no mercado não dão conta desta diversidade, sobretudo quando consideramos situações específicas de aprendizagem. Independentemente das dificuldades que enfrentamos para a produção e a publicação de novos materiais, precisamos criar alternativas, diversificar

os materiais, ampliar as possibilidades de escolha do professor, uma vez que ele, muito raramente, tem tempo, condições necessárias e experiência para criar/desenvolver os seus próprios materiais. Obviamente, não estou defendendo a ideia de que seja possível a construção de materiais perfeitos, isso seria uma idealização difícil de se concretizar na prática. Por isso mesmo, há a necessidade de olharmos para os materiais como estruturas flexíveis, que podem ser adaptadas aos contextos nos quais serão experimentados.

A questão, portanto, a se considerar, como ponto de ancoragem para a elaboração e uso dos materiais, são os contextos de ensino-aprendizagem, como é bastante evidente em investigações sobre o desenvolvimento de currículos, cursos e a elaboração de materiais instrucionais, como defendem Wiggins e McTighe (2001, p. 8), ao proporem como ponto de partida para se pensar o desenho de currículos e projetos de ensino um *backward design* (desenho retroativo), como explicam:

Por que concebemos o ‘retroativo’ como desenho de currículo mais eficiente? Porque muitos professores partem sempre do livro didático, lições favoritas e atividades consagradas ao longo do tempo, ao invés de deixarem que essas ferramentas derivem dos padrões e objetivos preestabelecidos. Defendemos o caminho reverso: começa-se do final – os resultados desejados (objetivos e padrões) – e daí o currículo, emergindo das evidências de aprendizagem (performances) demandas pelos padrões e pelo processo de ensino no sentido de capacitar os alunos para a ação<sup>2</sup>.

Desse modo, mais do que desejarmos um material ideal, o que devemos buscar é o material que possa se ajustar a variados contextos e necessidades de aprendizagem, visto que está centrado nos sujeitos em interação e não em programas ou padrões estabelecidos previamente, sem qualquer reflexo no que fazemos quando ensinamos e aprende-

mos línguas. Por isso, o material didático, tal como o defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos.

O planejamento e a elaboração desse tipo de material devem ser orientados pela abordagem que subjaz à operação global de ensino como um todo. A abordagem orientadora imprime no material, desse modo, as suas concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender, assim como que papéis assumem professores e alunos quando interagem em sala de aula com/através desses materiais. Em resumo, os materiais didáticos produzidos sob essa orientação devem permitir, quanto à sua estrutura e conteúdo:

- a) funcionar como suporte, apoio e fonte de recursos que criem oportunidades de interação entre alunos, professores e materiais, possibilitando a realização de experiências de uso da língua-cultura e, conseqüentemente, maiores chances de desenvolvimento e avanço da aprendizagem;
- b) ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos e com as percepções do professor do que acontece em sala de aula;
- c) ter um baixo grau de previsibilidade quanto ao que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e em que quantidade, permitindo aos alunos e professores decidirem os caminhos a seguir na construção do conhecimento em sala de aula;
- d) flexibilizar a ordenação e seqüência dos conteúdos, unidades,



atividades e tarefas de acordo com as necessidades e avanços dos aprendizes e/ou percepções do professor; propor as atividades e tarefas como pontos de partida, pontapé inicial, gatilho para que se construam novas experiências de uso da língua-cultura em sala de aula, e não objetivo final ou etapa a ser cumprida dentro do planejamento da aula;

e) organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para o uso da língua-cultura, os quais são compostos por áreas de uso culturais/interculturais que permitam o diálogo e troca de experiências das línguas-culturas em interação;

f) deslocar o foco nas formas estruturais da língua para um segundo plano, ou seja, devem deixar de ter um papel de destaque para emergir em decorrência das situações de uso da língua-cultura, das necessidades e interesses dos alunos e das dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (MENDES, 2004, p. 27-28)

## **Como selecionar as amostras de língua-cultura na elaboração do material intercultural?**

Essa segunda questão diz respeito à seleção das amostras da língua-cultura a ser ensinada, ou seja, à seleção dos “gatilhos”<sup>3</sup> que desencadearão as experiências de interação em sala de aula. Como eu já afirmei anteriormente, produzir um material intercultural não significa “decorá-lo” com conteúdos culturais, com exemplares de situações, dados históricos e/ou folclóricos característicos de determinado país ou grupo social de referência. Na verdade, essa tem sido a prática corriqueira dos materiais voltados para o ensino de línguas, os quais tratam a cultura como conteúdo a ser ensinado e como algo estático, monolítico, perpétuo, que pode ser conservado intacto, tal como uma ‘lata de conservas’, como nos diz Hurstel (2004).

Nessa perspectiva, antes de qualquer coisa, o criador de materiais deve refletir sobre a visão de cultura que está na base de sua ação. No sentido que desejo aqui explicitar, a cultura significa a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela é o produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui as nossas crenças, tradições, práticas, artefatos, mas não só isso. Isto é, ela é também toda a rede simbólica de interpretação do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Por isso mesmo, ela é heterogênea, mutável e flexível, transformando-se e sendo transformada pelas forças internas de mudança e também pela influência do contato com outras redes simbólicas, com outras culturas.

Nesse sentido, não é necessário trazer para o material o que seriam “amostras de cultura”, como podemos ver nas apresentações e nos sumários de materiais para o ensino de português LE/L2, e também para o ensino de outras línguas estrangeiras e segundas. Todo e qualquer produto de um determinado modo de viver em sociedade é, essencialmente, cultura, e não apenas as manifestações artísticas, modos de agir, comidas típicas, entre outros exemplos. Claro está que tudo isso é também cultura, mas não só isso. Vejamos, para efeito de ilustração, o exemplo abaixo:

### **Texto Narrativo – Um almoço bem brasileiro**

Hoje, o Sr. e a Sra. Clayton vão almoçar em casa da família Andrade. Mariana Andrade vai preparar um cardápio bem brasileiro para seus convidados.

Como aperitivo, vai oferecer a tradicional ‘caipirinha’ e, como entrada, uma sopa de milho verde. O prato principal vai ser frango assado com farofa.

Como sobremesa, os convidados vão comer doces e frutas.

Tudo já está preparado. A campainha está tocando. Luís Andrade vai receber seus amigos. (LIMA; IUNES, 1987, p. 31)<sup>4</sup>

O texto em questão aborda um aspecto que tem sido um dos preferidos quando o assunto é cultura brasileira: a nossa culinária típica. No entanto, além das referências a pratos e bebidas (em forma apenas de entrada lexical), nenhuma discussão posterior é feita em relação a esse tema e seu significado para nós, brasileiros, e para os alunos, aprendizes de português. No desdobramento da atividade, são feitas perguntas de localização de informações no texto para, em seguida, fornecer uma nova lista de palavras para que o aprendiz monte o seu próprio cardápio. Mas ele fará isso para quê? A partir de que reflexão/discussão/compreensão?

Também é relevante a observação do texto em si. Qual é o seu valor como texto? Que gênero ou situação comunicativa ele representa? Se o olharmos de perto, perceberemos que ele é esvaziado de sentido, já que a sua função (e foi exatamente feito para isso) é introduzir para o aluno uma lista de vocábulos, sem qualquer vinculação com experiências textuais/discursivas e culturais autênticas.

Além da redução da cultura a aspectos descontextualizados ou a listas de palavras, esse texto também reflete o caráter artificial dos “gatilhos” que têm predominado nos materiais para o ensino de português LE/L2, que é a produção de textos e/ou imagens para a introdução de vocabulário ou para o treinamento de aspectos estruturais da língua. Nesse ponto, ressalto o fato de que embora a própria noção de autenticidade seja relativa, um material voltado para o ensino de línguas, de modo geral, deve assegurar que as amostras de língua nele presentes sejam as mais representativas da linguagem real em uso, de práticas efetivas de interação na língua que está sendo aprendida. Elaborar um texto para um determinado fim, desse modo, é artificializar a língua, isolá-la dos significados autênticos que estão presentes nas variadas formas cotidianas de interação. Além disso, cria uma espécie de “mundo irreal” para o aprendiz, visto que as amostras de língua e de cultura com as quais tem contato não são representativas de experiências reais

da vida em sociedade, mas simulacros mal feitos, cópias imperfeitas (porque não são reais) dessas experiências.

O exemplo mencionado acima não é prerrogativa do livro citado apenas, visto que outros semelhantes estão presentes na maior parte dos materiais de PLE/PL2 disponíveis no mercado brasileiro. Nos últimos dois anos, nas novas edições desses materiais, houve uma melhora no equilíbrio entre o que denomino de “textos forjados”<sup>5</sup> para um determinado fim e textos mais autênticos, isto é, representativos de práticas sociais de uso da linguagem. No entanto, ainda é bastante frequente a simulação de situações, de textos e de outros eventos de linguagem com o intuito de atender aos objetivos preestabelecidos pelo livro.

Em uma perspectiva intercultural, além da flexibilidade de que já falei anteriormente, o material deve ser rico em “gatilhos” que possibilitem o desenvolvimento de novas experiências de vivência na língua em processo de ensino-aprendizagem. Essa riqueza, ao contrário do que pensam muitos, não é enfeitar o MD com artifícios, estereótipos, conteúdos culturais descontextualizados. Significa selecionar toda sorte de amostras de linguagem: textos de variados gêneros, orais e escritos, inclusive os multimodais; imagens e figuras; situações reais de interação etc. O que ressalto, desse modo, é a necessidade de os exemplares serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto selecionado (em seu sentido amplo) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. Como exemplo do que afirmo, partirei da mesma temática do exemplo anterior, analisando a amostra a seguir.

**Figura 1** - Arroz com feijão – O par perfeito do Brasil



Fonte: Elaboração de Hemerson Oliveira

Não é à toa que a combinação entre arroz e feijão é perfeita! São dois alimentos essenciais para nossa saúde, isso porque são fontes ricas de carboidratos, proteínas, sais minerais, vitaminas e fibras. Você sabia que um prato de arroz e feijão tem quase a mesma quantidade de proteínas encontradas na carne? E que quando não os consumimos, podemos desenvolver uma série de doenças? Aqui nesse site você encontrará informações sobre isso e muitas mais como a história do arroz e do feijão, o seu valor nutritivo, doenças causadas pela sua falta de consumo, curiosidades e deliciosas receitas para você e sua família. Com este site você aprenderá de forma simples e divertida que o arroz e feijão são alimentos saborosos e muito nutritivos. Arroz e feijão realmente é o par perfeito do Brasil!<sup>6</sup>

No pequeno texto trazido como exemplo, retirado do site da Embrapa, temos algumas informações sobre a conhecida dupla alimen-

tar do brasileiro – o arroz com feijão. Embora seja curto, este exemplo de texto autêntico pode possibilitar o desencadeamento de diferentes atividades de interação em português, vejamos algumas delas.

- a) Trabalhar a compreensão do texto, buscando destacar as informações que apresenta, bem como analisar a sua estrutura e propósito enquanto gênero. Como se estrutura? Que características apresenta? É uma notícia? Uma reportagem? Um texto opinativo? Uma propaganda?
- b) Confrontar os sistemas culturais em interação relativos aos hábitos alimentares brasileiros e os dos alunos. Por que, segundo o texto, a dupla arroz e feijão seria perfeita? Essa dupla é perfeita para você? Por quê? Qual seria a combinação perfeita em sua cultura/país?
- c) Trabalhar com os alunos “gatilhos” adicionais, como outros textos, imagens, situações, depoimentos sobre outros hábitos alimentares brasileiros e dos alunos.
- d) Selecionar os aspectos de linguagem salientes nas interações realizadas em sala de aula para a realização de experiências de análise linguística situada.
- e) Incentivar os alunos a visitarem o site da Embrapa em busca de outras informações sobre a dupla arroz com feijão, como orienta o próprio texto.

Como eu já havia afirmado, embora o texto seja curto e apresente relativamente poucas informações, o seu potencial de expansão é enorme, visto que ele não está aqui sendo analisado apenas em sua perspectiva linguística *stricto sensu*. Ele atua como ponto de partida, como desencadeador de oportunidades de interação em português. Tratar uma mostra de linguagem como cultura é reconhecê-la como produto do que pensamos e fazemos em sociedade, a qual estará impregnada de

representações do mundo, de imagens, de conhecimentos, entre outros aspectos, que são situados sócio-historicamente.

Além disso, chamo a atenção para o fato de que o objetivo de abordar o texto não é preestabelecido, ou seja, eu não defini um objetivo linguístico e depois fui buscar um texto que atendia à minha necessidade. Fiz isso na perspectiva do tema que desejava ampliar, para confrontá-lo com o exemplo anterior. Assim, busquei algum exemplo que abordasse hábito(s) alimentar(es) brasileiro(s), mas somente soube o que promover a partir dele quando o selecionei e analisei. Dito de outro modo, chamo a atenção para o fato de que há outras perspectivas de organização dos conteúdos em um material que se pretende intercultural, e não apenas a velha lista de itens de gramática. Os eixos organizadores, desse modo, variam, podendo ser:

1. Temas diversificados;
2. Gêneros textuais;
3. Projetos;
4. Situações de interação;
5. Atividades lúdicas/jogos;
6. Descritores relativos às capacidades que desejamos desenvolver nos alunos;
7. Organização combinada de diferentes critérios.

Os conteúdos gramaticais podem ser um dos eixos organizadores, mas não o único, como tem sido a regra. Eles podem fazer parte da estrutura geral do material, combinados com outros aspectos que, em um material intercultural, assumem maior relevância, como os temas gerais representativos da vida humana e do convívio em sociedade.

O que advogo, portanto, é a necessidade de que os materiais promovam experiências de contato entre os mundos culturais em interação, seja através do incentivo ao confronto positivo de modos de ser e de

viver em sociedade, através da condução de atividades que visem esse fim, seja através dos conteúdos e temas que são explorados, inclusive os metalinguísticos.

### **Algumas considerações ou o início de novas conversas**

As reflexões aqui desenvolvidas estão longe de dar conta das muitas questões que envolvem a seleção e a elaboração de materiais didáticos, especialmente os interculturais. A minha intenção principal, desse modo, foi ampliar alguns aspectos que eu já havia discutido em outros textos (MENDES, 2004, 2010; MENDES; CASTRO, 2008) e inaugurar outras que vêm fazendo parte de minhas reflexões quando elaboro materiais e quando trabalho na formação de professores de língua portuguesa, materna e estrangeira.

De modo geral, ressalto a importância de os professores e autores de materiais didáticos refletirem sobre as concepções que estão na base de suas ações, como as suas ideias a respeito de língua, cultura, ensinar e aprender, língua estrangeira, português como língua estrangeira etc. Essas concepções irão determinar o tipo de material a ser produzido, bem como as experiências que terão lugar em sala de aula. Isso significa que uma concepção de base que compreende a cultura como entidade imutável, como uma superestrutura, conjunto de representações fixas de um país, povo, língua, desencadeará a construção de experiências com a língua e com a cultura que a abriga igualmente de modo rígido, imutável, descontextualizado. Por conseguinte, é necessário compreendermos que a cultura é a língua e, vice-versa, e não apenas uma parte dela. Por isso mesmo, tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura.

Nesse sentido, todo e qualquer exemplar de língua ou de produto de nossa cultura é um ‘gatilho’ potencial para que se construam intera-



ções na língua-cultura em processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor, como intérprete privilegiado dessa língua-cultura que está ensinando, sensibilizar-se para olhar o mundo que o cerca com olhos diferentes, olhos capazes de selecionar mais do que pretextos para a abordagem de aspectos gramaticais, mas unidades de sentido, formas de ser e de viver representadas nos textos de todas as naturezas e nas produções culturais em suas diferentes manifestações. Assim, ele assegurará que, em sua sala de aula, os aprendizes possam ter contato com a língua que estão aprendendo em sua dimensão não só linguística, mas também sociocultural, histórica e política.

Aprender a ser e a viver com o outro. Essa é a perspectiva essencial que deve orientar a elaboração de materiais interculturais para o ensino de línguas, e essa aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor, como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação.

## Notas

<sup>1</sup> Algumas dessas iniciativas têm sido desenvolvidas, por exemplo, juntamente com o Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP) como o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS), que tem como um de seus princípios a consideração da língua em seus contextos situacionais e culturais de uso. Com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), temos o Programa de Formação Intensiva e Continuada de PLE (PROFIC-PLE), que tem realizado a capacitação de professores de PLE em diferentes partes do mundo, e o Projeto Formação Continuada de Professores de Português como Língua de Herança (POLH), que trabalha a formação de professores de português para filhos de imigrantes brasileiros que residem no exterior, entre outras ações em fase de planejamento.

<sup>2</sup> *Why do we describe the most effective curricular design as “backward”? We do so because many teachers begin with textbooks, favored lessons, and time-honored activities rather than deriving those tools from targeted goals or standards. We are advocating the reverse: One starts with the end – the desired results (goals and standards) – and then derives the curriculum from the evidence of learning (performances) called for by the standards and the teaching needed to equip students to perform.* (A tradução para o português foi feita por Sávio Siqueira)

<sup>3</sup> Denomino de “gatilho” a todo tipo de desencadeador de experiências de uso da língua-cultura, como textos de variados gêneros (orais e escritos), imagens, figuras, situações, jogos, filmes etc.

<sup>4</sup> Esta edição, apesar de ser de 1987, ainda está à venda nas livrarias *on-line*. Ver em <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)> e <[www.submarino.com.br](http://www.submarino.com.br)>. Acesso em: 2 jul. 2011.

<sup>5</sup> Textos, de diferentes gêneros e modalidades, preparados especialmente para o contexto do livro, os quais, de modo geral, servem para a exploração de aspectos relativos ao vocabulário e à estrutura da língua em foco.

<sup>6</sup> Disponível em <[www.cnpaf.embrapa.br/parperfeito/index.htm](http://www.cnpaf.embrapa.br/parperfeito/index.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2011.

## Referências

BREEN, M. P.; CANDLIN, C.; WATERS, A. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 32, p. 38-52, jul./dez. 1998.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1996.

DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, brasil?* São Paulo: Rocco, 2002.

HURSTEL, J. Intercultural/conflictos/poderes locais; tres hipótesis, una síntesis. In: DIPUTACIÓ BARCELONA. *Políticas para la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Milenio, 2004.

LIMA, E. O. F.; IUNES, S. A. *Falando, lendo e escrevendo português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1987.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ORTIZ; M. L. (Org.). *Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas*. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 53-77.

\_\_\_\_\_. 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, SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

\_\_\_\_\_. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Org.). *Formas e linguagem: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p. 17-36.

PRABHU, N. S. Materials as support; materials as constraint. Singapore: *RELC SEMINAR* (mimeo), apr. 1988.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding design*. Upper Saddle River-New Jersey: Merrill-Prentice Hall, 2001.

*Márcia Paraquett*

# A América Latina

e materiais didáticos de espanhol  
como língua estrangeira

É sempre bom lembrar que lugar  
de aprender língua estrangeira é  
na educação básica.

(PROGRAMA NACIONAL DO  
LIVRO DIDÁTICO, 2011, p. 13)

## Introdução

A epígrafe escolhida serve para esclarecer que discutirei a questão do livro didático no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), pensando, exclusivamente, no papel que esta língua representa na educação básica. Para tal, organizo este texto em duas partes: na primeira, trago algumas informações que ajudam na compreensão do processo histórico pelo qual passou a produção de manuais didáticos de espanhol no Brasil, associando-a aos diferentes contextos sociopolíticos; enquanto, na segunda, me valho dos discursos oficiais de nosso país, comprovando que as orientações são favoráveis à inclusão das variantes hispano-americanas no ensino-aprendizagem e na formação de professores de ELE.

## Historiando

O material didático ainda é uma peça importante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, essa discussão não pode estar ausente na formação de professores, seja para orientá-los quanto à capacidade de selecionar e adaptar as ofertas do mercado ou para ajudá-los a produzir instrumentos adequados ao ensino regular na educação básica.

No que tange ao Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), essa questão tem-se modificado consideravelmente, sobretudo, se nos remetemos aos anos 1980, quando o ensino dessa língua começou a ganhar espaço na educação brasileira. Fernández (2000) fez um levantamento dos manuais didáticos utilizados no Brasil, apresentando as obras que mais se destacaram na segunda metade do século XX, que recupero aqui para estabelecer algumas considerações e também para atualizar seu estudo.

O primeiro livro didático de ELE utilizado no Brasil foi o *Manual de Español*, de Idel Becker, publicado em 1945, e utilizado por gerações

de aprendizes de ELE. Esse manual continha a mesma concepção de língua espanhola já anunciada na *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascente, publicada em 1934. Este gramático teria estabelecido uma relação entre língua “próxima” e língua “fácil”, determinando, inadvertidamente, uma tradição de ensino de ELE, marcado por listas de palavras que se reduzem a diferenças lexicais. Essa discussão está muito bem apresentada em dois conhecidos artigos em nossa área: Kulikowski e González (1999) e Celada e González (2000). Naturalmente que o manual de Becker (1959) estava adequado ao modelo de aprendizagem e à concepção de língua que se tinha naquele contexto, ocupando um lugar importante na aprendizagem de ELE no Brasil, por ter sido o único manual utilizado durante muitos anos em todo território nacional.

Naquele momento, a língua espanhola ainda era uma opção no ensino médio, sobretudo no antigo Curso Clássico, em que se dividia com o francês e o inglês. Mas era mais comum encontrar o ensino do espanhol nos cursos de Letras, através dos também antigos cursos de Letras Neolatinas e, segundo Fernández (2000), muitas faculdades optaram pelo manual de Becker (1959) ou utilizaram livros importados, conforme foi o caso de *Vida y Diálogo de España* (1976) ou *Módulos de Español para Extranjeros* (1974).

Nessa mesma ocasião, surgem dois movimentos que resultam na produção de apostilas ou “cadernos” próprios ao ensino de espanhol, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, onde se encontrava o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica. Em São Paulo, entre outros, colaborou para a produção de materiais que incluíam recursos audiovisuais o conhecido pesquisador, Mario González, ainda hoje professor da Universidade de São Paulo. No Rio de Janeiro, os nomes que se destacaram foram o de Emilia Navarro Morales e Leônidas Sobrino Porto, que, em 1969, publicaram *Lengua Española*, através da editora Livros Cadernos<sup>1</sup>. Essas produções, embora fossem restritas tanto na

sua divulgação, quanto nas suas propostas metodológicas, cumpriram um importante papel, porque preencheram um espaço absolutamente vazio na edição de manuais didáticos de espanhol no Brasil e antecederam políticas como as advindas do MERCOSUL (1991) e, mais tarde, do Instituto Cervantes no Brasil (1998).<sup>2</sup>

Diante dessa escassez, não é difícil concluir que cabia aos professores de ELE organizar seu próprio material, fosse recriando a partir do pequeno universo a que tinham acesso, fosse pautando-se na literatura, gênero bastante utilizado naquele contexto para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Na década de 1980, começam a aparecer novas obras, pensadas para o ensino de ELE para brasileiros, como *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire (1982), e *Curso Dinámico de Español*, de Maria Eulalia Alzueta de Bartaburu (1983).<sup>3</sup>

Fernández (2000) ressalta que neste contexto surgem os *Centros de Estudios de Lengua*, conhecidos como CEL, que se instalaram, primeiramente, no Paraná e em São Paulo, estendendo-se a outras partes do país. Embora essa informação não esteja no texto da referida autora, vale informar que no Liceu Nilo Peçanha, tradicional escola pública da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, já havia sido criada uma modalidade de ensino de espanhol similar àquela dos CEL. Refiro-me ao Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEMO), fundado em 1979, por Lygia Peres, professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Essas modalidades de contexto educativo exigiram novas metodologias, pois os Centros funcionavam como cursos livres, embora recebessem o apoio de órgãos públicos. Portanto, nesse novo contexto de aprendizagem, a língua espanhola não mereceu tratamento de disciplina regular, conforme havia ocorrido nas décadas anteriores à Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Embora esta Lei não tenha explicitado que a língua estrangeira moderna escolhida pela escola devesse ser o



inglês, o fato é que esse idioma começou a ganhar destaque no cenário nacional e internacional, resultando no “apagamento” do espanhol em nosso país. Ou seja, paulatinamente, o inglês ganhou espaço e o espanhol foi desaparecendo, até que nos anos 1980 estava totalmente fora das escolas brasileiras, com raras exceções. E uma dessas exceções foi a Escola Aldeia Curumim, instituição privada da cidade de Niterói/RJ, que optou por oferecer essa língua a seus alunos do ensino fundamental, desde 1983, por entender que seria mais apropriada a estudantes brasileiros, uma vez que os reconhecia como latino-americanos.

A opção dessa escola, embora tão particular até então, explica a nova onda que nascia no país, já próximo do fim da ditadura militar, iniciada em 1964. De certa forma, voltávamos a enxergar a América Latina e renascia o desejo de conversar com ela.<sup>4</sup> Mas é neste mesmo contexto, coincidentemente, que começam a aparecer ações políticas, por parte do poder central da Espanha, que se volta para o Brasil, no propósito de incrementar o ensino de ELE em nosso país, explicando, assim, o aparecimento de materiais que trabalhavam com a variante europeia. Foi o caso, por exemplo, de *Antena I*, de Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz, publicado, na Espanha, em 1986,<sup>5</sup> e trazido ao Brasil logo depois.

No Brasil, através da *Consejería de Educación de la Embajada de España*, o governo espanhol estimulava seus assessores técnico-linguísticos a produzir materiais didáticos próprios ao ensino de ELE no Brasil e, como consequência, surgiam *Vamos a hablar*, de Felipe Pedraza e Milagros Rodríguez (1991), e *Lo que oyes*, de Carmen Marchante (n/d).

São materiais muito limitados, que se baseiam na concepção de língua como listas de palavras e regras gramaticais, trabalhadas de maneira descontextualizada e sem considerar o necessário grau de “proximidade” e “distância” entre o espanhol e o português.

Mas o fato é que esses livros didáticos, sobretudo *Vamos a hablar* (1991), correram o país através de eventos promovidos e custeados

quase sempre pelo governo espanhol, reforçando a ideia de que nossos problemas seriam sanados pela Espanha. No entanto, esses eventos também determinaram discussões sobre a necessária articulação que deveríamos ter, principalmente, os professores universitários, na formação do professor de espanhol, promovendo autonomia suficiente na sala de aula no tocante à produção de materiais.

Nesse contexto, começa a haver uma divisão entre a comunidade de professores de espanhol no Brasil, pois muitos viam naqueles manuais a única chance de ter um instrumento que se dizia apropriado ao ensino de ELE no Brasil e produzido segundo as tendências metodológicas vigentes. No entanto, as concepções de língua e ensino estavam filiadas ao estruturalismo, embora as referidas obras se anunciassem como comunicativistas.

Além da ilusão de que se tratava de um material que daria resposta às dúvidas dos professores de ELE, o fato de esses manuais receberem subsídio do governo espanhol os fez de fácil aquisição, sobretudo, se comparado aos altos valores dos que começavam a chegar da Espanha, através de suas editoras. Foi o caso de *Español 2000* e *Español en directo*,<sup>6</sup> cujas propostas metodológicas eram, declaradamente, estruturalistas. Portanto, não é difícil entender que os professores do ensino regular ou de cursos livres que não tinham seu próprio material tenham-se encantado com o colorido dos manuais produzidos no Brasil por funcionários da Embaixada da Espanha, que exerciam funções técnicas, conforme era o caso dos assessores linguísticos.

O cenário, no entanto, começava a sofrer alterações, pois a Espanha desenvolvia a passos largos projetos de política linguística em seu próprio território, já que se abria ao turismo na Europa e precisava divulgar não só sua geografia, sua cultura e seu clima, mas também sua língua. Portanto, desde então, a língua espanhola é um produto de exportação que garante divisas para aquele país, gerando mudanças na criação de manuais produzidos para o consumo de alunos de segunda

língua ou L2 que começaram a viajar para a Espanha. Esses materiais eram trazidos ao Brasil sem qualquer modificação que de fato os tornasse apropriados ao ensino de língua estrangeira (LE), confundindo-se, irresponsavelmente, essas duas modalidades.

Fernández (2000, p. 280) fala em *boom* dos anos 1990, quando a produção espanhola afeta o mercado brasileiro, significativamente, ao mesmo tempo em que começam a aparecer obras produzidas em diversas partes no Brasil. Segundo a autora, só da Espanha chegaram “mais de cinquenta títulos de livros de textos lúdicos e de gramática [enquanto no Brasil se produziam] livros de texto, materiais para autoaprendizagem, dicionários, livros de leitura, materiais de apoio e complementares e revistas” (FERNÁNDEZ, 2000, p. 280).

Vale ressaltar que a maioria dessas publicações se mantinha vinculada à concepção de língua como sistema fechado e sem articulação com a “singular” e “suposta”<sup>7</sup> proximidade entre o espanhol e o português. Com raras exceções, as obras não se davam conta da diferença que se deve fazer entre o ensino de uma língua estrangeira na educação básica e em cursos livres, discussão que ficou muito bem aclarada nas OCEM. (BRASIL, 2006) Além desses dois problemas, a maioria das obras utilizadas na década de 1990 reforçava a hegemonia da variante europeia da língua espanhola, desconsiderando ou caricaturando as variantes hispano-americanas.

Observe-se, por exemplo, o título de uma obra, publicada pela Editora Moderna, em 1997: *¡Vale! Español para brasileños*. Como se sabe, a interjeição “¡Vale!”<sup>8</sup> é bastante própria da variante europeia, embora seja encontrada na América Hispânica, mas com pouco uso. Além da hegemonia dessa variante, muitas obras se preocupavam com o ensino focado na comunicação funcional, como é o caso de *Yo hablo español* (1995) e *Hablemos* (1997). Ou seja, muitos manuais utilizados no Brasil nos anos 1990 estavam longe das orientações que viriam a constar dos PCN (1998), sugerindo que o ensino de línguas estrangeiras deve-

ria preocupar-se com a formação cidadã do aluno. Além desses dois problemas, a possibilidade de entrada da língua espanhola no ensino fundamental, sobretudo de escolas privadas, fez surgirem manuais didáticos concebidos para adolescentes ou crianças, mas que entendiam a aprendizagem de línguas estrangeiras como um entretenimento. Foi o caso de *Vamos a jugar* (1997); *Jugando y aprendiendo español* (1994); *Juegos para la clase de español como lengua extranjera* (1994); *¡Dígame! Juego de la Baraja Verbal* (2000). São, portanto, materiais que colaboraram pouco para a formação crítica do aprendiz, conforme já sugeria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Talvez o manual que mais se tenha destacado pela proposta inovadora tenha sido *Hacia el Español*, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza, publicado em 1997. Essa obra sugeria a inclusão das variantes hispano-americanas sem limitar-se, contudo, aos estereótipos linguísticos e culturais, preocupando-se com as realidades socioculturais de aprendizes brasileiros e com a integração continental, conforme previa o MERCOSUL.<sup>9</sup> Não terá sido por outro motivo que foi uma das obras indicadas pela comissão composta pelo MEC em 2006 para selecionar livros que foram distribuídos aos professores de espanhol que já atuavam na rede pública do ensino médio.

Mas se foi possível falar em *boom* nos anos 1990, nos anos 2000, pode-se afirmar que passamos da fase de explosão para a compreensão do que seria um manual didático mais apropriado ao aluno brasileiro e mais condizente com as tendências teórico-metodológicas que promovem uma educação crítica. Esse novo contexto coincide com o crescimento da pesquisa em espanhol no Brasil, seja na área da Linguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada ou da Educação.

Essas quatro áreas, sobretudo, foram responsáveis pelo surgimento de uma massa crítica, formada por muitos doutores e mestres, que estão sendo capazes de valer-se de seu saber científico e aplicá-lo na produção de materiais mais apropriados às nossas realidades e que correspondem

ao que se discute nas universidades. Poderia exemplificar esse movimento, sugerindo, por exemplo, que se veja a pesquisa que resultou na tese de doutorado de Rosineide Guilherme da Silva Panno, realizada na UFF (Niterói), em 2008, intitulada *A Língua Espanhola na Formação Técnica Profissional de Nível Médio em Saúde*. A autora propõe algumas unidades didáticas, organizadas a partir das necessidades de alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da FIOCRUZ, produzidas à luz da Linguística Aplicada Crítica. Sua tese confirma que pesquisa e produção de material didático passaram a ser o foco de muitos professores de espanhol de nosso país, embora essa relação não seja nova, conforme destacou Fernández (2000), no título de seu artigo utilizado nestas reflexões: *Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños*.

No entanto, nos anos 2000, essa relação se dá de maneira mais intensa e ganha visibilidade através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em 2006, fez sua primeira seleção de obras de espanhol para o Ensino Médio, distribuídas aos professores que já atuavam na rede pública. Os quatro livros selecionados eram de autores que tinham realizado seus estudos no Brasil, ou mesmo professores de universidades públicas brasileiras, onde atuam na pós-graduação, como orientadores e pesquisadores. Foram eles: *El arte de leer en español* (2005), de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba; *Síntesis* (2007), de Ivan Rodríguez Martín<sup>10</sup>; *Hacia el español* (1997), de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza<sup>11</sup>; *Español Ahora* (2003), de Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian.

Em 2011 e 2012, o PNLD repetiu a seleção de obras que estão sendo distribuídas aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas, onde o espanhol já está implantado como disciplina regular. Foram selecionadas duas obras para o Ensino Fundamental: *¡Entérate!* (2002), de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda; *Saludos. Curso de Lengua Española* (2009), de Ivan Rodríguez Martín<sup>12</sup>. E três para o Ensino Médio: *El arte de leer español* (2010), de

Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba;<sup>13</sup> *Enlaces. Español para jóvenes brasileños* (2007), de Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo; *Síntesis. Curso de Lengua Española* (2011), de Ivan Rodríguez Martín (2011)<sup>14</sup>.

Observe-se que para o ensino médio se repetem algumas obras já selecionadas em 2006 e as novas confirmam a manutenção de autores que são, também, pesquisadores no Brasil. Dessa forma, fica comprovado que o esforço que fizemos para que nossas pesquisas ganhassem visibilidade e contribuíssem, efetivamente, para o ensino-aprendizagem de espanhol em nosso país, não foi em vão. Ainda há muito que se fazer, pois mesmo essas obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para uma educação crítica, em lugar de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecidos por muitos autores. Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático, com especial ênfase na formação do professor de espanhol.

Portanto, políticas públicas como o PNLD são fundamentais para o amadurecimento na produção de manuais didáticos, entendidos aqui como,

Qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-

se nessa definição não só os materiais mencionados acima, ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos, etc. (BARROS; COSTA, 2010, p. 88)

Esses mesmos autores afirmam que devemos desenvolver a capacidade de aprimorar, adaptar ou criar materiais na formação de professores, pois os manuais existentes já não estão dando conta do proposto nos documentos, em especial no PNLD (2011; 2012). Para o Ensino Fundamental (PNLD/2011), 11 coleções de espanhol participaram do processo de avaliação pedagógica, mas apenas duas foram aprovadas; enquanto para Ensino Médio (PNLD/2012), houve 12 coleções inscritas para espanhol, com quatro selecionadas.

Esses baixos índices percentuais (menos de 20% no primeiro caso e 25% no segundo) foram consequências dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, assim como os específicos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Quanto aos primeiros, todas as coleções incluídas precisam respeitar “a legislação e os preceitos éticos relativos ao ensino médio” e considerar “os documentos norteadores para esse nível de ensino”. (PNLD, 2011, p. 12) Isso significa que todas as obras que queiram ter o privilégio de ser incluídas neste programa precisam ser produzidas a partir dos documentos que orientam a educação brasileira, mais especificamente, a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), os PCN de 1998 (BRASIL, 1998) e as OCEM de 2006. (BRASIL, 2006) No meu ponto de vista, este é o grande passo nas políticas públicas do Brasil, pois estão colaborando para o fim do acesso a materiais desvinculados de nossas realidades socioculturais, como aconteceu nas décadas de 1980 e 1990, quando houve o predomínio de obras importadas da Espanha, conforme discutido anteriormente.

No que diz respeito aos critérios eliminatórios específicos da área

de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as obras incluídas precisam compreender:

Linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas (PNLD, 2011 p. 12)

Diante disso, um dos aspectos a se considerar na produção de manuais didáticos de espanhol no Brasil é o reconhecimento da “variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira”. (PNLD, 2011, p. 13) Isso me leva a privilegiar a opção pela abordagem intercultural (AI), entendendo-a como apropriada ao diálogo entre línguas e culturas. Ou seja, apenas através de um tratamento que ponha em evidência as proximidades e os afastamentos entre as culturas em língua portuguesa e em língua espanhola, é possível dar conta da premissa acima. E quando comparamos as culturas de nossos aprendizes brasileiros com as tantas outras da língua alvo, fica fácil identificar nossas proximidades com as da América Hispânica, na medida em que nos compreendemos como pertencentes a um mesmo território cultural: a América Latina.

As dissertações de mestrado de Lucila Carneiro Guadelupe, intitulada *O que dizem as publicidades sobre a mulher: adequações e inadequações de gênero* (2009), e de Daniele Gomes Cabral, *Identidade feminina em Todo Superadas, de Maitena* (2010), ambas realizadas na UFF, comprovaram a proximidade que temos com a América Hispânica. Guadelupe (2009) analisou algumas publicidades divulgadas em revistas do Peru e do Brasil, e não foi difícil concluir que os estereótipos de beleza se repetem nos dois países. Segundo a autora,



Tanto nas publicidades de revistas brasileiras quanto nas peruanas, as fotografias femininas representam um único padrão de beleza: mulheres jovens, brancas, de olhos claros e magras. Com isso, são relegadas outras tantas belas mulheres, quer sejam de outras etnias, (negras, indígenas, orientais), quer sejam de outra idade ou tipo físico (mulher madura, idosa ou gordinha). Enfim, exime-se de mostrar a beleza da diversidade que existe tanto em nosso país quanto no Peru. (GUADELUPE, 2009, p. 89)

Embora a referida pesquisa tenha sido realizada a partir do contraste entre publicidades vinculadas no Peru e no Brasil, sabe-se que há um sem fim de exemplos que poderiam justificar o afirmado pela pesquisadora. Observe-se a imagem abaixo (Figura 1), quando se vêem diferentes exemplos de publicidades que se valem da mulher, repetindo o padrão a que se referiu Guadalupe (2009).

**Figura 1:** Publicidade - Padrões de beleza



Fonte: <[http://2.bp.blogspot.com/\\_rG6kRAQjHPM/SIVlyJLimuI/AAAAAAAAACO/HTGIQE6AgFI/s400/MUJER+Y+PUBLICIDAD+papel-mujer.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_rG6kRAQjHPM/SIVlyJLimuI/AAAAAAAAACO/HTGIQE6AgFI/s400/MUJER+Y+PUBLICIDAD+papel-mujer.jpg)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

Cabral (2010), ao analisar alguns cartuns da artista argentina Maitena, percebe que o perfil das mulheres ali representadas ultrapassa as fronteiras do território nacional. Através do humor e do estereótipo, típicos daquele gênero discursivo, a autora percebe uma significativa “[...] verossimilhança com a realidade circundante, evidenciando-se a relevância da obra no cenário mundial da atualidade”. (CABRAL, 2010, p. 85) Portanto, o que estaria dizendo Maitena da mulher argentina seria igualmente aplicável às mulheres brasileiras, embora seja necessário ressaltar que a cartunista privilegia um padrão de mulher, representativa de uma classe média, cujos valores preponderantes são o consumo e a superficialidade. Veja-se a situação retratada no livro de Maitena<sup>15</sup> (2007, p. 222), em que a filha, ao lado da mãe, pensa em “voz alta”, dizendo:

*¡Qué loco! Cuando yo era chica lo único que quería era crecer para vestirme como mi mamá, peinarme como mi mamá y parecerme a ella... Y ahora que crecí resulta que es ella la que quiere vestirse como yo, peinarse como yo y parecerse a mí...*

De acordo com a referida pesquisadora, a cartunista estaria provocando uma reflexão sobre as relações geracionais na Argentina, embora se possa afirmar que na sociedade brasileira seria possível encontrar muitas histórias similares.

## **As variantes hispano-americanas nos documentos nacionais brasileiros**

As experiências que vivi durante a minha formação como professora de espanhol na Universidade Federal Fluminense (UFF) são, ainda, as responsáveis pelo meu compromisso com a inclusão das variantes linguísticas e culturais da América Espanhola na formação

de meus alunos. Minha formação se deu entre 1967 e 1970, contexto marcado por embates ideológicos que punham em campos contrários a ideologia “capitalista”, oriunda dos Estados Unidos, e a “revolucionária”, provinda de Cuba. Minha geração se viu, portanto, dividida entre duas correntes ideológicas que nos definiam, grosso modo, como pertencentes à “direita” ou à “esquerda”. No meio deste maniqueísmo político, do qual muitos não nos demos conta, fizemos nossas opções que se explicavam pelas escolhas que fazíamos no campo da produção cultural. Foi o caso, por exemplo, da música popular, tanto a brasileira quanto a cubana, a chilena, a argentina e a uruguaia.

Através da música popular, minha geração viu, ouviu e participou de movimentos culturais que colocavam em evidência discursos sobre a América Latina. É natural, portanto, que minha formação tenha sido marcada por esses discursos e que, hoje, eu os repita na formação de meus alunos. Contudo, independentemente dessa opção de cunho aparentemente pessoal (já que nossas opções são o resultado de nossa observação e aceitação ideológica), o fato é que houve mudanças visíveis na forma como o Brasil se relacionou com os países de língua espanhola da América Latina a partir de sua “modernidade tardia”. Estou tomando esse termo como definição de um tempo histórico latino-americano, conforme sugere Pizarro (2004, p. 21), para quem a América Latina se abriu para uma modernidade, tardiamente, a partir dos anos 1960, embora tenha sido interrompida pelos sucessivos golpes militares que atingiram alguns de nossos países, inclusive o Brasil.

Portanto, dar atenção às variantes hispano-americanas na formação de professores de espanhol no Brasil, no que concerne, particularmente, aos manuais didáticos, é dar continuidade a um processo de integração continental, interrompido pelas ditaduras militares e não recuperado, a contento, até os dias atuais. Ainda que já se percebam discursos e ações que sugerem mudanças, não se encontram motivos para se festejar. No entanto, as políticas públicas, inauguradas com a

assinatura da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005)<sup>16</sup>, podem modificar esse cenário, desde que sigamos atentos aos aspectos políticos e acadêmicos que envolvem essa lei.

Na verdade, as mudanças se deram, mais fortemente, na década de 1990, a partir da assinatura do decreto que criava o MERCOSUL, em 1991, e de medidas educacionais importantes, como a promulgação da LDB/1996 (Lei nº 9.394); os PCN/1998; as OCEM/2006 e a Lei nº 11.161, de 2005, em cuja justificativa se falava em integração com os países de língua espanhola da América Latina, definindo-se por uma reciprocidade de oferta de nossas línguas.

Essa não é uma realidade que acontece ainda hoje, seja no Brasil, seja nos países do MERCOSUL, onde a oferta do português na educação regular é quase inexistente. No Brasil, há também muito o que se fazer e, apenas para citar um exemplo, no Estado da Bahia, onde atuo na formação de professores de espanhol, há, no momento, 1.186 escolas públicas de Ensino Médio, mas apenas 24 oferecem espanhol na sua grade curricular.<sup>17</sup>

Portanto, apesar de haver políticas públicas já materializadas em documentos, na prática, o espanhol continua bastante ausente das escolas e se mantém uma crença de que a variante europeia é mais importante que as latino-americanas. Uma dissertação de Mestrado, realizada na UFF, em 2005, comprovou que há um imaginário entre a comunidade de professores e alunos de espanhol no Brasil que dá sentidos diferentes aos termos espanhol e castelhano. E as diferenças não se explicavam por razões históricas, o que seria natural, mas pela valorização ou desvalorização que essa língua teria entre nós. Segundo a autora da dissertação, Cecília Botana, o termo espanhol é designado como

[u]ma língua **propriamente dita, correta, melhor, útil, pura, isenta de gírias** [...]. Contrariamente, o termo **castelhano** [...] é caracterizado pelas **gírias (a língua exótica)**, pela **impureza**,

pela **incorreção**, pela sua capacidade de **descompor** o espanhol, por ser **pouco interessante** para os estudantes. (BOTANA, 2006, p. 92, grifos da autora)

Essa compreensão que, certamente, perdura em boa parte de nossa sociedade, está na contramão do que alertam os PCN (BRASIL, 1998, p. 49), onde se lê que “não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha”. Esse documento ressalta ainda que

[a] aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). (BRASIL, 1998, p. 50)

Essa ideia está reforçada em outro fragmento, quando se orienta o professor no tocante à maneira como levar seus alunos a conhecer e legitimar as variantes hispano-americanas, afirmando que,

[c]hamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai, etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para a percepção intercultural da América Latina. (BRASIL, 1998, p. 50)

Idêntica orientação se encontra nas OCEM (BRASIL, 2006), publicadas oito anos depois, quando se reforça a necessidade de se trabalhar com a pluralidade da língua espanhola, sugerindo-se que a pergunta,

‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por outra pergunta: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p. 134)

Este documento, que ganhou um capítulo especialmente para o espanhol (Capítulo 4), está atento à diversidade linguística e cultural dessa língua, ao mesmo tempo em que alerta para as diferenças que deve haver entre o ensino regular e os cursos livres, orientação retomada pelo PNLD/2011 e utilizada como epígrafe para este texto. Afirmam as OCEM:

[...] é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. (BRASIL, 2006, p. 131)

Está, portanto, garantido o lugar que devem ocupar as variantes linguísticas e culturais hispano-americanas na formação do professor de espanhol no Brasil e, conseqüentemente, na produção de materiais, restando-nos propor projetos de parceria com as Secretarias de Educação que colaborem para uma nova postura de profissionais que, porventura, estejam desatualizados. Resta-nos, também, produzir e orientar pesquisas nos Programas de Pós-graduação de nossas universidades que proponham a compreensão do espanhol como uma língua da América Latina, espaço de nossa identidade cultural. Mas, acima de tudo, resta-nos formar professores que sejam capazes de viver as vantagens que a produção de materiais pode trazer para sua prática, das quais ressalto a possibilidade de viver a experiência da autonomia, principalmente a partir da adoção de abordagens críticas de ensino e aprendizagem de ELE.

Trabalhar com autonomia e, ao mesmo tempo, impor uma aprendizagem crítica seria possível, por exemplo, com o uso de textos como o que se vê na Figura 2 a seguir. Ele faz parte de uma campanha contra a AIDS (SIDA), vinculada na Colômbia através da mídia e com ampla divulgação em estabelecimentos comerciais, sobretudo, em restaurantes e bares das conhecidas “zonas rosa” das grandes cidades do país. Levá-lo para uma aula de espanhol é propiciar a oportunidade de se conhecer essa campanha tão importante, além de se perceber que as questões socioculturais de países hispânicos como a Colômbia são bem próximas às nossas, seja pela presença significativa da etnia negra, seja pelos similares problemas sociais.

**Figura 2:** Campanha contra AIDS na Colômbia



Fonte: <[http://derechosiguales.com/wp-content/uploads/2010/12/Cartel\\_yaneth.jpg](http://derechosiguales.com/wp-content/uploads/2010/12/Cartel_yaneth.jpg)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

Se autonomia é emancipação, conforme afirma Contreras (2002), aprender a produzir materiais didáticos ou adaptá-los à realidade sociocultural do aprendiz e também do professor, garante uma educação reflexiva, em que ambos ganham. Assinala Contreras (2002, p. 198), portanto, que

[a] autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre



as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles.

Em suma, para incluir as variantes hispano-americanas da língua espanhola em sua prática pedagógica, um professor autônomo precisará sentir-se conectado com a América Latina, isto é, deverá conhecer suas variadas manifestações culturais e reconhecer a importância de nosso diálogo com esses países vizinhos, tendo, portanto, convicções ideológicas e pedagógicas, além de criar possibilidades de realizá-las. Enquanto isso não acontece, o professor fica refém de discursos alheios aos interesses da educação brasileira, alimentando crenças que não colaboram para nossa integração continental.

## Notas

<sup>1</sup> Disponível em: <[www.estantevirtual.com.br/mimagae/Emilia-Navarro-Morales-e-Leonidas-Sobrino-Porto-Lengua-Espaola-Segundo-Tomo-46725858](http://www.estantevirtual.com.br/mimagae/Emilia-Navarro-Morales-e-Leonidas-Sobrino-Porto-Lengua-Espaola-Segundo-Tomo-46725858)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

<sup>2</sup> Órgão criado pelo governo espanhol para fomentar a língua e cultura espanholas fora do território nacional, tendo, portanto, cunho político. A inauguração desse órgão no Brasil implicou uma série de ações políticas, com as quais não estou de acordo, como, por exemplo, a interferência em políticas públicas brasileiras, relativas ao ensino de espanhol nas escolas regulares.

<sup>3</sup> Segundo informações encaminhadas pela autora, através de e-mail pessoal em 07 de julho de 2011, “a 1ª edição do *Curso Dinámico de Español*, editado por Hispania Editora, é de 1988. Em 1983, foi registrado na Biblioteca Nacional e foram editadas algumas edições, mas não pela Hispania Editora e sim de forma autônoma”.

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre a presença/ausência do espanhol no Brasil, ver Paraquett (2006).



<sup>5</sup> Fiz referência a este manual didático em dois artigos (PARAQUETT, 2000, 2009), nos quais mostrei a inadequação da ilustração que se usou para se falar da identidade brasileira, representada através de um gorila, vestido com a camisa da seleção brasileira.

<sup>6</sup> Para melhor conhecer esse material didático, ver Paraquett (2000, 2009).

<sup>7</sup> Termos cunhados por Celada (2000) e Kulikowski e González (1999), respectivamente.

<sup>8</sup> Essa expressão poderia corresponder ao *ok* do inglês, sendo, portanto, utilizada em situações informais para confirmar-se alguma coisa que tenha sido expressada. É bastante recorrente na variante espanhola, mas também encontrada em países da América Hispânica como Colômbia e Venezuela.

<sup>9</sup> Para melhor conhecer este manual didático, ver Paraquett (2001), em que ressalto a preocupação das autoras ao produzir um material que ultrapassou o campo meramente comunicativo, chegando ao intercultural, e que valorizou as variantes da língua espanhola, dando atenção, sobretudo, à América Latina.

<sup>10</sup> O nome original é *Espanhol Série Brasil*, com volume único e publicado em 2004. Após a aprovação no PNLD 2006, foi rebatizado com o nome *Síntesis*, também em volume único e publicado em 2007.

<sup>11</sup> Em 1997, se publica o Volume Básico; em 1998, o Intermediário; e em 1999, o Avançado.

<sup>12</sup> A primeira edição é de 2005, mas foi reformulada para participar da seleção do PNLD 2012.

<sup>13</sup> A versão original é de 2005, mas foi reformulada para participar da seleção do PNLD 2012.

<sup>14</sup> Para participar da seleção do PNLD 2012, foi reformulado para três volumes.

<sup>15</sup> Por questões editoriais, a ilustração original não pôde ser publicada.

<sup>16</sup> A Lei nº 11.161/2005 determina a obrigatoriedade de oferta de espanhol como disciplina no Ensino Médio, facultando-a no Ensino Fundamental. O caráter obrigatório se restringe às escolas, públicas ou privadas, mantendo-se optativo para os alunos.

<sup>17</sup> Essa informação foi obtida durante uma Sessão Pública do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, realizada em junho de 2011, quando nos foi apresentada a Minuta da Resolução 173/2011, que define a implantação do espanhol como disciplina regular do currículo básico, embora de caráter optativo para os alunos do ensino fundamental.

## Referências

- BARROS C. S.; COSTA, E. G. de M. Elaboração de material didático para o ensino de espanhol. In: BARROS C. S.; COSTA E. G. de M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BECKER, I. *Manual de Español*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BOTANA, C. M. *As águas turvas do discurso: uma análise em torno da dualidade Espanhol-Castelhano no Brasil*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- BURUNDARENA, M. I. *Todo Superadas*. 1. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2007. p. 222.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.161*. Brasília: MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2011.
- CABRAL, D. G. *Identidade feminina em Todo Superada, de Maitena*. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.
- CELADA, M. T. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 f. Tese (Doutorado Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.
- CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Embajada de España en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000, p. 35-55. Suplemento El Hispanismo en Brasil.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNÁNDEZ, G. E. Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. In: *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 8., 2000, São Paulo. Actas. São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2000. p. 273-295.
- GUADELUPE, L. C. *O que dizem as publicidades sobre a mulher: adequações e inadequações de gênero*. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.
- KULIKOWSKI, M. Z.; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Embajada de España en Brasil. n. 9. Brasília: Thesaurus, 1999. p. 11-19. Suplemento El Hispanismo en Brasil.
- PANNO, R. G. S. *A língua espanhola na formação técnica e profissional de nível médio em saúde*. 2008. 123 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol LE no Brasil. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2001. p. 186-194.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Diálogos Interamericanos*. n. 38, Niterói/RJ, p. 123-138, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

PIZARRO, A. *El sur y los trópicos: ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *PNLD 2011: Ensino Fundamental*. Brasília: FNDE, 2008. Edital.

\_\_\_\_\_. *PNLD 2012: Ensino Médio*. Brasília: FNDE, 2009. Edital.

ROSEN, E.; VARELA, R. *Claves para comprender el marco común europeo*. Madrid: EnClave-ELE, 2009.



*Ana Maria Bicalho*

# Materiais didáticos

de francês como língua estrangeira  
e a competência multicultural



## Introdução

Muito tem-se debatido sobre as metodologias do ensino de línguas e inúmeras vêm sendo as discussões a respeito do papel do professor, do ensino da gramática, da pertinência e da qualidade dos materiais didáticos utilizados na sala de aula. São abordagens e posturas que procuraram sempre otimizar o trabalho do professor, de forma a lhe permitir, segundo parâmetros distintos e em momentos diversos, ensinar o aprendiz a se apropriar da língua alvo da melhor forma possível.

Desde o final dos anos 1950, quando foi desenvolvida uma didática específica para o Francês como Língua Estrangeira (FLE), essas discussões se consubstanciaram na proposição de diferentes metodologias que marcaram o ensino do FLE em todo o mundo. Em cada uma delas, a percepção diferenciada das necessidades dos aprendizes, somada a diversos condicionamentos históricos e ideológicos, acarretou em modificações e adaptações profundas na concepção e na utilização dos materiais didáticos.

Neste artigo, pretendemos, em um primeiro momento, fornecer um breve histórico das principais metodologias utilizadas para o ensino-aprendizagem do FLE, apontando como cada uma delas entendia o ensino de línguas e concebia o seu material didático. Em seguida, após caracterizar brevemente os fundamentos teóricos de um dos mais recentes marcos orientadores para o ensino das línguas estrangeiras, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), publicado em 2001, faremos uma breve análise de três manuais recentemente utilizados para o ensino do FLE em Salvador (BA) e buscaremos apontar a necessidade de sua adequação à competência pluricultural prevista no QECR.

Antes de passarmos ao histórico, vale ressaltar que, apesar de a língua francesa ser falada em diferentes regiões do mundo, é a França o principal, se não o único, polo produtor de materiais para o FLE.<sup>1</sup> O que equivale a dizer que a metodologia do ensino do FLE foi sem-



pre abordada em via de mão única, isto é: da França para o exterior. Naturalmente, tal situação acarreta reflexos na escolha do que se deve ensinar e na percepção de quais materiais didáticos melhor responderiam às demandas dos aprendizes. Essa exclusividade francesa na elaboração de materiais didáticos para o ensino do FLE talvez possa ser explicada, para além de condicionamentos históricos, ficando claro o peso das políticas governamentais francesas na promoção de sua língua nacional por meio de financiamento direto ou indireto para a publicação de materiais instrucionais concebidos na França, assim como, por consequência, na restrição do espaço para que outras coletividades francófonas possam participar da concepção de materiais, voltados inclusive para o ensino e aprendizagem de outras variantes do francês nativizadas mundo afora.

## **As metodologias de ensino do FLE**

Em relação ao ensino do FLE, as correntes metodológicas mais frequentemente referidas pela bibliografia consultada são:<sup>2</sup> a Metodologia Tradicional, o Método Direto, o Método Áudio-Oral, o Método SGAV (*Structuro-globale audio-visuelle*), a Abordagem Comunicativa e, mais recentemente, a Abordagem Orientada para a Ação.<sup>3</sup>

A Metodologia Tradicional (*Méthodologie Traditionnelle* ou MT), também conhecida como Metodologia Gramática Tradução, concebia o aprendizado da língua por meio da leitura e tradução de textos literários clássicos, recorrendo-se sistematicamente à língua materna e à memorização de frases. A gramática era apresentada de forma dedutiva (primeiro se apresentavam as regras e depois o estudante era solicitado a formular frases aplicadas a situações particulares) e a oralidade era menosprezada. O componente cultural se resumia aos conteúdos vinculados por meio da tradução dos textos literários. (GERMAIN, 2003) Nenhuma manifestação linguística ou cultural de outras coleti-

vidades onde o francês era língua oficial ou língua de comunicação era trabalhada. Era o modelo da língua e da civilização francesa o único a ser considerado e estudado pelo aprendiz. Diante do fraco nível de integração didática apresentada por essa metodologia – uma vez que o aprendizado da língua era baseado apenas em exercícios gramaticais, de tradução e de memorização – o professor não tinha necessidade de adotar um manual específico. Ele podia escolher livremente textos baseados em seus valores literários, contanto que esses fossem os da cultura francesa clássica.

A partir do início do século XX, surgiu o chamado Método Direto (*Méthode Directe* ou MD) para responder a uma demanda de conhecimentos que a MT mostrou-se incapaz de atender e diante da percepção de que um enfoque na comunicação oral era necessário para favorecer o desenvolvimento de trocas culturais, políticas, econômicas e turísticas. Ao contrário do que acontecia na abordagem mencionada anteriormente, no Método Direto, o ensino da gramática era feito de forma indutiva e implícita (a descoberta da regra se dá através da prática). Dava-se também uma atenção especial à pronúncia tida como correta, sem, contudo, se fazer qualquer alusão à variação linguística ou à diversidade cultural que a língua francesa compreendia.

O grande postulado do MD era a homologia necessária entre os fins e os meios do ensino: o ensino-aprendizagem deveria acontecer diretamente (sem intermédio da língua materna) com o objetivo de levar o aluno a se exprimir diretamente em língua estrangeira, sem tradução mental. (PUREN, 1988) Assim, explicava-se o vocabulário com a ajuda de objetos e imagens, sem traduzi-los e sem passar pelo intermédio de sua forma escrita.

Neste período, surgiu o manual *Le premier livre de français ou la famille Dupon*, publicado em 1920. Uma inovadora obra que trazia ilustrações para facilitar a compreensão do estudante e apresentava lições ligadas ao cotidiano, propiciando, desta forma, pela primeira vez,

a inclusão de elementos culturais não literários na prática de ensino do FLE. (GERMAIN, 2003)

Posteriormente, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu, nos EUA, a chamada “Metodologia da Armada”. Essa abordagem nasceu da necessidade, sentida pelos militares americanos, de formar em pouco tempo um número suficiente de efetivos com conhecimento prático de línguas estrangeiras, uma vez que estariam em ação em vários países da Europa naquele período. O objetivo era possibilitar o mais rapidamente possível a comunicação em LE, por meio de atividades de áudio e de expressão oral.

Na França, foi apenas nos anos 1950 que, inspirados nos princípios da “Metodologia da Armada”, especialistas em linguística aplicada criaram a Metodologia Áudio-Oral (*Méthodologie Audio-Orale* ou MAO). Nesta abordagem, a aprendizagem se dava, segundo Puren (1988, p. 302),<sup>4</sup> “através de repetições orais intensivas com vistas à memorização e em manipulações orais intensivas almejando-se a automatização das estruturas da língua”. Em outras palavras, o aprendiz deveria ser capaz de produzir enunciados sem qualquer reflexão ou análise. Como na MD, a língua oral era privilegiada, mas se acrescentava a noção de “modelo” a ser imitado em exercícios estruturais. Para tanto, foram criados laboratórios de língua como auxiliares dessa repetição intensiva.

Mas, apesar de seu enfoque efetivo na comunicação, essa abordagem teve influência bastante limitada na França e, conseqüentemente, não resultou em publicações para o ensino do FLE. Em primeiro lugar, segundo Germain (2003, p. 150), porque “[...] os exercícios estruturais não [tinham] o propósito de serem comunicativos, mas [visavam apenas a] habilitar o aluno a recorrer a tipos de comportamento que devem ser automáticos quando havia efetivamente comunicação”. Em segundo lugar, por haver ainda um centramento no aprendizado da língua em seu registro culto, impossibilitando a comunicação efetiva. Além disso, a MAO não propunha nenhuma estratégia particular para as etapas

subsequentes da aprendizagem, sua validade estava limitada ao início do processo de ensino-aprendizagem. (PUREN, 1988) O resultado já era esperado: os aprendizes eram incapazes de aplicar o que aprendiam em situações reais de comunicação.

Após esse período, o inglês se tornou pouco a pouco a língua das comunicações internacionais, e a França, temendo a expansão linguística anglo-americana, viu-se obrigada a lutar para manter o papel da língua francesa como língua de cultura no ocidente e restaurar seu prestígio no exterior (incluindo aqui suas (ex)colônias). O ensino do FLE passou a ser, então, uma questão prioritária para o governo francês. O Ministério da Educação Nacional, com o apoio do *Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français* (CREDIF), delegou a linguistas e pedagogos a tarefa de facilitar a aprendizagem e a difusão do francês. O resultado do trabalho desse grupo foi o manual *Voix et Images de France* (lançado experimentalmente em 1958, mas apenas difundido em 1970), que chegou inclusive ao Brasil, onde a língua francesa ainda era ensinada nas escolas públicas.

A metodologia adotada por este manual, dominante na França entre os anos 1960 e 1970, ficou conhecida como *Structuro-globale audiovisuelle* (SGAV) e era construída em torno da utilização conjunta de som e imagem. Tal sistemática pode ser percebida no manual *Voix et images de France*, no qual as imagens geralmente serviam para ilustrar o contexto em que ocorria a conversação e os diálogos estavam associados às imagens e centrados em temas que remetiam ao cotidiano. Tomemos como exemplo uma lição retirada do livro do professor. Na referida lição, o aprendizado deveria partir do contexto do aluno, do seu conhecimento prévio sobre determinado tema, para, em seguida, passar às imagens. Nas imagens em questão, são apresentadas situações de diálogos formais e algumas frases aplicadas ao contexto de apresentação abaixo de cada imagem. Em seguida, passa-se à escuta de um diálogo entre três personagens e, por fim, à repetição e correção da pronúncia.

Essa metodologia contribuiu de maneira decisiva para modificar radicalmente as práticas efetivas da maior parte dos professores de FLE. De acordo com Puren (1988, p. 387),

Graças à difusão de aulas audiovisuais, certo número de princípios como a primazia da língua oral, a prioridade de uma prática intensiva da língua estrangeira em detrimento do uso da língua materna e do ensino teórico da gramática são agora largamente partilhados e aplicados e a utilização dos auxiliares orais e/ou visuais se generalizou.

Como observou Tagliante (2006, p. 54), nesta abordagem, “[...] os aprendizes realizavam muito bem os exercícios estruturais, mas demonstraram ser incapazes de mobilizar esses automatismos em situações de comunicação espontânea”. Dentro dessa perspectiva, praticamente não havia a inclusão de conteúdos culturais e nem se fazia qualquer alusão à diversidade ou às variantes da língua francesa ao redor do mundo.

Em seguida, como resultado da progressiva visibilidade dos estudos da Linguística aplicados ao ensino de LE, a partir de 1970, se desenvolveria para o ensino do FLE, uma metodologia que defendia que não bastava apenas a aquisição da norma culta da língua para uma boa performance linguística. Era necessário também estimular o desenvolvimento de um *savoir-faire* que deveria, por sua vez, adequar o aprendizado às necessidades do público-alvo. De acordo com esta metodologia, conhecida como Abordagem Comunicativa (*Approche Communicative* ou AC), a língua seria concebida como um instrumento de comunicação e interação social, no interior do qual o aprendiz poderia manipular e (re)trabalhar as regras para a construção de sua própria gramática pela observação de seu uso no cotidiano.

Assim, aprender uma LE não se resumiria apenas a conhecer, de maneira abstrata, as suas regras gramaticais; seria preciso também, para

que a comunicação se tornasse efetiva, conhecer as regras de emprego das variantes dessa língua. Seria preciso, por exemplo, saber qual forma linguística utilizar em determinado contexto, com determinadas pessoas, para que a comunicação se realizasse sem atropelos. Desde então, o foco no ensino do FLE passou a ser desenvolver uma competência de comunicação que incluiria dimensões linguísticas e extralinguísticas. O aprendiz poderia, assim, de acordo com os seus objetivos, desenvolver em parte ou no todo, as habilidades de compreensão oral, de produção oral, de compreensão escrita e de produção escrita.

De fato, como observou Tagliante (2006), foi a partir desse referencial teórico, presente em boa parte dos materiais didáticos ainda em uso, que o ensino do FLE passou a ser centrado na figura do aprendiz e em suas necessidades linguísticas, comunicativas e culturais. Dentro dessa pedagogia, tornou-se possível (e recomendável) extrapolar o manual e introduzir nas aulas elementos culturais “autênticos”<sup>5</sup> para facilitar a aquisição da língua.

Na medida em que o ensino e a aprendizagem do FLE se abriram à perspectiva de que a construção do aprendizado deveria partir dos interesses e das necessidades do aluno – através da observação dos fatos da língua em seu uso cotidiano e não mais com base somente na norma culta – seus materiais didáticos passaram pouco a pouco a incorporar elementos linguísticos e culturais de outras comunidades nas quais a língua francesa se fazia presente. Tal movimento pode ser percebido, por exemplo, nas modificações incorporadas à atualização do manual *Sans frontières 3* (publicado originalmente em 1984 e atualizado em 1990, sob o título *Le Nouveau Sans Frontières 3*), que passou a incorporar expressões de outras culturas francófonas. Apesar do enfoque do manual continuar a ser a França e os franceses, na unidade 2 do *Le Nouveaux Sans Frontière 3*, houve a inclusão do tópico “La Francophonie”. Essa inclusão, no entanto, se restringiu a apenas três páginas e tomou o seguinte formato: as duas primeiras páginas apresentam informações sobre a França e o

Canadá (com a apresentação de algumas expressões utilizadas no Québec, acompanhadas de seus “equivalentes” em francês da França); em seguida, na terceira página (vide Figura 1 abaixo), são apresentadas, de forma sucinta, informações gerais sobre Bélgica, Luxemburgo, Suíça e “os países da África” (em um único tópico), seguidas de um quadro com algumas “palavras africanas” e sua correspondência em francês padrão.

**Figura 1** – Atividade sobre “La francophonie”

**EN BELGIQUE, AU LUXEMBOURG ET EN SUISSE**

**La Belgique**  
*État actuel* : 4,2 millions de francophones dans les provinces de Wallonie qui constituent la communauté française de Belgique. La ville de Bruxelles est officiellement bilingue mais à majorité francophone. 56 % de la population parle le néerlandais.  
*Origine* : la création d'un État tampon destiné à contenir les ambitions territoriales françaises après la défaite de Napoléon. Cet État comprenait la Belgique et la Hollande. En 1830, la Belgique obtint son indépendance.

**Le Luxembourg**  
*État actuel* : 350 000 francophones. Les langues parlées sont le luxembourgeois, le français et l'allemand.  
*Origine* : proximité territoriale de la France. Le duché du Luxembourg a été déclaré neutre en 1867.

**La Suisse**  
*État actuel* : dans cet État fédératif, 70 % des habitants parlent allemand, 19 % français, 9,5 % italien. On y parle aussi le romanche (langue celtolatine) et il existe de nombreux patois.  
*Origine* : proximité territoriale de la France et émigration. La Confédération helvétique est née au 13<sup>e</sup> siècle.

**DANS LES PAYS DU MAGHREB (ALGÉRIE, MAROC, TUNISIE) ET LES PAYS D'AFRIQUE**  
*Origine* : la colonisation de ces pays par la France au 19<sup>e</sup> siècle. Après 1945, ces pays retrouvent progressivement leur indépendance mais conservent des liens privilégiés avec la France.  
*État actuel* : les situations sont variables. Dans certains pays, le français est langue officielle et langue d'enseignement (Mali, Niger, Togo, etc.); dans d'autres, il est seulement enseigné comme langue seconde avec un statut privilégié (pays du Maghreb).

Le français d'Afrique comporte de nombreux particularismes dus à sa grande vitalité.

Essayez de relier ces quelques mots de français d'Afrique à leur traduction en français « de France » :

**Mots africains :**  
bricolage – crack – doublée – fréquenter – gâté  
– gagner – zibousteur.

**Français standard :**  
aller à l'école – décapsuleur – élégant – enceinte  
– en panne – posséder – travail temporaire

JEAN-LOUIS TRINTEANANT  
LAURA MORANTE / JACOB BERGER

**la Vallée fantôme**  
ALAIN TANNER

**Roch Voisine**  
POURTAIT

Tahar Ben Jelloun  
**L'enfant de sable**

TE-NEUF-69

Fonte: (GIRARDET, 1990, p. 69).

Finalmente, a mais recente metodologia utilizada para o ensino-aprendizagem do FLE é a, assim chamada, Abordagem Orientada para



a Ação. Nessa nova concepção, o aprendiz é considerado um “ator social” preparado para a realização de tarefas em uma determinada circunstância. Uma tarefa, por sua vez, é definida como “[...] qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo”. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 29) Tal definição pode, assim, abranger uma infinidade de ações, tais como: telefonar a um amigo, escrever um livro, pedir uma refeição em um restaurante, pegar o ônibus, ir ao banco, ao médico etc.

Como exemplo, citamos uma atividade presente no manual *Alter Ego 1* (Figura 2). A tarefa é *SALUER* e, para alcançar esse objetivo, o aprendiz deve passar por diversas etapas: inicialmente, ele deve escutar um diálogo; em seguida, deve associar esse diálogo às imagens e responder algumas questões; por fim, as expressões necessárias para saudar outra pessoa lhe são apresentadas.

Figura 2 - Atividade, em *Alter ego 1*

**LEÇON 1**

**LES UNS, LES AUTRES**

**SALUER**

**1** Observez les dessins et identifiez les situations.

**2** Écoutez les cinq dialogues. Associez les dialogues aux dessins. Exemple: Dialogue 1 → dessin 1.

**3** Réécoutez les dialogues et complétez.

**4** Écrivez et indiquez si les deux amis sont décontractés ou décontractés.

**POINT CULTURE**

**L'usage de tu et de vous**

Observez l'usage de tu et de vous dans les dialogues p. 18 et complétez.

• Tu/elle – pour parler à une personne dans une relation informelle (amical, familiale, etc.)

• Vous – pour parler à une personne dans une relation formelle (commerciale, professionnelle ou hiérarchique, etc.)

– à deux personnes ou plus, dans une relation formelle ou informelle.

Saluer de manière formelle	de manière informelle
Bonjour/Bonsoir, madame/monsieur.	Bonjour/Salut!
Vous allez bien?	Tu vas bien?
Comment allez-vous?	Ce va?
Prenez congé de manière formelle. Au revoir, au revoir.	de manière informelle: Au revoir/Salut! Bonne soirée! Bon week-end! À demain/À lundi.

**5** Choisissez et jetez la pièce à deux ou en petits groupes.

**6** Choisissez et jetez la pièce à deux ou en petits groupes.

**PERSONNAGES**

Philippe, étudiant | M. Lenoir, professeur | Delphine, étudiante | Céline, Arnaud et Malik, étudiants | Mme Truchet, secrétaire

**LA RELATION**

formelle | informelle

**LA SITUATION**

tu se salue | le professeur congé.

**LE MOMENT**

le matin | l'après-midi | le soir.

Fonte : (BERTHET, 2006, p. 18-19).



Sob este prisma, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrita da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 29, grifos nossos)

Como podemos perceber pelos seus pressupostos, a Abordagem Orientada para a Ação não rompe totalmente com a Abordagem Comunicativa. Comentando a diferença entre elas, Tagliante (2006, p. 63-64) afirma:

A abordagem comunicativa tinha como foco a comunicação entre as pessoas e trazia o aprendiz para o centro do processo de aprendizagem, tornando-o ativo, autônomo e responsável pelos seus progressos. A abordagem orientada para a ação, tomando todos esses conceitos da abordagem comunicativa, acrescenta a ideia de 'tarefa' a realizar nos múltiplos contextos com os quais um aprendiz será confrontado na vida social. Neste contexto, o aprendiz é um 'ator social' que sabe mobilizar o conjunto das suas competências e recursos para chegar ao resultado pretendido: se comunicar.

## O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e os manuais do FLE

Para dar visibilidade a esta última abordagem, surgiu, em 2001, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), documento elaborado por iniciativa do Conselho da Europa<sup>6</sup> e fruto de um longo trabalho de pesquisa e reflexão. O QECR constitui uma orientação geral para a produção de métodos de ensino e de avaliação que sejam aplicáveis a todas as línguas na Europa. Ele foi concebido para dar conta da realidade do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras em solo europeu. No entanto, sem se levar em consideração as realidades e as necessidades de aprendizes locais, os materiais didáticos de FLE que derivam das posturas ali preconizadas são utilizados em todos os continentes do planeta.

Os manuais de ensino-aprendizagem do FLE mais recentes tendem a se adequar às exigências e diretrizes do QECR que, dentre outras questões, determina os níveis comuns de referência que orientam professores, autores de manuais e estudantes para uma finalidade prática, e define também o que cada aprendiz deve saber/poder fazer ao final de cada um dos seis níveis de aprendizado: elementar (A1-A2), independente (B1-B2) e proficiente (C1-C2).

Dentre as principais preocupações do QECR, destacamos aqui a necessidade de desenvolver uma competência multicultural nos alunos. De acordo com esse documento,

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a

competência plurilíngue é um componente que, por seu turno, interage com outras componentes. [...] A competência plurilíngue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001 p. 42, 189)

Essa necessidade, já percebida desde a AC, mas ainda pouco abordada pelos autores de materiais didáticos, ganhou terreno com o QECR e nos leva a refletir a respeito do que é realmente ensinar uma LE. Uma primeira observação, óbvia para alguns, é que não podemos dissociar uma língua da(s) cultura(s) que ela veicula. Aprender uma língua não significa apenas conhecer sua gramática e vocabulário e ser capaz de identificar alguns pontos turísticos de Paris (no caso da língua francesa). Aprender uma língua significa entrar em contato com o outro, com a cultura do país alvo ou, melhor dizendo, com as culturas de um conjunto de países que têm determinada língua em comum, sejam elas culturas hegemônicas ou não.

Uma segunda observação diz respeito ao entendimento dessa abordagem multicultural. Acreditamos que ela não deve ser vista apenas como um objetivo a ser alcançado ao longo das aulas de LE, mas como um princípio que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, sem o qual não há a tomada de consciência linguística e comunicativa sugerida pelo QECR.

A sala de aula não pode, portanto, negar ou esconder essa realidade multicultural. Há, assim, a necessidade da inserção do aspecto multicultural na sala de aula de LE e, lembremos, quando o QECR menciona aspectos multiculturais, não se recomenda apenas a sobreposição de culturas, mas o diálogo entre elas, valorizando, sobretudo,

a cultura do aprendiz, muitas vezes invisibilizada nas salas de aulas de LE. Diante dessa nova postura epistemológica, é patente a necessidade de se adaptarem manuais e metodologias de ensino a esse novo direcionamento. Mas será que na prática isso acontece?

Acreditamos que não. O que se vê é uma ainda tímida tentativa de inclusão do multiculturalismo que está muito longe de ser o ideal. Como assinala Moita Lopes (2005), ainda podemos perceber nas aulas de LE, a adoção de materiais didáticos monoculturais, desvinculados das práticas culturais complexas que, notadamente, caracterizam ou singularizam a contemporaneidade. No caso dos manuais de FLE, o foco é a França e os hábitos e gostos dos franceses (o que gostam de ler, para onde gostam de sair, ao que gostam de assistir, vestir, que feriados comemoram etc.), como se isso fosse de fundamental importância para um aluno brasileiro que quer aprender francês para emigrar para o Canadá, estudar na Bélgica, ensinar português em outro país de língua francesa ou simplesmente porque gosta da música, do cinema ou do futebol francês.

De fato, uma breve análise de alguns manuais de LE nos permitirá constatar que se, por um lado, a centralização em conteúdos gramaticais foi abrandada; por outro, ainda subexiste a necessidade, preconizada no QECR, de que esse mundo multicultural invada a sala de línguas e promova a reflexão sobre a vida social. (MOITA LOPES, 2005) Tomemos, como exemplos, três manuais recentes utilizados em Salvador (BA) para o ensino do FLE.

O primeiro, intitulado *Mosaïque*, foi publicado em 1994 pela *CLE International*, ou seja, anteriormente à publicação do QECR, mas sob a influência da AC. Ao longo desse manual, podemos perceber exemplos de uma centralização exclusiva na cultura francesa (e em sua capital), como é afirmado na sua própria introdução: “Para cada lição os objetivos são claramente expressos [...] eles constituem os elementos fundamentais da aprendizagem e se encontram em completa imersão

na **civilização francesa**". (JOB, 1994, p. 3, grifo nosso) Veja-se a esse respeito, a atividade reproduzida abaixo (Figura 3):

**Figura 3** – Atividade. Em *Mosaïque*



Fonte: (JOB, 1994, p. 70).

Nessa atividade, o estudante deve reconhecer os principais monumentos parisienses e situá-los no mapa da cidade. Ao longo do manual, esse tipo de atividade se repete, seja em relação a Paris ou à França como um todo. Não há referências a outras culturas francófonas, o que, na nossa análise, demonstram-se claramente as bases etnocentristas em que estão fincadas a concepção e produção desses materiais didáticos.

Como dizíamos, o aspecto multicultural de nossas sociedades

foi deixado de lado na maioria dos manuais de FLE criados até o início do século XXI. Nestes, a ênfase foi geralmente dada à cultura francesa (sobretudo à língua e aos hábitos dos franceses), não agregando a grande diversidade de países em que o francês é língua oficial, segunda língua ou língua de comunicação com o exterior. Quando acontece de serem citados outros países e culturas francófonas, isso ocorre de forma limitada e a partir de uma visão francesa.

Um exemplo dessa última prática pode ser visto no método *Connexions 1*, publicado em 2004 pela Didier, cujo objetivo, explicitamente formulado em seu *avant-propos* (MÉRIEUX; LOISEAU, 2004, p. 2, grifo do autor), é “tornar os aprendizes capazes a **realizar tarefas** [e que se define como um método cujos] “objetivos e conteúdos [...] foram definidos com o máximo respeito aos objetivos definidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas”. De fato, neste manual, a questão da francofonia (*francophonie*) é abordada, mas aparece somente ao final do Volume 1, em apenas duas páginas que contêm três atividades. Na primeira, solicita-se que os aprendizes localizem alguns países francófonos no mapa. Na segunda, uma atividade de compreensão de texto, o estudante é convidado a ler três textos escritos por pessoas oriundas de outros países francófonos. Na última, o etnocentrismo é ainda mais explícito, pois solicita-se ao estudante que associe frases faladas nos países e regiões francófonas às suas “equivalentes” em francês da França. Isso evidencia que, embora admitindo uma certa abertura para outras culturas francófonas, este manual foi produzido por uma cultura hegemônica, a francesa, e apresenta apenas o que ela considera adequado ao aprendizado de “sua” língua.

Apesar de esse manual se vincular explicitamente aos pressupostos do QECR, na prática, ele ainda apresenta, como vimos, a questão da francofonia sob uma ótica muito limitada. Ao longo de todo o material percebemos a centralização na França e nos franceses, como pode ser visto em alguns dos títulos apresentados na seção emblemática designa-

da “civilização”: A geografia da França, as festas na França, os jogos dos franceses, os franceses e a leitura, para citar apenas alguns exemplos.

Em coleções didáticas mais recentes, percebemos, porém, que a introdução de outras culturas francófonas já se dá de maneira mais significativa. Tomemos como exemplo o manual *Alter Ego 1*, publicado em 2006 pela Hachette. Claramente atrelado aos pressupostos do QECR, este manual propõe refletir sobre três abordagens: aprender, ensinar e avaliar, anunciando que os temas abordados têm como principal objetivo “suscitar no aprendiz um real interesse pela sociedade francesa e pelo mundo francófono, permitindo ao aprendiz desenvolver *savoir-faire* e *savoir-être* indispensáveis a qualquer comunicação bem sucedida”. (BERTHET, 2006, p. 3)

Na tentativa de se adequar ao QECR, o manual apresenta um dossiê dedicado à francofonia, como podemos perceber na Figura 4 abaixo:

**Figura 4** - Atividade. Em *Alter Ego 1*.

**BOSSIER 6**  
*Voyages, voyages*

**LEÇON 1 REVENIR À MONTRÉAL**  
> Parler de ses sensations  
> Parler du climat

**LEÇON 2 LA FRANCE DES TROIS OCÉANS**  
> Situer un lieu  
> Caractériser un lieu  
> Parler de ses activités de plein air

**LEÇON 3 BRUXELLES, CŒUR DE L'EUROPE**  
> Comprendre un programme de visite  
> Écrire une lettre de vacances

**CARNET DE VOYAGE**  
> Parcours francophones

A1 > A2  
CELP  
97 Dossier

Fonte : (BERTHET, 2006, p. 97).



O tema é introduzido pela página reproduzida acima do Capítulo 6, e nele estão contempladas as cidades de Montreal (Canadá), Bruxelas (Bélgica) e os DOM-TOM franceses.<sup>7</sup> No entanto, salientamos que a inclusão aqui de elementos francófonos não franceses se restringe a países da Europa e do norte do continente americano que gozam de prestígio semelhante ao da França e aos departamentos e coletividades ultramarinos franceses (que afinal fazem parte da França). Os países francófonos da África não são sequer citados no dossiê. A única exceção é a última página dupla dedicada ao cantor senegalês Tété, possivelmente motivada pelo sucesso internacional desse artista. Ao longo do manual, é ainda perceptível uma centralização na França e em sua capital. Acreditamos, contudo, que, embora de forma tímida e limitada, aí já se esboça uma tentativa de inclusão mais sistemática de outras culturas francófonas nos materiais didáticos da FLE.

### **À guisa de conclusão**

Infelizmente, a maior parte dos cursos de FLE continua a adotar e reproduzir formas tradicionais de ensino, sem levar em consideração as diferenças multiculturais. Trata-se de uma postura que encontra a sua base na própria existência de materiais didáticos que não rompem as barreiras etnocêntricas, nem ousam apresentar de forma mais clara o fato de que a língua alvo, no nosso caso, a francesa, não pode se resumir ao território hexagonal. Dentro dessa postura flagrantemente equivocada, não nos parece surpreendente que as culturas de povos africanos francófonos, por exemplo, não figurem nas páginas desses materiais didáticos.

Apesar de alguns autores serem oriundos de outras partes do mundo, os materiais didáticos da FLE produzidos na França, como vimos, ainda não abrem um verdadeiro espaço para se discutir e conhecer a diversidade que essa língua de alcance internacional comporta. Aliás, o próprio conceito de “francofonia” nos é apresentado como uma prática



de povos [supostamente] irmãos capaz de gerar harmonia entre os falantes da língua francesa (sejam eles quebequenses ou senegaleses), levando ao frequente equívoco de que o estudo e a aquisição da língua francesa da França são capazes de habilitar o estudante a se expressar em língua francesa em qualquer contexto sociocultural onde a língua é requisitada.

Para sensibilizar os aprendizes e desenvolver sua capacidade de se comunicar, conforme preconizado pelo QECR, é necessária uma interação com representantes de outras culturas francófonas, de outras formas de falar e agir, uma vez que uma suposta competência linguística isolada não é suficiente. É necessário também ratificar que a cultura francófona, de forma alguma, ainda se resume à cultura francesa. Ciente dessa importante premissa, o professor de FLE deve colocar-se contra tal postura que consideramos ultrapassada e apresentar essa diversidade, buscando sempre a descoberta desses diferentes países francófonos, seja na África, na Ásia, na Oceania, nas Américas ou na Europa. A inserção verdadeira desse aspecto multicultural deve ser uma das maiores preocupações de editores, autores e professores na tentativa de efetivar a necessária inclusão nos seus materiais didáticos de culturas e aspectos outros de países francófonos da África e das Américas Central e do Sul, por exemplo.

Nesse sentido, não é surpresa que a internet (e as mídias em geral) tenha se tornado uma importante ferramenta para o ensino de uma língua/cultura estrangeira, pois, dentre outros aspectos, ela facilita esse contato com o outro, o que pode tornar o ensino muito mais dinâmico e significativo. Com o auxílio da rede mundial de computadores o aprendiz pode, por exemplo, escutar rádios quebequenses ou assistir a aulas virtuais de francês dadas por nativos de outros países francófonos ou mesmo visitar museus e cidades fora da Europa. A utilização das novas tecnologias na sala de aula de FLE contemporânea emerge, então, como uma estratégia fundamental para suplementar (e até desconstruir) o manual adotado, uma vez que através dessas tecnologias podemos

suprir a frequente ausência de elementos multiculturais no ensino do FLE e da maioria das línguas de alcance mundial.

Em suma, enquanto não forem produzidos materiais didáticos que se adequem à realidade multicultural da língua alvo e às reais necessidades dos aprendizes, os professores devem ter consciência dos pontos fortes e fracos dos manuais adotados e sempre adaptá-los ao seu público. Eles devem propor atividades que permitam a aquisição não apenas de um conhecimento linguístico vinculado a uma única cultura, mas também de um *savoir-faire*, de um *savoir-apprendre* e de um *savoir-être*, aspectos que consideramos fundamentais no aprendizado de qualquer LE.

## Notas

<sup>1</sup> Não temos conhecimento, até o momento, da existência de materiais didáticos produzidos em outros países de língua francesa. Se eles existem, sua circulação é bastante restrita.

<sup>2</sup> Esse histórico é baseado nos estudos de Cuq (2003), Germain (2003), Puren (1988) e Tagliante (2006).

<sup>3</sup> Em francês *Approche Actionnelle*. O termo aqui adotado (Abordagem Orientada para a Ação) é aquele da tradução portuguesa do Cadre Europeen Commun de Référence (CECR).

<sup>4</sup> Todas as traduções são de responsabilidade da autora.

<sup>5</sup> Em seu *Dictionnaire de Didactique du Français*, Cuq (2003, p. 29) define “documento autêntico” como: “toda mensagem elaborada por francófonos para francófonos com fins de comunicação real [...] tudo que não é concebido, em sua origem, para a sala de aula (seja escrito, oral, visual ou audiovisual)”. O autor salienta, contudo, que esse documento perde, de certa forma, sua autenticidade quando é modificado para se adequar a um programa metodológico preciso e coerente.

<sup>6</sup> Organização internacional fundada em 1949 que tem como propósitos a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa.

<sup>7</sup> DOM ou ROM (Departamentos/regiões ultramarinos, a saber, Guadalupe, Guiana, Martinica e Reunião) e os TOM (territórios/coletividades ultramarinos como a Nova Caledônia ou a Polinésia Francesa).

## Referências

BERTHET, A. et al. *Alter Ego 1 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2006. p. 97.

CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'ETUDE POUR LA DIFFUSION DU FRANÇAIS. *Voix et images de France: livre du maître*. Paris: Didier, 1965. p. 3.

CUQ, J. P. *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: CLE International, 2003.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 2003.

GIRARDET, J. et al. *Le nouveau Sans Frontières 3 méthode de français*. CLE Internacional, 1990. p. 69.

JOB, B. *Mosaïque 1 Méthode de français*. CLE International, 1994. p. 70.

MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y. *Connexions 1 Méthode de français*. Didier, 2004. p. 128.

MOITA LOPES, L. P. da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE International, 1988.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

*Maria Labarta Postigo*

# Componentes

interculturais nos materiais de alemão  
como língua estrangeira (ALE):  
um convite à crítica



## Introdução

A aprendizagem intercultural parte de um enfoque comunicativo do ensino de Língua Estrangeira (LE) e tem a sua origem no final dos anos oitenta do século passado. Porém, depois de mais de duas décadas de experiência no ensino de LE, mais especificamente, Alemão como Língua Estrangeira (ALE), na Espanha, e Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na Alemanha, continuamos encontrando problemas e carências nos materiais didáticos existentes no tocante ao conteúdo intercultural.

Na nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que cultura e interculturalidade são fundamentais no ensino de LE. A aprendizagem de uma língua é muito mais que a aquisição de vocabulário e de estruturas linguísticas. Trata-se de um processo global, em que o estudante entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo por parte de outra sociedade ou comunidade linguística. Esse processo pode servir-lhe, por um lado, para refletir e aprofundar conhecimentos sobre a sua própria cultura e, por outro, para entender, dialogar e se comunicar com os membros da nova comunidade linguística.

No presente artigo, pretendemos discutir como são abordados os elementos socioculturais e interculturais nos materiais didáticos de LE em geral, e em particular de ALE, realçando a importância desses conhecimentos para alunos que não têm acesso às comunidades da língua alvo. Para isso, examinaremos a forma de abordagem destes elementos em vários manuais de ALE das editoras alemãs de maior penetração.

Em primeiro lugar, falaremos da importância da cultura e da interculturalidade no ensino de LE. A seguir, discutiremos as diferentes realidades linguísticas e socioculturais dos contextos de aprendizagem que nos interessam aqui: Espanha e Brasil. Na sequência, apresentaremos os resultados do nosso estudo com exemplos de materiais de ALE. Por fim, teceremos as nossas conclusões seguidas de propostas para o ensino de cultura e o trabalho com interculturalidade na aula de LE.

## A importância da cultura e da interculturalidade no ensino de LE

Comumente, associamos cultura às formas de manifestação técnica ou artística (criações arquitetônicas, literárias, musicais etc.) de uma determinada comunidade ou sociedade. Porém, cultura é algo muito mais abrangente, complexo e, ao mesmo tempo, extremamente difícil de definir com precisão. Prova disso é que, apesar da quantidade de explicações surgidas ao longo da História, não existe consenso quanto a uma definição que explique cultura na sua totalidade. Mesmo assim, trataremos de nos aproximar do conceito através de duas definições que possam nos remeter à complexidade que o termo representa e à importância deste para os nossos objetivos.

Numa perspectiva antropológica, Hofstede (1980, p. 24) definiu cultura da seguinte forma:

Cultura é uma programação coletiva da mente humana, que diferencia os membros de um grupo de outro. Nesse sentido, cultura é um sistema de valores trazidos por um grupo social ou coletivo.<sup>1</sup>

Ainda segundo Hofstede (1980, p. 24), esta programação se inicia no espaço social em que a pessoa cresceu e adquiriu experiências e a chave para entendê-la são os valores. Ao estudar valores, comparam-se indivíduos; ao estudar cultura, comparam-se sociedades. Toda a programação da mente humana é afetada por valores, tudo é afetado pela cultura e isto é refletido no comportamento humano.

Já o psicólogo Alexander Thomas (1993, p. 380) nos oferece a seguinte definição:

Cultura é um sistema de orientação universal e, ao mesmo tempo, muito típico para uma sociedade, organização ou grupo. Esse sistema de orientação está formado por símbolos específicos

tradicionais para essa sociedade concreta. A cultura influencia a percepção, o pensamento, a valoração e a forma de agir de todos os seus membros e define o seu sentimento de pertença à sociedade.<sup>2</sup>

Levando em consideração as diferentes interpretações de cultura e especialmente as dos autores citados, podemos dizer que cultura é um sistema de conhecimentos ou programação coletiva da mente adquirida socialmente e que influencia a percepção, o pensamento e a forma de agir dos indivíduos pertencentes a um grupo social. Consequentemente, para apreendermos a língua de uma comunidade e podermos nos comunicar com seus membros, precisamos, necessariamente, além dos conhecimentos linguísticos, de outros conhecimentos sobre a(s) sua(s) cultura(s).

Desde finais dos anos 1980, o ensino da cultura se integra na aula de LE, sendo o inglês como LE pioneiro no enfoque intercultural. Ao longo dos anos, o trabalho com interculturalidade foi adquirindo cada vez mais importância, tanto no ensino do inglês como de outras LE, e continua mantendo esse *status* na atualidade. Entendemos por intercultural, não apenas a comparação de duas culturas, porém, concordando com Paraquett (2010, p. 144), a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico, e também com Muller-Jacquier (1999, p. 39), que entende interculturalidade como algo que surge entre duas culturas.<sup>3</sup>

O trabalho com interculturalidade na aula de LE é objeto de estudo da “didática intercultural de LE”,<sup>4</sup> que tem como objetivo intermediar o desenvolvimento de uma competência comunicativa em situações interculturais. Muller-Jacquier (1999, p. 43) usa também o termo “interkulturelle Kompetenz” (competência intercultural), definindo-o como a capacidade de tratar com outras culturas e seus membros, com os seus sistemas de valores e estilos de comunicação de forma adequada, de se comunicar e compreendê-los.



No enfoque intercultural do ensino de LE, a ênfase é colocada na ideia de que a cultura é um conceito muito abrangente, que inclui também, além das regras de comportamento social, um conjunto de crenças e valores que mostram uma visão particular do mundo e que contribuem para se compreender os comportamentos de cada sociedade. Precisamente, na literatura alemã se desenvolve o termo *Kulturverstehen* (compreensão de cultura) ou *Fremdverstehen* (compreensão do desconhecido) como uma das bases fundamentais da aprendizagem intercultural. Esta aprendizagem consistiria não só na sensibilização do aprendiz para o estudo de conteúdos socioculturais, partindo-se da premissa de que todos os povos apresentam comportamentos culturalmente condicionados, mas também no fomento de atitudes empáticas e compreensivas em relação às outras culturas, desde a comparação entre a própria cultura e a cultura alvo.

Segundo Pauldrach (1992, p. 38), a cultura, quando trabalhada, é realizada nos dois sentidos: da cultura origem à de chegada, e da cultura de objeto de estudo à de origem. É sob esta ótica que aqui entendemos o trabalho com interculturalidade na aula de ALE. Estamos convencidos de que adquirir uma competência intercultural deve ser um dos principais objetivos do ensino e aprendizagem de LE. Para que os estudantes possam adquirir essa competência, precisamos, em primeiro lugar, fazer com que eles tornem-se conscientes da(s) sua(s) cultura(s). Com isso, pretendemos que os aprendizes compreendam a cultura alvo, tendo consciência da sua cultura de origem e, também, para que o trabalho intelectual desprendido para a compreensão da cultura do outro se reverta em um conhecimento mais profundo e aceitação da própria cultura.

Sendo assim, a competência intercultural permitirá aos aprendizes atingir os seguintes objetivos:

- Desenvolver a habilidade necessária para localizar e organizar informações sobre a própria cultura e a cultura alvo, além de estimular a curiosidade intelectual por esta última;

- Desenvolver uma atitude crítica a respeito das imagens que percebem e recebem através da mídia em geral, incluindo a internet, os livros etc. sobre a sua cultura e as culturas outras, e ensiná-los a interpretar essas informações;
- Desenvolver a capacidade de avaliar e realizar generalizações sobre a cultura alvo, partindo de fatos reais e autênticos e não de preconceitos ou estereótipos.

## **Diferentes contextos de aprendizagem: Espanha e Brasil**

A seguir, pretendemos refletir sobre possíveis contextos de aprendizagem: no país da língua alvo, ou seja, aprendizagem de AL2 (segunda língua) ou fora do(s) país(es) onde se fala a língua alvo, aprendizagem de ALE.<sup>5</sup> Para a nossa pesquisa, vamos focar no segundo caso, o de apreender uma LE fora do seu contexto linguístico. Dentro deste caso, também observamos diferentes situações que pretendemos expor aqui. Existem diferenças entre as aulas de LE na Espanha e no Brasil no tocante à perspectiva e uso da LE que os estudantes apreendem.

No Brasil, grande parte dos estudantes não tem planos de viajar para o país da língua alvo (devido, entre outras razões, à distância geográfica). Já no caso da Espanha é diferente, por ser um país geograficamente mais próximo dos países da língua alvo (Alemanha, Áustria e Suíça), e porque atualmente, nas universidades europeias, as possibilidades de intercâmbio são enormes. Praticamente todos os alunos têm a possibilidade de planejar um período de estudos em outro país. Nesses casos, o ensino de LE prepara aos estudantes para o encontro com a outra cultura e língua *in situ*. A experiência direta dentro da comunidade linguística alvo será uma fase de aprendizagem crucial para eles.

Acontece que os materiais didáticos são editados majoritariamente pelos países de origem da LE alvo para o resto do mundo. As editoras

têm normalmente objetivos econômicos e tratam de maximizar as vendas, ou seja, se orientam mais pelas exigências do mercado capitalista e menos pelos perfis e para as necessidades dos diferentes estudantes.

Neste contexto, não podemos deixar de falar do chamado Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para as línguas, que se estabeleceu nos últimos anos na Europa, para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de LE. Este Quadro divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A usuário básico, A1 iniciante, A2 básico, B usuário independente, B1 intermediário B2 independente, C usuário proficiente, C1 proficiência operativa eficaz, C2 domínio pleno. O que um estudante deve saber para atingir cada nível, por exemplo, “Domínio pleno”, também está definido no Quadro. Como consequência, atualmente, a maioria dos centros de ensino de LE na Europa usa este quadro como referência e adapta o sistema de ensino para que em um determinado período os estudantes atinjam cada um dos níveis estabelecidos, adquirindo os conhecimentos correspondentes. Com isso, as editoras europeias de LE estruturam os seus materiais didáticos de acordo com o QEQR. Os livros anteriormente editados ainda descreviam o perfil do público alvo nos prefácios e introduções. Já nos materiais editados atualmente na Europa, não se fala em público usuário do livro, apenas em objetivos a atingir. O fato de não considerar as particularidades e necessidades de todos os possíveis estudantes acarreta problemas, já que o público alvo, as necessidades e os conhecimentos prévios são diferentes para cada comunidade de aprendizes.

### **Abordagem da interculturalidade e dos aspectos socioculturais em materiais didáticos de ALE**

Como apresentamos em Labarta Postigo (2009, p. 52-54), o tratamento do componente sociocultural tem mudado muito ao longo dos

anos. No enfoque cognitivo ou clássico, o ensino de cultura limitava-se à cultura como *Landesbild* (imagem do país), quer dizer, a História, a Literatura, a Geografia, as Artes Plásticas etc. Esses conteúdos não estavam integrados às aulas de língua, tinham tempo e espaços próprios dentro dos chamados cursos de *Landeskunde* (cultura do país), ministrados somente em níveis avançados e como formação complementar do aprendiz de LE. Por isso, se analisarmos os manuais publicados antes dos anos 1970, comprovaremos que os conteúdos socioculturais não estavam comumente integrados ao processo de aprendizagem. Já a partir dos anos 1980, com o enfoque comunicativo, os manuais incluem alguns aspectos socioculturais que vão além do mencionado *Landesbild* e começam a dar importância à denominada *Alltagskultur* ou cultura do cotidiano. Em manuais publicados nesta época (*Sprachbrücke, Deutsch Aktiv Neu*, entre outros) encontramos exemplos de atividades em que se trabalham as regras sociais, caso fôssemos convidados para um jantar na casa de uma família alemã. No entanto, é a partir de finais dos anos 1980 que o enfoque intercultural começa a ter relevância e vai se desenvolvendo e marcando cada vez mais a sua presença nos manuais de ALE até a atualidade.

Os exemplos apresentados abaixo são resultado de uma análise dos conteúdos de vários manuais atuais de ALE editados na Alemanha. Nossa pesquisa pautou-se na busca de respostas para as seguintes questões:

- Quais são e de que forma aparecem os aspectos socioculturais nos materiais didáticos atuais?
- Como se trabalha a interculturalidade? Que tipo de informações, tarefas e exercícios os livros didáticos apresentam para tratar da interculturalidade?
- Os aspectos socioculturais, que incluem também a escolha dos temas tratados, são adequados às realidades e contextos sociais das línguas a que fazem referência?

Atualmente, a maioria dos manuais de ALE traz seções específicas denominadas “Aspectos culturais” ou “Considerações comparativas” com flagrantes de “interculturalidade” entre o alemão e a língua-cultura dos aprendizes. Através dessa análise, pudemos registrar diferentes conteúdos: dicas para evitar interferências linguísticas da LM, informações culturais no sentido da *Landesbild*, informações sobre costumes e crenças na sociedade da língua alvo, informações sobre simbologia e significado de cores, sobre regras de comportamento nas sociedades de língua alemã, comparações interculturais etc.

O livro *Schritte International*, de Sophie Caesar (2006), por exemplo, aborda as diferenças culturais entre comunidades linguísticas, oferecendo para falantes de espanhol além do “Lehrbuch” (livro do aluno), um glossário intitulado “Deutsch-Spanisch, Spanisch-Deutsch”. Na parte “conocer y aprender”, apresentam-se informações sobre o comportamento das pessoas na Alemanha, por exemplo. Só para termos uma ideia do que traz o material no tocante a aspectos culturais, mostramos aqui um excerto retirado de Caesar (2006, p. 56), em que são dadas dicas importantes sobre a questão da pontualidade na Alemanha:

Pontualmente pontuais. [...] nas relações laborais, geralmente se respeita muito a pontualidade. Se a hora marcada é 11 horas, você deve aparecer, no máximo, às 11 horas. No caso de convites pessoais para almoçar ou jantar, se aceitam geralmente até uns quinze minutos de atraso, mas não mais que isso, para não ser considerado descortês.

Achamos que este tipo de informação sobre os aspectos socioculturais da Alemanha é um exemplo, em princípio, muito positivo, já que cada sociedade tem uma forma diferente de compreender a pontualidade, e a interpretação alemã pode ser diferente daquela do estudante. Nesse sentido, trata-se de uma dica necessária e uma grande ajuda para

os aprendizes saberem não só o que significa pontualidade na Alemanha, mas também a importância que os alemães dão à questão. Contudo, isso não quer dizer que os estudantes tenham que adotar o valor alemão da pontualidade. O enfoque intercultural pode ir além da comparação entre culturas. Em geral, achamos que grande parte dos exemplos nas seções sobre interculturalidade ou aspectos socioculturais dos livros analisados se dedica em proporcionar informações ou conhecimentos sobre costumes e regras de comportamento na sociedade da língua alvo, fazendo, na sequência, apenas uma comparação superficial entre a cultura do aprendiz e aquela da língua estudada.

Somos da opinião de que no confronto com a nova língua, por ser o objeto direto de aprendizagem, os aspectos culturais, valores, regras, crenças, formas de comportamento etc. deveriam ser colocados em outro nível da aprendizagem, já que, à luz de metodologias mais atuais, estes não têm que ser internalizados nem imitados pelos estudantes. Ao contrário, os aprendizes precisam conhecer a cultura do outro e estabelecer um diálogo com a sua própria cultura. Para nós, tais materiais não atingem este objetivo e somente com o desenvolvimento do tema de forma adequada por parte do professor, os conteúdos apresentados podem ser considerados como ensino intercultural no sentido de Pauldrach (1987), Muller-Jacquier (1999) ou Paraquett (2010) e, além disso, servir como insumo para o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes.

Passamos a refletir, então, sobre a pergunta da adequação às realidades e contextos sociais a que fizemos referência. Em Dalapiazza (2004, 2005), aparecem os seguintes temas/contextos/situações comunicativas: viagens (no aeroporto, uma viagem em grupo, uma viagem a Berlim), encontros (com vizinhos, colegas, amigos), comidas e bebidas (na cantina, no restaurante, em um clube), dinheiro e compras (compras de móveis, compras no supermercado e em outras lojas), trabalho (profissões, tarefas no trabalho) e atividades de lazer (cinema,

teatro, shows etc.). Observamos que os diálogos, textos e exercícios estão geralmente baseados em situações reais e refletem parte da realidade da Alemanha. Porém, estão ausentes temas polêmicos e não aparecem situações problemáticas da sociedade alemã que, com certeza, também fazem parte da realidade daquele país.

No tocante à representação de pessoas e situações nos materiais, constata-se que a grande maioria das personagens é da mesma cor, brancos, sem deficiências físicas, muitos deles jovens magros, saudáveis e sorridentes. Pessoas de outra cor surgem apenas de forma pontual, como, por exemplo, numa situação de aeroporto, em Dalapiazza (2004, p. 13), onde aparece um senhor da Namíbia. Achamos que tal representação é parcial e, de forma alguma, corresponde à atual Alemanha, país de imigrantes onde convivem pessoas de todos os lugares do mundo com vários hábitos e costumes, vivenciando os mais diversos problemas sociais.

Queremos, por último, apresentar um exemplo da nossa experiência com conteúdos socioculturais, os quais achamos pouco adequados para determinados grupos de estudantes fora da Alemanha. Com certeza, podemos afirmar que, ao longo dos anos, os materiais têm melhorado bastante e, por conseguinte, o aspecto cultural tem adquirido maior importância. Contudo, às vezes é difícil motivar aos alunos diante dos conteúdos oferecidos. Como exemplo, apresentaremos a unidade 3 de Dallapiazza (2004), livro *Tangram Aktuell 1A*, intitulada *Guten Tag, ich suche*. Nesta unidade 3 do livro de alemão para principiantes, se ensinam os números a partir de 100, dados estatísticos, preços e a forma de se orientar dentro de lojas e *shoppings*. O cenário para ensinar os novos conteúdos comunicativos são lojas de móveis e os produtos correspondentes. A parte B da unidade começa com uma página do catálogo da loja “Möbel Fun” e um exercício de áudio (*Hörverständnis*), trazendo um diálogo entre um casal de clientes sobre móveis e os respectivos preços. Além disso, há mais um exercício com fotos de móveis para



incentivar os alunos a conversar sobre o design e preço de diferentes mesas, cadeiras, estantes, como podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1:** “Im Möbelhaus”

**LEKTION 3**

**B Im Möbelhaus**

**MöbelFun**

**Moderne Möbel für junge Leute**

**Viel Design für wenig Geld**

**komplette Einbauküche** 898,-

**modernes Doppelbett im Futon-Stil** 594,-

**flottes Ecksofa in aktuellen Farben** 279,-

**bequemer Fernsehsessel** 199,-

**solides Bücherregal** 190,-

**praktischer Kombischrank** 599,-

**bildschöner Designer-Tisch & 6 Stühle** 689,-

**3fach verstellbarer Bürostuhl** 148,-

**farbentruher Wollteppich** 79,-

**schicke Stehlampe** 49,-

**Hanauer Landstr. 424**

**Jetzt aber los!**

**B 1 Lesen Sie die Werbung und suchen Sie diese Möbel.**

Teppich ◆ Küche ◆ Tisch ◆ Bett ◆ Stuhl ◆ Regal ◆ Schrank ◆ Sessel ◆ Sofa ◆ Lampe

Fonte: DALLAPIAZZA (2004, p. 31).

Imaginamos que, com o título “Móveis modernos para jovens”, a intenção é motivar os alunos com um tema de possível interesse para eles, como pode ser o da compra de móveis em um momento de ficar independente da família, sair de casa para morar em um apartamento próprio, alugado ou compartilhado com outros estudantes ou com amigos, e decorá-lo. Quanto ao grupo de pessoas representado na capa do livro, elas têm mais ou menos a idade em que os jovens na Alemanha dão esse passo de independência e começam a criar e decorar seu próprio



espaço. Porém, na Espanha, os jovens, normalmente, residem com os pais por um tempo mais longo. Por questões econômicas, geralmente, só saem da casa da família para morar em uma casa própria quando se casam ou quando se estabilizam economicamente. Segundo estatísticas, muitos filhos continuam morando com os pais até os quarenta anos, quando não por toda a vida.

Desta forma, um tema como a compra de móveis é para os estudantes espanhóis pouco atraente e, por isso, torna-se bem difícil motivá-los a trabalhar e apreender o conteúdo linguístico-cultural pretendido. Além de ser este um campo semântico pouco motivador, achamos o léxico apresentado em um nível de especificidade excessiva para alunos iniciantes. Por exemplo, o termo *komplette Einbaukuche* (cozinha embutida completa) que aparece como um dos itens na Figura 1 anterior, com certeza, é uma forma de ilustrar as cozinhas das casas alemãs e faz parte dos elementos socioculturais daquele país. Como se vê, trata-se de um termo até de difícil tradução em outras línguas. Temos que, portanto, recorrer a explicações ou fotos para traduzi-lo. Pergunta-se, então, qual seria a relevância de tal informação para os estudantes iniciantes na língua alemã?

Observamos que mesmo a Espanha sendo um país europeu, as diferenças culturais com a Alemanha são enormes, o que, não raramente, é ignorado pelos materiais didáticos. A partir das nossas aulas na Espanha e por utilizar os livros analisados, nos parece difícil cativar os alunos e motivá-los com este tipo de contexto, sobretudo quando os temas apresentados não estão relacionados com seus interesses e suas realidades.

Possivelmente, para os estudantes de AL2, esse tipo de texto seja adequado, já que eles têm a oportunidade de viver naquele país. Mas a nossa dúvida ainda persiste: Como motivar aos alunos de ALE de culturas diferentes a partir de materiais elaborados com foco em um público que mora na Alemanha ou em um contexto sociocultural europeu? Estamos convencidos de que se os materiais não oferecem motivos,

textos, imagens, temas alinhados às realidades dos alunos, torna-se uma tarefa muito árdua motivá-los para que apreendam a língua alvo.

## **Conclusões e propostas**

A resposta à nossa primeira pergunta (“Quais são e de que forma aparecem os aspectos socioculturais nos materiais didáticos atuais?”) é positiva. Tais aspectos são abordados a partir de questões interessantes, sobretudo para aqueles estudantes que se preparam para interagir com membros das culturas da língua alvo. Entretanto, detectamos lacunas importantes nos materiais didáticos apresentados. Na análise detalhada, observamos que muitos deles estão dirigidos para um público que estuda alemão no país onde a língua é falada (AL2) ou para um determinado perfil de estudantes, europeus ou de classe média alta de outros países, com condições econômicas para viajar. Quanto aos aspectos interculturais apresentados, majoritariamente, limitam-se a comparações dirigidas aos falantes de determinadas línguas e culturas. Em suma, esses materiais são inadequados para usuários, por exemplo, de outras realidades socioculturais.

Com relação à segunda pergunta (“Como se trabalha a interculturalidade? Que tipo de informações, tarefas e exercícios os livros didáticos apresentam para tratar da interculturalidade?”), muitos deles se concentram na comparação entre a cultura do aprendiz e aquela(s) da língua estudada. Isso não é suficiente para os estudantes desenvolverem uma competência intercultural na sala de aula de ALE. As informações apresentadas deveriam ser veiculadas através de um diálogo com a cultura dos aprendizes, de maneira que as informações da cultura alvo não sejam tomadas como modelo a seguir, em detrimento de seus próprios valores.

Finalmente, sobre a terceira pergunta (“Os aspectos socioculturais, que incluem também a escolha dos temas tratados, são adequados às

realidades e contextos sociais das línguas a que fazem referência?”), podemos afirmar que se trata apenas de uma seleção temática parcial, com elementos bastante comuns. Em geral, encontramos temas neutros como viagens, compras, comidas e bebidas, vestuário, entre outros. Contudo, estão ausentes aspectos socialmente problemáticos e desafiadores como altas taxas de desemprego, racismo, alcoolismo, a violência etc., que constituem também o contexto cotidiano dos países da língua alvo. Este fato não é exclusivo dos livros de ALE, muito pelo contrário, parece um reflexo do que acontece com os materiais didáticos de inglês L2/LE, já que o mundo anglo-saxão é pioneiro no âmbito do ensino de LE e serve também de referência para outras línguas. Sob essa ótica, Akbari (2008, p. 281) afirma o seguinte a respeito dos livros didáticos de inglês: “A maioria dos livros didáticos usados em cursos de inglês tem sido anestesiada e tornada social e politicamente inofensiva para um público internacional”<sup>6</sup>.

Diante da discussão apresentada, concluímos que está em nossas mãos, professores de LE, o papel de tentar compensar essas deficiências. Enquanto o mercado de materiais didáticos de LE não nos oferecer melhores ferramentas que abordem de forma clara e sistemática os aspectos socioculturais de diferentes comunidades, podemos, como alternativa, utilizar outros recursos que estão ao nosso alcance (livros, revistas, filmes, materiais da internet etc.) e a nossa criatividade para recriar formas de ensinar nossos estudantes a se aproximar e entender as novas culturas.

Além disso, podemos trazer para a aula os temas e as realidades socioculturais que são invisibilizados nos materiais didáticos. Nesse contexto, achamos fundamental que os nossos estudantes desenvolvam sua competência intercultural, estando aptos para lidar com outras culturas, compreender os sistemas de valores dos seus membros e, desta forma, poderem estabelecer um diálogo com eles. Como dito anteriormente, para promover o desenvolvimento da competência intercultural

precisamos, em primeiro lugar, fazer com que os estudantes tornem-se conscientes de sua realidade e reflitam sobre ela. Assim, o passo seguinte é reconhecer a existência de outras culturas e conseguir desenvolver nos aprendizes uma sensibilidade intercultural aliada a uma motivação para compreenderem os novos elementos culturais. O papel do docente é, portanto, o de preparar os aprendizes e a comunidade da qual eles fazem parte para entender e aceitar as diferenças inerentes à nova cultura.

Pensamos que a aprendizagem de outra cultura tem um efeito importantíssimo: aprofundar os conhecimentos sobre a própria cultura e a sociedade em que se vive. Achamos que aprender uma LE da forma aqui proposta, dando especial importância aos elementos socioculturais, além de possibilitar a comunicação em um idioma diferente do materno, pode ser uma forma de abrir os horizontes de cada estudante e contribuir para sua formação como pessoa e membro ativo de uma determinada sociedade. Compreender a vida a partir de outro ponto de vista só é possível através da comunicação com pessoas de outro entorno sociocultural. Sob esta ótica, concordamos com Paraquett (2009, p. 20), quando ela afirma que:

[...] nossa prática não deve limitar-se aos aspectos formais, mas sim e, principalmente, preocupar-se com a formação geral dos alunos como cidadãos, o que em línguas estrangeiras se possibilita na medida em que permite-se que o aprendiz conheça-se a si mesmo, seu ambiente, sua cultura, sua idiossincrasia, sempre a partir da comparação com o que lhe é 'estrangeiro'. Este diálogo, se feito desde o reconhecimento das diferenças que nos constituem, somente pode nos levar à consciência de que somos parte de um complexo conjunto de identidades. Portanto, ensinar e aprender línguas estrangeiras é uma oportunidade inigualável para se promover a interação entre o mundo do aprendiz e o mundo da língua/cultura alvo<sup>7</sup>.

Em suma, consideramos, portanto, a aula de LE uma oportunidade ímpar e, ao mesmo tempo, um grande desafio, para nós, professores, no sentido de abriremos essa porta ao olhar crítico e ao conhecimento de novas perspectivas culturais aos nossos estudantes. Com certeza, é um grande esforço, já que implicam, entre outras coisas, pesquisa, criação e didatização permanente de materiais. Tal postura, sem sombra de dúvidas, pressupõe uma valiosa contribuição para melhorar a formação dos nossos estudantes e sua compreensão sobre outros mundos e outras culturas.

## Notas

<sup>1</sup> *Culture is the collective programming of the human mind that distinguishes the members of one human group from those of another. Culture in this sense is a system of collectively held values.* Todas as traduções são de responsabilidade da autora.

<sup>2</sup> *Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft.*

<sup>3</sup> *das, was zwischen Kulturen entsteht.*

<sup>4</sup> *interkulturelle Fremdsprachendidaktik.*

<sup>5</sup> O ensino de LE em um contexto nacional, como no caso do Brasil, a LE, por exemplo, alemão, é realmente estrangeira, já que não faz parte do dia a dia dos estudantes. Um caso bem diferente seria a aula de AL2 na Alemanha, na Áustria ou na Suíça, onde os estudantes têm a possibilidade de praticar a língua alvo *in loco*, por estarem vivendo e estudando por um tempo em um lugar onde se fala aquela língua.

<sup>6</sup> *The majority of coursebooks used for English instruction have been anesthetized to make them politically and socially harmless for an international audience.*

<sup>7</sup> *Nuestra práctica no debe limitarse a aspectos formales, sino y principalmente, preocuparse por la formación general de los alumnos como ciudadanos, que en lenguas*

extranjeritas se posibilita en la medida que permite que el aprendiz se conozca a sí mismo, conozca a su entorno, su cultura, su idiosincrasia, siempre a partir de la comparación con lo que le es 'extranjero'. Ese diálogo, si se hace desde el reconocimiento de las diferencias que nos constituyen, sólo puede llevar a la consciencia de que somos parte de un complejo conjunto identitario. Por lo tanto, enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble para promover la interacción entre el mundo del aprendiz y este mundo de la lengua/cultura meta.

## Referências

- ALBRECHT, U. et al. *Password Deutsch 1. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2003.
- AKBARI, R. Transforming lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*: Oxford University Press, v. 62, n. 3, p. 276-288, 2008.
- BECKER, N.; BRAUNERT, J. *Alltag, Beruf & Co 1, Kursbuch und Arbeitsbuch*. Munchen: Hueber, 2009.
- CAESAR, S. et al. *Schritte International. Glosario XXL Deutsch-Spanisch, Spanisch-Deutsch. Niveau A1/1*. Munchen: Hueber, 2006.
- DALLAPIAZZA, R. M. et al. *Tangram Aktuell 1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch (Lektion 1-4), Niveau A1 /1*. Munchen: Max Hueber Verlag, 2004.
- DALLAPIAZZA, R. M. et al. *Tangram Aktuell 1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch (Lektion 5-8), Niveau A1 /2*. Munchen: Max Hueber Verlag, 2005.
- DANIELS, A. *Mittelpunkt. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene (Lehrbuch)*. Stuttgart: Klett Verlag, 2007.
- DEMME, S.; FUNK, H.; KUHN, C. (Ed.). *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Gesamtband 1*. Frankfurt: Cornelsen, 2005.
- GARCÍA MARTINEZ, A. et al. *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.
- HIPPCHEN, B.; NARBONA, S.; ZABALLOS I RUBIO, J. R. *Tangram Aktuell 1 Glosario XXL Deutsch-Spanisch, Alemán-Español. Lektion 1-4*. Munchen: Max Hueber Verlag, 2006.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1980.

LABARTA POSTIGO, M. Importância da cultura e do contexto cultural (Landeskunde) no ensino de Alemão como Língua estrangeira. *Projekt. Revista dos professores de Alemão no Brasil*. São Paulo, p. 50-64, jul. 2009.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

MULLER-JACQUIER, B. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, 1999.

NIEBISCH, D. et al. *Schritte International*. Kursbuch und Arbeitsbuch. Munchen: Max Hueber Verlag, 2006.

PARAQUETT, M. Linguística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada*, California, v. 6, n. 3, p. 47-52, 2009.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 137-156. (Coleção Explorando o ensino. Espanhol. Ensino Médio, v. 16).

PAULDRACH, A. Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturelle Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch, IV*, p. 30-42, 1987.

SCHEYERL, D.; RAMOS, E. *Vozes olhares silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008.

THOMAS, A. (Ed.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Eine Einführung: Göttingen, 1993.

THOMAS, A.; KINAST, E. U.; SCHROLL-MACHL, Sylvia (Ed.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Grundlagen und Praxisfelder* (Band 1) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

# Parte 4.....

Resenhas





*Werner Heidermann*

# Travessias

linguístico-culturais: tendências contemporâneas no ensino de alemão como língua estrangeira a partir de uma análise de *"Deutsch als Fremd-und Zweitsprache – ein internationales Handbuch"* ou *ein Handbuch im Stresstest*



Mais elucidativa do que a observação resultante da experiência docente individual, deve ser aquela advinda do conjunto de experiências profissionais reunidas numa obra de reconhecido peso. No caso do Alemão como língua estrangeira (ALE) a obra de referência atualmente incontestável é *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch* (“*Handbuch*” é “*handbook*” em inglês, “*manuel*” em francês; em português talvez a melhor tradução fosse “*enciclopédia*”).

Quatro autoridades da área de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*/Alemão como língua estrangeira) e DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*/Alemão como segunda língua) organizaram esta obra verdadeiramente impressionante pela sua completude. Hans-Jurgen Krumm, da Universidade de Viena, um dos pais da disciplina, autoridade e erudito multidisciplinar, reuniu o grupo dos organizadores. Juntamente com ele trabalharam Christian Fandrych, da Universidade de Leipzig, Britta Hufeisen, da Universidade de Darmstadt e Claudia Riemer, da Universidade de Bielefeld. A obra é uma reedição do *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, lançado em 2001 por Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici e Hans-Jurgen Krumm.

A alteração no título da obra anterior precisa ser justificada. Por trás da complementação “Alemão como segunda língua” encontra-se uma importante mudança de perspectiva. Para grande faixa de estudantes do alemão, o idioma está longe de ser uma língua estrangeira; eles vivem, ao contrário disso, dentro da cultura alemã. No entanto, a primeira língua deles é, via de regra, a língua de um dos grupos que, nos últimos anos e décadas, migraram para a Alemanha ou outro país de língua alemã. Sabe-se que, dependendo da clientela, diferenciam-se as exigências didáticas e metodológicas: por um lado, os que optam por estudar alemão como língua estrangeira fora da Alemanha, sem acesso imediato ao ambiente cultural alemão e, por outro, os que vivenciam a cultura e o cotidiano de língua alemã como sua segunda língua.

Outro motivo para lançar a nova edição, depois de apenas dez anos, diz respeito às mudanças geradas pela globalização em geral e

pelos novos meios de comunicação. Ministrara aula de alemão a um grupo de trabalhadores espanhóis, portugueses e turcos, nos anos 1970, numa *Volkshochschule* (instituição municipal de formação equivalente à extensão de universidades federais no Brasil) com pouco mais do que um livro precário nas mãos, distingue-se da experiência altamente técnica e tecnológica no moderno âmbito de ensino de língua – discentes às vezes a distância – e com as possibilidades aparentemente infinitas da assistência eletrônica, que se estendem do processador de texto à telefonia do tipo VoIP, do *Powerpoint* à Linguística de *Corpus*, do Projeto Gutenberg<sup>1</sup> às redes sociais.

Por incrível que pareça, o *Handbuch* contempla todos os aspectos da área em discussão: 234 artigos, organizados em 19 capítulos, mostram as facetas de uma disciplina cientificamente consolidada, cada vez mais viva através de pesquisas que são da própria área – e não mais das áreas tradicionais e antepostas, como, por exemplo, da Linguística, da Teoria Literária, dos Estudos da Tradução etc.

Os três, quatro quilos da edição também podem simbolizar a auto-estima da disciplina, sua autonomia, sua crescente independência. São mais de 200 autoras e autores (*AutorInnen*, em alemão) que prestavam contribuições ao amplo retrato da área. O grande número de colaboradores, ao mesmo tempo, explica o sucesso. São especialistas – na maioria das vezes, de renome – que abordam (individualmente ou em co-autoria) um ou mais dos 234 tópicos. Essa arquitetura garante uma interessante multiperspectividade e confere satisfação à consulta e à leitura dos dois volumes.

São aproximadamente 2.700 nomes no índice (além de 800 palavras-chave no índice temático). Poucos pesquisadores são mencionados mais de uma vez. É o caso do próprio professor Krumm, Fandrych, Claus Altmayer e Konrad Ehlich, com mais de 40 entradas – Harald Weinrich, Gerhard Neuner, Gerhard Helbig e Ulrich Ammon com um número um pouco menor de entradas. Não se trata, portanto, de trabalho feito por

uma casta de eruditos e caciques, de presidentes e diretores – mas uma obra da comunidade científica.

Faz parte da inteligência da edição que o espaço dedicado a determinado assunto reflita, de certa maneira, a relevância do tema no contexto da disciplina como um todo. Assim, por exemplo, o artigo sobre a ortografia (artigo 19) se restringe a dois aspectos do tema geral (e altamente polêmico no caso do alemão). São somente seis páginas que oferecem um panorama suficiente no ambiente do Alemão como língua estrangeira (ALE) ou como segunda língua (ALS), respectivamente.

São os primeiros artigos de cada capítulo que se aproximam do assunto de forma mais extensa. Assim, Ulrich Ammon introduz o terceiro capítulo *Sprachpolitik*/ “Política linguística”, escrevendo quase 20 páginas sobre “A difusão do Alemão no mundo” (*Die Verbreitung des Deutschen in der Welt*).

Mesmo para leitores proficientes, os dois volumes guardam e garantem surpresas lexicais. São as composições monstruosas, possíveis em alemão, normais até certo ponto, criativas de vez em quando, algumas vezes dificilmente toleráveis. Apenas alguns exemplos: *Wortstellungs-Erwerbsreihenfolgen* (p. 180), *Standardsprechsprache* (p. 237), *Wörterbuchbenutzungsforschung* (p. 306), *Zweitsprach(en)erwerbsforschung* (p. 754). Muitos vão se lembrar do lendário e traumático *Donaudampfschiffahrts-gesellschaftskapitän* (“o capitão da companhia marítima que opera navios a vapor no rio Danúbio”).

Em duas ocasiões a enciclopédia contempla o Brasil, primeiramente através de uma análise contrastiva de português e alemão (p. 660-667), de autoria de Göz Kaufmann (ex-UFRGS, ex-USP), e depois através de um relatório de Paulo Soethe (UFPR) sobre *Deutsch in Brasilien*/“Alemão no Brasil” (p. 1624-1628).

A comparação linguística entre o português e o alemão traz, sem dúvida, benefícios para o ensino-aprendizagem da respectiva língua estrangeira, seja ela uma ou outra. O sub-capítulo mais extenso

aborda *Phonologie/Phonetik*; depois, Göz Kaufmann discorre sobre *Morphologie, Syntax, Wortschatz*/"Vocabulário", *Probleme bei der sprachlichen Rezeption*/"Problemas na recepção da língua oral" e *Diskurskonventionen*/"Convenções discursivas". O estudo desse último capítulo, composto de seis páginas, deveria ser leitura obrigatória para qualquer professor e professora de Alemão no Brasil.

O mesmo vale para o relato de Paulo Soethe. Seu texto, integrado nas descrições do capítulo XIX ("Alemão em escolas e universidades fora dos países de língua alemã: balanço e tendências") sobre a situação num total de 56 países em todos os continentes (incluindo, aliás, os cinco BRICS [Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul]) apresenta números bastante interessantes: "cerca de 5 milhões de brasileiros são de descendência (pelo menos parcialmente) alemã (p. 1624, 1625), o que resulta numa "real simpatia pelo idioma alemão" no Brasil (p. 1626). Paulo Soethe menciona levantamentos do Instituto Goethe que apontam para o Brasil os seguintes números: 479 instituições oferecem cursos de Alemão; 1.432 professores atuam e são 82.295 alunos de Alemão (situação em 2008).

Os dez capítulos do primeiro volume se dedicam aos seguintes assuntos: 1. "Alemão como língua estrangeira/segunda língua visto como área específica de ensino e pesquisa"; 2. "Tendências dentro da área"; 3. "Política linguística"; 4. "Assuntos linguísticos e sua relevância para o alemão como língua estrangeira/segunda língua"; 5. "Variação e contato linguístico"; 6. "Linguagens específicas e de áreas científicas"; 7. "Contrastividade e comparação linguística"; 8. "Aquisição linguística e aprendizagem de línguas: Modelos e abordagens teóricos"; 9. "Aprender línguas: variáveis e fatores específicos"; 10. "Ensinar línguas: objetivos e métodos".

Os nove capítulos do segundo volume trabalham os seguintes aspectos: 11. "Condições e objetivos específicos do ensino de alemão como segunda língua"; 12. "Ensinar línguas: aspectos específicos"; 13. "Mídia e material didático"; 14. "Avaliação e controle do processo de aprendizagem"; 15. "Professoras e professores"; 16. "Aspectos culturais

do alemão como língua estrangeira/segunda língua”; 17. “Cultura alemã como disciplina”; 18. “O papel da literatura na disciplina Alemão como Língua Estrangeira/ segunda língua”; 19. “Alemão em escolas e universidades fora dos países de língua alemã: balanço e tendências”.

À primeira vista, o programa parece conter sobreposições, redundâncias e duplicações (capítulos 1 e 11, por exemplo, e capítulos 10 e 12), mas não é o caso. Na verdade, os artigos no primeiro volume representam as aproximações teóricas, ao passo que os capítulos do segundo volume concretizam tópicos e incluem a prática do Alemão como língua estrangeira/segunda língua. São perspectivas complementares que conseguem discutir os múltiplos aspectos na íntegra.

Como é literalmente impossível retratar quase 2.000 páginas de uma obra de peso no sentido literal e figurativo em um texto relativamente breve, eu me perguntei como lograr, tendo em vista a enorme quantidade de aspectos, áreas, subáreas etc., uma análise responsável e informativa. Talvez a solução seja um tipo relativamente novo de teste que, em alemão, se chama de *Stresstest*. É o que o Banco Central Europeu fez há algum tempo atrás, depois da última crise financeira, quando a instituição testou a solidez dos bancos em condições adversas. É o que as agências de segurança energética fizeram depois dos desastres no Japão com as usinas nucleares na Europa. *Stresstest* é uma simulação com base na questão: como funciona “x” em condições “y” da crise “z”?

Tomemos como crise z um “concurso público para provimento de um cargo de professor doutor para o Departamento de Letras Modernas, Ref. MS-3, em RDIDP, Área de Língua, Literatura e Tradução, na disciplina de língua alemã da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo” (Edital FFLCH/FLM/006/2011).

As condições “y” são comunicadas no respectivo edital e abrangem basicamente o “julgamento do memorial”, a “prova didática” e a “prova escrita”. Vejamos como x (= “*Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*”) pode ajudar na preparação e na condu-



ção das provas. Precisamos, no primeiro momento, do programa dos tópicos que podem ser tematizados no concurso concreto. O edital da USP relata onze temas ou áreas temáticas. Em seguida, observaremos o tratamento dos temas na obra aqui discutida.

Tudo indica que o *Handbuch* se presta como orientação, pois ele aborda a maioria dos tópicos do programa do concurso da USP. Em muitos casos, os artigos introdutórios e as contribuições mais específicas contêm informações essenciais e o suporte bibliográfico para o leitor que gostaria de aprofundar sua pesquisa em determinada subárea. Em seguida, analisaremos tópico por tópico:

“1. As palavras compostas em alemão” – Encontramos 17 entradas; o texto mais útil é o capítulo 22, “*Morphologie: Wortbildung*”, de Maria Thurmair, que elabora, depois de uma excelente introdução, a sistemática das composições nominal, adjetival e verbal. Outros trechos não ajudariam no concurso da USP, pois se trata de informações morfológicas a partir de análises comparativas (japonês, tcheco etc.).

“2. Os tempos verbais do alemão” – Neste caso, o *Handbuch* simplesmente não ajuda em nada.

“3. A valência em alemão” – O tema se faz presente no capítulo 21, *Syntax*, de autoria de Cathrine Fabricius-Hansen. O texto, no entanto, não aprofunda o assunto; na bibliografia, não aparece um único título específico sobre *Valenztheorie* ou *Valenzgrammatik*.

“4. ‘Satzklammer’ (parêntese verbal) em alemão” – O aspecto não é trabalhado sistematicamente; apenas aparece esporadicamente nas análises comparativas.

“5. Coesão e coerência textual em alemão” – A introdução à linguística textual (artigo 27) pode servir como primeira aproximação do assunto. O *Handbuch*, porém, não elabora os dois aspectos de maneira profunda.

“6. Tipologia textual em alemão” – O artigo 28, intitulado *Textsorten*, é uma excelente contribuição introdutória que, por exemplo,

analisa as diferenças terminológicas do alemão entre *Texttyp*, *Textart*, *Textklasse* e *Textsorte*.

“7. Questões culturais no ensino de alemão como Língua Estrangeira” – Pela primeira vez aparece no programa do concurso da USP o complemento “como Língua Estrangeira”. Serve como boa orientação o capítulo XVI na sua íntegra, com aproximadamente 80 páginas e seis trabalhos bem diversificados. Além disso, uma boa parte do capítulo XVII, *Landeskunde*, traz informações relevantes, uma vez que inclui o aspecto da interculturalidade. Estudando esses dois capítulos do *Handbuch*, o candidato pode sentir um grande alívio quando o presidente da banca, na hora do sorteio, falar “número 7”.

“8. Recepção de textos orais de expressão alemã”;

“9. Produção e recepção de textos escritos em alemão” – Os tópicos 8 e 9 são contemplados; os conceitos da *Mundlichkeit* e da *Schriflichkeit* são trabalhados em vários textos e contextos – *Mundliche Diskurse* / “Discursos orais” (artigo 26) é um deles, *Entwicklungen und Veränderungen im heutigen Deutsch* / “Tendências e mudanças no alemão contemporâneo” (artigo 39) é outro.

“10. *Übungstypologie* (tipologia de exercícios) no ensino de alemão como Língua Estrangeira” – “*Übungstypologie*”, entre aspas no programa da USP, não aparece no índice do *Handbuch*. Mesmo assim, nossa enciclopédia pode ajudar – e muito. Acontece que os candidatos à vaga da USP podem se apoiar nos capítulos XII e XIV. O capítulo XII com o título “Ensinar línguas: aspectos específicos” contém nove artigos: “Sobre a autonomia do aluno” é um deles, “Ensino com o foco nos exercícios” (*Aufgabenorientierung*), “Ensino com o foco em projetos” (*Projektorientierung*), “Jogos didáticos” (*Sprachlernspiele*), “Organização social do ensino” (*Sozialformen*) são outros. Ainda encontramos, neste capítulo, dois artigos que, na verdade, partem mais da perspectiva da aprendizagem do que do ensino: são “A aprendizagem em duplas” (*Tandem-Lernen*, artigo 134) e “A aprendizagem a distância e presencial” (*Distanz- und Präsenzlernen*, artigo 135).

“11. Vocabulário no ensino de alemão como Língua Estrangeira” – O artigo 23 é intitulado *Wortschatz* e traz uma ótima sistematização do assunto. Trabalha as definições de, por exemplo, “vocabulário geral”, “vocabulário básico”, “vocabulário específico”, reflete a “competência lexical” do estudante e propõe “objetivos lexicais”. Erwin Tschirner chega à conclusão que os “objetivos lexicais” (*Wortschatzlernziele*) devem ser formulados de uma maneira mais ambiciosa, ou seja, o conhecimento lexical dos alunos de Alemão como língua estrangeira/segunda língua é insuficiente. O autor cita vários trabalhos, sendo que um deles quantifica o mínimo lexical, dizendo que se precisa conhecer 10.000 lexemas para entrar num curso universitário dado numa língua estrangeira.

O *Handbuch*, portanto, demonstra ser instrumento valioso e de grande utilidade na hora de se preparar para um concurso na área, e é nas subáreas da linguística que este trabalho não serve como material de orientação. Não é de se esperar, porém, o que tampouco as intenções dos organizadores preconizam, pois falamos de *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*, e não de uma nova proposta da gramática do alemão.

Acredito que seja um excelente investimento para as instituições dedicadas ao estudo da língua alemã, universidade ou escola, escola de línguas ou escola pública, instituição atuando na extensão ou na formação de professores. O estudo (sistemático) dos dois volumes por professores e professoras, talvez em grupos de estudos, tornaria o universo do Alemão como língua estrangeira (ALE), no caso do Brasil, bem mais refletido, mais intelectual, mais adequado às finalidades.

Para quem não pode recorrer à obra aqui apresentada porque não dispõe de biblioteca bem equipada nem dos 658 euros, preço da edição em dois volumes, recomendo a alternativa solução *Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*, de Hans Barkowski e Hans-Jurgen Krumm, lançado pela editora A. Francke/UTB, 368 páginas (ao invés de 1.894),

ao preço de € 29,90 e a leveza de 650 gramas.

Antes de apreciar o capítulo XIII do *Handbuch*, repenso o título da coletânea: *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Dietmar Rösler escreve no artigo introdutório *Medien und Lehr-Lernmaterialien/ “Mídia e materiais didáticos”*:

Desde os anos 1970, a discussão sobre o material didático para iniciantes, material autêntico *versus* material orientado na ideia da progressão, não sofreu mudanças qualitativas pela internet; o que mudou é a quantidade da oferta e, antes de tudo, o fácil acesso de textos e falantes nativos da língua de chegada (2010, p. 1211).

Não podemos concordar com esta avaliação, já que, a partir de certo momento, quantidade se torna qualidade. O que a introdução da internet trouxe ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras não foi uma novidade sutil, marginal, provisória, mas uma mudança abrangente de comportamentos. O próprio autor fala da “*Anarchie des Netzes*”/“*anarquia da web*” (p. 1208) – embora o aluno contemporâneo não entenda a *web* como anarquia, mas como normalidade. É anarquia na visão do professor acostumado à linearidade de processos e materiais, do professor que tende a querer ter o controle sobre o que acontece na sala de aula. O próprio Rösler escreve: “O trabalho com materiais autênticos provenientes da internet deve estar acompanhado de exercícios e estratégias adequados aos diversos níveis da aquisição da língua – de maneira que os alunos consigam lidar bem com exercícios e estratégias” (2010, p. 1208). Isso não é realista, é o encontro da Idade Média com o Terceiro Milênio! Basta observar o comportamento de usuários dos recentes aparelhos da informática no dia-a-dia. A linearidade é sistemática do passado! O *clique* é o inimigo natural de qualquer progressão linear sistemática – não da progressão!

Ainda é cedo para saber aonde o jeito contemporâneo nos levará: a autenticidade, para dizer o mínimo, não é mais preocupação relevante; a autenticidade de textos, informações, conteúdos é a maior naturalidade – e depende exclusivamente da linha da transmissão e da velocidade da linha. A defesa da “primazia da didática” é pura nostalgia: “*Primat der Didaktik*” (Rösler no *Handbuch*, 2010, p. 1211). A primazia, isso sim, é o trabalho do indivíduo discente numa situação cotidiana complexa, com a escolha do material a seu critério. Ele determinará cada vez mais os conteúdos do processo de aprendizagem. O papel do professor sofrerá enormes modificações: não será mais a escolha do material didático, mas o competente acompanhamento linguístico e didático do aluno.

## Notas

<sup>1</sup> O Projeto Gutenberg (<http://gutenberg.spiegel.de/>) é uma biblioteca virtual com mais de 5.500 romances, poemas e dramas de mais de 1.100 autores. A proposta do projeto é a popularização da literatura “clássica”, canônica em língua alemã.

## Referências

BARKOWSKI, H.; KRUMM, H. J. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke/UTB, 2010. 368 Seiten. ISBN 978-3-82-528422-0.

KRUMM, H. J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2010. 1.894 Seiten ISBN 978-3-11-020507-7. Band 1. Reihe: Handbucher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 35.1 (Band 1 und Band 2).

KRUMM, H. J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2010. 1894 Seiten. ISBN 978-3-11-020508-4. Band 2. Reihe: Handbucher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 35.2. (Band 1 und Band 2).

*Denise Oliveira Zoghbi e Ana Fátima Cruz dos Santos*

# A representação

do negro em livros didáticos de língua portuguesa

É uma sensação estranha, essa consciência  
dupla, essa sensação de estar sempre  
a se olhar com os olhos de outros, de  
medir sua própria alma pela medida de  
um mundo que continua a mirá-lo com  
divertido desprezo e piedade.

(DU BOIS, 1999)

## Introdução

A discussão contemporânea sobre os manuais ou materiais didáticos que se integram à proposta da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o Ensino de Línguas e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, e da Lei nº 11.645/2008, a qual une-se à primeira e também regulamenta o Ensino de Línguas e Culturas Indígenas, é frequentemente debatida pela academia e veículos de comunicação. Essas duas leis complementam a lei maior, Lei de Diretrizes e Bases (1996), a qual determina as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional no Brasil. Após sanção das referidas leis, o Movimento Negro e uma boa parte de intelectuais negros de diversas áreas do conhecimento vêm aumentando seus patrimônios materiais e, assim, fazendo valer os demais bens culturais e históricos baseados na ancestralidade e ascendência do povo negro na África e diáspora africana.

Tal cenário nos conduz a estabelecer os seguintes objetivos deste artigo: verificar em materiais didáticos de língua portuguesa se há uma preocupação com o ensino de história, línguas e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula e discutir posturas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. Sabemos que a disputa por maiores acessos culturais da negritude na educação desde a década de trinta do século XX com a Frente Negra Brasileira<sup>1</sup> tem sido almejada pela maioria da população. Porém, o conhecimento da história dentro e fora da África só se tornou mais viável a partir da década de 1980 com os diversos movimentos (musicais, políticos, partidários, artísticos, literários, etc.) que fecundaram a criatividade e a tomada de decisão dos cidadãos afro-brasileiros.

Os processos de contestação racial e sexista que ocorreram dos anos 1970 aos 1990 na sociedade brasileira através de manifestações culturais com o movimento *Soul*, o estilo diversificado de penteados com o cabelo crespo ou natural, e a repercussão de várias obras escritas por negros, resultaram em uma perspectiva de vida e ação social diversificada



da realizada até aquele período. Isso caracterizou um marco na linha identitária do negro no Brasil como protagonista de sua própria vida e maneira de educar sua família – quanto ao agir social, à religiosidade e à escolaridade. (BARRETO, 2005)

Atualmente, o embasamento político do Movimento Negro construiu conceitos para combater linguisticamente o racismo e diferenciar o discurso das mulheres negras em relação à identidade africana na condição de educadoras. É esta afirmação uma característica das mudanças em um dos pilares de poder existentes na sociedade brasileira contemporânea: a educação. As intenções de mudança no vocabulário brasileiro quanto a esta retaliação racial e histórica vêm sob a aplicação em espaços educacionais dos signos “diáspora”, “negro(a)”, “afrodescendente” e “oralidade” em seus significados e sua contextualização na contemporaneidade na presença de novas ações afirmativas aos negros e negras, correlacionando-os em todo momento com a memória destes sujeitos e sua representação identitária em âmbito coletivo.

A partir de 2003, com a sanção da Lei 10.639 e inclusões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e visando à formação de educadores voltados para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, algumas mudanças referentes à questão racial e étnica nos livros didáticos e, principalmente nos paradidáticos, estão sendo implementadas. Para vislumbrar uma forma de compreender este processo de reconstrução de mitos e formação da identidade afro-brasileira na área educacional, em especial para as Letras, é necessário avaliar como as noções de identidade e etnicidade estão sendo construídas a fim de distinguir a objetividade de certos manuais editados.

Em 2004, foi aprovado e homologado no Conselho Nacional de Educação o parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que orientam os sistemas de ensino na implementação da nova legislação e na construção de pedagogias de

combate ao racismo. Já em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645 que tem por objetivo maior fortalecer e estimular o estudo sobre comunidades e tradições indígenas em salas de aula da rede oficial de ensino do país, tanto em instituições públicas como privadas. Essa lei complementa a nº 10.639/2003, acrescentando, por sua vez, o ensino da cultura e história indígenas. Dessa forma, as duas leis alteram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

### **A questão da identidade**

A noção de “identidade” no Brasil, de forma crescente, tem sido objeto de grande interesse por parte de estudiosos de diversas áreas. Há de se considerar que a identidade popular é algo que motiva assuntos diferenciados e relevantes para uma exploração científica. Porém, o que estaria por trás de tal interesse? As relações de poder? É em busca destas relações que o conceito “identidade” vem sendo discutido no âmbito acadêmico desde o século XVIII, alcançando grande relevância na contemporaneidade, em especial no âmbito das ciências sociais como Sociologia, Linguística Aplicada, Psicologia, Antropologia, entre outras. Um posicionamento comum a todas estas áreas é considerar a natureza social do discurso. Conforme Lopes (2002), o discurso deve ser visto como uma forma de coparticipação social, visto que “os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso, em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares”. (MOITA LOPES, 2002, p. 30)

A compreensão de identidade racial recai sobre alguns questionamentos como o da pluralidade de um povo e seus parâmetros de marca comum. A noção de identidade contemplada por Moura (1998) se encontra no matiz de identidade como elemento simbólico e cultural, em que se estabelecem forças e relações de poder. Justo aí se pode encontrar referência nos estruturalistas como Strauss e Saussure, que

tratam essas relações como dicotomias – alto e baixo, branco e preto – prestigiando determinada perspectiva ou posição sociocultural, política e econômica. Como aponta Silva (2000, p. 81),

[a] identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Seguindo esta lógica, pode-se argumentar que existem os chamados “centros”, de acordo com a classe social, havendo, portanto,

[as] crises globais da identidade [...] que Ernesto Laclau chamou de *deslocamento*. As sociedades modernas, ele argumenta, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Houve um deslocamento de centros. (SILVA, 2000, p. 29)

O sujeito, na modernidade tardia, segundo Hall (2006), sofreu deslocamento, é descentrado, não fixo, não essencialista nem individual. O autor entende as identidades pós-modernas como fragmentadas, abertas, contraditórias e inacabadas. A identidade é vista como algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está em constante processo, em construção. Corroborando este posicionamento, Rajagopalan (1998, p. 40) afirma que

[a] identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes.

Ainda, de acordo com Rajagopalan (1998), a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, e não fora dela. A língua evolui e sofre mudanças, portanto, existe sempre uma identidade em construção, não fixa. Como o próprio autor ratifica, a identidade está sempre “num estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42). Identidade está ligada à ideia de interesses e investida de ideologia, sendo, então, uma construção ideológica. Qualquer movimento de repensar a identidade envolve o repensar de uma ideologia já existente e dominante. Trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que tal processo acarreta. Existirão diferentes identidades por haver diversos sujeitos com suas histórias de vida, de ascendência, com uma linguagem particular em determinadas comunidades, dentre outras diversidades.

Este posicionamento conceitual não significa que a noção de identidade está como oposto da noção de “diferença”. Para Hall (2003), não existe oposto quando se fala de identidade. Até mesmo porque se esta é marcada por sistemas classificatórios simbólicos e sociais não se tem uma precisão do seu inverso, em caso contrário. Como os discursos nos quais mulher é oposto de homem, homossexual é oposto de heterossexual quando, na verdade, são apenas diferenças.

No tocante à identidade como discurso, há uma abordagem de Silva (2000), fundamentando-se em Derrida, que associa à noção de identidade um signo linguístico, cujos traços marcam tanto presenças quanto ausências conceituais. Diz o autor:

Derrida acrescenta a isso, [...] a idéia de traço: o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, a identidade. Se quisermos retornar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade ‘sou brasileiro’, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do

outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. (SILVA, 2000, p.79)

A questão, portanto, seria de se identificar como determinada cultura ou tradição, raça ou etnia, se vale de processos ideológicos e de memória de determinado grupo sociocultural e/ou racial-étnico para manifestar seus diferentes valores. Tal postura deveria se fazer presente nos manuais didáticos, de acordo com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, como algo integrador da diversidade linguística e étnico-cultural da nação brasileira, permeando, desta forma, os diversos mitos fundadores e características identitárias percebidas principalmente pela diferença racial. Nesse sentido, faz-se relevante chamar a atenção para as iniciativas oficiais que visam à materialização dessas premissas como, por exemplo, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), analisadas na seção a seguir.

### **A contribuição institucional para o fortalecimento da educação étnico-racial**

O documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) foi criado com o objetivo de apontar diretrizes que preencham lacunas temáticas, discutam divergências conceituais sobre identidade na sala de aula e suas implicações no processo educacional dos indivíduos ali inseridos e estimulem o debate de segmentos educacionais que lidam com cidadania, direitos humanos e posturas antirracistas.

Elaborado pelo Ministério da Educação, junto à Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o referido manual consta, primeiramente, de “Introdução” mencionando a relevância da produção desse material para o novo cenário da educação brasileira, a

preocupação de diversos estudiosos sobre o tema, incluindo e aproximando o estudante afrodescendente das histórias local e mundial. O segundo capítulo, “Educação infantil”, rememora o histórico de exclusão do negro nos livros didáticos e paradidáticos, a exemplo das lendas de maldizer dos personagens negros. Além disso, expõe-se o esforço de pesquisadores em reverter o fracasso das crianças negras nas escolas, incentivando a elaboração de novos materiais que dêem suporte à imaginação positiva do “ser negro” sob orientação e acompanhamento da LDB (1996), no trabalhar do afeto, da relação com as famílias, da religiosidade e do viver social da criança.

Para o Ensino Fundamental, inclui-se a análise cuidadosa do currículo escolhido ou construído pela escola, contextualizando a realidade de seus estudantes afrodescendentes com a pluralidade cultural e o multiculturalismo de que tratam os PCN de 1998. De acordo com o documento, deve-se atentar para temas como antirracismo, alteridade e interdisciplinaridade, como explícito na citação:

Pensar propostas de implementação da Lei n°. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. (BRASIL, 2006, p. 57)

Logo, pode-se confirmar que as noções de humanidade e alteridade mencionadas durante o século XX por Paulo Freire tinham estreita ligação com a responsabilidade dos professores e corpo escolar como um todo pelo crescimento saudável da criança. Há no manual a sugestão de um Plano de Ação para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006) detalhado e com questões pedagógicas a serem usadas pelos professores em sala de aula.

No capítulo seguinte, dedicado ao Ensino Médio, há sugestões de atividades, em conformidade com o projeto político-pedagógico para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, no material de Língua Portuguesa, quais sejam:

- a) Analisar detalhadamente obras de autores clássicos que abordam a questão racial;
- b) Ter olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos;
- c) Discutir figuras de linguagem com base em textos sobre mitologia africana e outros;
- d) Discutir o hibridismo do português falado no Brasil e sua distinção do português europeu;
- e) Destacar a influência africana em nossa língua;
- f) Adequar estudos dos movimentos históricos pela independência na África e no Brasil e seu reflexo na literatura, especificamente em poemas, contos e música.

Tais pontos foram elaborados e praticados antes mesmo da implementação da Lei nº 10.639/2003 por educadores – muitos deles motivados pelo Movimento Negro Unificado (MNU), a partir da década de 1960 – comprometidos com a formação de cidadãos sem preconceitos e pertencentes a todas as camadas sociais, independentemente de gênero, sexualidade, raça/cor e faixa etária.

Ainda neste capítulo, sob a coordenação da especialista em Linguística Aplicada, Ana Lúcia Silva Souza, são descritos os três princípios que respaldam a Resolução CNE/CP nº 001/04 e o parecer 003/04, os quais apontam a relevância do respeito à variedade cultural no país, assim como a identificação e ampliação de informações sobre a diversidade étnico-racial, além da participação de diferentes grupos sociais na construção da nação brasileira. Diante da gravidade

histórica do status do negro na educação nacional, tais pressupostos são considerados pela autora como ainda inconsistentes, tornando-se um passo inicial para se consolidarem as discussões sobre o tema nos currículos escolares.

Nos capítulos posteriores, “Educação de jovens e adultos, licenciaturas e educação quilombola”, aparecem sugestões de atividades para essas modalidades de ensino, um glossário com os termos e expressões antirracistas sugeridos pelo Movimento Negro Brasileiro. Como anexos, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, além do Parecer CNE/CP 003/2004 de inserção da Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004.

Um tema destacado para se discutir a questão étnico-racial no documento geral do MEC são os territórios quilombolas de África ou diáspora. À luz das Orientações, observa-se o modo superficial como são tratados os conceitos de etnia e raça nos Livros Didáticos de Português (LDP). Constata-se, também, a omissão ou o uso estereotipado e preconceituoso de representações de personalidades (ou pessoas) negras no decorrer de textos ou gravuras. Dentro dessa realidade, faz-se necessário preparar o professor para saber lidar *com* o outro e realizar ações *sobre* o outro, participando do processo interacional, e recebendo o novo aprendiz, para que ele seja capaz de aceitar a diversidade.

A língua é um fenômeno social que representa determinado(s) grupo(s) étnico(s), suas manifestações culturais, tradições, crenças, sua organização territorial e em grupo. Nesse sentido, as línguas africanas, em especial, sofreram uma dispersão mundial por vários motivos divergentes, alguns deles até críticos como, por exemplo, a assimilação de línguas dos colonizadores após o período escravocrata nas Américas. As línguas crioulas, estruturadas a partir do contato entre línguas africanas e a portuguesa são, na atualidade, objeto de estudo não somente para resgatar as línguas originais e suas culturas, mas também para



legitimar a constituição de novos grupos linguísticos e de sociedades afrodescendentes diversificadas.

Refletindo sobre os cruzamentos linguísticos entre etnias variadas, Petter (2009) ressalta as semelhanças entre o português brasileiro, o português angolano e o português moçambicano, devido às trocas identitárias praticadas a partir do século XVI com a colonização portuguesa, cabendo, também, a comparação com a estrutura do português europeu. A pesquisa de Castro (2009), por exemplo, é um trabalho relevante nessa área, ressaltando a interferência linguística africana na língua portuguesa brasileira no século XX e fomentando a criação de núcleos de estudos e uma nova leitura pedagógica dos livros didáticos do português.

As orientações apresentadas pelo documento do MEC ressaltam também o respeito aos mais velhos, aos guardiões das tradições e às linguagens antepassadas como verdadeiras bibliotecas vivas. Nesse contexto, a coleção organizada por Jorge Arruda (2008), *Africanidade e afro-brasilidade: orientações metodológicas para a implementação da Lei 10.639/2003*, traz sugestões interessantes para a aplicação da referida Lei no ensino regular, defendendo as especificidades a serem estudadas com relação ao continente africano e à disseminação de seus valores e culturas pelo mundo. Por conta disso, o(a) professor(a) tem ao seu dispor materiais etnicamente sensíveis para que na sua prática possa trabalhar de forma significativa, fazendo uso de atividades que se aproximem da realidade linguístico-cultural de seus aprendizes.

## O negro no livro didático

A seguir, iremos analisar três livros didáticos da coleção *Linguagem em movimento*: literatura, gramática e redação, para o Ensino Médio, publicada pela Editora FTD (2008). Nosso objetivo é identificar se houve uma intervenção pedagógica de acordo com as recomendações indicadas pelas Orientações do MEC (2006). A análise levará em consideração

apenas a Lei de 2003, tendo em vista que a publicação do Manual do MEC é anterior àquela de 2008.

### **“Linguagem em movimento” – Volume 1**

A linguagem literária é representada pela poesia de Patativa do Assaré, a prosa de Darcy Ribeiro e por imagens de uma carranca e uma ânfora grega. Na poesia de Patativa não se faz alusão ao fato de este autor usar uma linguagem tipicamente regional, com influência étnico-racial negra, nem ao valor simbólico atribuído à identidade afrodescendente nordestina; apenas, chama-se atenção para sua grafia distanciada do chamado “português padrão”.

Poucos autores negros aparecem. Obras da literatura africana dos séculos XIV ao XVI não são contempladas, apesar de serem relevantes para dar visibilidade à prática do tráfico negreiro no mundo. A comunicação oral de herança africana mereceria destaque, pois é ela que mantém viva a memória de comunidades religiosas afrodescendentes e de outras práticas culturais como vestimentas e artes plásticas.

Nenhuma temática própria da literatura negra ou afro-brasileira é abordada; apenas faz-se referência à poesia sobre temas gerais ou textos jornalísticos sem enfoque racial. Há uma citação do trecho de uma letra de música do grupo nacional do estilo *rap* Racionais Mc’s, utilizado no livro didático para ilustrar, com uma canção contemporânea, o estilo literário barroco (p. 194). No entanto, os autores não fazem nenhum tipo de contextualização contemporânea da canção.

Em “Formação de Palavras”, apenas “sambódromo” é apontada como exemplo de palavra composta por radical africano (p. 254). Ao analisar *Cartas chilenas*, obra de Tomás Antônio Gonzaga, apresenta-se um glossário constituído de palavras como ‘quilombolas’, ‘gargalheiras’, ‘alentados’, ‘delitos’, ‘cativos’, ‘açoitados’, referindo-se aos negros escravos (p. 282). Na seção “Redação”, é trabalhado o romance *O Xangô*

*de Baker Street*, de Jô Soares. Contudo, em nenhum momento do texto explicativo nem no exercício de compreensão são discutidos o uso e a origem do vocábulo Xangô (p. 309).

Com relação a questões de identidade cultural do negro, há um pequeno texto na ilustração da página 199, que aborda o jogo de interesses do clero no século XVII, além da menção às torturas que os negros escravizados sofriam.

Surge também a figura de Aleijadinho (p. 201) sem se fazer qualquer comentário a respeito de sua relevância para as artes brasileiras. Ao serem destacados os gêneros *charge* (p. 216-217) e caricatura (p. 310), são apresentados personagens negros em algumas ilustrações, assim como num trecho da obra *Jeca Tatu* de Monteiro Lobato, sem, no entanto, fazerem-se quaisquer comentários adicionais.

## **Linguagem em movimento – Volume 2**

Há um primeiro capítulo extenso sobre a nação brasileira com textos de exaltação da autoestima nacional a partir, principalmente, de textos de José de Alencar, expoente da nossa prosa romântica. Como temas dos poemas românticos, destacam-se ainda aqueles de amor e desilusão (Castro Alves). Do Parnasianismo, há exemplos numerosos da poesia de Olavo Bilac, exaltando-se a sua destreza nas formas preestabelecidas da perfeição em arte para a época (p. 300-305). Do Simbolismo brasileiro, há alguns poemas fúnebres ou melancólicos de Cruz e Souza (p. 345, 346, 349), filho de negros alforriados, nascido em Santa Catarina e acusado de ter-se omitido quanto a questões referentes à condição negra. Em todas as passagens e atividades, percebe-se a completa ausência de referências ao negro.

No tocante ao gênero musical, aparece a canção “Léo”, de coautoria de um músico negro, Milton Nascimento (p. 91). Não são feitas referências à biografia desse compositor nem tampouco à sua vivência

de afrodescendente. As *charges* também estão presentes (p. 104), trazendo a caricatura de uma mulher negra gorda, trabalhadora doméstica. Aqui, surge a possibilidade de serem discutidas questões relacionadas à imagem estereotipada do negro, sempre retratado em programas televisivos, por exemplo, como pobre e subserviente.

Práticas culturais como as califações (cortes faciais e corporais de determinadas etnias africanas) (p. 105) são expostas e tratadas de forma superficial. Por outro lado, a presença de dois textos de gêneros diferentes, a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, de Marcelo Yuka (p. 106), e o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves (p. 107), garante uma boa oportunidade para a discussão sobre a questão da identidade negra, a partir de uma comparação inter-semiótica entre as duas fontes.

No capítulo que versa sobre “aparências”, o autor faz uma comparação entre o malandro da obra “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antonio de Almeida, 1852-1853, com o malandro negro de “Ópera do Malandro”, texto teatral de Chico Buarque de Holanda, 1940 (p. 119). Logo em seguida, na página 120, aparece uma ilustração de J. Maia, de 1857, um “marujo”, homem negro com um banjo na mão, vinculando a figura do negro a um típico malandro do século XIX. Tais registros podem se configurar em excelentes oportunidades para uma reflexão crítica a respeito da identidade afrodescendente<sup>2</sup>.

Nesse volume, é também contextualizada a crueldade que os negros do século XIX sofreram antes da Abolição, ilustrada pela literatura brasileira através do romance *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (p. 121-123). Das páginas 124 a 130, constam diversas ilustrações de negros do século XIX escravizados, torturados ou jogando capoeira. Alguns poemas de Castro Alves servem como pano de fundo para a denúncia dessas atrocidades por parte da literatura. O equívoco, porém, está em não apontar nenhum texto atual que contextualize a época e tenha sido escrito por negros ou até que apontem qualidades nas

diversas artes trazidas pelos africanos daquela época. Só se explicitam os aspectos negativos.

Para exemplificarem-se as contrariedades do personagem Brás Cubas, de Machado de Assis, há um trecho sobre a borboleta-preta que ele mata por entender que ela traz más vibrações. Caso fosse azul, o inseto teria um destino agradável (p. 187): “A borboleta, depois de esvoaçar muito em torno de mim, pousou-me na testa. Sacudi-a, ela foi pousar na vidraça; e, porque eu sacudisse de novo, saiu dali e veio parar em cima de um velho retrato de meu pai. Era negra como a noite... – Também por que diabo não era ela azul? disse eu comigo”.

O tópico “Branços, negros e mulatos nos subúrbios cariocas” é usado para elencar escritores da época que debatiam a questão racial de maneira científica, entre eles Aluísio Azevedo, autor de *O Cortiço* e *O Mulato* (p. 236). Já com relação ao tema “violência urbana e miséria”, figuram personagens negros em situação precária e marginalizada (p. 249), presentes nas obras *De primeira viagem*, de Fernando Bonassi (2004), *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes (2001) e *Cidade de Deus*<sup>3</sup>, de Fernando Meirelles (2002), além da foto de uma blitz policial em uma favela paulista, abordando pessoas negras (p. 252). Tal contexto naturalista expressa uma imagem delimitada ideológica e politicamente, e não contribui para a orientação do docente no sentido de criar possibilidades para a discussão da representação escrita do negro em sala de aula.

Finalmente, nesse volume também são usadas *charges* do desenhista Edgar Vasques, criticando o estado atual do brasileiro pobre, representado por uma caricatura de um homem negro, cabelos crespos, no estilo *black power*, exigindo direitos iguais a toda nação (p. 230; 338).

### **Linguagem em movimento – Volume 3**

Inicialmente, propõe-se ilustrar os diversos “Brasis” e suas várias faces retratadas pelas diferenças econômicas e raciais de cada região.

A partir do romance *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, explicita-se o uso de teorias raciais que concebem os não brancos como inferiores, utilizadas pelo escritor, com o intuito de valorizar o pensamento científico e político da sua época (1902, p. 17-20):

[...] exaltou o homem do sertão pela sua ‘pureza’ racial, já que, isolado no interior do país, não teria sofrido miscigenação com os negros africanos e preservaria o que há de mais genuíno e vigoroso na cultura nacional.

Na página 32, aparece uma *charge* de Angeli, ilustrando mulheres negras na tarefa de auxiliar a patroa branca e rica a se movimentar com seu vestido longo a caminho de uma passeata contra a concentração de renda e discriminação social. Tal cenário pode vir a possibilitar uma reflexão crítica sobre diferença de classes e diversidade racial.

A página 69 traz um aspecto positivo ao fazerem-se associações entre máscaras africanas, tidas como arte primitiva, e a arte cubista dos pintores modernistas do início do século XX, o que representa uma valorização da cultura negra de ascendência africana no cenário de artes plásticas no Brasil. A valorização da cultura popular brasileira representa um outro aspecto positivo através da menção do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade que, de acordo com os autores da série, é pertinente

[...] não só por ser o protagonista um índio, mas também pelos temas abordados e pela linguagem. Mário de Andrade faz uso de inúmeros vocábulos do tupi-guarani, gírias da época, regionalismos, africanismos, além de registrar a fala brasileira com seu ritmo original. Dessa maneira, a obra apresenta um quadro da diversidade da língua falada no Brasil. (MINCHILLO; TORRALVO, 2008, p. 99).

Além desses exemplos, são mostradas também a figura de uma menina negra tocando um instrumento de sopro (p. 122) e outra – mão negra aperta mão branca – que ilustra a união das raças (p. 168), conferindo, assim, uma perspectiva mais solidária para o mundo. Contudo, tal atmosfera é contradita no momento em que aparecem fotografias de meninos negros pichando uma parede (p. 317) que poderiam ser substituídas por exemplos de grafites – arte de desenhar e pintar paredes, reconhecida e legalizada pelo Estado brasileiro.

Por fim, o volume traz um texto do educador e escritor Rubem Alves que critica o quadro social brasileiro no tocante ao acesso dos jovens às universidades públicas. O autor denuncia esta dificuldade, argumentando, porém, que aqueles que conseguem ser aprovados no processo seletivo e concluir seus cursos, nem sempre encontram vagas no mercado de trabalho. Ao lado do texto de Alves, encontra-se uma foto de três jovens em sala de aula: uma garota negra, uma garota branca e um rapaz negro, atentos a uma determinada explicação (p. 332). A crítica assumida pelo livro didático é pertinente, pois chama atenção para o quadro socioeconômico desigual do nosso país, servindo também de denúncia contra uma seleção injusta, que, com frequência, penaliza aqueles que não têm oportunidade de estudar ou dispor de uma educação de qualidade.

## **Considerações finais**

Após a análise dos três volumes da coleção, chamaremos ainda a atenção para alguns pontos. Observamos que há uma progressão no uso de elementos étnico-raciais do primeiro ao terceiro volume. Notamos que o terceiro volume apresenta uma interação mais ampla dos três elementos língua, literatura e identidade cultural. Essa progressão reflete um alinhamento com as premissas sugeridas pelo manual Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

É notória a quase completa ausência da produção literária de autores negros brasileiros não-canônicos nos três volumes, em detrimento da valorização de autores negros clássicos ou que trazem personagens negros, como Mário de Andrade, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Olavo Bilac e Castro Alves. Na realidade, a coleção peca por omitir nomes representativos de momentos literários e culturais brasileiros da relevância de Lima Barreto, Cruz e Souza, Carolina Maria de Jesus, Elisa Lucinda, Abdias do Nascimento, Grande Otelo, dentre outros.

Vimos também que a questão dos empréstimos oriundos do contato entre as línguas de origem africana e a língua portuguesa foi praticamente omitida em toda a coleção. Apenas o volume 1 (MINCHILLO; TORRALVO, 2008, p. 254; 252) discorre brevemente sobre a formação de palavras compostas por radicais de línguas africanas. Constatamos também que há vários elementos depreciativos presentes nos três volumes em estudo, mostrando o jovem negro do Brasil contemporâneo ainda discriminado e/ou menos valorizado. Diversas ilustrações de negros em situações de inferioridade são apresentadas nos três volumes. Por conta disso, podemos afirmar que o material analisado não dispõe de informações consistentes e atualizadas, tanto sobre as culturas africanas quanto as afro-brasileiras, para que, na sua função de fonte de insumo educacional e cultural, ele possa fazer jus ao processo de construção de identidades como recomendado pelos documentos oficiais, quanto também pela sociedade contemporânea.

As propostas didáticas, a exemplo do Manual do MEC (BRASIL, 2006), devem continuar. Entretanto, precisamos também de outros instrumentos que abordem mais detalhadamente a questão étnica e suas contribuições para a construção histórica, cultural e, portanto, identitária, da nação brasileira. Deste modo, os educadores terão à mão estudos enriquecidos sobre a temática, dispondo da oportunidade de abordar sem grandes dificuldades questões africanas e afro-brasileiras



com seus estudantes, reconhecendo-se no seu dia-a-dia e descrevendo a atuação protagonista de muitos de seus ancestrais.

Aos professores e interessados no assunto, sugerimos a leitura do livro *História e cultura afro-brasileira*, de Regiane Augusto de Mattos (2007), autora também de artigos sobre os africanos no Brasil, bem como da obra *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, de Ana Célia da Silva (2001). Essas leituras poderão ajudar o professor a desenvolver de forma muito mais sólida os aspectos relacionados à influência da língua e cultura africanas no Brasil. Lamentavelmente, esses aspectos ainda são apresentados de maneira sucinta, quando não equivocada, em alguns livros didáticos de ensino de língua portuguesa. Inegavelmente, essas leituras viriam possibilitar, entre outros ganhos, “[...]o desenvolvimento do senso crítico do professor e a reelaboração do seu saber eurocêntrico” (SILVA, 2001, p. 57), o que, certamente, os levaria a uma tomada de consciência crítico-reflexiva e ao resgate da cidadania dos afro-brasileiros.

Em suma, reitera-se aqui a importância de se entender identidade como algo que está sempre em fluxo, em construção e que está sempre investida de ideologia. (RAJAGOPALAN, 1998) Identidade está ligada à ideia de interesses e, por natureza, investida de ideologia, sendo, portanto, uma construção ideológica. O sujeito discursivo é sócio-historicamente marcado e atravessado por conotações ideológicas. (RAJAGOPALAN, 2003) Desta forma, as metodologias pedagógicas devem estar atentas para as diversidades e as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira e como isto interfere na educação escolar em todos os níveis, em todos os contextos, para que, quem sabe, em algum momento da nossa história, alcancemos a tão almejada igualdade social.

## Notas

- <sup>1</sup> A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afrodescendentes na primeira metade do século XX, no campo sociopolítico. Fonte: <[www.quilombhoje.com.br/frentenegra/franciscolucrecio.htm](http://www.quilombhoje.com.br/frentenegra/franciscolucrecio.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- <sup>2</sup> Por questões editoriais, as ilustrações mencionadas não aparecem no texto.
- <sup>3</sup> Faz-se importante mencionar que o autor do livro que serviu de base para o filme de Meirelles é o carioca Paulo Lins.

## Referências

- ARRUDA, J. B. *Africanidade e Afro-brasilidade: orientações metodológicas para a implementação da Lei 10.639/03*. São Paulo: Diáspora, 2008.
- BARRETO, R. de A. *Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Ângela Davis e Lélia Gonzalez*. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social) - Rio de Janeiro: PUC-RIO, Departamento de História, 2005.
- BRASIL (MEC). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- CASTRO, Y. P. de. O português do Brasil, uma intromissão nessa história. In: GALVES, C; GARMES, H; RIBEIRO, F. R. (Org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 175-183.
- DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.
- HALL, G. M. African ethnicities and the meanings of 'Mina'. In: LOVEJAY P.; TROTMAN, D. (Ed.). *Trans-Atlantic dimensions of ethnicity in the African Diaspora*. London: New York, 2003, p. 65-81.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (Org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- LAW, R. Etnias de africanos na diáspora: novas considerações sobre os significados do termo 'mina'. *History in África*, v. 32, 2005, p. 98-120.
- MATTOS, R. A. de. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MINCHILLO, C. C.; TORRALVO, I. F. *Linguagem em movimento: literatura, gramática e redação*. São Paulo: FTD, 2008. (v. 1-3)
- MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 29-56.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 2008.
- PETTER, M. M. T. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, C.; GRAMES, H.; RIBEIRO, F. R. *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 159-173.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. In: \_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 123-128.
- \_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.
- SECAD-MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SILVA, A. C. da. *A desconstrução da discriminação no livro didático: superando o racismo na escola*. Brasília (DF): MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

## Sites

### **Fazer valer a Lei 11.645/2008.**

Disponível em <<http://fazervaleralei.blogspot.com/2011/06/ministra-da-igualdade-racial-apresentou.html>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

### **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2011.



*Kleber Aparecido da Silva e Cláudia Hilsdorf Rocha*

# O livro didático

de língua estrangeira: múltiplas perspectivas

[...] A expansão da Linguística Aplicada como área de conhecimento acontece justamente pelo interesse crescente por questões referentes aos usos da língua na sociedade e seu ensino nas escolas. Afinal, o panorama socioeconomicocultural contemporâneo tem sugerido que as línguas (e especialmente as estrangeiras) exercem um papel fundamental nas oportunidades de participação em escala local e global. Saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação.

(GIMENEZ, 2009, p. 8)

## **A obra, os autores e seus artigos**

*O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas* é uma significativa coletânea organizada por Reinildes Dias (UFMG) e Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), voltada a professores e formadores atuantes na área, assim como a alunos de Letras, cujo objetivo central é promover reflexões e compartilhar conhecimentos acerca do livro didático em um contexto ainda carente de trabalhos especificamente voltados a esse tópico, sob perspectivas contemporâneas, plurais e críticas.

Reunindo onze trabalhos de professores universitários brasileiros, a obra constitui-se de artigos e pesquisas que se fundamentam, entre outros, em autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2000). Os textos destacam-se pelo altíssimo nível de qualidade, atualização, consistência, caráter emancipatório e, certamente, fazem jus ao gabarito, prestígio, competência e profissionalismo de cada um de seus autores. A coletânea é, acima de tudo, um presente ao leitor, a quem é oferecida a oportunidade de vivenciar, através dos capítulos, um processo de reflexão e avaliação criteriosa e sistemática acerca do livro didático, uma vez que, conforme realçado pelas organizadoras, ele exerce “[...] uma grande influência no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”. (2009, p. 16)

## **A obra: finalidades, especificidades e possíveis desdobramentos**

Enfocando diferentes olhares acerca deste importante recurso na sala de aula de língua estrangeira e também pautada pelas diretrizes para avaliação do livro didático apresentadas oficialmente pelo Ministério da Educação - MEC (2010), a coletânea amplia e aprofunda o escopo teórico metodológico no que tange a critérios avaliativos. Nesse prisma, a obra contempla inúmeras questões e aspectos cruciais para o fortalecimento das capacidades de avaliação crítica do professor diante da escolha do



material que mais bem se adeque às particularidades de seu contexto de atuação. As principais facetas e visões presentes na coletânea, por meio dos artigos que a constituem, serão apresentadas e discutidas sinopticamente nos parágrafos seguintes.

O capítulo que abre a coletânea é de autoria de Vera Menezes. Nele, apresenta-se um percurso histórico de materiais de ensino e do livro didático ao longo de um século. Considerando-se a relação entre o livro didático e uma variedade de aspectos, tais como, visões de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem, autonomia docente e uso de novas tecnologias, enfatiza-se a articulação entre aspectos teórico-metodológicos e sua transposição no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre outros, a autora advoga em favor do desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica diante das propostas e concepções presentes nos diversos materiais impressos e digitais destinados ao ensino de línguas, além do uso de recursos multimidiáticos para elaboração de materiais e livros didáticos, salientando a importância de que o professor mostre-se cada vez mais capaz de utilizar o livro de maneira informada, promovendo adaptações e complementações.

Wakyria Magno, no artigo seguinte, nos apresenta reflexões e análises sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno ao longo da construção de sua competência comunicativa na língua estrangeira. Nesse prisma, teorizações acerca do conceito e do processo de autonomização são efetuadas, articulando-as aos papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A partir de então, a autora promove reflexões sobre as questões descritas, entrelaçando-as ao livro didático de língua estrangeira e destacando aspectos relevantes, que abarcam diretrizes oficiais, autenticidade, percepções docentes frente ao papel e à função do livro didático, além de procedimentos de uso em sala de aula. A análise de certos livros didáticos é desenvolvida no capítulo, de forma clara, sucinta e instigadora. Contrapondo-se ao

caráter prescritivo e autoritário do livro didático, a autora encerra seu texto argumentando favoravelmente à utilização deste no ensino-aprendizagem de língua estrangeira como recurso mediador de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Sob premissas de cunho discursivo, os artigos de Abuêndia Pinto e Kátia Nepomuceno; e Regina Lúcia Peret Dell'Isola retomam aspectos sobre gêneros textuais e práticas sociais mediadas pela linguagem, focalizando, respectivamente, o ensino de inglês e português como língua estrangeira. Amparados em visões de privilegiam o caráter histórico e situado da língua/linguagem e das relações humanas, os referidos capítulos oferecem reflexões sobre meios e modos de avaliarmos, explorarmos e elaborarmos atividades e propostas didáticas, com base no conceito de gêneros e com vistas a destacar visões que respeitem novos parâmetros educacionais e a forma propositada e ideologicamente marcada pela qual interagimos dentro e fora da sala de aula.

No quinto capítulo da coletânea, Leda Maria Braga Tomitch aborda o ensino de vocabulário em leitura em língua estrangeira. A autora inicia seu percurso discorrendo sobre um modelo específico de abordagem e tratamento da compreensão na leitura, seus aspectos componenciais, quais sejam, os processos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*) de leitura, e as formas de ensino do léxico presentes nos livros didáticos de línguas. A partir das análises apresentadas ao longo do artigo, argumenta-se em favor de que atividades vinculadas ao processamento *top-down* e estratégias variadas de leitura sejam mais fortemente trabalhadas nos livros didáticos de língua estrangeira, visando a um distanciamento do tratamento do vocabulário como um conjunto de palavras isoladas, que devem ser decodificadas durante a leitura.

Na sequência, Dilys Rees apoia-se em vertentes críticas no que diz respeito à língua inglesa e ao seu ensino, a fim de avaliar o livro didático usado no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás.

Para tanto, a autora traz para a discussão a figura de Robinson Crusóé, procurando desconstruir a visão do inglês como língua vinculada a um estado-nação e a noções estáticas, autoritárias e monolíticas de língua/linguagem e cultura. Nessa direção, são também oferecidas ao leitor ricas discussões sobre os espaços ocupados pelo falante (idealizado) de língua inglesa, do professor e do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem no contexto em foco, as quais culminam com a análise do livro didático selecionado e das situações de ensino por ele trazidas.

No sétimo capítulo, Rosinda Ramos traz uma interessante reflexão sobre papéis, funções, usos e potencialidades do livro didático de língua estrangeira, no Ensino fundamental e médio. Alinhadas ao pensamento dos demais autores, as argumentações centrais do artigo seguem em defesa a políticas de ensino de ordem global e, portanto, à maximização do potencial crítico do professor, para que, levando-se em conta as diretrizes oficiais, de forma agentiva, este possa fazer uso desse recurso de modo embasado, propositado e apropriado ao contexto e suas especificidades, aos objetivos de ensino e às necessidades e desejos dos aprendizes. Assim como ocorre no capítulo seguinte, também neste o leitor é ainda apresentado com um amplo conjunto de critérios para a avaliação de livros didáticos, sob perspectivas contemporâneas de língua/linguagem, ensino e aprendizagem.

A seguir, orientada por referenciais que privilegiam a natureza interacional da aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades variadas no processo de produção e compreensão de textos orais e escritos, Reinildes Dias propõe um articulado instrumento de avaliação de livros didáticos de língua estrangeira. Capaz de subsidiar uma análise criteriosa de livros e materiais utilizados em sala de aula, nos mais diversos contextos de ensino e de forma consonante com as propostas oficiais, o modelo oferecido pela autora preenche uma lacuna até há pouco ignorada no que diz respeito a subsídios para análise e avaliação de livros didáticos de línguas, que considerem a importância

da interlocução entre professores, alunos, conteúdos a serem trabalhados e diferentes formas de fazê-lo, ao mesmo tempo em que ofereçam recursos que embasem reflexões e ações docentes, contribuindo para seu crescimento profissional e acadêmico.

Fazendo coro às contribuições anteriores, o nono capítulo da obra retoma a busca por critérios de avaliação de livros didáticos, enfocando a formação de professores de português para estrangeiros. O artigo é aberto com a reflexão sob múltiplos olhares dos diferentes papéis e formas de concepção e utilização do livro didático, seguindo para a descrição de um programa voltado ao ensino de português para falantes de outras línguas e para a análise das experiências docentes, em um processo de formação de bases críticas e reflexivas, diante de atividades e critérios para análise de livros didáticos e suas implicações para o contexto de ensino e atuação em questão. Entre outros aspectos de igual importância, defende-se a adoção de uma perspectiva intercultural no que diz respeito ao ensino de cultura. Ainda sob esse enfoque, recebem destaque no final do capítulo, pelo seu potencial de impacto no processo educativo em questão, a relação entre o português como língua materna e estrangeira, a visão do desenvolvimento profissional como processo, a relevância do contexto de ensino e das percepções dos participantes diretos e indiretos no processo educativo, além do reconhecimento do efeito retroativo benéfico de importantes exames na área e do contínuo investimento de professores e pesquisadores nesse campo.

A análise panorâmica dos livros didáticos de português para falantes de outras línguas é a proposta do décimo capítulo da coletânea, escrito por Leandro Diniz, Lúcia Sradiotti e Matilde Scaramucci. Para os autores, um fator crucial e frequentemente negligenciado nas propostas de análise de livros didáticos nessa área é a visão de linguagem subjacente, sendo que, mesmo publicações mais recentes, revelam uma natureza marcadamente formalista. O texto é concluído estabelecendo que o desafio de articular tarefas comunicativas à sistematização propo-

sitada e contextualizada da gramática é uma das grandes dificuldades a serem enfrentadas por aqueles que, em contraposição a perspectivas de cunho gramatical, defendem um ensino embasado em vertentes comunicativas.

Adicionando ao caráter enriquecedor das discussões e considerações que o precedem, o artigo de Vera Cristovão sobre sequências didáticas para o ensino de línguas, finaliza a coletânea, trazendo valiosas reflexões. Partindo em defesa da pluralidade de gêneros no ensino de língua estrangeira, a autora apresenta pressupostos basilares em relação à leitura, ação social e uso de textos sociais em sala de aula, que primam pela construção de capacidades diversas nesse processo, sob uma perspectiva de língua/linguagem como instrumento mediacional das interações humanas. Ao longo do texto, são oferecidas detalhadas orientações sobre formas de se promoverem as diferentes capacidades de linguagem, as quais subsidiam, com propriedade, a avaliação de sequências didáticas no ensino de inglês na educação básica, sob o enfoque do interacionismo sociodiscursivo.

### **A obra: possíveis encaminhamentos e considerações finais**

Pela variedade e abrangência dos artigos apresentados na obra, concluímos que *O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* (2009) constitui obra de indiscutível valor para todo e qualquer profissional engajado no ensino de línguas e na área de formação de professores. Em nossa visão, é leitura obrigatória para alunos, professores, formadores e pesquisadores no campo aplicado, que fortemente acreditem que o livro didático – sob perspectivas críticas e transformadoras, que refutem orientações de bases totalizadoras e homogeneizantes, e paralelamente a um processo de formação docente qualitativamente orientado – pode apresentar-se como um potente mediador na construção

de conhecimentos e capacidades na sala de aula de língua estrangeira, em variados segmentos e, portanto, como um elemento propulsor de um ensino voltado para a cidadania ativa na atualidade.

Em suma, visto que esta coletânea é pioneira na perspectiva que se propõe, na medida em que viabiliza a (re)construção de visões e teorizações que possam subsidiar avaliação de livros didáticos de língua estrangeira, trazendo contribuições singulares para a área em contexto nacional, fica nossa sugestão para que busquemos formas de esses textos circularem também internacionalmente, promovendo o tão importante, necessário e desejável diálogo entre diferentes pesquisadores e seus trabalhos, mas, acima de tudo, permitindo a confluência, nem sempre pacífica, mas certamente enriquecedora e libertadora, de diferentes visões e formas de se viver (e fazer) o mundo, o ensino-aprendizagem de línguas e a pesquisa acadêmico-científica.

## Referências

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011 – Língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2010, 48p.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.7-15.

MARCHUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.



# Parte 5.....

Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez





*Maria Luisa Ortiz Alvarez*

# Uma nova visão

e atitude pedagógica com relação ao material  
didático de língua estrangeira (LE)



## Entrevista com Maria Luiza Ortiz Alvarez por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira

**Pergunta 1.** Na sua opinião, qual é o papel do professor de línguas diante dos conteúdos didáticos, tais como se apresentam hoje, disseminando, de modo geral, uma visão etnocêntrica de cultura e produzidos para um público global, sem se levar em conta a diversidade dos indivíduos?

Em primeiro lugar gostaria de agradecer pela oportunidade de poder dialogar sobre questões relacionadas a dois eixos importantes que são a formação do professor de línguas e a postura intercultural do novo tempo.

A diversidade de formas de como observar e analisar as tendências contemporâneas a respeito do papel do professor diante dos conteúdos didáticos sobre a língua-cultura e a sua reação-ação com relação à diversidade ou heterogeneidade sociocultural que caracteriza a atual sociedade colocam em tela de juízo um aspecto relevante: as crenças que permeiam o nosso dia a dia e estabelecem as bases da nossa identidade e, derivados delas, os estereótipos e preconceitos também aprendidos na família, na cultura de proveniência ou através de experiências vividas que acarretam graves consequências na comunicação intercultural. Assim como os posicionamentos e atitudes assumidos pelos profissionais da educação e pelos autores de materiais que têm ou poderiam ter como base visões etnocêntricas ou simplesmente posturas mais condizentes com o contexto histórico em que vivemos hoje: a globalização.

Muitas vezes, nos livros didáticos, observamos discursos autoritários nos textos quando explicam fatos, situações, ideias e relações sem o embate das vozes ou o cruzamento das interpretações, e sem apresentar os elementos de sua construção histórica – a partir de questões específicas de interação, compreensão e significação. Sem dar importância aos efeitos de sentido, tais discursos tornam a significação

unidirecionalmente baseada no autor ou no texto, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

A visão de língua como cultura, fenômeno fundamental da comunicação entre pessoas ou grupos sociais e culturalmente diferentes, pressupõe um ensino e aprendizagem sensíveis à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência e às relações que estabelece com o mundo e com as pessoas à sua volta. A prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, não somente no ensino comunicativo, visto que é possível se promover reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino.

Para que a proposta de trabalho com aspectos interculturais na aula de LE aconteça, a seleção de materiais e, principalmente, um olhar especial aos materiais disponíveis, fazem-se necessários. Os materiais didáticos (MD) representam, se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem, mas podem, por outro lado, servir como bloqueio para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente, da aprendizagem. A maior parte dos materiais disponíveis não dá conta da diversidade exigida para um ensino-aprendizagem de LE que incentive relações interculturais e tenha uma base comunicativa. Por outro lado, os MD que já estão sendo produzidos sob uma perspectiva cultural/intercultural ainda não são bem recebidos pelas editoras, que não se arriscam a publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso de vendas da indústria de livros centrados na estrutura da língua e não na língua-cultura como meio de interação e comunicação.

O papel do professor diante dessa situação é, primeiramente, aprender a ter uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, compreendendo realmente o que o ensino-aprendizagem intercultural de LE pode englobar e procurar informação cultural em outras fontes: na mídia (TV, artigos de revista, comerciais etc.), na literatura (teatro, romance, fábulas, poemas etc.), na música etc.

A tecnologia atual trouxe grande contribuição nesse sentido por meio da Internet, um espaço virtual que amplia e talvez derrube barreiras culturais tradicionais. Cada vez mais, as tecnologias em rede possibilitam ao aluno de língua estrangeira interagir com comunidades que têm caráter global. Em função das interações pelo ciberespaço, os membros dessas comunidades globais operam a partir de culturas locais próprias em pontos distantes do planeta, construindo comunidades culturalmente híbridas, baseadas em interesses comuns e não mais exclusivamente organizadas por raça ou nacionalidade. (LEFFA, 2002; LEMKE, 1993, 2002)

Acredito que, dentro da perspectiva global, o papel do professor deva estar baseado numa prática crítico-reflexiva, que o leve a adotar uma postura interculturalista que lhe permita aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo. Deparar-se com os conflitos, os choques e as instabilidades e saber de forma crítica se colocar respeitando as diferenças, contextualizando a realidade de seus pares, sabendo lidar com um extenso volume de informação que prove dos meios massivos de comunicação e redes sociais, enfrentando com profissionalismo os desafios impostos pelas novas tecnologias da informação, além de habitar um mundo sem fronteiras para poder conviver com a diversidade e com a multiplicidade. (MENDES, 2007)

No entanto, esse processo é complexo e coloca em questão, entre outros aspectos, a sua formação profissional em LE, pois o professor exerce a função de educar, ensinar, instruir, mas, fundamentalmente, formar.

Quaisquer que sejam os conteúdos didáticos que o professor tenha nas suas mãos para desenvolver ambientes de aprendizagem, eles devem ser utilizados como pontes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto, com tarefas que levem à interação, reflexão e desenvolvimento de habilidades comunicativas e evitar que estereótipos culturais se estabeleçam, saber como interpretar e relatar a informação, ser criticamente consciente dos comportamen-

tos culturais, relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro (CORBETT, 2003, p. 31), levar o aluno a avaliar as generalizações que faz sobre as diferentes culturas a partir das evidências de que dispõe. (FONTES, 2002, p. 179)

Mesmo aqueles textos utilizados como pré-textos para a fixação de determinadas estruturas gramaticais podem servir para uma discussão sobre aspectos interculturais, e até ser realizada na língua materna, caso o grupo de alunos ainda não possua um nível de proficiência linguística que permita tal discussão na língua estrangeira. Infelizmente, muitos desses materiais disponíveis não incentivam as relações interculturais por apresentar informações estanques da cultura da língua alvo, mas nós, professores, se partirmos de uma posição interculturalista, poderemos transformá-los em verdadeiros insumos que levem ao reconhecimento da diversidade cultural no mundo e ao processo de construção de identidades sociais transformadoras.

Concluo a minha resposta à primeira questão com as ideias de Bakhtin (2002) e com uma frase de Rajagopalan (2003). Sob a ótica bakhtiniana, através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irreduzível, que pode mudar a pessoa durante o processo.

[O] verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70)

**Pergunta 2:** Com José Carlos Paes de Almeida Filho (1993), você compartilha a ideia de que o professor de línguas deve desenvolver diversas competências, ou seja, capacidades necessárias para to-

madras de decisões espontâneas e instantâneas durante a condução de sua atuação profissional. Mendes (2004) complementa o rol das competências apresentadas por Almeida Filho (1993) com a “competência comunicativo-intercultural” do aprendiz. A partir de sua experiência em países como Cuba e Rússia, perguntamos-lhe, então, como o indivíduo poderia desenvolver uma competência comunicativo-intercultural, tendo em vista a restrita liberdade de expressão nesses países?

Eu acho que aqui há duas questões diferentes. A primeira é a questão do modelo de competências apresentado por Almeida Filho (1993) e a complementação do rol dessas competências com a “competência comunicativo-intercultural” do aprendiz, de Mendes (2004). A segunda questão colocada é a restrita liberdade de expressão que é um aspecto de índole política.

Respondendo à primeira questão, posso dizer que, a partir do modelo de competências mínimas de Almeida Filho (1993), já surgiram outros posicionamentos e categorizações de competências do professor de LE, baseados na conjuntura histórica contemporânea e no papel da linguagem e objetivos do processo de ensino e aprendizagem de LE. (ALVARENGA, 1999, 2004; BANDEIRA, 2003; BASSO, 2001, 2008; MENDES 2004, 2007; MENDES; SOUZA CASTRO, 2008; MOURA, 2005; ORTIZ ALVAREZ, 2012a, 2012b; SANT’ANA, 2005; SARAIVA, 2005; TARGINO, 2007, dentre outros)

A competência comunicativo-intercultural se refere à capacidade de reconhecer o outro como diferente e diverso, sem que para isso necessite posicioná-lo em uma escala de valores e num *ranking* cultural em relação à sua própria cultura. Agrega-se a isso, não somente a ideia da aceitação do outro, mas também a de compreensão do que existe por trás destas diferenças, levando assim o aprendiz de LEM a uma reflexão crítica sobre as culturas, sejam elas as outras ou a sua própria.



Segundo Bateman (2002, p. 320), a competência comunicativo-intercultural passa a ser vista como a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da língua estrangeira e a sua, pela ótica do Outro. São habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos.

A Teoria da Identidade Social desenvolvida por Byram (1997) para analisar como nós entendemos os outros e como as pessoas de um determinado grupo social interagem e reagem com pessoas de outros grupos sociais ajuda os professores a compreenderem como nascem os estereótipos e se categorizam as culturas. Essa teoria promove ainda uma compreensão sobre a ideia que os outros têm de nós e como nos relacionamos com os outros. O autor se refere ao fato de que é frequente os professores de línguas estrangeiras se depararem com alunos que têm crenças pré-estabelecidas de um país ou nação onde a língua alvo é falada. Em outras palavras, os alunos de uma língua estrangeira criam estereótipos sobre a vida em outros países e sobre as pessoas que lá vivem. Alguns desses estereótipos são negativos e, na verdade, trata-se de “caricaturas”.

O indivíduo culturalmente sensível tem uma postura analítica, reflexiva e consciente de que existem outras realidades para além dos códigos culturais e não as menospreza, pelo contrário, tenta compreender a cultura do outro aprender com a experiência e mudar suas atitudes.

O desenvolvimento da competência intercultural propicia ao aluno uma educação voltada para uma aprendizagem mais efetiva e para a sua própria transformação. Paulo Freire (1983) faz referência a uma educação que coloca o indivíduo em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Nós acreditamos que, em se tratando do ensino de línguas, o desenvolvimento da competência intercultural pode contribuir à adoção de tal postura, uma vez que o aluno irá refletir sobre o tempo e o espaço do outro a partir de sua própria cultura. Essa postura poderá contribuir para amenizar atitudes

negativas para com a comunidade da língua alvo e, até mesmo, para que ambas sejam olhadas com mais respeito.

De acordo com Sercu (2005), entender suas próprias reações frente às culturas estrangeiras, ajudará os professores a compreender as reações dos aprendizes quando estes se encontrarem em experiências interculturais que desafiem sua visão de mundo.

Serrani (2005, p. 15) acredita que o perfil do professor de LE como interculturalista corresponde ao de um docente de língua materna ou estrangeira apto a realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais na linguagem da sala de aula.

Assim, concordo com Mendes (2004, p. 154), quando afirma que a competência intercultural,

[r]epresenta os conhecimentos, ações e modos de ser e de sentir capazes de contribuir para a construção de relações de diálogo, troca e respeito mútuo, fazendo da sala de aula um espaço onde as diferentes vozes possam ser ouvidas e compreendidas com o objetivo maior de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.

É uma posição que a autora assume a partir da sua noção do termo intercultural:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou qualquer outro conteúdo escolar [...]. (MENDES, 2004, p. 154)

Ou seja, é o esforço para a promoção da interação, da integração entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se

partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados, apresentada por Mendes (2004).

Concordo com Byram e Zárate (1997, p. 63-64) que para ter uma postura intercultural devemos:

- **Mudar de atitude:** capacidade afetiva para abandonar atitudes e percepções etnocêntricas do outro e uma habilidade para estabelecer e manter uma relação entre a cultura nativa e a estrangeira;
- **Aquirir novos conceitos:** um sistema de referência cultural que estrutura o conhecimento implícito e explícito que o aprendente deve adquirir com suas necessidades específicas de interação;
- **Aprender através da experiência:** a aprendizagem de uma língua é sua aprendizagem em uso;
- **Atitude para elaborar e colocar em prática um sistema interpretativo** para se aproximar dos significados, crenças e práticas culturais até então desconhecidas.

Com relação à minha experiência em países como Rússia, em que concluí minha licenciatura em língua e literatura russas e meu mestrado, e em Cuba, meu país de origem, posso dizer que em ambos os contextos a aprendizagem da língua-cultura foi na base de uma abordagem comunicativo-intercultural, embora tenha sido uma época em que pouco se falava em abordagem comunicativa. Nos anos 1970 quando estudava na Rússia, tínhamos completa liberdade de expressarmos as nossas opiniões sobre a língua-cultura de outros países, independentemente das posições político-ideológicas entre os estados. A bagagem cultural aprendida e apreendida até hoje me acompanha nos meus momentos de reflexão crítica como professora e como eterna aprendiz. Em todo momento, na sala de aula havia negociação de significados e respeito pela diversidade, pois nesse ambiente estavam representadas diferentes

culturas de vários países. Os professores tinham todo o cuidado de mediar as discussões e organizar os conteúdos de tal forma que pudéssemos interagir de forma saudável com os nossos pares.

Em Cuba, por exemplo, o ensino de LE, incluindo o de inglês, é claro, sempre foi um aspecto priorizado entre as políticas de educação, linguísticas e públicas. Em nenhum momento tivemos restrição em analisar a cultura do outro, alguns alunos inclusive tiveram a oportunidade de visitar países de língua inglesa e conviver com essa língua-cultura de perto.

A experiência para mim nesses dois contextos foi válida.

**Pergunta 3:** Em seu artigo “Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol”, de 2007, você defende a ideia de que “crenças” são “uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção [estaria] ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois [as crenças] são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingirem determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e à redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios”. (ORTIZ, 2007, p. 200) Como neste volume a nossa preocupação também está em estabelecer conexões entre crenças, seus significados e implicações e a produção de materiais didáticos, como você poderia descrever as possíveis materializações dessas crenças nos materiais instrucionais de LE de um modo geral?

As crenças permeiam todas as nossas ações. De acordo com Barcelos (2006, p. 18):

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

A autora alega que as crenças não estão em nossas mentes como prontas e fixas. Elas mudam e são desenvolvidas à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, e somos modificados por elas. Barcelos afirma ainda que as crenças nascem através do contexto da interação e na relação com grupos sociais, então elas incorporam as perspectivas sociais. As crenças podem ser vistas como instrumentos e ferramentas disponíveis, que podemos usar ou não, dependendo da situação, da tarefa e das pessoas que estão em interação conosco.

Para a autora, elas têm um forte impacto em nosso comportamento. Isso significa que se um professor acredita que seu papel é unicamente o de facilitador, em sua prática, seu trabalho é apenas apontar o caminho para seus alunos. Ele vai interferir o menos possível, formulando atividades em que os alunos exercem maior controle, criando então um ambiente favorável para a aprendizagem.

Já Tseng e Ivanic (2006, p. 139) acreditam que

[a]s crenças dos professores são moldadas por sua história social, política, crenças culturais e práticas através de suas histórias biográficas, treinamentos pré-serviço, atividades de ensino e experiências profissionais. Essas crenças dos professores permeiam o conhecimento dos professores e afetam seu comportamento na sala de aula.

Lima (2006, p. 148) afirma que

[...] as crenças são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento sistematizado e disseminado para todas as pessoas, pois [...] influenciam individualmente o modo como tomamos nossas decisões e são mais difíceis de sofrerem mudanças. Sendo assim, a origem de todo conhecimento novo está na crença, pois o indivíduo começa a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que tem nos fatos.

Como podemos ver nas definições acima apontadas, as crenças são pilares que movem, literalmente, todo o nosso comportamento. Tanto os produtores (autores) de materiais, como os professores (consumidores) selecionam os conteúdos baseados nas suas crenças e percepções. Graves (2000, p. 151) argumenta que o material didático reflete o conhecimento e as crenças do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Outro fator que pode influenciar também essa elaboração ou escolha é a visão que o professor tem sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos daquele determinado contexto. Segundo o autor, o material didático deve conter textos diversificados, autênticos, que proporcionem ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais. Além disso, devem favorecer a compreensão da diversidade cultural dos falantes da língua estrangeira, contrastando com a cultura local e em que medida a cultura pode influenciar na produção textual.

Assim, se estamos falando de uma perspectiva intercultural, isso exige do sujeito o trabalho sobre si mesmo, partindo da (re)significação das próprias crenças, se for o caso, um saber ser e um saber atuar em situações complexas e imprevisíveis. Além disso, pressupõe uma postura que permita que se reconheça como sujeito em permanente construção e se reveja num processo contínuo de aprendizagem. Considera-se crucial também a noção de “consciência crítica intercultural” (*critical cultural awareness*), introduzida por Byram e Zarate (1994, 1997),

e que supere preconceitos e estereótipos com relação aos outros, se houver, conscientizando-se de que cada indivíduo é diferente do outro e de que essa diversidade representa uma oportunidade de conhecer outros modos de pensar, outros comportamentos, outras realidades, outras culturas.

**Pergunta 4:** Que papel você atribui ao professor de línguas no cenário contemporâneo em que se busca formar o chamado falante intercultural? O que é preciso melhorar no sentido de formarmos um professor de línguas crítico-reflexivo e interculturalmente sensível?

A formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas.

Para a consecução de tais objetivos se exige um modelo de formação que Perrenoud (1993, p. 182) chamou de “profissionalismo aberto”, no qual o professor é reconhecido como agente sensível para com as múltiplas necessidades dos alunos, mas também para com as suas próprias lacunas como pessoa e profissional, sendo capaz de procurar melhoria para o seu conjunto de saberes e conhecimentos, mas também corajoso para se auto-avaliar sistematicamente e se interpelar acerca da sua relação com o mundo.

O professor interessado em responder ao desafio intercultural que a sociedade dos nossos tempos lhe apresenta necessita, primeiro, ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes

paradigmas e teorias.

Sabemos que a atual formação profissional dos professores não corresponde ao que se deveria assumir como caminho facilitador rumo ao surgimento de novos paradigmas para se compreender e aceitar o novo, o diferente e diverso. Por essa razão, devemos investir na pesquisa que tenha o caráter de produção operadora de mudança que, para além da teorização, se sustente numa resposta às necessidades da sociedade contemporânea, ancorada na grandeza da pluralidade, além de procurar caminhos dinâmicos e renovadores nos contextos de formação profissional do professor.

Em particular, acreditamos que pensar a formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, criando estratégias para a prática pedagógica que vise a atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Além disso, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e sobre as questões nela presentes, tais como a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras coisas.

Dentro dessa perspectiva, exercem também um papel fundamental quando se fala em mudança, os formadores de professores, considerados os verdadeiros mediadores de qualquer proposta de renovação. De acordo com Garcia (1999, p. 94), “os formadores de professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural”. O professor, assumindo um ponto de vista humanista, deve se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam para o (re) conhecimento do EU e do OUTRO.

Schön (2000, p. 31) propõe uma reflexão que preconize que nossas



“ações inteligentes” estejam em nosso agir, o que significa, que, como professores formadores e em formação, precisamos nos ver em nossas práticas de sala de aula, percebermo-nos em nossas ações profissionais, levando em conta as contribuições dos participantes do grupo em que estamos inseridos.

Contudo, e concordando com Celani (2010, p. 57-67), há sempre aspectos ideológicos-metodológicos inseridos nos programas de formação. De acordo com as convicções dos formadores, teremos procedimentos diferenciados, sendo que as políticas educacionais governamentais muitas vezes acabam também por influenciar os processos formativos.

A sala de aula é um espaço em que todos podem se expressar, onde se estabelece a base para inovação e modificações, em que ideias pré-concebidas e dogmas são passíveis de questionamentos, levando os participantes à autonomia e percepção crítica de suas identidades, suas histórias e seus traços culturais.

A noção de “falante intercultural” foi introduzida por Byram e Zarate (1994, 1997) no intuito de reformular a competência sociocultural que surge nestas duas novas designações, equivalentes entre si: “competência intercultural” e “competência comunicativo-intercultural”. (BYRAM; ZARATE, 1997)

É importante que o professor se confronte com suas dissonâncias, seus discursos acerca do outro, e saiba como trabalhar para contornar os efeitos de uma conduta preconceituosa herdados dos vários grupos aos quais pertenceu ao longo da vida. Talvez o grande desafio esteja em que o professor se reconheça como um sujeito em permanente construção e se reveja num processo contínuo de aprendizagem realizada pelas trocas permitidas com seus interlocutores.

**Pergunta 5:** Como o projeto de pós-doutorado que você desenvolveu na Bahia pode contribuir para uma maior sensibilização intercultural no tocante à produção de materiais didáticos de línguas?

O meu projeto de pós-doutorado teve como objetivo principal mapear as competências de professores em serviço e de professores em formação, assim como apresentar um modelo de competências de acordo com as minhas leituras minuciosas.

Uma questão que me chamou a atenção e que me incentivou para elaborar meu projeto é que nos documentos oficiais que orientam as nossas ações Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) etc. se fala das competências que deve desenvolver o professor em formação. Também se fala da questão da visão interculturalista na formação do cidadão. No entanto, na prática, observamos atitudes contrárias a essa perspectiva. Por essa razão, meu projeto não pretende só mapear as competências do professor de LE, mas descobrir se os currículos das universidades incluem o desenvolvimento delas e se o paradigma intercultural está presente nos objetivos da metodologia de ensino e currículos das instituições de ensino, como previsto nas orientações curriculares da Educação.

[...] a educação escolar **deve considerar a diversidade dos alunos** como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o **respeito às diferenças** - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (PCN, 1998, p. 96-97, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras prevêem:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de

bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por **múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.** (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1984, p. 29, grifo nosso)

Com isso, acredito, poderia contribuir de alguma maneira para a discussão, análise e sensibilização das partes envolvidas, pois para poder alcançar o nosso objetivo final que é a postura intercultural de professores e autores de materiais, devemos, primeiro, conscientizá-los de que numa sociedade globalizada a língua deve ser vista como fenômeno heterogêneo e cultural, a formação do professor e o desenvolvimento da proficiência na língua alvo devem estar centrados nas competências.

A globalização mudou as noções de tempo e espaço fazendo com que as culturas, os valores e os saberes de diferentes países pudessem estar em constante troca, transformando e inovando novas formas de agir, de pensar e de construir identidades.

### **Finalizando, sem a tentativa de concluir...**

Encerrando a entrevista enfatizamos que é importante uma educação intercultural que favoreça o desenvolvimento de um saber-fazer social, um saber-ser, que permita ao aluno situar-se a si mesmo no seu próprio mundo e em relação ao universo, ajudando-o a tornar-se um indivíduo socialmente válido, crítico e útil.

Nossa identidade não pode ser interpretada de forma monolítica, como algo definido e imutável. Existe o que Hall (2005, p. 18) chama de “fragmentação ou pluralização da identidade”. Portanto, aprender uma segunda língua não tem que necessariamente gerar uma crise de identidade, especialmente se o ensino desta língua tem como fim o desenvolvimento da competência comunicativo-intercultural.

A competência intercultural será, então, atingida não somente através da experiência do indivíduo fora de seu país, apropriando-se de conhecimentos de língua e cultura, mas também, segundo Rothwell (2001, p. 179), desenvolvendo uma atitude aberta, a habilidade de refletir sobre experiência de interação intercultural, e a capacidade de uma avaliação crítica da diferença. (ORTIZ ALVAREZ, 2012a, no prelo)

Segundo Byram e Zárata (1994, p. 14), a competência intercultural contribui para a formação de indivíduos mais preparados para atuar em contextos diversificados. Assim, tais autores propõem quatro sub-competências que acreditam que o falante intercultural deve conhecer:

a) Saber ser ou *savoir-etre*: é a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer relações entre a cultura da língua materna (C1) e a cultura da língua meta (C2);

b) Saber aprender ou *savoir-apprendre*: é a capacidade do indivíduo de observar e participar de novas experiências, incorporando os conhecimentos adquiridos aos que já demonstra ter;

c) Saber fazer ou *savoir faire*: consiste na capacidade do indivíduo em integrar o saber ser com o saber aprender em situações de contato entre C1 e C2;

d) Saberes ou *savoirs*: série de referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido durante a aprendizagem linguística e cultural.

Desta forma, o valor não está mais na nossa cultura (Cultura 1), nem na cultura “estrangeira” (Cultura 2), mas no reconhecimento de

diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo (Cultura 3). Pressupõe a coexistência simultânea de identidades culturais múltiplas para Nós (*self*) e para os Outros, e depende da boa vontade dos sujeitos em achar meios de se comunicar colaborativamente.

É lógico que pela existência de diferentes visões de mundo e de diferentes valores, podem ocorrer fracassos comunicativos e conflitos interculturais. Mas o importante é não se fixar em generalizações e em ideias pré-concebidas relativamente a povos e/ou a culturas, sob pena de analisar a realidade de uma forma míope e, através desta pré-concepção de opiniões, se idealizar erradamente o outro, fazendo falsos julgamentos ou, numa situação mais extrema, não aceitando a sua presença devido a um erro de visão.

Bakhtin (2002) diz que todo diálogo tem sua natureza social e ocorre em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Para o autor, a concepção de linguagem dialógica, suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. Assim, surge a noção de alteridade defendida por Bakhtin, segundo a qual toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do EU e a voz do OUTRO, isto é, os pares na interlocução:

Essa orientação da palavra é muito importante. Na verdade, toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É o produto da interação entre falante e ouvinte. (BAKHTIN, 2002, p. 113)

Assim, o professor do século XXI deve conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser/agir. Ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, poderemos saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida, que ela é apenas a forma de fazê-lo na

cultura em que estamos inseridos, pois há outras igualmente legítimas e operativas.

Transformar-se é uma tarefa difícil, árdua e para a vida toda, mas se pretendemos que todos tenham a mesma igualdade de oportunidades e direitos, há que desenvolver a dimensão de ser com o outro e para o outro, pois a interculturalidade exige do sujeito o trabalho sobre si mesmo, sobre a própria biografia enquanto início, meio e caminho para a reescrita da vida pessoal e social.

É preciso refletir a respeito de como nos desprenderemos de noções tão arraigadas, como as de homogeneidade e seus efeitos de exclusão e, ainda, quais são as implicações que essas noções geram em nossa prática de professores. Como enfrentaremos, no ensino, a inclusão da noção de heterogeneidade, como resultado de um posicionamento teórico-metodológico, que se reflita e se refletirá nas escolhas feitas e nas atitudes tomadas efetivamente na nossa práxis como professores e, ainda, como formadores de professores. É importante que nossa prática se construa, dialogando, com a noção de heterogeneidade, como base de uma filosofia orientadora de nossas ações e reações em termos pessoais e institucionais.

Concordo plenamente com Mendes (2007, p. 119) quando coloca que é preciso

[...] elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independentemente de toda a rede social que a envolve [...].

A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, pressupõe o diálogo entre culturas através da interação e a produção

conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.

Como lembra Peres (1999, p. 49):

Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade [...]. Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.

Uma das possibilidades ao alcance do professor para viabilizar a sua atuação pedagógica, nos termos aqui defendidos, envolvê-lo-á na promoção da ideia de que a diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo. (PERES, 1999 apud MAGALHÃES; STOER, 2003, p. 49)

Concluo com um epígrafe de Carneiro (2001, p.3): “A interculturalidade como valor traduz-se na constatação da suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros”.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores; Arte língua, 2004.

\_\_\_\_\_. *Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada 250 p.). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

BANDEIRA, G. *Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)*. 2003. 142 p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças, sobre ensino e aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006. p. 15-42.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da (Org.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo*. 2001. 223 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BATEMAN, B. E. Promoting openness toward culture learning: ethnography interviews for students of Spanish. *Modern Language Journal*, v. 86, n. 3, 2002, p. 318-319.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Brasília: MEC/CNE, 1984.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 117-160.



BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BYRAM, M. Intercultural competence in foreign languages: the Intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: DEARDORFF, D. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications; Lothar, 2010, p. 321-332.

\_\_\_\_\_. *Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Teaching: curriculum planning and policy*. Graz: Council of Europe, 1997.

BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence. *Language Teaching*, v. 29, p. 14-18, 1997.

\_\_\_\_\_. *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 1994.

BYRAM, M.; ZARATE, G. (Ed.) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 1997.

CARNEIRO, R. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia (Portugal): Fundação Manuel Leão, 2001.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 492, de 3 de abril de 1984. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 3 abr. 1984, p. 29.

CORBETT, J. *An intercultural Approach to English teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 175-183.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2002, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2002. p. 95-108. 1 v.

LEMKE, J. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Ed.) *Literacy for the 21st century: technological transformation in a post-typographic world*. NJ: Erlbaum, 1998. Acesso em: 11 ago. 2002.

LEMKE, J. Education, cyberspace, and change. The Arachnet Electronic. In: *Journal on Virtual Culture*, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: <www.kovacs.com/EJVC/lemke.htm>. Acesso em: 12 ago. 2002.

LIMA, S. dos S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 147-162.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. *As pontes e as margens: a educação inter-multicultural no fio da navalha*. *A Página da Educação*, ano 12, n. 122, abr. 2003.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119-140.

\_\_\_\_\_. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, E.; SOUZA CASTRO, M. L. *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOURA, G. A. *A hominização da linguagem: da prática funcional à práxis comunicacional*. 2005. 218 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Uma (re)definição das competências do professor de LE*. [S. l.]: [s. n.], 2012a. No prelo.

\_\_\_\_\_. *As competências do professor de LE na (trans)formação e (re)construção da sua práxis*. [S. l.]: [s. n.], 2012b. No prelo.

OSTROWER, F. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1984.

PERES A. N. *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições, 1999.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote, 1993.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROTHWELL, L. Intercultural Competence: theories into practice. In: STROÍNSKA, M. L. (Ed.). *Intercultural Competence: theories into Practice in Relative Points of View*. New York: Berghahn Books, 2001, p. 161-179.

SANT'ANA, J. S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. 2005. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SARAIVA DOS SANTOS, P. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE*. 2005. 211p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERCU, L. *Foreign language teachers and intercultural competence* Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

\_\_\_\_\_. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, n. 1, p. 61-74, 2002.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

TARGINO, L. M. A. *Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas*. 2007. 167 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TSENG, M. L.; IVANIC, R. Recognizing complexity in adult literacy research. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Ed.). *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

## Sobre os autores

### **Adelaide Augusta Pereira de Oliveira**

é professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutora em Letras e Linguística pela UFBA, mestre em TESOL pelo SIT (Vermont, EUA), professora de língua inglesa e educadora de professores de língua inglesa há mais de 30 anos. Possui interesse nas áreas de educação de professores, aquisição de segunda língua, interculturalidade, prática exploratória, pedagogia crítica e uso de tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, entre outras.

**E-mail:** ade\_aua@terra.com.br

### **Ana Maria Bicalho**

é professora adjunta da Universidade Federal Bahia (UFBA), com graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira – Francês, mestrado e doutorado em Letras e Linguística, pela UFBA, com estágio na Universidade Paris III – *Sorbonne Nouvelle*. Possui experiência na área de tradução e ensino de francês como língua estrangeira, atuando principalmente nas seguintes áreas: teoria da tradução, tradução intersemiótica e cotejo de textos bilíngues.

**E-mail:** bicalhoana@hotmail.com

### **Ana Fátima Cruz dos Santos**

é licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Docência do Ensino Superior pela UniJorge (Salvador-BA). Atua na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas sobre narrativas de mulheres quilombolas na Bahia. Atualmente, é docente no Colégio Kennedy, em Salvador.

**E-mail:** anafatiminha@yahoo.com.br

### **Ana Maria Ferreira Barcelos**

é professora associada de língua inglesa e linguística aplicada na graduação e no programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Doutora pela Universidade do Alabama em Tuscaloosa, EUA, é organizadora, junto com Paula Kalaja, do volume especial do periódico *System* (2011) a respeito de *Beliefs about language learning*; com Hilda Simone Henriques Coelho, do livro *Emoções, Reflexões e Transformações de alunos, professores e formadores de professores*, pela Editora Pontes (2010). Seus interesses de pesquisa são crenças sobre aprendizagem de línguas e sua relação com emoções e identidades no contexto social de ensino e aprendizagem de línguas.

**E-mail:**anamfb@ufv.br

### **Aryane Santos Nogueira**

é graduada em fonoaudiologia e especialista na área de Surdez: Desenvolvimento e Inclusão pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui mestrado em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue pela UNICAMP e é doutoranda do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da mesma universidade. Possui experiência na área de fonoaudiologia, com ênfase em surdez e dificuldades de leitura/escrita, com interesse nos seguintes temas: surdez, letramento e surdez, inclusão dos surdos na classe regular de ensino, produção de materiais didáticos para surdos e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

**E-mail:** aryane.santos.nogueira@gmail.com

### **Claúdia Hilsdorf Rocha**

é graduada em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente, faz estágio pós-doutoral pelo Departamento

de Letras Modernas da Universidade Estadual de São Paulo (USP). É professora no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Universidade Estadual de Campinas. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e formação de professores, sob a perspectiva dos gêneros discursivos e multiletramentos.

**E-mail:** claudiahrocha@gmail.com

### **Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti**

é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C, bacharel em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Linguística Portuguesa Histórica pela Universidade de Lisboa (1993) e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Professor Titular de Língua Portuguesa da UFBA, coordena o *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia* ([www.vertentes.ufba.br](http://www.vertentes.ufba.br)), é autor do livro *Sistema, Mudança e Linguagem* (Parábola Editorial, 2004) e organizador do livro *O Português Afro-Brasileiro* (EDUFBA, 2009). Atua nas seguintes áreas de pesquisa: análise sociolinguística, história da linguística, contato entre línguas e história da língua portuguesa.

**E-mail:** dantelucchesi@gmail.com

### **Denise Chaves de Menezes Scheyerl**

é professora de língua alemã nos cursos de graduação do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e de Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da mesma instituição. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFBA e doutora em Filologia Portuguesa, Alemão como Língua Estrangeira e Linguística Teórica pela *Ludwig-Maximilian-Universität München*, Alemanha. Coordenadora do Núcleo Permanente de Extensão em Letras do ILUFBA, é líder do grupo de pesquisa *Educação, Linguagem e Interculturalidade*, do CNPQ, organizou juntamente com Kátia Mota

os volumes Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras (2004/2010) e Espaços Linguísticos – Resistências e Expansões (2006/2009), além de Vozes, Olhares e Silêncios, com Elizabeth Ramos (2008), todos pela EDUFBA.

**E-mail:** dscheyer1@hotmail.com

### **Denise Maria Oliveira Zoghbi**

é docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 1992, em Salvador-Ba. Licenciada em Letras vernáculas com inglês pela Universidade Católica do Salvador e especialista em Língua e Literatura Anglo-americana pela UFBA. Obteve seu título de Doutora em Letras e Linguística com área de concentração em Linguística Aplicada pela UFBA em 2003. Atua na área de Linguística Aplicada, Linguística Teórica e Aquisição da Linguagem na Graduação e é professora do quadro permanente no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Atualmente, desenvolve sua pesquisa na área de Educação Inclusiva.

**E-mail:** denise\_zoghbi@hotmail.com

### **Diógenes Cândido de Lima**

é doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela *Southern Illinois University* (EUA), com estágio de pós-doutoramento na *Florida International University*, em Miami (EUA, na área de Linguística Aplicada. Professor pleno de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde exerce, também, a função de coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

**E-mail:** dlima49@gmail.com

### **Elizabeth Santos Ramos**

é graduada em Letras com ênfase em Tradução pela Universidade Salvador, mestre e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (UFBA), desenvolve pesquisa e conduz orientações em tradução intersemiótica, tradução literária e aspectos culturais na tradução. Seu trabalho concentra-se, particularmente, nos estudos sobre William Shakespeare na mídia contemporânea. Dedicou-se, também, aos estudos sobre Graciliano Ramos, em especial, à tradução de sua obra para o inglês e para o cinema. Organizou com Denise Scheyerl o volume *Vozes, Olhares e Silêncios*, publicado, em 2008, pela EDUFBA.

**E-mail:** beth\_ramos49@hotmail.com

### **Ivani Silva Rodrigues**

possui graduação e mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorado em Linguística Aplicada pela mesma instituição. É docente do Curso de Fonoaudiologia da UNICAMP. Orienta trabalhos nos níveis de iniciação científica, aprimoramento profissional e pós-graduação. Tem experiência na área da surdez e de dificuldades de leitura/escrita, atuando, principalmente, nos seguintes temas: letramento, formação de professores, dificuldades de leitura/escrita.

**E-mail:** ivani.rodrigues.silva@gmail.com

### **Kanavillil Rajagopalan (Rajan)**

é professor titular nas áreas de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nascido na Índia, obteve no seu país de origem B.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Kerala) e M.A. em Literatura Inglesa e M.A. em Linguística



pela Universidade de Delhi. Diplomou-se em Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo, Escócia. É doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP e Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem pela Universidade da Califórnia, Berkeley (EUA). Rajan é autor de vários livros e mais de trezentos e cinquenta artigos, dentre eles, as obras *Por uma linguística crítica* (Parábola, 2003), *A Linguística que nos faz falhar* (em parceria, Parábola, 2004) e *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer* (Parábola, 2010).

**E-mail:** klrajagopalan@yahoo.com

### **Kate Mamhy Oliveira Kumada**

possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, especialização e aprimoramento em Surdez: Desenvolvimento e Inclusão, e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora de educação especial da Prefeitura Municipal de Aguai, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, letramento, materiais didáticos, LIBRAS e línguas de sinais.

**E-mail:** kate.pedagogia@gmail.com

### **Kátia Maria Santos Mota**

é licenciada em Letras e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia e doutora em Estudos Luso Brasileiros pela Universidade de Brown (EUA). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da mesma instituição. É professora aposentada da UFBA e sua rica produção científica circula nas áreas de educação linguística, políticas linguísticas, diversidade linguística, língua e identidade, letramento em classes populares, bilinguismo e imigrantes. Possui pesquisas recentes na área de formação de docentes em Educação de Jovens e Adultos (EJA), história oral e escrita (auto)biográfica. Com Denise Scheyerl, é uma das

organizadoras dos dois primeiros volumes desta série, Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras (2004/2010) e Espaços Linguísticos – Resistências e Expansões (2006/2009).

**E-mail:** motakatia@hotmail.com

### **Kleber Aparecido da Silva**

é licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-São José do Rio Preto). Professor adjunto do curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua - BPSL) e da Universidade Aberta do Brasil - UnB. É também professor e orientador do curso de Mestrado em Linguística (PPGL) e em Linguística Aplicada (PPGLA), ambos na Universidade de Brasília (UnB). Tem publicado artigos em diversos periódicos e em livros de estudiosos da Linguística Aplicada tanto no Brasil quanto no exterior. É organizador de vários livros e coordenador da série Novas Perspectivas em Linguística Aplicada (NPLA) da Pontes Editores.

E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

### **Maria Manuela Duarte Guilherme**

é professora associada da Universidade Lusófona (ULHT), Lisboa, Portugal, pesquisadora do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIEF, ULHT) e pesquisadora associada do Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra. Doutorou-se na Universidade de Durham (Reino Unido), e foi-lhe atribuído o *Birkmaier Award*, por investigação em projeto doutoral, em Washington D. C., pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* e o *Modern Language Journal*. É autora do livro *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as cultural politics* (2002) e coeditora de *Critical Pedagogy*:

*Political approaches to language and intercultural communication* (2004), ambos publicados pela Multilingual Matters, Inglaterra. É membro do Conselho Editorial de algumas revistas científicas, tais como a *Language and Intercultural Communication*, pela Routledge, a *Revista Roteiro*, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil, e é também a coordenadora para as revisões críticas europeias da *Arts and Humanities Journal in Higher Education*, da editora Sage.

**E-mail:** manuelaguilherme@sapo.pt

### **Márcia Paraquett**

é professora adjunta de língua espanhola da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2009, mas pertenceu ao quadro da Universidade Federal Fluminense (UFF) de 1977 a 2007. Tem licenciatura e mestrado em Letras pela UFF, Doutorado em Letras pela USP e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É autora de três livros, organizadora de dois volumes, além de ter publicado inúmeros artigos em revistas e capítulos em livros de sua área de interesse científico. Atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA, orientando teses e dissertações na subárea de Linguística Aplicada, com foco no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e no diálogo cultural entre o Brasil e a América Latina.

E-mail: mparaquett@uol.com.br

### **Maria Labarta Postigo**

é professora associada da Faculdade de Filologia, Tradução e Comunicação da Universidade de Valência (Espanha). Possui mestrado em Letras Germânicas e em Letras Hispânicas e doutorado em Linguística pela *Freie Universität Berlin*, Berlim, Alemanha. Foi professora na *Freie Universität Berlin* (Alemanha) e na *Universidad de Cádiz* (Espanha). Realizou

projetos de pesquisa em universidades na Argentina (Universidade de Buenos Aires) e no Brasil (UERJ, UESC, UFI e UFBA). Alguns dos seus interesses de pesquisa são ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ensino de LE para fins específicos, fonética e fonologia, análise crítica do discurso, cultura e interculturalidade. Tem várias publicações nessas áreas em países como Alemanha, Austrália, Espanha, Argentina e Brasil.  
**E-mail:** maria.labarta@gmail.com

### **Maria Luisa Ortiz Alvarez**

é licenciada em Língua e Literatura Russas, Mestre em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico Vladimir Illich Lênin de Moscou, licenciada em Letras/Português como Língua Estrangeira pela Universidade de Havana, Cuba, e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo. Trabalhou durante 22 anos na Universidade de Havana, Cuba, como professora de língua russa e de português como LE. É professora adjunta da Universidade de Brasília, atuando como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB. Dedicou-se à área de formação de professores de língua estrangeira e à fraseologia. Tem publicado vários livros e artigos, tanto no Brasil quanto no exterior. Atualmente, é Diretora do Instituto de Letras da UnB e pós-doutora pela Universidade Federal da Bahia.

**E-mail:** marialuisa.ortiz@gmail.com

### **Sávio Siqueira**

é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Professor Adjunto do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA. Possui interesse especial nas seguintes áreas: formação de professores de línguas, estudos culturais e educação linguística, ensino de inglês como língua internacional (LI) ou língua franca (LF), *World Englishes*,

abordagens críticas ao ensino de ILI/ILF, sociolinguística da língua inglesa, imperialismo linguístico, estudos pós-coloniais de língua inglesa, pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas, inter(trans)culturalidade e LE, além de práticas reflexivas no ensino e na aprendizagem de línguas. Exerce atualmente a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA e uma das Coordenações Acadêmicas do Núcleo Permanente de Extensão do Instituto de Letras da UFBA.

**E-mail:** savio\_siqueira@hotmail.com

### **Suzane Lima Costa**

possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), especialização em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana, mestrado e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora adjunta da UFBA, no Instituto de Letras, e colabora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma instituição. Tem experiência na interface das áreas de Língua e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: escrituras (pós)etnográficas, margens da literatura, etnoautobiografias, autoria e identidade, educação escolar indígena, políticas linguísticas entre os povos indígenas da Bahia. E-mail: suzane.costa@yahoo.com.br

### **Valesca Brasil Irala**

possui Licenciatura em Letras (Português/Espanhol), pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Rio Grande do Sul, especialização em Língua Espanhola e mestrado e doutorado em Letras (área de concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas (RS). Fez pós-doutorado na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, na Universidad de la República*, em Montevideu, Uruguai. É professora de língua espanhola, estágio supervisionado e linguística

aplicada na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Coordena desde 2009 o Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem (PROEXT/MEC 2009/2012/2013) e o grupo “Linguagem e Fronteira no Espaço Platino” (FLEP). Seus interesses de pesquisa atuais são: formação de professores (inicial e continuada), fronteira(s) e interculturalidade.

**E-mail:** valesca.irala@unipampa.edu.br

### **Vilson José Leffa**

é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C, doutorou-se em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984, fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia em 2009/2010, trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, atualmente, é professor da Universidade Católica de Pelotas (RS). Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), atuou como coordenador da área de Artes e Letras na FAPERGS e foi avaliador do Plano Nacional do Livro Didático 2012 em língua estrangeira. Atua como pesquisador nas áreas de leitura, produção textual e política do ensino de línguas estrangeiras. Tem artigos publicados no Brasil e no exterior. Mais recentemente, tem se concentrado no estudo das novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo o computador e o ensino a distância.

**E-mail:** leffav@gmail.com

### **Werner Heidermann**

possui graduação em *Deutsche Philologie e Philosophie* pela *Universität Munster* (Alemanha) e doutorado em Letras pela mesma universidade. Trabalhou na Universidade da Jordânia em Amã, entre outras. É professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina, trabalha e orienta nos cursos de Pós-Graduação em Linguística e dos Estudos da Tradução (UFSC). Autor de livros didáticos na área de Alemão como

língua estrangeira (Hueber-Verlag), organizador dos “Clássicos da Teoria da Tradução” (em segunda edição) e co-organizador do livro “Wilhelm von Humboldt - linguagem, literatura, Bildung”.

**E-mail:** heidermann@gmail.com





## Colofão

FORMATO	18 x 25 cm
TIPOLOGIA	Schneidler BT e Trebuchet MS
PAPEL	Alcalino 75g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Triplex 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
IMPRESSÃO	EDUFBA (miolo) Cian Gráfica (capa e acabamento)
TIRAGEM	500



diver si dade

inter

diver si dade



diver si dade



culturais

inter

verso

uni

Re

O livro pretende contribuir para a desestabilização de verdades, no sentido de melhor orientar ética e criticamente a concepção e produção de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas. Trata-se do amadurecimento de recorrentes inquietações e questionamentos no tocante à reconhecida alienação e ao etnocentrismo explícito de uma parte significativa desses recursos didáticos, em especial aqueles gestados nos centros de poder, comercializados maciçamente sob o atraente rótulo de materiais globais. Mais ainda, vislumbra-se aqui um espaço de resistência a certas premissas universalizantes e homogenizadoras na área de ensino e aprendizagem de línguas (LE/LM), além da incessante busca pela implementação de políticas linguístico-pedagógicas mediadoras de uma consciência intercultural crítica em todas as fases deste, cada vez mais desafiador, contexto educacional.

