



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA**

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

**FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
MATERIAIS DIDÁTICOS E CONTEXTO SOCIOCULTURAL
BRASILEIRO**

**SALVADOR
2014**

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

**FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL: MATERIAIS
DIDÁTICOS E CONTEXTO SOCIOCULTURAL BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett

Salvador
2014

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Matos, Doris Cristina Vicente da Silva.

Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro / Doris Cristina Vicente da Silva Matos. - 2014.
372 f.

Inclui apêndices e anexos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

1. Professores - Formação. 2. Língua espanhola - Formação de professores. 3. Educação intercultural. 4. Material didático. 5. Linguística aplicada. I. Paraquett, Márcia. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.711
CDU - 377.8



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

Tese defendida em 25 de abril de 2014 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinador Externo (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Universidade Federal de Minas Gerais
Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia.
Examinador Interno (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Suzane Lima Costa
Universidade Federal da Bahia.
Examinadora Interna (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof^a. Dr^a. Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento
Universidade Federal Fluminense
1^a Suplente Externo

Prof^a. Dr^a. Nair Floresta Andrade Neta
Universidade Estadual de Santa Cruz
2^o Suplente Externo

Prof^a. Dr^a. Fernanda Almeida Vita
Universidade Federal da Bahia
1^a Suplente Interno

Prof. Dr. Jorge Hernán Yerro
Universidade Federal da Bahia
2^o Suplente Interno

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

FREIRE (1991, p. 58)

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

SANTOS (2003, p. 56)

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais.
RUBEM ALVES (2000, p. 4)

Dedico este trabalho a:

Efigenia Matos, minha mãe querida e iluminada, a base que me sustenta e primeira inspiração para tornar-me professora.

José Raimundo Matos (*in memoriam*), meu pai amado e primeira pessoa a acreditar em mim e dizer que seria Doutora um dia, quando ainda ingressava na graduação.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida e por sempre me cuidar e proteger, guiando meus caminhos.

A toda **minha família**, pelo incentivo constante e por acompanhar meus esforços nessa jornada acadêmica. Mesmo morando em outro Estado, a distância não a impediu de vibrar com cada conquista e avanço. Um carinho especial vai para meus pais, **Efigenia** e **José Raimundo** (*in Memoriam*), pelo amor de toda uma vida, as palavras de apoio, o colo quentinho e seguro que só os pais possuem, o suporte emocional tão fundamental para ser o que sou hoje. Apesar de meu pai não estar presente fisicamente nesta etapa da minha vida, sinto sua energia e lembro seu olhar de confiança na minha capacidade. Um carinho especial também para meu querido irmão, **Leonardo**, pelo carinho e torcida constante. Amo vocês!

Ao meu marido, **Wallace**, companheiro nessa estrada que se chama vida, pelo incentivo em meus projetos, pelo companheirismo e amor dedicados, pelo bom-humor e a paciência, respeitando a necessidade de clausura nos últimos meses. Também por ter sonhado e realizado este sonho comigo, me acompanhando na viagem à Espanha, durante o Doutorado Sanduíche, compartilhando a experiência única de viver em outro país.

A minha orientadora, **Márcia Paraquett**, tenho muito o que agradecer: por ser muito mais que uma orientadora, mas uma amiga querida e fonte de inspiração constante; por ter sido minha primeira professora na época da graduação na UFF e ter me feito apaixonar pelo ensino do espanhol; pelo incentivo para que fizesse especialização, mestrado e doutorado; pelas excelentes e cativantes aulas; por me acolher carinhosamente durante minhas idas à Salvador; pela orientação aberta e segura, que provoca reflexões e estimula o debate; pela disponibilidade ímpar, incluindo sessões de orientação em horários não convencionais; pelas leituras cuidadosamente devolvidas; pela paciência com minhas idas e vindas; pelo apoio não só acadêmico, mas profissional e pessoal; e, sobretudo, por ser essa pessoa maravilhosa e inesquecível que o destino colocou em minha vida, agradeço profundamente.

Aos amigos do coração que a distância não separa, **Elaine, Frederico, Renata e Alan**, pelo carinho e amizade.

Aos **professores em formação** que foram meus sujeitos de pesquisa, pelo interesse em participar desta empreitada, dedicando-se à investigação e empenhando-se em tornarem-se cada vez mais professores melhores.

À **Universidade Federal de Sergipe**, que me proporcionou diminuição de carga-horária durante o doutorado e licença no último ano da pesquisa.

Aos amigos e colegas do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Aos da área de espanhol: **Mélanie Létocart, Célia Navarro, Sandro Drumond, Valéria Loureiro, Raquel Lacorte, Acacia Lima, Sabrina Gimenez e Alessandra Corrêa**, pela amizade e pelo incentivo na realização do doutorado e, em especial, ao carinho e apoio de sempre de **Acassia Anjos e Joyce Palha**.

Aos professores do Curso de Doutorado, **Márcia Paraquett, Edleise Mendes, Sávio Siqueira e Denise Scheyerl**, pelas contribuições teóricas e conversas que me conduziram ao crescimento acadêmico.

Às professoras **Edleise Mendes e Maria Eugênia Olimpo**, pelas enriquecedoras contribuições e importantes sugestões na minha banca de qualificação.

Aos professores **Elzimar Costa, Sávio Siqueira, Suzane Costa e Rogério Soares**, que tão gentilmente aceitaram o convite para participar da Banca Examinadora desta tese. Agradeço a todos pelas muitas contribuições ao trabalho.

À minha querida professora **Magnólia Brasil**, por me acompanhar, assim como Márcia, desde a época da graduação, quando ainda dava os primeiros passos acadêmicos e por despertar em mim o gosto pela literatura, de uma maneira única.

Aos amigos da turma de 2010 do PPGLinC, **Kelly, Roberta, Leila, Alberto, Laureci, Nadja e Fabiana**, pelo companheirismo e constante troca de experiências, as conversas, as risadas o que tornou o momento da realização das disciplinas mais leve e divertido. Em especial à amiga **Cristiane**, que acompanhou mais de perto esse momento, me apoiando com palavras de carinho e incentivo.

À **CAPES**, por ter me concedido bolsa de pesquisa e pela concessão da bolsa para Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE.

À **Universidad Nacional de Educación a Distancia**, na Espanha, pela acolhida durante o período da Bolsa de Doutorado Sanduíche.

A **Teresa Aguado**, professora da Universidad Nacional de Educación a Distancia, minha co-tutora, pela colaboração nas reflexões teóricas e pela confiança depositada.

Aos professores pesquisadores do GRUPO INTER (Investigación en Educación Intercultural) **Teresa Aguado, Beatriz Malik, Patricia Mata, Inés Jaurena, Belén Ballesteros, Violeta Jiménez, Sérgio Lopez, Héctor Sánchez**, que me acolheram tão bem nas reuniões e pelas contribuições na investigação.

Ao **Roberto**, pela hábil revisão do texto escrito.

Aos meus alunos de ontem, hoje e sempre, os quais ensino e, principalmente, com os quais aprendo, as razões para tornar-me uma professora-pesquisadora.

Aos meus amigos e amigas que torceram para que chegasse aqui e todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese, que está situada na área dos Estudos da Linguagem, em particular da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo principal contribuir na formação de professores de língua espanhola, incentivando sua autonomia diante da necessidade de produzir materiais que possibilitem uma aprendizagem crítica e reflexiva do espanhol sob uma perspectiva intercultural. Para tanto, a metodologia utilizada seguiu os princípios da pesquisa qualitativa e de cunho heurístico, o que viabilizou a análise do processo de formação dos seis professores envolvidos durante a construção de uma Unidade Didática sob a perspectiva intercultural. As Unidades Didáticas compuseram o *corpus* da pesquisa, juntamente com os questionários respondidos e as notas de campo da pesquisadora. O construto teórico escolhido para a fundamentação dessa investigação foi dividido em quatro eixos: (1) Linguística Aplicada, (2) formação de professores de espanhol no Brasil, (3) desenvolvimento da perspectiva intercultural e (4) materiais didáticos. A conjugação desses pilares teóricos possibilitou a reflexão sobre a formação intercultural de professores de espanhol no contexto sociocultural brasileiro na área da LA como um campo fértil de investigação pelos desdobramentos que pode revelar, mais especificamente no tocante à questão dos materiais didáticos. A partir dos dados analisados, a tese confirmou que, para os professores conseguirem elaborar uma Unidade Didática sob a perspectiva intercultural, é importante, além de terem tido uma formação baseada nesse conceito, que também reconheçam a diversidade cultural como característica constituinte de todas as sociedades. Assim, os resultados evidenciaram a necessidade da construção de ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política, comprometida e que dialogue com as práticas sociais, visando à promoção da interculturalidade em nossa complexa sociedade.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de professores. Perspectiva intercultural. Materiais didáticos. Língua espanhola.

RESUMEN

Esta tesis, que se inserta en el área de Estudios de Lenguaje, en particular el de la Lingüística Aplicada (LA), tiene como principal objetivo contribuir a la formación de profesores de lengua española, incentivando su autonomía frente a la necesidad de producir materiales que posibiliten un aprendizaje crítico y reflexivo del español bajo una perspectiva intercultural. Para tanto, la metodología utilizada siguió los principios de la investigación cualitativa y de carácter heurístico, lo que viabilizó el análisis del proceso de formación de los seis profesores involucrados durante la construcción de una Unidad Didáctica bajo la perspectiva intercultural. Las Unidades Didácticas compusieron el *corpus* de la investigación, junto a los cuestionarios contestados y a las notas de campo de la investigadora. El constructo teórico elegido para la fundamentación de esa investigación fue dividido en cuatro ejes: (1) Lingüística Aplicada, (2) formación de profesores de español en Brasil, (3) desarrollo de la perspectiva intercultural y (4) materiales didácticos. La conjugación de esos pilares teóricos posibilitó la reflexión sobre la formación intercultural de profesores de español en el contexto sociocultural brasileño en el área de la LA como un campo fértil de investigación por los desdoblamientos que puede revelar, más específicamente en lo que toca a la cuestión de los materiales didácticos. A partir de los datos analizados, la tesis comprobó que, para que los profesores consigan elaborar una Unidad Didáctica bajo la perspectiva intercultural, es importante, además de tener una formación basada en ese concepto, que también reconozcan la diversidad cultural como característica constituyente de todas las sociedades. Así, los resultados evidenciaron la necesidad de la construcción de acciones pedagógicas orientadas por una postura crítica, política, comprometida y que dialogue con las prácticas sociales, interesadas en la promoción de la interculturalidad en nuestra compleja sociedad.

Palabras clave: Lingüística Aplicada. Formación de profesores. Perspectiva intercultural. Materiales didácticos. Lengua española.

ABSTRACT

This thesis, situated in the area of Language Studies, in particular, Applied Linguistics (AL), aims to contribute to the education of Spanish language teachers by encouraging their autonomy regarding the need to produce materials for the critical and reflective learning of Spanish from an intercultural perspective. Therefore, the methodology adopted followed the principles of a qualitative research of an heuristic character, which enabled an analysis of the training process of the six teachers involved in creating a Teaching Unit under an intercultural perspective. The Teaching Units constituted the corpus of this study, along with completed the researcher's questionnaires and field work. The theoretical framework chosen for this research was divided into four areas: (1) Applied Linguistics; (2) education of Spanish in Brazil, (3) development of the intercultural perspective and (4) teaching materials. The combination of these theoretical pillars provided reflection on intercultural training for teachers of Spanish in the Brazilian socio-cultural context within the AL area as a fertile research field due to the developments revealed, more specifically, those regarding teaching materials. Through the analyzed data, the thesis confirms that, to enable these teachers to create a teaching unit from an intercultural perspective, it is vital they not only receive training on intercultural perspectives, but also acknowledge cultural diversity as a constituent feature of all societies. Hence, the results show the need for pedagogical actions guided by a critical, political and committed attitude willing to dialogue with social practices to promote interculturality in our complex society.

Key words: Applied Linguistics. Teacher education. Intercultural perspective. Teaching materials. Spanish language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Relação inicial da LA com a Linguística Geral e o ensino de línguas ..68	
FIGURA 2 – Sequência didática120	
FIGURA 3 – Esquema de Unidade Didática121	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Demonstrativo dos Cursos de Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras da UFS 42	
QUADRO 2 – Versões da UD 54	
QUADRO 3 – Temas específicos das UD 56	
QUADRO 4 – Orientações para a elaboração da UD 57	
QUADRO 5 – Evolução dos modelos de resposta escolar ante a diversidade 103	
QUADRO 6 – Diferença entre formação e treinamento 114	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABH Associação Brasileira de Hispanistas
ACIN Abordagem Comunicativa Intercultural
ALAB Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil
AILA Associação Internacional de Linguística Aplicada
APEERJ Associação de Professores de Espanhol no Brasil
APLIESP Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo
CFE Conselho Federal de Educação
CCBS Centro de Ciências Biológicas e Saúde
CCET Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CLL Ciências da Língua e da Literatura
CCSA Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CECH Centro de Educação e Ciências Humanas
CONSU Conselho Universitário
DLES Departamento de Letras Estrangeiras
DLEV Departamento de Letras Vernáculas
EF Ensino Fundamental
E/LE Espanhol como Língua Estrangeira
EM Ensino Médio
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ História em Quadrinhos
ILAC Instituto de Letras, Artes e Comunicação
LA Linguística Aplicada
LAC Linguística Aplicada Crítica
LC Linguística Crítica
LDB Leis de Diretrizes e Bases
L2 Segunda Língua
LE Língua Estrangeira
LES Letras Estrangeiras
LEV Letras Vernáculas
MEC Ministério de Educação

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

OCEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE Português como Língua Estrangeira

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBLA Revista Brasileira de Linguística Aplicada

TESOL Teachers of English to Speakers of Other Languages

UD Unidade Didática / Unidades Didáticas

UCPEL Universidade Católica de Pelotas

UFS Universidade Federal de Sergipe

UNB Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade de Campinas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA	20
1.1 Introdução.....	20
1.2 Motivação para a pesquisa	26
1.3 Justificativa	28
1.4 Objetivos da Pesquisa	32
1.4.1 Objetivo geral.....	32
1.4.2 Objetivos específicos	32
1.5 Perguntas de pesquisa	32
1.6 Organização da Tese.....	33
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.1 Pesquisa qualitativa e Linguística Aplicada.....	36
2.2 Pesquisa heurística.....	38
2.3 Contexto da pesquisa: Curso de Letras Estrangeiras da UFS	40
2.4 Participantes da pesquisa: os professores em formação	43
2.4.1 Alice.....	44
2.4.2 Camila	45
2.4.3 Dinair	46
2.4.4 Ester	47
2.4.5 Luana.....	48
2.4.6 Lucas	49
2.5 Instrumentos de coleta de dados	51
2.5.1 Notas de campo.....	52
2.5.2 Unidades Didáticas	53
2.5.2.1 Tema geral.....	54
2.5.2.2 Temas específicos	55
2.5.3 Questionário estruturado misto	59
2.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	60
CAPÍTULO 3 – LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	62
3.1 Nascimento da LA: origem.....	62
3.2 Crescimento da LA: evolução	67

3.3 Presente e futuro da LA: perspectivas	70
3.3.1 A LA no Brasil e as pesquisas em língua espanhola	74
3.3.2 Uma nova compreensão da Linguística Aplicada e o mundo supostamente globalizado	79

CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS: IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MATERIAIS DIDÁTICOS

4.1 Questões culturais e identitárias no ensino de LE	85
4.2 Diálogo intercultural em sociedades multiculturais	93
4.3 Abordagens contemporâneas de ensino de línguas: a perspectiva intercultural	100
4.4 Formação intercultural de professores de língua espanhola	107
4.5 Material didático intercultural de língua espanhola	116

CAPÍTULO 5 – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

5.1 Categorias de análise	130
5.1.1 Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática	131
5.1.2 Os textos da Unidade Didática	131
5.1.3 As atividades propostas na Unidade Didática	132
5.2 O professor em formação e sua Unidade Didática	132
5.2.1 Alice/ Migrações	132
5.2.2 Camila/ Saúde	148
5.2.3 Dinair/ Gênero	163
5.2.4 Ester/ Raça & Etnia	177
5.2.5 Luana/ Família	195
5.2.6 Lucas/ Identidade Nacional	207

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PASSOS FUTUROS

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário	251
---------------------------------	-----

APÊNDICE B – Termo de consentimento	254
APÊNDICE C – Orientações para o material (Roteiro).....	255
ANEXOS	257
ANEXO A – Questionários respondidos pelos professores em formação	258
Questionário 1	258
Questionário 2	263
Questionário 3	268
Questionário 4	273
Questionário 5	278
Questionário 6	283
ANEXO B – Última versão da Unidade Didática dos professores em formação.....	288
Unidade Didática sobre Migrações	288
Unidade Didática sobre Saúde	301
Unidade Didática sobre Gênero.....	314
Unidade Didática sobre Raça & Etnia	327
Unidade Didática sobre Família	339
Unidade Didática sobre Identidade Nacional	349

CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

O que é uma introdução? Explicações, declaração de intenções, exposição de objetivos e do plano do trabalho, mas principalmente ressalvas, escusas antecipadas, defesa prévia, justificativas, desculpas. (FIORIN, 1996, p. 23)

Neste primeiro capítulo, apresento os caminhos percorridos no desenvolvimento da tese, com uma breve introdução ao tema, seguida da apresentação da motivação, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam a investigação. Finalizo com a descrição da organização da tese com um breve resumo de cada capítulo que a compõe.

1.1 Introdução

A escrita de uma tese é um exercício diário e árduo de reflexão e (re)posicionamento sobre um determinado tema, ou muitas vezes, mais de um. É nas leituras e releituras que descobrimos uma infinidade de caminhos que podem nos direcionar ao entendimento do nosso objeto de estudo, leituras estas que nos revelam inúmeros outros aspectos, gerando a sensação de sempre ter algo novo a ser desbravado como uma fonte inesgotável de conhecimento. Assim, nessa jornada, o pesquisador pode se sentir como um grão de areia frente à imensidão de um oceano de saberes.

Hess (2005 apud LIMONTA 2009) compara o processo de construção de uma tese à realização de uma obra de arte, apontando que, a tudo o que de racional foi investido nela, soma-se a mesma quantidade de desejo. Para o autor, esses dois elementos – razão e desejo – são desafiados constantemente, sendo necessário saber equilibrar-se entre o que se deseja e o que se tem realmente para produzir a obra, já que partimos de representações relativamente nítidas do objeto e assim, construímos as primeiras compreensões também relativamente razoáveis, até o momento em que estas se materializam em conceitos e categorias que nos permitirão compreender, de algum modo, o objeto escolhido. Partindo dessas variáveis, a tese, assim como a obra de arte, nunca se completa.

A metáfora utilizada para se referir a este ato de debruçar-se sobre um projeto de pesquisa, que dura cerca de quatro anos da vida de um investigador para sua conclusão, culmina com este gênero que o leitor está lendo nesse momento. A

partir de todas as variáveis, a obra de arte e a tese, apesar de não se completarem, estão de certa forma finalizadas a partir da ótica do pintor ou do(a) pesquisador(a), mas abrem caminhos para uma continuação futura. Hess (2005) vê a tese como um momento de vida e, por consequência, um momento de reflexão:

Na minha perspectiva, o momento da tese é, antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apoia sobre certa erudição em relação a trabalhos anteriores, que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se inscreve. (HESS, 2005, p. 29)

Corroborando o pensamento de Hess (2005), vejo esta tese doutoral como um momento importante na minha vida acadêmica e profissional, abrindo perspectivas para o prosseguimento de investigações futuras, dada a possibilidade de continuidade de pesquisas sobre a temática que aqui apresento. Siqueira, (2008, p. 309) ao argumentar sobre esta questão, indica que quando um pesquisador:

[...] se propõe e se deixa absorver por um trabalho dessa natureza, que tem como uma de suas características principais o exercício constante do nosso sentido de reflexão crítica, almejando algum tipo de transformação social, não há como alcançar o suposto final da jornada e permanecer incólume ao turbilhão de mudanças que ele provoca.

Realmente não passei incólume a esse turbilhão, e por sentir esta tese como um momento de minha vida, como um percurso construído em cada leitura e cada encontro com minha orientadora e os participantes da investigação, escrevo em primeira pessoa do singular, para, assim, assumir a realização desta pesquisa e poder expressar-me mais claramente para os leitores que, porventura, se interessem pelas temáticas aqui discutidas.

Julgo importante deixar claro para o leitor desta tese, quem fala, de onde fala e quando fala, definindo-me como o sujeito-pesquisador, que pensou, discutiu e escreveu este trabalho. Na contramão desta escolha, estão muitas pesquisas científicas, que indicam como mais adequado o uso da primeira pessoa do plural ou a forma impessoal, o que supostamente geraria maior objetividade e importância ao texto e à ideia defendida, embora, do meu ponto de vista, se estivesse apagando a voz do autor. Não acreditamos que esse apagamento promova maior credibilidade a uma pesquisa científica, pois a subjetividade, principalmente na área da Linguística Aplicada (doravante LA) em que nos inserimos, estará sempre presente, já que os olhos e a percepção crítica do pesquisador são a peça-chave para desvendar e desbravar o objeto de análise.

O nós, utilizado no parágrafo anterior, se refere a mim e a minha orientadora, pessoa que comunga das minhas escolhas e que contribuiu efetivamente para a construção e realização desta investigação. Em parceria, entendemos que é importante marcar que a maneira como vejo o mundo, minha trajetória de vida, acadêmica e profissional, tem influência direta no meu olhar sobre o objeto de estudo, que aqui são pessoas (professores em formação), por isso mesmo sujeitos, com seus sentimentos e percepções da realidade. Outras vozes estão presentes, como as dos diversos teóricos consultados e citados para respaldar este estudo, mas a forma de apresentar as diferentes vozes (autores e sujeitos de pesquisa) será diferenciada, para melhor entendimento do leitor.

Passo agora à caracterização desta tese de doutoramento propriamente dita, que está inserida no campo aplicado de estudos da linguagem, na área da LA. Por sua natureza transdisciplinar, a visão de LA¹ que defendo é a de um viés crítico conforme aponta Rajagopalan (2003; 2006), indisciplinar, nômade, mestiça, na denominação de Moita Lopes (2006), ou transgressiva e antidisciplinar, segundo Pennycook (1998; 2001; 2006). Estes e muitos outros nomes foram criados para batizar uma nova maneira de conceituar e compreender a LA, que visa interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos, relacionando-as aos conceitos como os de poder, ideologia e hegemonia, compreendendo a linguagem como discurso construído socialmente.

As investigações na área de LA têm se voltado a distintos objetos de estudo nos últimos anos e a formação de professores continua sendo um campo fértil de investigação pelos desdobramentos que pode revelar. Seguindo esta corrente, o presente estudo pretende estabelecer relações entre a formação de professores de espanhol no Brasil, a perspectiva intercultural e a elaboração de materiais didáticos. Com a escolha destes três eixos, pretendo contribuir, como pesquisadora e formadora de professores, para o incentivo da autonomia por parte dos docentes, diante da necessidade de produzir materiais que possibilitem uma aprendizagem crítica e reflexiva do espanhol sob uma perspectiva intercultural.

Pensar em ensino de línguas estrangeiras não é uma tarefa fácil, principalmente quando se pensa na formação de futuros professores de espanhol

¹ A Linguística Aplicada é mais amplamente discutida no capítulo 3.

em nosso país. O que observo a partir de minhas vivências neste âmbito é que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila este imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo. Se este ciclo é algo comum em nosso sistema de ensino da educação básica, mais grave é quando isso ocorre em nível de formação de professores.

Mota (2004, p.39) indica que, ao agir dessa maneira, os professores posicionam-se como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, desconhecendo, assim, a possibilidade de um trabalho que vise ao enriquecimento cultural. Esse quadro não ocorre somente no ensino de línguas estrangeiras, pois talvez seja um modelo de importação do ensino de nossa língua materna. E se é sabido que a documentação oficial² orientadora do currículo escolar sugere o ensino de línguas através de temas transversais³, além da possibilidade de uso de uma abordagem comunicativista, sociointeracional e inter/multicultural⁴, insistir em reproduzir modelos que já demonstraram ser inapropriados é motivo de muita preocupação. Para isso busco a raiz do problema, e uma delas pode estar na formação de professores.

Formar professores de línguas estrangeiras no Brasil é, dentre outros aspectos, fazer com que se rompa com a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação. O aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras tem relação direta com a compreensão do conceito de cidadania, que deve ser desenvolvido em todas as disciplinas escolares, não somente no estudo das línguas estrangeiras.

O conceito de cidadania ao qual me refiro é o da compreensão sobre que posição/lugar os alunos ocupam na sociedade. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006, p. 91) levantam algumas questões para nortear o entendimento deste conceito: “De que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela?”. O valor educacional da aprendizagem de uma outra

² A documentação oficial a qual me refiro são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006)

³ Os temas transversais são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo.

⁴ Embora ambas as abordagens sejam defendidas, nesta pesquisa, me posicionarei a favor de um viés Intercultural. Tais termos serão definidos no decorrer da tese, mais especificamente, no capítulo 4.

língua, dessa maneira, ultrapassa os limites puramente estruturais da língua com fins comunicativos para abarcar uma visão muito mais ampla do processo educativo.

Os professores que atuam nas escolas precisam estar preparados para o desenvolvimento de aulas baseadas na visão educacional do ensino de línguas, e, nesta pesquisa, aponto a perspectiva intercultural como uma necessidade para a mediação tanto em sala de aula como fora do ambiente escolar. Conforme Paraquett (2010), o prefixo *inter* sugere uma relação recíproca entre duas partes, como uma integração, encontro e diálogo, quando se entende a aprendizagem de uma outra língua como acesso a outra cultura. Ainda segundo a autora, devemos criar em nossas salas de aula de língua estrangeira, espaços de comunicação que possibilitem o diálogo de temas reais e a troca de experiências entre professores e alunos (PARAQUETT, 2007). Nas palavras de Mendes (2007, p. 138), promover o diálogo entre culturas significa que:

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

Ao falar na perspectiva intercultural no âmbito educacional, me refiro à criação de um projeto curricular que tenha como objetivo o desenvolvimento dos educandos de modo que se construa um espaço comum de convivência, no qual, se discuta e se refute qualquer manifestação de discriminação, racismo e xenofobia, e, se entenda que a diversidade cultural é a normalidade em qualquer constituição social. Entretanto, estas práticas não devem ser vistas somente dentro do âmbito escolar, mas também como uma maneira de viver a vida, de entender como nos constituímos e como o outro se constitui, realizando uma modificação de postura perante o diferente.

A educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores promover essas práticas e uma das maneiras é através da escolha de materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as

discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidade das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania.

Quando me refiro ao ensino de espanhol no Brasil, é preciso ressaltar que a produção e as pesquisas sobre materiais didáticos avançaram nos últimos anos, valorizando a questão da heterogeneidade e da pluralidade linguística, permitindo ao aluno não só uma competência comunicativa, mas também a reflexão sobre as diferenças culturais que nos constituem, através do contato com o outro (OCEM, 2006). Com a inserção do componente curricular língua estrangeira moderna no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros didáticos de inglês e espanhol são atualmente distribuídos nas escolas públicas de todo Brasil, após passarem por uma seleção crítica e fundamentada.

Com a chegada desse material escolar, os professores se veem frente a frente com uma importante ferramenta de ensino, embora não seja a única. Ao apresentar tal material, é necessário que os professores saibam explorar a polifonia existente nele e orientar da melhor maneira possível sua utilização, pois segundo Barros e Costa (2010, p. 108):

[...] é possível ensinar o diálogo com o outro, contribuindo ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, conseqüentemente, para a (re)construção de sua identidade, visto que nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha/nos diferencia dos demais.

Nesta pesquisa, enfoco a formação intercultural de professores de espanhol, porém esta formação é analisada a partir da produção, por parte dos próprios professores, de materiais criados que chamo de Unidades Didáticas (UD)⁵, cada uma com um tema específico para ser tratado através de uma perspectiva intercultural de ensino. Vejo que o material distribuído nas escolas tem um papel relevante para o andamento do planejamento escolar, porém também entendo que é muito importante que o professor possua autonomia para superar as limitações que possam surgir nos livros, e que seja capaz de organizar como vai (ou não) utilizar/complementar/adaptar este material, ou mesmo elaborar seu próprio material de ensino, de maneira que atenda às necessidades de seus alunos dentro do contexto em que estão inseridos.

⁵ No capítulo 2 este tema é explicitado mais detalhadamente.

Diante do exposto e centrando-me no espanhol no Brasil, o arcabouço teórico no qual me embasei para fundamentar esta pesquisa contempla estudos que apresentam reflexões sobre a formação de professores de línguas, a perspectiva intercultural no ensino de línguas e a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. Busco trazer contribuições e estabelecer um diálogo com pesquisas anteriores na área de LA que abordam estas questões, de maneira que se amplie cada vez mais o espectro de pesquisas que estejam comprometidas com a sociedade e interessadas em promover investigações socialmente relevantes (RAJAGOPALAN, 2003).

A seguir, explico os antecedentes da pesquisa, a motivação que me levou a investigar este tema, a justificativa para sua realização, os objetivos deste estudo, as perguntas que cercam a temática abordada, e finalizo este capítulo detalhando a estrutura desta tese, mediante uma breve descrição dos assuntos abordados nos demais capítulos.

1.2 Motivação para a pesquisa

O fator motivador para esta pesquisa surgiu da minha trajetória profissional como professora. Trabalho com o ensino da língua espanhola há cerca de quinze anos, com experiência em diferentes níveis de ensino, tais como: o ensino fundamental, médio e superior, além de cursos livres e preparatórios, mas há cinco anos me dedico à formação de professores de espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe.

Dentre outras matérias ministradas, atuo na parte curricular dos estágios, nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e esta experiência me fez perceber muitos desafios que os futuros professores precisam superar em sua trajetória acadêmica. É notória a dificuldade que muitos alunos possuem em colocar na prática a teoria apresentada durante o Curso pois, ao se verem com a tarefa de planejar as aulas para as turmas em que vão atuar nas escolas, nem sempre conseguem preparar atividades condizentes com as atuais perspectivas de educação linguística.

Toda atividade didático-pedagógica deve passar por uma etapa indispensável antes de ser colocada em prática: a esta etapa denominamos planejamento. A escolha de trabalhar com a elaboração de materiais didáticos se

deu pelo fato de perceber em minha prática, a dificuldade que muitos alunos apresentam no momento de planejar uma aula. Muitas perguntas surgem neste momento, como por exemplo: Por onde começar? Trabalhar gramática? Qual tema é adequado para esta turma? O que pode motivar meus alunos? Como apresentar questões culturais? Qual gênero textual é mais adequado?, e muitas outras.

Um exemplo concreto é a escolha dos textos para o trabalho com uma abordagem crítica. Muitas vezes, os graduandos conseguem escolhê-los, porém sentem dificuldade em problematizá-los e acabam formulando atividades baseadas somente no conteúdo linguístico, com perguntas de decodificação que não geram uma reflexão crítica. Isso me leva a refletir sobre a formação desses futuros professores que ainda estão nos bancos da universidade, mas que em pouco tempo estarão atuando na educação básica como professores de espanhol.

Estas inquietações me motivaram a pesquisar, na área da formação de professores, a importância fundamental da escolha do material didático para que o planejamento das aulas tenha mais chances de obter êxito. Claro está que outros fatores vão influir no ambiente da sala de aula, como os próprios alunos, a atmosfera da classe ou qualquer outro fator interno ou externo que possam interferir na execução da aula. A parte que me concerne é, aqui, a do material didático e o percurso que o professor em formação seguiu para elaborá-lo, tendo-me pautado no caráter formativo e intercultural da língua estrangeira. Parto do pressuposto de que todo material traz, de forma explícita ou implícita, a concepção filosófica, teórica e didático-metodológica de quem o produziu, o que vai refletir em seu uso nos contextos de ensino-aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2013)

Como formadora de professores, procuro sempre respostas aos anseios dos meus alunos e tento entender as dificuldades pelas quais eles passam na construção do ofício de ser professor. Costumo dizer que o professor das disciplinas de Estágio Supervisionado é um pouco psicólogo, pois é nesse momento do curso que muitas emoções afloram e colocam em jogo a própria vocação na carreira escolhida. Andrade Neta (2011) aponta a importância de incluir o componente afetivo na formação de professores de espanhol como língua estrangeira, pois, além de ensinarmos a língua, estamos trabalhando com pessoas cujas emoções e sentimentos estão relacionados ao pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, por afetarem as relações travadas consigo mesmo e com o outro.

Dessa maneira, procurando respostas tanto para minhas dúvidas e anseios como formadora de professores de espanhol, quanto para os dos meus alunos na Universidade, fui, aos poucos, conduzida aos textos sobre formação de professores, interculturalidade e materiais didáticos. Pude perceber que este caminho trilhado poderia me ajudar a entender as questões levantadas em sala de aula, que muito nos inquietavam. Concordo com Freire (1996), quando afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

A motivação de me tornar uma formadora de professores melhor e cada vez mais comprometida com o ato de ensinar é o que me move na busca científica, exigindo-me uma reflexão constante sobre o ofício de ser professor(a). Esta pesquisa, dessa maneira, poderá contribuir para a reflexão sobre os caminhos que a formação de professores de espanhol no Brasil pode seguir para o desenvolvimento de uma autonomia na elaboração de materiais didáticos que sejam interculturalmente sensíveis aos sujeitos envolvidos no processo de educação escolar.

1.3 Justificativa

A escolha de realizar uma pesquisa com a temática da formação intercultural de professores de espanhol no Brasil, a partir das escolhas feitas com relação aos materiais didáticos elaborados por professores, ocorreu por diversos fatores: desde os motivacionais (descritos na seção anterior) até os relacionados ao meu ofício de professora formadora de professores de espanhol para a atuação no ensino básico.

O mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente de espanhol, sofreu o que podemos chamar de *boom* a partir de 2008, com a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no PNLD, através do qual foi possível a inscrição de materiais de inglês e espanhol para adoção nas escolas públicas de todo país. Costa (2011, p. 6), ao dimensionar o tipo de material demandado pelo PNLD, indica que é:

[...] um livro concebido metodologicamente de modo que os textos e as atividades possibilitem a aprendizagem efetiva da leitura, escrita, audição e

fala em LE, na escola, numa perspectiva crítica e reflexiva, contribuindo assim para a formação da cidadania.

O PNLD é um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério de Educação (MEC), que tem como finalidade a execução de políticas para o desenvolvimento de programas e projetos que visem à melhoria da educação em nosso país. Os primeiros editais, de 2008 e 2009, foram publicados, respectivamente, para o PNLD do Ensino Fundamental (EF) 2011 e para o PNLD do Ensino Médio (EM) 2012.

Após a avaliação das coleções de língua estrangeira inscritas e que estavam em atendimento ao disposto no edital, no PNLD do EF 2011, das 37 coleções – 11 de espanhol e 26 de inglês –, somente um total de 4 – duas de cada língua – foram aprovadas. Já no PNLD do EM 2012, das 32 coleções – 12 de espanhol e 20 de inglês –, um total de 13 – 3 de espanhol e 10 de inglês foram selecionadas.

Os editais seguintes, de 2011 e 2013, foram publicados respectivamente para o PNLD do EF 2014 e para o PNLD do EM 2015. O primeiro, PNLD do EF 2014 contou com 36 coleções inscritas – 15 de espanhol e 21 de inglês – desse total, somente 5 coleções foram aprovadas, sendo 2 de espanhol e 3 de inglês. O PNLD do EM 2015 ainda encontra-se neste momento em execução, motivo pelo qual ainda não é possível obter mais informações.

A inclusão do componente curricular língua estrangeira no PNLD é um avanço em termos de política educacional, pois um grande investimento financeiro é feito para que livros didáticos sejam distribuídos nas escolas públicas dos quatro cantos do nosso país. Investimento esse que prima pela qualidade das obras selecionadas, de maneira que os alunos e professores brasileiros possam ter em mãos um material que seja uma ferramenta importante para a formação de cidadãos críticos.

Apesar deste avanço, é necessário que os professores estejam preparados para trabalhar com materiais que abordem questões diversas e não somente o clássico estudo de formas gramaticais descontextualizadas e pautadas na memorização de regras em suas unidades. Acredito que um bom material precisa de um professor bem preparado para explorar-lhe as possibilidades pedagógicas ao máximo e sanar-lhe as lacunas que possam existir, já que nosso país possui dimensões continentais e um único material não será provavelmente capaz de dar

conta das diversidades geográficas/ regionais/ culturais em que vivemos, além da diversidade cultural hispânica.

Devido a essa grandiosidade, o Brasil e os países hispânicos acabam sendo vistos de forma homogênea em muitas publicações editoriais e, dessa maneira, a diversidade cultural sofre um apagamento em sua constituição. Sendo assim, os livros didáticos, muitas vezes, limitam o exercício da crítica, tendendo ao preconceito e ao reducionismo, o que não está de acordo com o fomento à diversidade cultural. Aguado (2003, p. 129) aponta que o conteúdo dos recursos educativos pode ter influência nas atitudes dos alunos sobre si mesmos e sobre os outros, já que “todos os materiais pedagógicos utilizados são mediadores culturais decisivos, pois são a explicitação do quê e do como são valorizados os elementos culturais a serem transmitidos” (AGUADO, 2003, p. 129).

A aprendizagem de línguas estrangeiras durante muito tempo esteve vinculada ao domínio do conhecimento sistêmico e, ainda hoje, é possível encontrar essa abordagem no ensino de línguas no âmbito das escolas públicas e privadas, através de modelos de currículos tradicionais e fragmentados. A formação de professores na atualidade deve direcionar-se para a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade contemporânea para que possam encontrar as respostas mais adequadas à sua realidade e às necessidades de seus alunos. Na escola, de acordo com as OCEM (2006, p. 133):

a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional [...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

O mundo contemporâneo está marcado pelas rápidas transformações das relações sociais e econômicas que trazem como consequências os avanços tecnológicos, o rompimento de fronteiras, o diálogo entre culturas, os conflitos entre nações e a hierarquização cultural. Nesse cenário, erguem-se a preocupação e o debate sobre questões culturais e identitárias, buscando-se compreender essa sociedade constituída de sujeitos plurais, baseada na diversidade e caracterizada, principalmente, pela desigualdade.

A questão da interculturalidade em sala de aula vem despertando o interesse dos professores de língua estrangeira e cada vez mais se produzem estudos nessa área. Paraquett (2007) também traça um panorama para encaminhar

a reflexões relativas à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/LE), apresentando bases teóricas e sugestões de vivências para a sala de aula de E/LE.

De acordo com a autora:

[...] segundo as atuais tendências metodológicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras com as quais convivemos no Brasil, a sala de aula é o espaço da interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do auto-conhecimento e, por isso mesmo, da transformação social. (PARAQUETT, 2007, p.53)

Para que se realizem práticas pedagógicas visando a perspectivas interculturais, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer a realidade cultural dos alunos(as) com os quais se trabalha e, posteriormente, elaborar um planejamento de curso que considere essa realidade, selecionando, produzindo materiais e aplicando estratégias de avaliação do processo (MENDES, 2007). A concretização dessas práticas só será possível pensando-se na formação dos professores de línguas estrangeiras sob um prisma intercultural, pois serão eles os responsáveis em colocar em prática e fomentar o diálogo entre culturas dentro da sala de aula. Entretanto, apenas a existência de um bom material não é capaz de assegurar que o professor atue sob uma perspectiva intercultural:

Ser e agir de modo culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem exigem daqueles que planejam cursos, elaboram materiais didáticos e ensinam uma LE/L2, muito mais do que a simples eleição de conteúdos apropriados. Exigem um esforço especial para fazer com que as experiências de ensinar e aprender, mais do que meios de alcançar competência comunicativa na nova língua-cultura, sejam um meio de construir, através do diálogo entre culturas, a interação entre sujeitos-mundos diferentes e a construção de novos conhecimentos e experiências surgidos a partir desse encontro. (MENDES, 2004, p. 222)

A partir destas lacunas detectadas na formação dos professores de línguas, surgiu a necessidade de elaborar este estudo, sendo assim, a pesquisa se justifica plenamente, pois os seus resultados poderão ser um instrumento útil para reflexões no âmbito acadêmico sobre a formação intercultural de professores de espanhol no Brasil e a elaboração de materiais didáticos com este viés. Espero, também, fomentar outros estudos nesta área, de maneira que cada vez mais se amplie o interesse sobre o debate destas questões no Brasil.

1.4 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa se orientou por um objetivo geral e cinco específicos, que me ajudaram a definir estratégias e procedimentos que garantissem coerência à tese que ora vem a público. São eles:

1.4.1 Objetivo geral

Contribuir na formação de professores de língua espanhola, incentivando sua autonomia diante da necessidade de produzir materiais que possibilitem uma aprendizagem crítica e reflexiva do espanhol sob uma perspectiva intercultural.

1.4.2 Objetivos específicos

a) Colaborar na reflexão sobre a formação de professores de espanhol no Brasil a partir de uma perspectiva intercultural;

b) Reconhecer a importância da adequada formação inicial e continuada dos professores de E/LE para a preparação do próprio material didático como instrumento de aprendizagem;

c) Verificar como os professores em formação exploraram os textos das unidades didáticas e como o conhecimento destes textos é utilizado nas atividades propostas;

d) Identificar o papel outorgado à diversidade linguístico-cultural e à compreensão leitora por parte dos professores em formação;

e) Compreender como as identidades socioculturais e a cultura local são valorizadas por parte dos professores em formação.

1.5 Perguntas de pesquisa

Para a concretização dos propósitos deste trabalho, apresento cinco perguntas norteadoras que motivaram essa pesquisa e que busco responder no decorrer da Tese:

1) O professor de E/LE recém-formado sente-se preparado e autônomo o suficiente para produzir material instrucional de espanhol para o ensino médio na

realidade sociocultural brasileira, com o propósito de promover o diálogo intercultural?

2) Ele é capaz de produzir materiais que promovam uma aprendizagem crítica?

3) Como os professores em formação exploram os textos das UD e como utilizam os conhecimentos destes textos nas atividades propostas?

4) Qual o papel outorgado à diversidade linguístico-cultural e à compreensão leitora por parte dos professores em formação?

5) De que maneira as identidades socioculturais e a cultura local são valorizadas por parte dos professores em formação?

1.6 Organização da Tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além da seção final, referências, apêndices e anexos.

No CAPÍTULO 1, *Primeiros passos da pesquisa*, apresento os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, com uma breve introdução ao tema, seguida da apresentação da motivação, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa que foram norteadoras da investigação. Termina com a seção referente à organização da tese.

O CAPÍTULO 2, *Percurso metodológico*, tem como objetivo principal delinear os aspectos metodológicos desta investigação, a partir de uma explicação teórica sobre os princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa heurística e sua relação com os estudos em LA. Este capítulo também descreve o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para orientar a análise e interpretação dos dados.

No CAPÍTULO 3, *Linguística aplicada e ensino/aprendizagem de línguas*, busco traçar um panorama histórico da LA como área do conhecimento e sua consolidação como ciência. Realizo uma reflexão sobre as mudanças paradigmáticas desta área de investigação, relacionando-as ao ensino/aprendizagem de línguas na contemporaneidade e sua importância para o avanço das pesquisas nesta área no Brasil. Abordo, também, o lugar das investigações relacionadas à língua espanhola no cenário mundial e nacional, finalizando com a urgência de novos parâmetros em pesquisa para a LA que

estejam atentos às necessidades globais e locais na era da tão proclamada globalização.

No CAPÍTULO 4, *Perspectiva intercultural no ensino de línguas: identidades socioculturais, formação de professores e materiais didáticos*, trato do percurso conceitual de cultura e identidade, como termos que considero imbricados para o entendimento da sociedade em que vivemos. Analiso também o significado dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade a partir de diferentes definições, com o objetivo de refletir sobre as contradições existentes em ambos os termos e explicar o motivo pela opção por interculturalidade. Após esta explanação conceitual, aponto as características da perspectiva intercultural no ensino de línguas e, mais especificamente, a defesa de uma formação intercultural de professores de línguas, particularmente de espanhol como língua estrangeira. Finalizo o capítulo com a reflexão sobre a necessidade de o professor ser capaz de construir e utilizar um material didático intercultural para o ensino da língua espanhola

No CAPÍTULO 5, *Análise do processo de formação do professor através da construção da unidade didática*, à luz do referencial teórico e metodológico apresentado nos capítulos 2, 3 e 4, procedo à análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos no capítulo 2. Esta parte está dividida em duas (2) seções, nas quais apresento as categorias de análise, seguidas da análise propriamente dita.

Por fim, estão as CONSIDERAÇÕES FINAIS E PASSOS FUTUROS, apresentando os resultados da pesquisa a partir das reflexões advindas das discussões teorizadas, dos questionamentos e das análises apontadas ao longo desta investigação. Apesar de ser a parte final da tese, não tenho a pretensão de colocar um ponto final em todas as questões levantadas aqui, afinal são reflexões próprias do meu olhar sobre o objeto de pesquisa, baseadas em minhas vivências e experiências de vida, sejam elas pessoais, profissionais ou acadêmicas. Vejo tudo isso como um processo em andamento, assim como acredito que deve ser a formação intercultural de professores de espanhol no Brasil: uma constante (re)invenção que aponte caminhos para a criação de uma sociedade mais humana e livre de preconceitos.

As seções finais do estudo, além das REFERÊNCIAS consultadas para a realização da pesquisa, trazem os APÊNDICES, com o questionário e o termo de

consentimento e os ANEXOS, com os questionários preenchidos e a última versão das UD elaboradas pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Há linhas de pesquisa educacional nas quais o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último. (TELLES, 2002, p. 97)

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico trilhado para que fosse possível a realização desta pesquisa, bem como o cumprimento dos objetivos traçados para encontrar as respostas às perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação. Primeiramente, discuto os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa heurística. Descrevo, em seguida, o contexto da pesquisa e os participantes e, por fim, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

2.1 Pesquisa qualitativa e Linguística Aplicada

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo uma base interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação em entender o outro”, fato que coincide com um dos objetivos desta investigação, que procura entender os caminhos percorridos pelos professores em formação ao elaborar uma UD de perspectiva intercultural, contribuindo para sua formação e incentivando-lhe a autonomia. Essa abordagem ocupa-se em descrever e interpretar os significados que os sujeitos sociais conferem aos elementos constituintes da linguagem, inseridos em um contexto acadêmico.

Este estudo também segue uma base interpretativista, possuindo características que podem impulsionar o desenvolvimento da LA. Moita Lopes (1996) reconhece esse impulsionamento tanto por representar um foco de pesquisa diferente, revelador e de novas descobertas, quanto por poder ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, estando seu foco no processo de uso da linguagem.

Se olharmos para trás, durante muito tempo, a LA utilizou em suas pesquisas os métodos de natureza positivista, assim como as outras áreas de investigação das Ciências Sociais. Moita Lopes (1996, p. 21) ainda informa que essa tendência ocorreu, pois se entendia que:

[...] a produção do conhecimento nas Ciências Sociais deveria se dar nos moldes das Ciências Naturais, isto é, sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística. Este tipo de investigação centra-se na análise do produto final do usuário [...]

Essa perspectiva positivista do conhecimento ainda defendia a postura neutra do pesquisador e silenciava o sujeito social que poderia estar engajado neste processo. Contudo, a partir dos anos 90, uma nova agenda começa a ser definida e defendida para os estudos de LA e, assim, esse campo de estudo começa a se interessar pela transformação da sociedade (ver capítulo 3), fato que reflete diretamente na maneira de se fazer pesquisa e as conseqüentes escolhas metodológicas. Em estudo recente, Moita Lopes (2013, p. 16-17) posiciona-se criticamente, esclarecendo que:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento.

Partindo das observações de Moita Lopes sobre a tendência nas atuais pesquisas em LA no Brasil, verifica-se que a maioria delas, segundo o próprio teórico, é quase totalmente de natureza qualitativa. Esse campo de investigação atravessa as fronteiras disciplinares dando ênfase aos processos envolvidos, procurando aspectos específicos em um mundo em ação para que o sentido do fenômeno investigado seja encontrado e se possam interpretar os significados que as pessoas lhes atribuem.

Oliveira (2010) também identifica como parte de se fazer pesquisa qualitativa a atuação do pesquisador. Segundo a autora:

[...] ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e

competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2010, p.88).

Sendo assim, o paradigma qualitativo de investigação abre possibilidades de desenvolvimento de estudos por meio de diferentes perspectivas de pesquisas, desde que estas estejam preocupadas com a interpretação, significado, subjetividade, processo e interação entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, assim como o contexto, dentre outros fatores que sejam pertinentes para alcançar os objetivos traçados para a investigação. É sobre esta possibilidade que trata a próxima seção, ou seja, da escolha pela pesquisa heurística.

2.2 Pesquisa heurística

Telles (2002) apresenta, dentre as principais modalidades de pesquisas qualitativas vigentes, a pesquisa heurística. Esta modalidade foi escolhida para este estudo, pois envolve a reflexão constante do sujeito social implicado, no caso aqui, os professores em formação. O foco está no processo desenvolvido com os participantes da pesquisa e no entendimento das escolhas ocorridas e das atitudes tomadas durante o levantamento dos dados.

Etimologicamente, a palavra heurística significa a arte da descoberta, e em pesquisas científicas, designa o conjunto de métodos que levam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas. Nesta perspectiva, este tipo de investigação está relacionado ao empirismo, pois o conhecimento ocorre através das experiências e observações vivenciadas e a aprendizagem é consequência de tentativas e erros.

Ao descobrir a natureza e o significado da experiência, é possível desenvolver métodos e procedimentos para a investigação, estando sempre presentes o pesquisador e os participantes da pesquisa, levando-os a descobrir aquilo que se pretendia que aprendessem. Como atesta Holanda (2006, p. 368), a grande contribuição do modelo heurístico está na “intrínseca participação do sujeito do pesquisador no próprio ato da pesquisa, isto é, na efetiva colocação da subjetividade do pesquisador no ato de pesquisar”. Complementa o autor:

O processo heurístico engloba processos “autocriativos” e “auto-descobertas”, principiando por uma questão ou problema que o pesquisador pretende responder. Trata-se, pois, de um processo “autobiográfico”, englobando seis fases: a) engajamento inicial, b) imersão na questão, c)

incubação, d) iluminação, e) explicação e f) culmina numa síntese criativa. Nas investigações heurísticas, a verificação se dá retornando aos participantes da pesquisa, partilhando com eles os significados e as essências do fenômeno como derivados da reflexão sobre a análise do material. (HOLANDA, 2006, p. 368)

A pesquisa heurística tem suas origens na área de psicologia, pois foi criado com participação ativa do renomado psicólogo humanista Clark Moustakas⁶ e prima pela descoberta do sentido e da essência em experiências humanas significativas (SALES; SOUSA; JÚNIOR, 2012). Sua principal característica é o foco na autodescoberta, partindo do ponto de referência interno do pesquisador, tratando-se de um processo de crescimento, buscando novos significados, que, por sua vez, também possibilitariam a emergência de outros significados no futuro. Os autores comparam, metaforicamente e em termos imagéticos, este processo a um alpinista subindo uma montanha:

[...] cada nova descoberta é um calço encravado na fenda da rocha, dificultando uma queda brusca, ou não programada, e auxiliando o escalador a seguir seu caminho mais ou menos planejado. Ainda que mudanças de percurso possam ocorrer – e elas realmente ocorrem, muitas vezes produzindo espanto, medo e insegurança – estas sempre serão delimitadas e referenciadas pelos aspectos significativos (calços) fixados e estabelecidos anteriormente pelo *self* (do alpinista); ou seja, trata-se de um movimento orgânico em que o processo anterior, se não determina, pelo menos conduz fortemente o movimento posterior, a partir da exigência de integração num todo inter-relacionado. (SALES; SOUSA; JÚNIOR, 2012, p. 105).

Desse modo, o papel do pesquisador é importante, pois será ele quem vai dar significado ao processo de autoconstrução investigativa. O engajamento do pesquisador é fundamental para dar sentido a uma determinada experiência em um grupo e contexto particular de pessoas. E para entender a natureza do fenômeno pesquisado, a postura humana deve estar sempre presente. Na visão do próprio criador do método heurístico:

Como pesquisador, eu sou a pessoa que é desafiada a apreender o significado das coisas e a dar a estes significados um movimento vital. Eu ofereço a luz que guia a explicação de algo e o conhecimento deste algo. Quando entendo seus elementos constituintes algo emerge como sólido e real (MOUSTAKAS, 1990, p.12, apud SALES; SOUSA; JÚNIOR, 2012, p. 105).

⁶ Psicólogo americano nascido em 1923 e falecido em 2012. Especialista em psicologia humana e clínica.

A pesquisa heurística, apesar de ter sido pensada inicialmente para a área da psicologia, também tem uma relação coerente com as investigações na área da educação e, conseqüentemente, na LA. Nesse pormenor, Telles (2002, p. 110) esclarece que ela se aplica “aos profissionais que desejam realizar um profundo processo de autorreflexão – um estudo de si mesmo e sua relação com a prática pedagógica”. Esse processo, não necessariamente, precisa ser sobre o pesquisador, mas pode incluir outros participantes que compartilharão do mesmo exercício de reflexão.

Diante do que foi exposto, é importante salientar que a pesquisa heurística foi escolhida para esta investigação porque envolve a reflexão constante, tanto do pesquisador, quanto dos participantes da pesquisa, onde os significados são constantemente resignificados, criando novos caminhos e possibilidades de crescimento pessoal e acadêmico no contexto pedagógico em que foi criado.

2.3 Contexto da pesquisa: Curso de Letras Estrangeiras da UFS

O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituição que teve seu início⁷ com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola de Química (1948), seguida da Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950), Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade de Ciências Médicas (1961). O advento destas Faculdades fez com que fosse atingido o número mínimo necessário de escolas superiores para que se pleiteasse a fundação de uma universidade em Sergipe.

Em 1963, a então Secretaria do Estado deu início ao processo de criação da universidade, concretizado em 1967 pelo Decreto-Lei nº 269 e efetivado em 15 de maio de 1968. Na época, havia duas possibilidades de regime para a instituição: a autárquica, defendida pelo diretor da então Faculdade de Medicina, Antônio Garcia Filho, e a Fundação Federal, defendida por Dom Luciano José Cabral Duarte, então presidente do Conselho Federal de Educação (CFE).

Institui-se, então, a Fundação Universidade Federal de Sergipe, integrada ao sistema federal de ensino superior, incorporando todos os cursos superiores existentes no Estado. A fim de proporcionar uma reforma administrativo-acadêmica,

⁷ Informações retiradas no dia 16/09/2013 do site da Universidade Federal de Sergipe: <http://divulgacoes.ufs.br/pagina/hist-ria-2518.html>

em 1978 novas diretrizes do Ministério da Educação fizeram com que a UFS reformulasse o currículo dos seus até então 23 cursos e os distribuisse em quatro unidades de ensino existentes até hoje: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

A década de 1980 marca o início da transferência gradativa da universidade para suas novas instalações no campus universitário em São Cristóvão (Grande Aracaju). Em 1987, em observância à Resolução 01/87 do Conselho Universitário (CONSU), o campus passou a ser denominado “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”. Hoje, a UFS possui, além do campus localizado em São Cristóvão, os seguintes campi: Aracaju (Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior), Itabaiana (Campus Prof. Alberto Carvalho, instalado em 14 de agosto de 2006), Laranjeiras (instalado em 28 de março de 2007) e Lagarto (instalado em 14 de março de 2011).

Para historiar o Curso de Letras Estrangeiras da UFS, é preciso remontar ao Curso de Letras, que nasceu⁸ com a Faculdade de Filosofia de Sergipe, fundada em 1950. Recebeu autorização provisória do Governo Federal e, posteriormente, o reconhecimento definitivo, ficando autorizada a conferir diplomas de Bacharel e Licenciado nos Cursos de Letras Neoclássicas e Letras Anglo-Germânicas, reconhecidos em todo o território da União. Com a criação da Universidade Federal de Sergipe, em 1968, foi fundado o Instituto de Letras, Artes e Comunicação (ILAC), composto de três áreas de conhecimento (LEV/Letras Vernáculas, LES/Letras Estrangeiras e CLL/Ciências da Língua e da Literatura).

O Departamento de Letras, através da Resolução N° 28/2010/CONSU, de 30/07/2010, foi desmembrado em dois: o Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES). Quanto ao currículo acadêmico, os estudantes podem optar por nove habilitações distintas, todas em modalidade de licenciatura. A tabela, a seguir, mostra os Cursos ofertados:

⁸ Informações retiradas no dia 16/09/2013 do Catálogo de Cursos no site da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://www.ufs.br/sites/default/files/catalogo.pdf> acesso em 23 de novembro de 2013.

Departamento de Letras Vernáculas (DLEV)	Departamento de Letras Estrangeiras (DLES)
Letras Português (Matutino) Letras Português (Noturno)	Letras Português-Espanhol (Vespertino) Letras Espanhol (Noturno) Letras Inglês (Matutino) Letras Português-Inglês (Noturno) Letras Português-Francês (Matutino) Letras Português-Francês (Noturno) Letras Libras (Matutino)

Quadro 1 - Demonstrativo dos Cursos de Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras da UFS

Concentrando-me mais especificamente no Departamento de Letras Estrangeiras e nos Cursos com habilitação em língua espanhola, que é o contexto desta pesquisa, verifica-se na Resolução N° 30/2013/CONEPE, que o objetivo geral do Curso de graduação em Letras Espanhol é, em seu Art. 2:

Formar profissionais inter/multiculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, em contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

A nova Resolução do Curso de graduação em Letras Português-Espanhol, até o presente momento não está em vigor, mas encontra-se em trâmite para sua aprovação nos Conselhos Superiores. Quando isto ocorrer, seguirá o objetivo geral traçado para o Curso de graduação em Letras Espanhol.

Outro fato importante a ser comentado é que, provavelmente em 2014, será modificada a nomenclatura do Departamento de Letras Estrangeiras para Departamento de Línguas Adicionais. Em reunião do Conselho Departamental e Colegiado de Curso, ocorrida em 17/12/2013, este foi um dos pontos de pauta e teve sua consequente aprovação. A mudança de nomenclatura se deve ao fato de o termo Línguas Adicionais estar em maior conformidade com o paradigma defendido em nosso Curso. Segundo Sturm e Schroeder (2012, p. 4):

Mas, por que línguas adicionais? Esse foi outro termo contemporâneo trazido pela proposta: língua adicional (LA) no lugar, já tradicional, de língua estrangeira (LE). Na opinião de especialistas, tal termo enfatiza o convite para que os educandos e os educadores usem um idioma adicional e não estranho a sua língua materna. O inglês e/ou o espanhol vêm com uma adição a outras línguas que o educando pode ter em seu repertório, por fazer parte de uma comunidade de imigrantes, de surdos ou indígenas, entre outros. Assim, a LA aparece como forma de possibilitar e ampliar as

formas de expressão do educando no mundo real, possibilitando uma participação mais significativa em sua própria sociedade. (STURM e SCHROEDER, 2012, p. 04)

Dessa maneira, o conceito de língua adicional vem com o intuito de ressaltar a importância sociocultural que a língua ocupa na vida do estudante, passando a ser uma língua de utilização social. Tal língua já não é mais estrangeira, e sim participante da vida do aprendiz: “Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128). Para os teóricos, este convite envolve uma reflexão ainda maior sobre que língua é esta que estamos estudando, de quem ela é e de quem pode ser, a que serve e o que cada um tem a ver com ela.

Como foi possível verificar, o aluno que optar pelo Curso de Letras Estrangeiras, pode escolher entre: espanhol, inglês, francês e LIBRAS. Cada modalidade possui características específicas, sendo todas de licenciatura e voltadas para a formação de professores de línguas e suas respectivas literaturas.

2.4 Participantes da pesquisa: os professores em formação

Os participantes da pesquisa são aqui chamados professores em formação e, para preservar suas identidades, todos os nomes apresentados são pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes, através do questionário. Todos participaram voluntariamente e assinaram um termo de consentimento (ver Apêndice B), entregue no primeiro encontro presencial com todo o grupo, em dezembro de 2010, e após serem esclarecidas as dúvidas sobre o andamento da pesquisa. Sendo assim, o envolvimento dos participantes na investigação segue os procedimentos éticos necessários para sua execução.

Corroboro o pensamento de Telles (2002, p. 112) de que a pesquisa heurística “se preocupa com a organização dos dados em determinadas sequências de modo que ela expresse as histórias e peculiaridades de cada participante da pesquisa”. O processo de formação dos sujeitos aqui envolvidos é fundamental para o entendimento e o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, bem como a criação de um contexto de autorreflexão sobre o magistério.

Foram convidados para esta pesquisa um total de 6 (seis) alunos da graduação em Letras/ Espanhol e Letras/ Português/ Espanhol do último semestre da Universidade Federal de Sergipe. O critério de escolha ocorreu pelo fato de todos participarem, naquele momento, do Grupo de Pesquisa que eu coordenava, através do Projeto: *O ensino de espanhol como língua estrangeira: possibilidades críticas voltadas para a realidade sergipana*.

Os professores em formação, ao longo da investigação, se formaram e passaram de alunos a professores. Por esta peculiaridade, optei por este termo, entendendo que o professor, seja ele ainda graduando, seja formado e em serviço, está sempre envolvido em um processo de formação contínua sobre a sua prática pedagógica. A seguir, descrevo os professores em formação, a partir de suas respostas dadas a uma parte do questionário, com a intenção de apresentar os personagens principais da investigação em conjunto com o professor-pesquisador.

2.4.1 Alice

Alice tem 34 anos, nasceu na cidade de Aracaju e é casada. Ingressou no Curso de Letras/ Espanhol da Universidade Federal de Sergipe no ano de 2006 e se formou em 2010. Concluiu uma Especialização em Língua Espanhola e o Mestrado em Letras. Tem experiência ampla como professora de língua espanhola em diversos níveis de ensino como o ensino fundamental, médio e superior, além de cursos de idiomas.

A primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola foi durante a graduação, porém começou a estudar a língua espanhola em 2000, nas escolas Fisk, uma rede de cursos de idiomas. Ela apontou como motivação para querer ser professora de espanhol:

Quando terminei o cursinho de língua espanhola em 2001, surgiu o convite para ministrar aulas do idioma. Eu já era professora (de língua portuguesa e ainda cursava Letras Português na Universidade Federal de Sergipe) e, como amei tudo sobre o espanhol, resolvi aceitar o desafio. Além disso, o mercado de trabalho era bastante promissor.

Durante a graduação, Alice não participou de projetos/ grupos de pesquisa, pois em sua época não existiam ou ela não teve conhecimento de sua existência. Também informou que somente no último ano da UFS, na disciplina de Estágio

Supervisionado, teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas. Ela não considera que o currículo, em que se formou no curso de Licenciatura, contempla o debate que deve contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, mas indica que teve ótimos professores que promoveram discussões significativas a respeito de tal perspectiva.

A professora em formação contou como foi sua primeira experiência como professora de língua espanhola, e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido, além de refletir se as dificuldades anteriores ainda persistem:

Minha primeira experiência foi em curso de idiomas, onde aprendi a trabalhar de maneira mais dinâmica e com o foco nas quatro habilidades da língua. Em seguida, trabalhei nos ensinos fundamental e médio, em que me vi tendo que trabalhar mais gramática e compreensão de texto, por conta do processo de ingresso ao ensino superior, o vestibular. No ensino fundamental, ainda consegui levar para a sala de aula temas mais polêmicos e que permitiam a aprendizagem das quatro habilidades, porém difícil de acompanhar a todos no processo, pela grande quantidade de alunos em cada sala. Além disso, o pouco tempo não dava condições de trabalho, pois era apenas uma aula de 50 minutos por semana. Seguramente, as dificuldades anteriores ainda persistem e persistirão por muito tempo.

2.4.2 Camila

Camila tem 31 anos, nasceu na cidade de Aracaju e é solteira. Ingressou no Curso de Letras/ Português/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2007 e se formou em 2010. Realizou uma Especialização em Língua Espanhola e tem experiência como professora de espanhol no ensino fundamental e ensino médio.

A primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola foi antes de ingressar na universidade, em 2006, no curso básico de espanhol do SENAC. Ela apontou como motivação para querer ser professora de espanhol:

Após fazer o curso básico no Senac, trabalhei em um curso chamado Kumon, onde lecionei pela primeira vez. Na ocasião as disciplinas lecionadas foram matemática e português. Foi quando tive contato com a área de ensino e acabei me interessando. Aí juntei a vontade de lecionar e aprender espanhol de forma mais abrangente e fiz o vestibular na área de Letras.

Durante a graduação, Camila participou de projetos/ grupos de pesquisa e os avalia como uma experiência importante para despertar o interesse pela pesquisa:

Apesar de já estar no último ano da graduação quando participei de um projeto de pesquisa, foi com ele que vi com outros olhos a importância em estudar para melhor conhecer as questões referentes ao ensino-aprendizagem, a importância de ser um professor-pesquisador, que o universo do ensino está muito além da graduação apenas.

Durante sua formação acadêmica informou que não lembra se teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas, mas que provavelmente deve ter visto algo em disciplinas como metodologia do ensino de línguas. O que ficou marcado, para ela, no tocante à perspectiva intercultural no ensino de línguas, foram as reuniões durante o projeto de pesquisa coordenado por mim. A professora em formação não considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, pois esse tema é tocado de forma superficial, já que o currículo não prioriza esse paradigma.

Camila contou como foi sua primeira experiência como professora de língua espanhola e se as dificuldades anteriores ainda persistem:

Um dos grandes desafios encontrados por mim foi a questão das horas dadas à disciplina de língua espanhola. Tínhamos apenas 4 horas mensais para trabalharmos e dessas 4 horas, a escola exigia que 1 hora fosse feita a revisão para a prova e a outra, inevitavelmente, era a prova. Restando-nos ao final das contas, apenas 2 horas mensais para se trabalhar todo o conteúdo pertinente ao estudo da língua espanhola. Não estou lecionando no momento, mas provavelmente estaria sentindo a mesma dificuldade, pois torna-se uma missão impossível trabalhar 2 horas mensais uma disciplina em sala de aula.

2.4.3 Dinair

Dinair tem 30 anos, nasceu em Aracaju e é casada. Ingressou no Curso de Letras/ Português/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2007 e se formou em 2010. Não realizou curso de pós-graduação e tem experiência como professora de espanhol no ensino fundamental e médio.

A primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola foi quando ingressou na universidade e sua motivação para querer ser professora de espanhol foi:

Instigar o aluno a enxergar o poder da língua estrangeira na construção social, cultural, no conhecimento de si e nas diferenças do outro, além da parte linguística.

Durante a graduação, Dinair participou de projetos/ grupos de pesquisa e os avalia como uma experiência formidável, sendo algo que estava faltando para que pudesse conhecer melhor o que seria “ser professor”: um crescimento em sala de aula, uma vez que estava iniciando sua vida como docente. Durante sua formação acadêmica teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas, mas considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura não contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, pois:

[...] a maioria dos professores ainda possuía uma visão tradicionalista, e a perspectiva intercultural era vista por muitos como um método apenas teórico, ou seja, impossível de ser levado para a sala de aula. Nem todos tiveram a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa onde estimulava o discente a acreditar que eram possíveis mudanças na forma de levar a língua espanhola para a sala de aula.

A professora em formação apontou que sua primeira experiência como professora de língua espanhola foi bastante difícil e que muitas mudanças ocorreram nesse caminho percorrido:

[...] além de lecionar em salas com mais de 50 alunos, tinha o obstáculo da coordenação, onde o pensamento era colocar bastante conteúdo no quadro e responder atividades para manter a disciplina em sala de aula. Mas como era bastante obediente às teorias do grupo de pesquisa que participava, comecei a fazer rodas de discussões, levava algumas atividades sobre temas variados, mudei a forma de avaliação. Isso fez com que a coordenação me tirasse do ensino médio, causando uma indignação na maioria das salas, pois o professor que iria me substituir era tradicional ao extremo. Pensei em desistir, mas eu tinha que mudar o pensamento da coordenação, e comecei pelo ensino fundamental. Hoje, praticamente estou lecionando todas as turmas da escola e com a conquista de ministrar aulas para o ensino fundamental menor (1º ao 5º). Não estou satisfeita, tento conversar bastante com o professor de espanhol que está na escola há 15 anos e mostrar-lhe que a forma de lecionar não é quadrada e sim de várias formas.

2.4.4 Ester

Ester tem 24 anos, nasceu em Aracaju e é solteira. Ingressou no Curso de Letras/ Português/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe em 2007 e se formou em 2010. Realizou uma especialização em língua espanhola, e tem experiência como professora de espanhol no ensino fundamental.

A primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola foi quando ingressou na universidade e apontou como motivação para querer ser professora de espanhol:

Poder construir e compartilhar de conhecimentos com os alunos os tornando mais conhecedores de si mesmo e do próximo, através do contato com outras culturas.

Durante sua graduação participou de projetos/ grupos de pesquisa, avaliando esta experiência como muito rica, pois proporcionou ainda mais um crescimento notável na sua vida acadêmica e, mais tarde, profissional. Também apontou que durante sua formação acadêmica teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas. Ester considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla, em parte, as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural:

Em partes, porque nem todos os professores abraçavam a perspectiva intercultural, mas o visto dentro do currículo foi o suficiente para auxiliar em uma prática docente longe do tradicionalismo. Proporcionou um desenvolvimento profissional capaz de ter a LE como aquela que nos faz ver e entender a nossa própria cultura através da cultura do outro. Esse desenvolvimento só foi mais possível por causa das discussões realizadas no grupo de pesquisa.

A professora em formação contou como foi sua primeira experiência como professora de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. Também comentou se as dificuldades anteriores ainda persistem:

A primeira experiência fugiu das expectativas, pois na Universidade as teorias estão muito distantes das práticas que me esperavam. Mas todas elas foram experiências riquíssimas que me auxiliaram para que pudesse desenvolver hoje um trabalho pautado nas perspectivas interculturais. Os alunos de imediato acostumados com um ensino de LE pautado na gramática pela gramática demoraram a perceber a importância de um ensino de LE mais livre e eficaz no desenvolvimento intelectual e social de cada um deles. Hoje principalmente os do ensino médio já percebem essa importância, por causa do Enem também.

2.4.5 Luana

Luana tem 28 anos, nasceu na cidade de Aracaju e é solteira. Ingressou no Curso de Letras/ Português/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2007 e se formou em 2011. Realizou uma especialização em língua espanhola,

outra em meio ambiente e tem experiência como professora de português no ensino fundamental, mas não como professora de espanhol.

A primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola foi antes de ingressar na universidade, durante o ensino médio. Ela apontou como motivação para querer ser professora de espanhol:

O prazer de aprender uma nova língua, a cultura dos povos hispânicos e a satisfação que tive no meu primeiro contato com língua espanhola.

Durante a graduação, Luana participou de projetos/grupos de pesquisa, e avalia esta experiência como algo positivo, pois seu conhecimento cresceu através de novas leituras e pesquisas. O resultado, para ela, foi o desenvolvimento de saberes múltiplos para o desenvolvimento de novas práticas educacionais. Durante sua formação acadêmica informou que teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas em algumas disciplinas e no projeto de pesquisa do qual participou.

Ela não considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla o debate para fomentar o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, e indica que alguns pontos precisariam ser revistos nas disciplinas do curso, de maneira que este fosse capaz de contemplar os desafios que a diversidade cultural nos apresenta.

A professora em formação contou sobre sua experiência como professora e refletiu sobre as dificuldades que encontra:

Há ainda quem acredite que aprender uma língua é ser falante nato e conhecedor supremo da gramática normativa, mas isso não é verdade, o desafio hoje é fazer com que se tenha a noção do quão importante é conhecer a cultura do outro. É triste dizer que não se mudou muito do tempo do estágio até aqui, porém a relação professor – aluno deixa brechas para que outras conexões sejam feitas, é quando a interculturalidade encontra o seu espaço processando-se outros movimentos, e esses possam então ser reconhecidos como perspectivas de aprendizagem.

2.4.6 Lucas

Lucas tem 28 anos, nasceu na cidade de Aracaju e é solteiro. Ingressou no Curso de Letras/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2005 e se formou em 2010. Realizou uma especialização em língua espanhola e cursa o mestrado em letras. Tem experiência ampla como professor de língua espanhola em

diversos níveis de ensino como o ensino fundamental, médio e universitário, além de cursos de idiomas.

Seu primeiro contato formal com o estudo da língua espanhola foi antes de ingressar na universidade, em 2003, durante a preparação para o vestibular. Ele descreve sua motivação para querer ser professor de espanhol:

No início, pensava em fazer Psicologia, depois de tentar duas vezes e não conseguir, resolvi ampliar minha visão e verificar que outras áreas poderiam ser interessantes também. Nesse momento, percebi que gostava da língua espanhola e me comprometi a fazer o trabalho com ela meu projeto de vida.

Durante sua graduação, participou de projetos/grupos de pesquisa e apontou:

Na reta final do meu curso tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa sobre a Abordagem Intercultural. Tal projeto proporcionou o contato com estudos novos para mim e que foram fundamentais para a construção da minha identidade como professor de um idioma, além de propiciar a elaboração e publicação de artigos meus.

O professor em formação informou que durante sua formação acadêmica teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas nos semestres finais e nas reuniões do grupo de pesquisa de que participou. Ao ser perguntado se considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, Lucas respondeu:

Minha turma passou por uma transição de grades curriculares na universidade. Por esse motivo, muitas disciplinas novas e que considero importantes foram acrescentadas ao nosso histórico, mas não cursadas. Acredito que essa mudança, ocorrida na época, deu maior qualidade ao curso nesse aspecto intercultural. Uma nova grade que está para ser aplicada contemplará ainda mais tal perspectiva.

Lucas contou como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido:

Quando iniciei, cursava o 4º período na universidade e tinha uma visão reduzida do ensino de língua espanhola. Havia uma grande preocupação com o estudo gramatical e o aspecto intercultural era tratado de modo especial em momentos como feiras tidas como “culturais”, trabalhos isolados, etc. Com o tempo, fui amadurecendo minha prática e modificando muitas concepções. Por exemplo: questões relacionadas ao estudo da gramática, que antes eram mais estruturalistas e hoje procuro trabalhá-las de modo mais contextualizado e significativo; aspectos culturais que eram construídos de forma estereotipada e que, atualmente, há uma busca por uma explanação mais crítica e intercultural; trabalhos com diversos gêneros textuais; abordagem de temas transversais; etc. Práticas vivenciadas no cotidiano das aulas e não em momentos isolados.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa heurística, os instrumentos de coleta de dados possuem natureza um tanto diferente das demais modalidades de pesquisa (TELLES, 2002). O pesquisador pode utilizar diversas fontes de coleta de dados, já que:

[...] toda pesquisa heurística se inicia com uma procura interna pela descoberta, com uma perturbação ou desejo forte de conhecimento, com um compromisso de busca por respostas a perguntas que estão profundamente relacionadas à identidade e ao ser daquele que realiza a pesquisa. (MOUSTAKAS, 1990 apud TELLES, 2002)

Sendo assim, os dados foram coletados em dois momentos da trajetória da formação dos professores investigados – entre o primeiro semestre de 2011 e o de 2013. O primeiro momento ocorreu ainda durante a formação inicial dos informantes, os quais estavam cursando a graduação em Letras/ Espanhol ou Letras Português/ Espanhol, enquanto o segundo, na formação continuada, pois todos já estavam licenciados e atuando como professores na educação básica ou superior. Essa etapa da pesquisa é descrita por Lakatos e Marconi (2002, p. 167), da seguinte maneira:

Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos. É tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior.

Realmente, é uma etapa que requer cautela e planejamento, de maneira que sejam definidos os instrumentos mais adequados para a execução da pesquisa, tanto para os sujeitos escolhidos quanto para o pesquisador. Partindo dessa necessidade, foi realizada a combinação de três instrumentos específicos para a coleta de dados, a saber: (1) notas de campo, (2) unidades didáticas elaboradas e (3) questionário estruturado misto. Em uma investigação qualitativa é importante que o pesquisador recorra a múltiplas fontes de coleta de dados para assegurar a validade da pesquisa, a fim de se obter maior precisão na triangulação dos dados.

A formação do professor é central nesta pesquisa e é analisada a partir da produção do material, e sendo assim, o foco está no processo. Com a elaboração das UD e a escrita das notas de campo, foi possível diagnosticar o processo de formação pelo qual passaram os participantes da pesquisa, observando-se suas dificuldades e as possíveis superações. Com a aplicação do questionário

estruturado misto, o qual serve como fonte para confirmar as origens de determinadas ações, foi possível confrontá-las e verificar se, após cerca de um ano da elaboração das unidades didáticas, houve amadurecimento dos professores nas questões levantadas durante os encontros presenciais e também sanar dúvidas que não puderam ser percebidas somente com a análise do material..

Através do uso destes três instrumentos, foi possível realizar a triangulação dos dados e revelar aspectos, que surgiram no decorrer da pesquisa, relacionados à formação dos professores e à produção de uma UD intercultural. Tais aspectos evidenciaram uma estreita relação entre a iniciação na pesquisa acadêmica e maior senso crítico e reflexivo na elaboração da UD. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 61): “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Considero que os instrumentos selecionados foram adequados para alcançar a meta estabelecida para esta pesquisa, dando voz aos professores em formação para que a interpretação dos dados obtidos, ainda que subjetiva, pudesse seguir critérios estabelecidos para seu tratamento. Os resultados das análises encontram-se registrados no Capítulo 5, após a fundamentação teórica desta Tese. Na próxima seção, apresento cada instrumento de coleta de dados, bem como a organização dada e o tratamento recebido.

2.5.1 Notas de campo

No processo da pesquisa, observei e documentei as atividades, conduzindo os encontros individuais de maneira que fosse estabelecido um clima de parceria com os professores em formação. Desvendar o caminho percorrido por eles na elaboração da UD e as questões que acarretaram em suas escolhas foi muito importante para chegar às perguntas de investigação e entender os fatores que implicam a formação e que terão reflexo direto na prática profissional. O registro documental dos encontros foi realizado por meio de notas de campo, através do diário da pesquisadora, no qual procurei, sempre que possível, registrar os comentários, as impressões e opiniões expressas pelos professores em formação durante ou depois dos encontros, de maneira descritiva e objetiva.

As notas de campo funcionaram como suporte, pois além de deixarem registrados os pontos importantes que foram levantados presencialmente, também foram uma maneira de planejar os encontros futuros e elaborar o questionário estruturado misto que foi aplicado cerca de um (1) ano após seu início. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), o momento em que o pesquisador passa a limpo suas anotações é muito importante e a reescrita “favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção”.

As notas de campo são compostas de impressões subjetivas e pessoais por parte do professor-pesquisador para com os participantes da pesquisa, motivo pelo qual não foram disponibilizadas nos anexos da pesquisa. Ressalto que, para efeito de validação desse instrumento, como elemento para interpretação dos dados, houve a associação com as UD e as respostas aos questionários, o que possibilitou a triangulação dos dados.

2.5.2 Unidades Didáticas

O foco nesta investigação é a formação intercultural de professores de espanhol, porém esta formação é analisada a partir da produção de uma UD, o que gerou este instrumento de pesquisa. Na literatura de LA, não foi encontrado um instrumento semelhante a este composto de várias versões da UD elaborada.

Os professores em formação levaram em cada encontro presencial um bloco rascunhado da UD que foi elaborada para sua discussão com a professora pesquisadora. Foi entregue a versão discutida impressa no dia e depois enviada por e-mail de maneira a compor os registros. Em cada encontro subsequente, a discussão sobre o bloco da UD em pauta avançou, além de se retomarem os progressos anteriores, de maneira que a UD pudesse ter uma sequência didática coesa.

Como cada professor em formação teve um número diferente de encontros com a professora pesquisadora, o número de versões da UD também variou:

Professor em formação	Número de versões da UD
Alice	5
Camila	6
Dinair	4
Ester	3
Luana	3
Lucas	5

Quadro 2 - Versões da UD

A análise dos dados começa com a primeira versão entregue no encontro inicial e traça seu percurso até a última. Devido à amplitude dos dados gerados com este instrumento, foi realizado um recorte dentro das categorias de análise (ver Capítulo 5), em que apresentei a análise das amostras da UD que foram julgadas mais pertinentes para uma reflexão crítica sobre seu processo de criação e que seriam mais interessantes para traçar o perfil dos professores em formação.

Durante os encontros presenciais para debater a UD, foi possível criar um ambiente de proximidade entre a professora pesquisadora e os professores em formação, de maneira que eles se sentissem mais confortáveis e confiantes para expor suas dúvidas, anseios e expectativas sobre a pesquisa a ser feita. Essa aproximação foi importante para que se pudesse detectar, com mais clareza, os caminhos percorridos e entender as dificuldades que apareceram ao longo da investigação, de modo que não interferissem na análise dos dados. A partir das lacunas que apareceram após estar com a versão final da UD, foi elaborado o questionário estruturado misto, próximo instrumento a ser apresentado (ver seção 2.5.3). A última versão da UD encontra-se no final desta tese, na seção Anexos (Anexo B). A seguir, apresento como ocorreu a escolha do tema geral do material e da UD por parte de cada participante da pesquisa.

2.5.2.1 Tema geral

Ao atuar como pesquisadora, foi necessário definir alguns critérios para a elaboração das UD que aqui utilizo como instrumento de pesquisa, e a primeira delas foi a temática que seria desenvolvida pelos participantes da investigação. Ao defender a perspectiva intercultural como meio de mediação em sala de aula, optei por um tema amplo e gerador que pudesse abarcar um grande rol de subtemas, que

foi definido como: *Identidades socioculturais em aulas de espanhol como língua estrangeira*.

A questão das identidades está sendo muito discutida tanto no âmbito acadêmico como na sociedade em geral. Moita Lopes (2003) aborda o tema sob um enfoque socioconstrutivista, apontando que os objetos sociais estão em constante reconstrução e que as mudanças ocorrerão a partir das interações travadas socialmente, daí a natureza fragmentada e contraditória das identidades sociais em ebulição e constante fluxo. Desta perspectiva é possível compreender os recorrentes questionamentos sobre quem somos na sociedade e no mundo em que vivemos:

Há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade, etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea. (MOITA LOPES, 2003, p. 15)

Rajagopalan (2003, p. 71) corrobora este pensamento ao indicar que “em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo”. Assim, a escola precisa se reestruturar internamente a ponto de criar o diálogo necessário entre os sujeitos/ alunos e essa realidade à qual estão submetidos, já que os significados construídos em sala de aula têm relação direta com a definição das identidades sociais dos alunos.

2.5.2.2 Temas específicos

Retornando ao material, sob o grande tema gerador (*Identidades socioculturais em aulas de espanhol como língua estrangeira*), cada um dos seis participantes da pesquisa (professores em formação) escolheu um tema específico para desenvolver uma UD do material de caráter intercultural. A escolha dos temas foi feita livremente em um primeiro encontro, realizado em dezembro de 2010, onde, em conjunto com todos os participantes da pesquisa, foi apresentada a pesquisa e discutido o material.

Este primeiro encontro contou com a presença da minha orientadora de Doutorado, a Profa. Dra. Márcia Paraquett, que esteve presente para participar deste momento inicial da pesquisa. A professora Márcia colaborou na discussão sobre a pesquisa, mais precisamente sobre o material e os temas que iriam

escolher. Ao perceber a dificuldade de escolha de alguns, sugerimos questões que pudessem ser trabalhadas no tema gerador das identidades socioculturais.

Os temas específicos escolhidos foram:

Professor em formação	Tema escolhido
Alice	Migrações
Camila	Saúde
Dinair	Gênero
Ester	Raça & Etnia
Luana	Família
Lucas	Identidade Nacional

Quadro 3 - Temas específicos das UD

Ao escolher o tema gerador, eu tinha em mente o desenvolvimento de UD que expusessem as mudanças que acontecem em nossas sociedades, sejam de caráter cultural, social, econômico, político ou tecnológico, que têm relação direta na construção identitária dos indivíduos. A perspectiva intercultural permearia esse processo de construção do material, de modo que o diálogo com o outro e/ou entre culturas fosse um fator de negociação das identidades em jogo, tanto em sala de aula quanto na interação pesquisador/professor em formação. Estou segura de que a UD não poderia abarcar a totalidade de assuntos que perpassam o tema escolhido, mas o professor em formação poderia realizar um recorte temático para expressar sua visão de mundo sobre aquele assunto e, através desta ótica, realizar o embate necessário para a construção de ideias, funcionando como ponto de partida para uma discussão crítica em sala de aula.

No primeiro encontro, foram explicitados aos professores em formação os objetivos desta pesquisa e como ela ocorreria. Indiquei que deveriam, a partir dos temas selecionados, buscar textos de diferentes linguagens, gêneros e procedência cultural, pensando em um público-alvo que fosse do 3º ano do ensino médio de uma escola pública sergipana, com duas aulas semanais de língua espanhola, com duração de 50 minutos cada. O material deveria ser elaborado para utilização em 6 aulas de 50 minutos, em um total de 3 semanas de aulas regulares, totalizando uma UD dividida em 3 blocos. A habilidade que deveria ser trabalhada primordialmente era a da leitura, de acordo com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 2002). Embora as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) não destaquem uma habilidade em detrimento das outras,

defini a leitura como o foco da pesquisa. Os textos selecionados foram discutidos no primeiro encontro individual, em março de 2011:

Público-alvo	3º ano do ensino médio
Escola	Pública regular em Sergipe
Tempo semanal/ Material	2 aulas semanais de 50 minutos cada/ 3 semanas de aulas (3 blocos de UD)
Textos	Diferentes linguagens, gêneros e procedência cultural
Habilidades trabalhadas	Preferencialmente, a compreensão leitora

Quadro 4 - Orientações para a elaboração da UD

A partir deste primeiro encontro foram realizadas conversas individuais para a discussão do material elaborado. Cada encontro teve uma meta a ser cumprida, e foi pedido ao professor em formação que levasse o material de uma aula solicitada, onde se discutiria o seu processo de criação. Neste processo, minha participação foi ativa, promovendo a reflexão sobre o material trazido para os encontros individuais, propondo mudanças, indicando outros textos e atividades, sugerindo também textos teóricos para maior compreensão do tema escolhido, caso fosse necessário. Sobre este constante olhar para a formação dos professores, Mendes (2008, p. 59) destaca que:

Valorizar o professor e contribuir para que ele possa desenvolver o seu trabalho de ensinar língua com competência, autonomia e senso crítico, significa olhar para o que ele faz e construir novos conhecimentos a partir daí, promovendo-se o necessário diálogo entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento científico e saber produzido na experiência. Nesse sentido é que me volto para a discussão e proposição de uma abordagem de ensino a partir da qual concepções, crenças e saberes são redimensionados em prol da criação de espaços mais produtivos, eficazes e sensíveis culturalmente. O primeiro ponto de partida, desse modo, na formação de professores de línguas é o de ajudá-lo a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua.

Partindo dessas constatações, entendo que é necessário que os professores tenham consciência do porquê de sua maneira de ensinar, para que sua abordagem seja utilizada com autonomia. Para um melhor direcionamento da elaboração da UD, foram entregues aos professores em formação algumas orientações, as quais serviram como um roteiro (ver apêndice C) para o planejamento. Nelas estavam presentes as indicações sobre os três blocos de aulas, desde a escolha dos textos,

a abordagem que poderia ser dada aos mesmos, atividades de aprofundamento, até os aspectos que poderiam ser trabalhados com referência à compreensão leitora e o incentivo ao uso de novas tecnologias como forma de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo das seis aulas (3 blocos).

Durante os dois semestres de 2011, e o primeiro de 2012, foram realizados encontros individuais para refletir sobre o material e reescrevê-lo. Inicialmente, a coleta de dados estava prevista para 2011, porém alguns fatores contribuíram para a necessidade de postergar este prazo: a dificuldade em marcar encontro com alguns dos informantes, o não cumprimento dos prazos definidos para alguma das partes do material ou, até mesmo, a necessidade de mais encontros. Entretanto, não vejo estes fatos como problema, pois uma das características da pesquisa heurística é a de envolver a descoberta, na verdade, 'autodescoberta' e, por isso, é bastante reflexiva, pois pressupõe o ato constante de o pesquisador analisar o próprio processo de desenvolvimento de sua pesquisa como dado de interpretação.

Foi importante neste caminho o desenvolvimento de atitudes voltadas à disponibilidade, à cooperação e ao envolvimento dos participantes da pesquisa, de maneira que o pesquisador soubesse construir um sentimento de parceria e colaboração, um clima grupal com todos os participantes. O número de encontros variou conforme a necessidade de cada professor em formação, e coincidiu com o número de versões da UD.

Como é possível verificar, houve variação de um mínimo de 3 encontros e um máximo de 6 encontros. O fato de um professor em formação ter conseguido terminar sua UD em menos tempo não pressupõe que ela estivesse em total conformidade com os pressupostos da perspectiva intercultural, mas sim que durante o processo de elaboração esse número foi suficiente para o levantamento de dados necessários para a pesquisa. Alguns precisaram de mais encontros, pois surgiram muitas dúvidas em sua elaboração – o tempo destinado para a preparação não foi suficiente –, além de outras características que serão elencadas no momento da análise dos dados.

Conforme explicitado, a pesquisa se propôs a organizar seis UD destinadas à aprendizagem de E/LE que poderão ser trabalhadas com alunos da educação básica no ensino médio. Entretanto, nesta pesquisa, não foi prevista sua aplicação em sala de aula, pois me preocupo aqui com a formação do professor e os caminhos

que ele percorreu para construir sua UD, enquanto a aplicação seria uma consequência pedagógica do ofício do professor.

Parte do corpus da pesquisa se constitui das diversas versões do material, construído e reconstruído pelos professores em formação, analisado em seu processo de criação e recriação a partir das reflexões feitas comigo. Através do processo de elaboração deste material foi possível verificar se houve ou não amadurecimento dos professores, e, em que sentido as reflexões feitas nos encontros presenciais modificaram seu modo de agir e pensar o material. Sendo assim, pude relacionar as teorias utilizadas à prática, fato de grande importância que nem sempre ocorre nos cursos de formação de professores.

2.5.3 Questionário estruturado misto

Nesta investigação foi elaborado e aplicado um questionário estruturado, composto de perguntas abertas e fechadas, divididas da seguinte maneira: 12 perguntas fechadas e 19 perguntas abertas (Ver apêndice A). Vieira-Abrahão (2006, p. 222) afirma que:

[...] os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

Dessa forma, o questionário foi dividido em duas partes: perguntas gerais e perguntas específicas sobre a UD elaborada. Na primeira parte, o objetivo foi conhecer questões pontuais, como: nome, pseudônimo para a pesquisa, sexo, nacionalidade, motivação para ser professor, experiências durante a graduação, etc. A segunda parte visa a identificar de maneira mais detalhada, o processo de criação da UD, as principais dificuldades, a postura como professor, dentre outras.

O objetivo do questionário foi recolher dados, para que se pudesse promover uma interpretação mais rica e detalhada sobre o percurso trilhado pelos professores na elaboração da UD, e também, para dar voz aos participantes, elucidar questões que porventura não tenham ficado claras após a análise das notas de campo. O questionário foi enviado via e-mail, e, assim, os participantes tiveram mais tempo para respondê-lo, podendo refletir mais sobre as questões levantadas e identificar novos relatos de experiências e impressões sobre a pesquisa. Com este

instrumento, foi possível ampliar e checar informações levantadas nos encontros presenciais e nas notas de campo. Os questionários encontram-se ao final da investigação, na seção Anexos (Anexo A).

2.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Após a definição dos instrumentos de coleta de dados e sua aplicação, a fase seguinte da pesquisa foi a análise e interpretação dos dados que, apesar de serem processos conceitualmente distintos, estão estreitamente relacionados. Conforme argumenta Gil (2008, p. 156):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Ainda conforme Gil (2008), principalmente nas pesquisas qualitativas, não há como separar os dois processos, sendo necessário estabelecer uma ligação harmônica entre esta etapa e os conhecimentos derivados das teorias utilizadas. O teórico corrobora seu pensamento ao registrar que, para interpretar os resultados, o pesquisador precisa:

[...] ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões já abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. Mediante o auxílio de uma teoria pode-se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações, um grupo de suposições sobre o efeito dos fatores sociais no comportamento e um sistema de proposições sobre a atuação de cada grupo. Assim, as teorias constituem elemento fundamental para o estabelecimento de generalizações empíricas e sistemas de relações entre proposições (GIL, 2008, p. 179).

Tendo a teoria como suporte para a interpretação dos dados, dei início a esta fase, com a definição dos critérios de análise (Ver capítulo 5). Após a análise dos diferentes instrumentos de coleta de dados para a triangulação da pesquisa, através das múltiplas fontes descritas na seção anterior, procedi à definição dos critérios utilizados. As notas de campo e os questionários foram analisados

cuidadosamente, na busca de tendências e padrões convergentes e divergentes e em contraposição com as versões recolhidas das UD.

Finalmente, a análise e interpretação de dados ocorreram de forma interpretativa e indutiva, de modo que contribuíssem para a compreensão dos fenômenos estudados com os participantes da pesquisa, levando em consideração as experiências vividas, bem como as influências contextuais detectadas por meio dos dados colhidos. Segundo Telles (2002, p. 112), o procedimento de análise dos dados na pesquisa heurística:

[...] envolve processos algumas vezes longos de identificação com o enfoque da pesquisa, auto-diálogo, conhecimento tácito, intuição, um período de reflexão solitária, enfoque em uma determinada questão para elucidar os seus componentes, reflexão sobre os quadros de referências internos (seus conceitos ou corpos de significados) trazidos pelo pesquisador para o processo da pesquisa.

Telles (2002) apresenta um termo cunhado por Moustakas (1990), o de Síntese Criativa, para denominar o conhecimento obtido através desse tipo de pesquisa. Segundo este autor, a síntese “deve provocar questionamentos, iluminar e explicar aspectos do tema de enfoque e, também, desafiar os receptores deste resultado da pesquisa a refletirem sobre seu tema” (MOUSTAKAS, 1990, apud TELLES, 2002, p. 113). Dessa maneira, a reflexão investigativa perpassa todo o processo da pesquisa, como um componente primordial, principalmente por tratar-se de conhecimentos relevantes para a produção de sentidos sobre a prática profissional do professor.

CAPÍTULO 3 – LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas de ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998, p. 22).

Neste capítulo, apresento um panorama histórico da Linguística Aplicada como área do conhecimento e sua consolidação como ciência. Realizo uma reflexão sobre as mudanças paradigmáticas desta área de investigação, relacionando-as ao ensino/aprendizagem de línguas na contemporaneidade e sua importância para o avanço das pesquisas neste campo no Brasil. Abordo também, o lugar das investigações relacionadas à língua espanhola no cenário mundial e nacional e, finalizo com a urgência de novos parâmetros, em pesquisa para a Linguística Aplicada, que estejam atentos às necessidades globais e locais na era da tão proclamada globalização.

3.1 Nascimento da LA: origem

A ciência social denominada Linguística Aplicada sofreu, desde seu surgimento, diversas mudanças conceituais. Moita Lopes (1996) a define como uma área de investigação que se ocupa das questões referentes à linguagem, tais como os problemas enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, seja dentro ou fora do ambiente de ensino/aprendizagem, entretanto não foi sempre esta a sua definição. Ao longo das décadas, a LA passou por várias transformações até deixar de ser entendida apenas como aplicação de teorias linguísticas a questões do ensino de línguas, sobretudo, ao ensino de línguas estrangeiras, e atingir o seu atual *status* de ciência social, interdisciplinar e independente da Linguística Geral ou Linguística teórica.

O início da LA data da década de 1940, durante o período da Segunda Guerra Mundial e se explica devido à necessidade de elaboração de materiais e técnicas para o ensino de línguas destinado aos militares do exército americano, uma vez que a necessidade de desenvolver a fluência em vários idiomas era urgente. Dessa forma, a história da LA está intrinsecamente ligada ao ensino de línguas, pois, foi devido à necessidade de promover um aprendizado rápido e eficaz para os militares, que estudos da psicologia e da linguística foram utilizados em prol da elaboração de um método de ensino que fosse eficaz naquele contexto, o que permitiu que a LA pudesse ser tratada pela primeira vez como ciência (ALMEIDA FILHO, 2007b, p.11).

Portanto, a LA se desenvolveu como ciência responsável pela aplicação das descobertas linguísticas, a partir da evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a segunda guerra. Pois, apesar do ensino de línguas possuir uma história de muitos séculos, foi somente após a necessidade de aprender línguas para a manutenção de diálogos entre soldados aliados e a compreensão de conversas entre inimigos de guerra, que o interesse sobre as línguas estrangeiras tornou o ensino de idiomas um objeto de estudo de caráter científico (ALMEIDA FILHO, 2007b). Podemos perceber aqui o grande avanço da disciplina, impulsionado pelas expectativas criadas em torno dela, pois além da necessidade de professores de língua estrangeira, os linguistas também se dedicavam a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos dos Estados Unidos (RAJAGOPALAN, 2006, P.151).

A partir deste cenário, com o fim da segunda Grande Guerra e o início da Guerra Fria, a disciplina se consolida cada vez mais, principalmente com a quantidade de investimento em pesquisas na área:

[...] a forma como as pesquisas linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas linguísticas, esperando resultados palpáveis como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 152)

Se hoje em dia o investimento, nas áreas de ciências humanas e mais especificamente em estudos linguísticos ou de LA, não é satisfatório nem tampouco

equiparado ao investimento nas áreas de ciências exatas ou biológicas, na época em questão, os investimentos eram grandes e o status de prestígio foi alcançado com os diversos trabalhos de pesquisa que surgiram, conforme ressalta o autor:

[...] os novos talentos e prodígios que a disciplina atraía não precisavam mais se sentir envergonhados de estar envolvidos em pesquisas “moles” das “ciências humanas”, mas sim em projetos do quilate da matemática, o suprasumo da robustez científica. A linguística se transformara em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 152-153)

Corroborando este pensamento, Almeida Filho (2007b, p.12) indica que “a categoria profissional do professor de língua estrangeira se estabelece com características profissionais invejáveis em muitos países”. Desta maneira, o caráter científico da disciplina foi alcançado, e quanto mais abstratos seus princípios mais sua cientificidade poderia ser comprovada, já que sua orientação teórica distanciou-se do princípio humanístico. O fato de a população em geral não entender a pesquisa feita na área era compreensível e estimulado como sinônimo de haver alcançado uma linguagem que somente os pesquisadores poderiam compreender. Os problemas relativos à linguagem não interessavam aos linguistas e cada vez mais se desenvolviam pesquisas distantes da realidade pela qual passavam as pessoas no mundo.

Nesse período, pesquisadores como Bloomfield⁹ (1887-1949), no campo da linguística, Skinner¹⁰ (1904-1990), no da psicologia, Nida¹¹ (1914-2011), Charles Fries (1887-1967) e Robert Lado¹² (1915-1995), no da metodologia, passaram a investigar um método de ensino que produzisse falantes em outras línguas da maneira mais rápida possível (LEFFA, 1988). Esses estudiosos fizeram as primeiras tentativas de aplicação de teorias linguísticas em questões ligadas ao ensino de segunda língua (doravante L2), aquela aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada, e de língua estrangeira (doravante LE), esta aprendida pelo falante,

⁹ Considerado o fundador da Linguística Estrutural norte-americana (FLAESCHEN, 2012).

¹⁰ A aprendizagem para Skinner é fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer (MENEZES, 2008)

¹¹ Eugene Nida destacou-se no campo da Tradução (FLAESCHEN, 2012)

¹² Charles Fries e Robert Lado deram grandes contribuições à Linguística Contrastiva. A Linguística Contrastiva de orientação prática é um dos principais ramos da Linguística Aplicada, cuja origem tem pontos em comum com a da Linguística Contrastiva. Os dois cientistas foram os principais responsáveis pelo surgimento de ambas as disciplinas, o qual ocorre praticamente na mesma época: na década de 40 do século XX (FLAESCHEN, 2012).

sem sair de seu país natal¹³, e criaram um método de ensino que hoje conhecemos como Abordagem Audiolingual (AAL).

Foi exatamente o encontro entre duas ciências e tendências – behaviorismo¹⁴, na psicologia e estruturalismo¹⁵, na linguística –, que serviram como base para a elaboração da AAL. Nessa abordagem, entendia-se a língua como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta, enquanto os erros eram vistos como um problema a ser evitado e que poderia ser aprendido pelos alunos, e não como parte do processo de construção do conhecimento, dando pistas sobre o modo como cada indivíduo está organizando seu pensamento e articulando seus diversos saberes. Assim, a aprendizagem na AAL é entendida como algo que se realiza quando o aluno automatiza as respostas, através de sucessivas repetições das estruturas básicas da língua. Para o audiolingualismo, menos do que isso não é aprendizagem, e somente a partir da década de 60/70, começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico desta abordagem. (LEFFA, 1988).

Dentro da LA, os avanços dos princípios audiolinguistas promoveram um movimento pioneiro de grande visibilidade que se iniciou logo após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945. Tucker (s.d apud MENEZES, 2008) indica o primeiro aparecimento do termo Linguística Aplicada em 1946, como título de um curso independente na Universidade de Michigan, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado e, nesse momento, o termo significava a aplicação de uma chamada abordagem científica do ensino de línguas estrangeiras. Em 1948, o termo aparece no nome da revista científica *Quarterly Journal of Applied Linguistics*, editada por Charles Fries e outros linguistas da mesma universidade.

¹³ O inglês, hoje, possui o status de língua franca e, portanto, existem vários países onde, por motivos sociopolíticos, ele é considerado uma L2 como nas ex-colônias na África.

¹⁴ O behaviorismo é uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva em oposição ao subjetivismo. A teoria behaviorista estrutural se apoia em dois pilares: um linguístico e outro psicológico. O primeiro se refere ao conceito de língua como um conjunto de estruturas e o segundo a aprendizagem como formação de hábitos automáticos. Assim, adquirir uma língua é adquirir hábitos linguísticos automáticos e isso é feito através da repetição de estruturas básicas da língua. (MENEZES, 2008)

¹⁵ O estruturalismo compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema. (COSTA, 2008)

Moita Lopes (2009) resgata a história desta área ao indicar que na Escócia, em 1957, foi criado o primeiro Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo, do qual três dos mais importantes linguistas da época saíram: Stephen Pit Corder, Henry Widdowson e Alan Davies, os quais visavam criar alicerces intelectuais para o ensino de línguas. Um pouco antes, surge na América do Norte, na cidade de Washington, o Centro de Linguística Aplicada, patrocinado pela *Ford Foundation*, cujo escopo era buscar soluções para problemas encontrados em vários países em desenvolvimento com relação ao ensino de línguas.

Nos Estados Unidos, vários projetos foram realizados como consequência dos estudos científicos da língua, financiados pelo governo americano, o qual promoveu diversos programas de pesquisa de línguas e ensino de inglês fora do país. Na mesma época, na Grã-Bretanha, iniciativas para melhorar o ensino do idioma nacional em diferentes países, impulsionaram o Conselho Britânico a promover cursos de especialização para professores de língua inglesa. Apesar do caráter científico e formador, o que se buscava, e se busca até os dias atuais, era a expansão e manutenção da hegemonia da língua inglesa no mundo, uma tomada de posição essencialmente política.

As iniciativas dos países citados acima colaboraram para a fundação, em 1964, da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), na cidade francesa de Nancy. A criação de uma associação que representasse os linguistas aplicados foi um marco, pois promoveu discussões sistemáticas, tendo em vista institucionalizar a LA como uma ciência autônoma que, entre 1950 e 1970, ficou preocupada somente com os aspectos práticos do ensino/aprendizagem de LE, tornando-se, desse modo, sinônimo de ensino de língua, sobretudo de língua estrangeira.

A produção em LA começa a ser conhecida e apresentada a partir da criação de revistas especializadas internacionais, como a *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL Quaterly)*, *Journal of Applied Linguistics* e *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*. No Brasil, a maior parte da produção referente ao ensino de línguas tem sido veiculada nas revistas, tais quais: *Trabalhos em Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (UNICAMP)*; *Revista Delta da Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*; *Revista Horizontes de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB)*; *Revista*

*Brasileira de Linguística Aplicada*¹⁶ da Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)¹⁷; *Linguagem Ensino e Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL* e *Revista Contexturas*¹⁸, da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP)¹⁹. Diante desse cenário, segundo Almeida Filho (2009, p. 12), é importante frisar “que o professor de línguas não é necessariamente linguista aplicado”, pois nem sempre ele produz pesquisa, mas pode estar somente constituindo-se como usuário/leitor crítico do que o linguista aplicado pesquisa.

Embora, mesmo com esses avanços nas investigações em LA, e muitos pesquisadores ainda considerassem esta ciência apenas como aplicação da Linguística, um fato interessante que podemos perceber pelo seu início histórico, é que o linguista aplicado fosse um linguista também para poder aplicar toda sua teoria linguística, perpetuando assim a dependência da ciência mãe:

A LA pode, como vimos, ter o sentido de aplicação linguística. Nessa acepção, talvez nem houvesse necessidade de pesquisa em linguística aplicada. Bastaria, quem sabe, separar o item rigorosamente escrito e/ou explicado linguisticamente e aplicá-lo a alguma atividade prática. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 27)

Devido a esta dependência e à necessidade de uma nova maneira de entender a LA, foi urgente estabelecer-se como uma área independente, com uma teoria própria para dar conta dos estudos que surgiam. A LA, como ciência que somente bebia da fonte das teorias linguísticas, começava a não bastar-se para fazer pesquisa nesta área, portanto, novos paradigmas eram imperiosos.

3.2 Crescimento da LA: evolução

No final dos anos 1970, com o trabalho do linguista Henry Widdowson, aparece pela primeira vez a distinção entre LA e aplicação de Linguística. Este teórico questionou a dependência da LA à sua ciência mãe, a qual começa pelo seu nome que induz ao senso comum de entender a LA como aplicação da Linguística.

¹⁶ A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), fundada em 1990, teve como objetivo (re)construir um espaço acadêmico-científico para o desenvolvimento dos estudos e reflexões da área de LA.

¹⁷ Revista Brasileira de Linguística Aplicada é um periódico trimestral criada em 2001.

¹⁸ Periódico da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, desde 1992.

¹⁹ Apliesp (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo) foi fundada em 1985, com o objetivo de compartilhar e promover questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para Moita Lopes (2009, p. 15), podemos perceber duas características das propostas de Widdowson: “uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística”. Vemos aqui a necessidade de quebrar o paradigma vigente até então, para que a LA pudesse se tornar uma área autônoma de investigação, independente das amarras históricas que a prendiam à Linguística.

Foi somente a partir da década de 1980, que a perspectiva da LA tornou-se mais abrangente, não se restringindo apenas à prática do ensino de línguas, embora ainda fosse aceitável utilizar os resultados obtidos de pesquisas realizadas nas décadas de 50 e 60, no campo da Linguística Geral. A utilização desses dados gerados nas pesquisas citadas acima, se deu pelo fato da Linguística Geral ou teórica possuir um caráter científico há mais tempo.

Conforme Almeida Filho (2007b, p.14) a figura abaixo mostra claramente a relação inicial da LA com a Linguística Geral e o ensino de línguas:

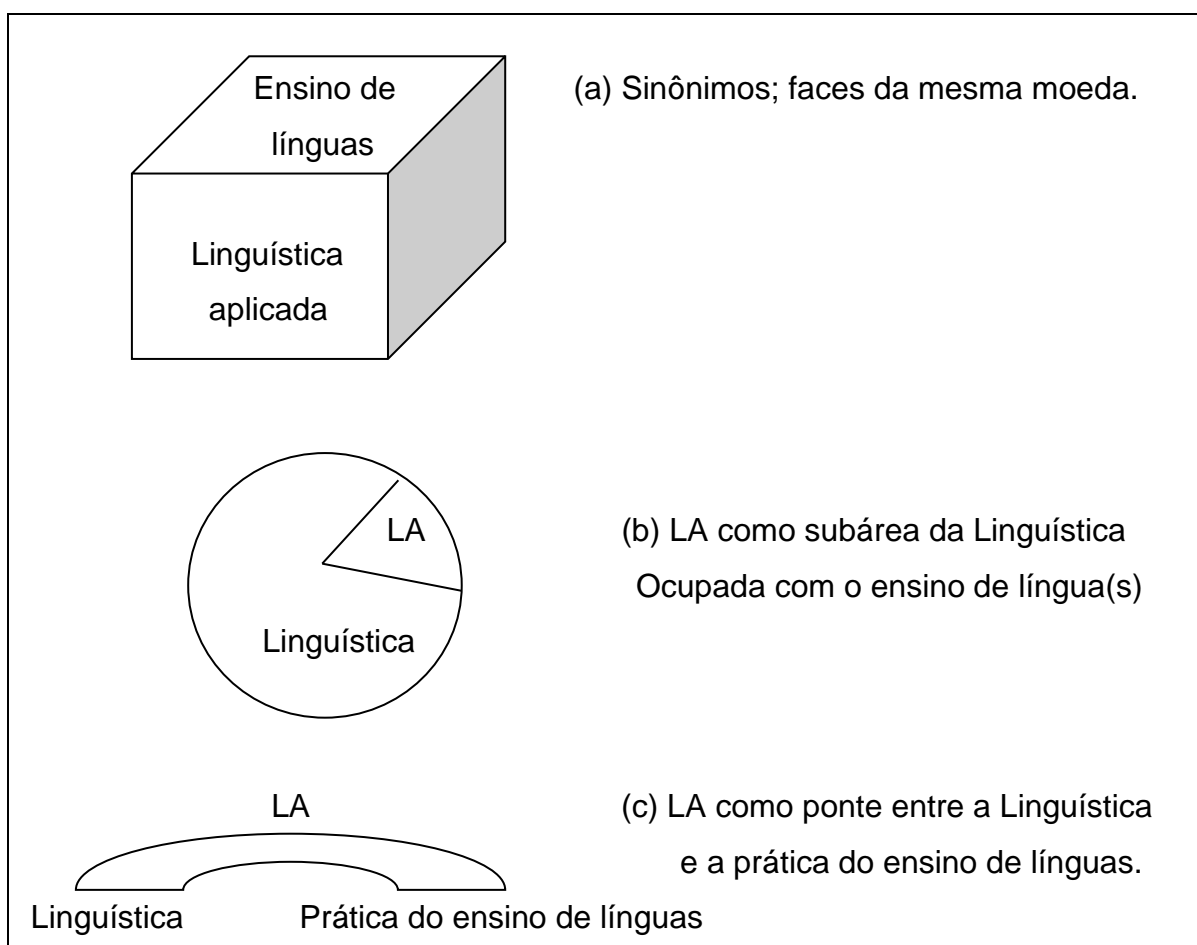


Figura 1 - Relação inicial da LA com a Linguística Geral e o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 14)

Na década de 80, a diversificação de pesquisas realizadas pelos linguistas aplicados que buscavam em outras ciências como a psicologia, a sociologia, a linguística, a pedagogia, a estatística e a antropologia ideias e recursos para o aprimoramento do complexo processo de ensinar e aprender línguas, não demorou. Nessa década, a LA passa por uma mudança de paradigmas, na qual o aprendiz começa a ser foco em detrimento da língua, gerando uma série de transformações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Destarte, fatores sociais, afetivos, físicos, tornam-se objetos de investigação das pesquisas voltadas para o ensino de línguas, e a adoção de abordagens de ensino, com procedimentos que centrem a aula no aprendiz, passa a ser a grande consequência dessa mudança (ALMEIDA FILHO, 2007b). Assim, as expectativas e as estratégias trazidas pelos alunos à sala de aula ganham relevância para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

O interesse em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, os seus anseios, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem e estratégias, levou estudiosos da área à elaboração de um novo método para a época, chamado, agora, de Abordagem Comunicativa (AC). Dentro dela, houve uma preocupação maior em compreender toda a bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e a experiência de aprender línguas. Quando falamos em língua estrangeira, é notável a influência da língua inglesa, o que pode ser explicado com o surgimento do comunicativismo, pois “há uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o comunicativismo e o ensino do inglês” (PARAQUETT, 2009b, p.127).

As novas percepções em relação ao aprendiz e ao processo de ensino/aprendizagem contribuíram para uma nova concepção da LA. Assim sendo, desde 1986, a LA para Almeida Filho:

[...] é a área que se ocupa da pesquisa sobre questões da linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26).

Podemos perceber essa nova concepção referente à LA, também, nas palavras de Cavalcanti (1986), que afirma que essa ciência deve ser considerada como o lugar de confluência, definindo-a como uma ciência interdisciplinar, de conformidade com a citação a seguir:

A Linguística Aplicada é abrangente e multidisciplinar e, sua preocupação é com questões de uso da linguagem. Ela tem um objeto de estudo, princípios

e metodologia próprios, e já começou a desenvolver seus modelos teóricos. Dada sua abrangência e multidisciplinaridade, é importante desfazer os equacionamentos da Linguística Aplicada com a aplicação de teorias linguísticas e com o ensino de línguas (CAVALCANTI, 1986, p. 09).

Como se pode perceber, a LA tradicional é associada quase que exclusivamente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, com forte dependência do embasamento teórico proveniente da linguística, sua ciência-mãe, muitas vezes ignorando visões importantes de outras áreas de conhecimento ou apenas invocando as bases dessas áreas sem que haja o rompimento de barreiras entre as disciplinas. Corroborando este pensamento, Almeida Filho (2009, p.16) indica que:

A LA não mais precisa ser tomada redutoramente como aplicação da linguística, embora esta continue sendo uma das ciências com as quais o diálogo se mantém vivo. Aplicação de teoria linguística passou a ser uma modalidade de pesquisa em linguística aplicada, mas nem de longe a mais viçosa das suas tendências. Agora, LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social.

Embora Almeida Filho (2009) indique a nova concepção vigente para os estudos em LA, ainda podemos perceber sua filiação aos estudos linguísticos, pois ele afirma que a aplicação de teoria linguística pode ser uma modalidade de pesquisa em LA. Na contramão desta linha de pensamento, Rajagopalan (2006, p. 163), que defende a adoção de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), indica que:

Dentro da proposta de LC, não basta se contentar com uma análise linguística, *stricto sensu*, sem se preocupar com a natureza social do fenômeno linguístico. A atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.

O contexto social passa, assim, a ser essencial para que os estudos em LA estejam atentos às novas necessidades contemporâneas de nossa sociedade.

3.3 Presente e futuro da LA: perspectivas

A partir da década de 90, a LA começa a se reinventar, expandindo seus horizontes para além dos limites da sala de aula e outros contextos institucionais passam a ser foco de pesquisas na área. Os contextos de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente o inglês, ainda ocupavam grande parte das pesquisas,

porém outras fronteiras são perpassadas a fim de que esta ciência rompa com os modelos anteriores de teorizar e fazer LA.

Essa nova maneira de compreender a LA faz com que a própria disciplina seja adjetivada e ela receba algumas alcunhas como: “indisciplinar”, “mestiça” ou “nômade”, na denominação de Moita Lopes (2006), “transgressiva”, “antidisciplinar” e “modernista”, segundo Pennycook (2001; 2006), ou como LA da “desaprendizagem”, para Fabrício (2006). Tais termos vêm corroborar o conceito de Linguística Aplicada Crítica, esta nova e recente proposta de expansão na área da LA, que visa interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos.

Conforme apresento na epígrafe deste capítulo, Pennycook (1998) propõe em seu artigo – *A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica* –, o que ficou conhecido como Linguística Aplicada Crítica (LAC). O autor entende a LAC como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo e esclarece que “as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas de ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo” (PENNYCOOK, 1998, p.24). O autor acrescenta que a aprendizagem de línguas está totalmente vinculada à manutenção ou possibilidade de mudanças dessas desigualdades. Sabemos, então, que, ao privilegiarmos determinados padrões culturais e linguísticos, nós, professores de línguas estrangeiras, nos tornamos, na maioria das vezes, reprodutores dessas desigualdades.

Mais explicitamente sobre a LA, Pennycook (1998, p. 46) defende que:

Como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos.

Entendemos que a investigação em LA contemporânea precisa estar atenta às características do sujeito pós-moderno, que não é mais visto como detentor de uma identidade pronta e acabada, mas sim como um sujeito em constante estado de

construção e reconstrução, a partir de suas interações com outros sujeitos e contextos sociais. Segundo Rajagopalan (2003, p.71), “em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo”.

O mundo em que vivemos está marcado pelas instantâneas transformações das relações sociais e econômicas que trazem como consequências alguns fatores: os avanços tecnológicos, o rompimento de fronteiras, o diálogo entre culturas, os conflitos entre nações e a hierarquização cultural. Nesse cenário, erguem-se a preocupação e o debate sobre questões culturais e identitárias, buscando-se compreender essa sociedade constituída de sujeitos plurais, a qual é baseada na diversidade e caracterizada, principalmente, pela desigualdade.

Percebe-se que existe uma lacuna no que diz respeito às pesquisas relacionadas à LAC, pois, segundo Brito (2008, p. 29) e Silva (2008b, p.24), que defenderam suas teses de doutorado nesta área de conhecimento e fizeram um levantamento bibliográfico sobre o tema em âmbito nacional e internacional (notadamente Espanha), foi constatada uma escassez de estudos na área da LAC já que se trata de uma nova e recente proposta de mudança na área da LA, sendo necessário ampliar o universo dos estudos nesse campo de pesquisa. Para as autoras, a LA alcança neste momento uma maturidade, tanto interna quanto externa e em âmbito internacional, o que se pode perceber por suas redefinições teóricas e seu crescimento e reconhecimento em congressos e associações pelo mundo.

Ao focar a Espanha, onde Brito (2008) e Silva (2008b) realizaram parte de sua pesquisa de Doutorado, percebo que naquele país, a LA ainda não é vista com este viés crítico e atento às demandas dos sujeitos plurais da atualidade. Claro está, que não é possível generalizar, pois a pesquisa, apesar de focar este determinado país, não realizou um levantamento exaustivo de todas as publicações relacionadas ao tema. Assim, no levantamento e recorte feito pelas autoras, Silva (2008b, p. 24), por exemplo, conclui que, na Espanha, ainda há uma preocupação muito grande em questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, notadamente do espanhol como LE, focalizado unicamente no aspecto didático, ainda que haja estudos preocupados com estratégias e recursos recentes de uso global. Esta situação, para Silva (2008b, p. 24):

[...] representa uma notória preocupação e empenho por ganhar espaço e retorno monetário no mercado editorial mundial, com o incentivo e promoção a determinadas editoras. Logicamente, essa postura também se caracteriza como uma reação frente à ameaça que o ensino de Inglês tem representado, desde o próprio surgimento de LA e dessa mais recente leva de globalização que estamos vivendo todos, em maior ou em menor escala, para o bem ou para o mal.

Conforme já explicitarei anteriormente, a LA tem seu início marcado pelo interesse em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, notadamente o inglês e, na atual sociedade em que vivemos, a língua, que Elio Antonio de Nebrija²⁰, em 1492, já apontava na primeira gramática de língua espanhola como instrumento do império, é sinônimo de poder, não só cultural, como monetário. Esse interesse no desenvolvimento de pesquisas que tenham um retorno financeiro para editoras impede, por exemplo, o avanço das pesquisas em LA que tenham uma visão crítica desta ciência e que estejam em conformidade com os problemas enfrentados por nossa sociedade, e “o alargamento dos horizontes da LA no país, bloqueando uma produção teórica mais abrangente capaz de marcar passo em questões pertencentes à fase de arrancada da disciplina” (SILVA, 2008b, p. 25).

Passando do interesse financeiro para o social, Rajagopalan (2003, p.48) já apontava para o fato de muitos pesquisadores estarem se convencendo da consciência social do linguista e também para a formação de “um amplo consenso em torno do papel social do linguista e de suas responsabilidades perante a sociedade”, o que corrobora a necessidade de novos parâmetros para a pesquisa em LA, tornando nossas investigações socialmente relevantes. Sobre a mesma temática, Moita Lopes (2006, p.22) afirma que a LA “necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal”. Já Fabrício (2006, p.52) indica que as pesquisas no campo “navegam por novos mares”, que não podem conceber mais o desenvolvimento de pesquisas que não estejam política e socialmente engajadas e se preocupem somente com aplicação de teorias linguísticas para a resolução de problemas surgidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

²⁰ Elio Antonio de Nebrija (1444-1522) foi um humanista e filólogo espanhol, autor da primeira gramática da língua castelhana (1492) e do primeiro dicionário espanhol (1495).

3.3.1 A LA no Brasil e as pesquisas em língua espanhola

Como vimos na seção anterior, a LA foi vista durante muito tempo como sinônimo de ensino de línguas e como um campo de estudo de aplicação da chamada Linguística teórica. Mundialmente, essa ideia perdurou por muito tempo, inclusive para aqueles mais leigos, esta é ainda a concepção da LA. Entretanto, ao nos voltarmos para a situação da LA no Brasil, percebemos que, diferentemente da situação das pesquisas em outros países, já há um quadro epistemológico de ruptura com os paradigmas defendidos até então e que não viam a LA como uma ciência interdisciplinar preocupada com os problemas relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Para Moita Lopes (2006, p. 16), hoje, podemos dizer que a LA é um campo relativamente bem estabelecido em nosso país e é possível comprovar este feito pelos muitos programas de pós-graduação na área, pelo apoio das agências de fomento à pesquisa e pela criação, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada no Brasil – ALAB. A página *web* da ALAB indica como objetivo da Associação:

(re)construir um lócus acadêmico-científico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, não concebida mais como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação indisciplinar, transgressiva e híbrida²¹.

A LA, portanto, na visão de muitos pesquisadores, se tornou uma disciplina híbrida ou mestiça, onde a interdisciplinaridade, que ainda é vivida timidamente, é cada vez mais um caminho a ser seguido. Isto é, a LA deve dialogar com outras áreas, como as ciências sociais, a antropologia, a sociologia, etc., pois, como afirma Moita Lopes (2006, p.96): “Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.” Assim, parece imprescindível que a LA se aproxime das áreas que enfoquem o social, o político e a história, ou melhor, esta é a condição para que a LA possa responder às demandas da vida contemporânea.

Esse novo modo de conceber a LA permite entender melhor os paradigmas existentes nos dias atuais, já que em meados da década de 80 até a de 90, do século passado, as pesquisas realizadas dentro desta área começam a investigar

²¹ Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/a-alab> Acesso em 21 de maio de 2012

outros contextos, como o de ensino/aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, passando o campo a ser entendido, inclusive, como indisciplinar, ou seja, reconhece que não pode mais se constituir apenas como disciplina. Isso se dá pelo fato de que a LA também deseja ousar pensar de forma diferente da linguística, isto é, ir além de paradigmas consolidados, prontos, acabados e consagrados.

A LA contemporânea deixa de ser associada quase que exclusivamente ao ensino/aprendizagem de LE e dependente do embasamento teórico proveniente da linguística, a sua ciência-mãe, como apontado logo no início desta seção. A LA não ignora visões importantes de outras áreas do conhecimento e as novas perspectivas têm tratado as práticas a serem investigadas de forma contextualizada, encarando os sujeitos de pesquisa como heterogêneos e dependentes do contexto sociocultural em que estão inseridos, ou seja, os indivíduos concebidos socialmente.

No que se refere às pesquisas em LA na área de espanhol, aquela na qual me insiro, há ainda uma grande discrepância entre pesquisadores que participam de eventos ou publicam artigos em coletâneas referentes à LA quando se compara com a área de língua inglesa. Paraquett (2009b), ao realizar um levantamento dos trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)* desde o lançamento de seu primeiro volume, em 2001, até o décimo quarto volume, em 2008, constatou que de um total de 130 artigos, apenas 3 se dedicavam ao espanhol, enquanto 60 se dedicavam ao inglês. Os outros 67 artigos versavam sobre temas diversos, como estudos do português como língua materna ou estrangeira, etc. A partir desta constatação, a autora tenta em seu artigo descobrir o lugar que ocupamos, os professores de espanhol, no cenário das pesquisas brasileiras, para poder pensar em estratégias que coloquem estes mesmos professores “em um novo lugar, mais próximo ao de outros professores e pesquisadores de línguas estrangeiras de nosso país” (PARAQUETT, 2009b, p. 124).

Em uma publicação mais recente, Paraquett (2012) aponta que os números da *RBLA* referentes a 2009 e 2010 estão caracterizados pela pulverização de temas, sem que haja uma preocupação com línguas estrangeiras, o que em seu ponto de vista “confirma o amadurecimento da publicação”. Essa pulverização de temas indica o caráter interdisciplinar da disciplina e, segundo a página *web* da revista, revela a preocupação com temas “que tratam dos muitos fenômenos relacionados a

problemas de linguagem da vida real relacionados à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem”²². Ao verificar os números referentes a 2011, 2012 e 2013, pude confirmar que as temáticas dos artigos apresentados são cada vez mais diversas e preocupadas em desenvolver uma abordagem crítica para a LA.

Para entender esse lugar que ocupamos, nós da área de espanhol, nas pesquisas em LA, é importante recorrer aos processos históricos que culminaram na posição que ela ocupa hoje. Paraquett (2009b) enumera os fatos que considera fulcrais para seu estabelecimento:

- o início da história de seu ensino no Brasil, em 1919, como disciplina no Colégio Pedro II;
- a criação, em 1941, do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- a assinatura, em 1942, do Decreto-lei (N. 4.244) que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio e, em 1958, o Projeto de Lei (4.606/58), que obriga o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês;
- a assinatura das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 e 1971;
- a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, em 1979;
- a fundação, no Rio de Janeiro, da primeira associação de professores de espanhol no Brasil (APEERJ), em 1981;
- a assinatura do Tratado de Assunção, que resultou no acordo do MERCOSUL, em 1991;
- a assinatura da atual LDB, em 1996;
- a fundação, em 2000, da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH);
- e a assinatura da Lei 11.161, em 2005, conhecida como a Lei do Espanhol.

Estes fatos históricos no percurso do ensino e difusão da língua espanhola no Brasil, infelizmente, não foram suficientes para que a disciplina se estabelecesse de maneira equiparada às pesquisas de nossos colegas de língua inglesa no âmbito da LA. Para entender esta discrepância, novamente é necessário remeter ao que acontecia naquele momento, pois “enquanto nos preocupávamos com nossas questões internas (as leis e as associações), nos afastávamos dos movimentos

²² Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/> Acesso em 21 de maio de 2012

paralelos que aconteciam no Brasil, em particular, na área da LA” (PARAQUETT, 2009b, p. 127).

Almeida Filho (2007b, p.89) aponta como o início da LA no Brasil o ano de 1978, ano em que ele e Carmen Rosa Caldas-Coulthard voltaram ao Brasil de seus cursos de Doutorado na Inglaterra, local em que se teorizavam questões em torno da LA e do ensino de línguas. Esse nascimento teria ocorrido durante um Seminário na Universidade Federal de Santa Catarina, que teve como tema o ensino nocional-funcional, última novidade no âmbito do ensino de línguas na época. Um pouco antes, em meados dos anos 1970, estes pesquisadores teriam presenciado as mudanças paradigmáticas das propostas comunicativas para o ensino de línguas, na própria Inglaterra e Escócia, e naquele momento estavam retornando para o Brasil com a necessidade de promover mudanças na LA aqui também.

Percebe-se que muitos dos teóricos responsáveis pelo início dos trabalhos em LA no Brasil são da área de inglês e realizaram seus Doutorados em países de língua inglesa, estando preocupados, é bem verdade, com o ensino de línguas em geral, porém com forte filiação ao ensino de inglês. Esta seria uma das principais explicações para o atual descompasso nas pesquisas produzidas em outras línguas, notadamente o espanhol:

[...] enquanto alguns professores de inglês voltavam ao Brasil de seu doutorado na Inglaterra trazendo na sua maleta as últimas novidades em métodos de ensino e aprendizagem, os de espanhol continuávamos com o modelo gramaticalista e sem dar conta das questões comunicativas, culturais ou discursivas que começam a ser pensadas para a aprendizagem de línguas. (PARAQUETT, 2009b, p. 128)

É notória a divergência no modelo de aprendizagem defendido durante uma mesma época, pois no ensino de espanhol não se falava ainda em comunicativismo nos anos 70. Foi somente nos anos 80 que este modelo apareceu nos materiais didáticos produzidos na Espanha através da sua conseqüente exportação para o Brasil, e até hoje, a compreensão do que seja este modelo de aprendizagem, pode não ter sido inteiramente clara entre os profissionais da área (PARAQUETT, 2009b, p.127). Somo este fato à posição que ocupa o interesse mundial pela aprendizagem do inglês, fenômeno que surgiu após a Segunda Guerra Mundial:

Por causa de sua internacionalização, o inglês tornou-se um dos mais cobiçados capitais culturais do mundo contemporâneo em quase todos os contextos e passou a ser demandado quase de forma obrigatória por uma parte significativa das mais distintas sociedades. (SIQUEIRA, 2008, p.90)

O ensino do inglês pode ser comparado a uma indústria, pois quando falamos em número e cifras, sua amplitude é gigantesca e milionária, gerando inúmeros postos de trabalho e pessoas interessadas em sua aprendizagem. O Brasil não fica atrás, pois:

[...] faz parte do grupo de países do 'círculo em expansão', ou seja, onde o inglês é falado e estudado como língua estrangeira (LE), ou para sermos mais coerentes com o contexto contemporâneo, inglês como língua internacional (ILI). (SIQUEIRA, 2008, p. 91)

Se pensarmos historicamente, o status de língua estrangeira mais estudada no Brasil é recente, pois data de 1809, com um decreto de D. João IV, que determinava o ensino de inglês e francês nas escolas públicas brasileiras. Ao compararmos isso com os dados apresentados no começo desta seção, o início do ensino de espanhol data de 1919, como disciplina no Colégio Pedro II. É um vácuo temporal de 110 anos entre o ensino do inglês e o do espanhol nas escolas públicas brasileiras, o que contribui também para a diferença numérica nas pesquisas em cada área.

O interesse pela difusão da língua espanhola e seu conseqüente ensino, tanto em cursos livres, como em escolas, ganhou força com a assinatura do Tratado de Assunção, que teve como resultado o acordo do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991, considerado como um dos mais importantes passos para o processo de integração entre os países pertencentes ao Cone Sul do continente americano. Podemos perceber que questões geopolíticas influem no estabelecimento ou apagamento de uma determinada língua do cenário de prestígio mundial, pois, assim como um dia o francês teve seu ápice, como língua de prestígio entre a elite mundial durante alguns séculos, e sua conseqüente obrigatoriedade nas escolas de nosso país, posteriormente, vimos o mesmo acontecer com o inglês concomitantemente com o francês, até vivenciarmos, infelizmente, nos dias atuais, o descaso com que a língua francesa é vista no cenário brasileiro, cada vez mais perdendo espaço nas escolas.

Um fator a se ressaltar é a falta de prestígio das línguas dos imigrantes do sul do Brasil, como o italiano e o alemão, pois apesar da LDB (1996) indicar que a comunidade escolar deve escolher a língua estrangeira de acordo com suas possibilidades, não é o que acontece geralmente. Futuramente, não será possível esquecer que as línguas orientais, como o coreano ou chinês, precisarão estar nas

escolas, pois a cada dia crescem esses imigrantes no Brasil atual. Neste sentido, o ensino de língua estrangeira deve apontar para uma perspectiva plurilíngue, que considere as especificidades dos grupos com os quais atua.

Outra questão geopolítica que alavancou o ensino de língua espanhola no Brasil foi a assinatura da Lei 11.161, em 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, que determina a oferta obrigatória da língua espanhola pelas escolas públicas e privadas, de matrícula facultativa pelos alunos do ensino médio, e também a obrigatoriedade de oferta ao segundo segmento do ensino fundamental. Diante do exposto, estou de acordo com o assinalado por Paraquett (2009b):

Esses dados confirmam que durante o século XX, a presença do espanhol nas escolas brasileiras se modificou significativamente, mas isso não garantiu que nos encontrássemos em situação similar à dos especialistas em inglês. Pois enquanto nos preocupávamos com nossas questões internas (as leis e as associações), nos afastávamos dos movimentos paralelos que aconteciam no Brasil, em particular, na área de LA, que é o grupo de produção científica que estou tomando como referência para estas reflexões. (PARAQUETT, 2009b, p. 127).

Assim sendo, percebo que, nós, especialistas em língua espanhola, ainda precisamos ganhar mais espaço nas pesquisas e consequentes publicações em LA e mostrarmos para a academia o muito que se tem feito em nossa área, não somente por questões geopolíticas, mas também profissionais, culturais e, principalmente, sociais. O percurso histórico aqui delineado explica nosso apagamento científico, porém, a história futura está sendo traçada neste momento, e depende de nós, a divulgação e o fomento para que ocupemos cada vez mais espaço no cenário das pesquisas brasileiras e possamos, assim, estabelecer o diálogo necessário com as outras línguas estrangeiras que se ensinam em nosso país, contribuindo, desta forma, para a pluralidade linguística e a difusão da LA.

3.3.2 Uma nova compreensão da Linguística Aplicada e o mundo supostamente globalizado

Estamos vivendo em um mundo caracterizado pelas trocas quase instantâneas de informações, um suposto acesso às diferentes mídias e consequente globalização. Ironicamente, esta mesma globalização é a que pode segregar ainda mais a população e acentuar as desigualdades sociais, construídas, muitas vezes, a partir de aspectos como a etnia, sexo, preferência sexual, classe

social, etc. Galeano (2006, p. 149) defende a ideia de que estaríamos a caminho de uma “sociedade da incomunicação”, pois apesar de um discurso apresentado pela mídia de grandes vantagens para a sociedade, o mundo é cada vez mais economicamente desigual e, ao mesmo tempo, igualador no tocante ao nivelamento cultural que impõe a adoração dos valores da sociedade neoliberal, defensora de interesses hegemônicos. Esses fatores contribuem para que os cidadãos comuns sejam mantidos sem comunicação por uma parcela pequena da sociedade, detentora do poder, que controla os meios de comunicação:

Os mestres da informação, na era da informática, chamam de comunicação o monólogo do poder. A universal liberdade de expressão consiste em fazer com que a periferia do mundo obedeça às ordens emitidas pelo centro, sem ter o direito de recusar os valores que este impõe. A clientela das indústrias culturais é sem fronteiras; é um supermercado de dimensão mundial onde o controle social se exerce em escala planetária. (GALEANO, 2006, p.154)

Santos (2007, p. 148) também observa esta questão sob uma ótica crítica e salienta que “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva de cada um por si e, como se voltássemos a ser animais de selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a quase nada”. Ao fazer uma análise da globalização, o autor indica três possibilidades para este tema: a globalização como fábula, perversidade, ou, como ela pode ser, “uma outra globalização”.

A primeira, a globalização como fábula, está relacionada à fábula que se tornou o discurso da globalização, no que se refere a vários pontos, quais sejam: a ilusão do conceito de aldeia global como se a difusão instantânea de notícias informasse de verdade as pessoas; a mudança da noção de espaço e tempo, de maneira que todos pudessem viajar o mundo, chegando a questionar este mundo sem fronteiras tão propagado nas mídias; o culto ao consumo que é capaz de homogeneizar os costumes ao mesmo tempo em que aprofunda as diferenças locais e; o poder hegemônico que procura, a todo custo, manter a dominação que exerce na população mundial

Na segunda – a globalização como perversidade –, Santos (2007) destaca os problemas que assolam nossa sociedade no âmbito socioeconômico, como o desemprego, a fome, os problemas de moradia, o aparecimento de novas doenças tidas como erradicadas, além de mazelas sociais como a mortalidade infantil, analfabetismo, corrupção, etc. Dessa maneira, a globalização é caracterizada pelo

autor como algo que produz crises permanentes, passando por cima de tudo e todos, excluindo ao invés de incluir.

Na terceira, “uma outra globalização”, Santos (2007) apresenta a possibilidade que temos de construir uma globalização alternativa, que esteja mais atenta ao caráter humano e solidário e que só seria possível mudando sua direção, do centro do sistema capitalista para a periferia dos países subdesenvolvidos. Sendo assim, é possível lutar por uma globalização menos perversa em que a facilidade de acesso à informação e sua disseminação atualmente possam ser usadas como veículo de criação de um mundo mais solidário:

[...] uma globalização constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer. (SANTOS, 2007, p. 154)

A partir deste panorama crítico defendido por Santos (2007) e mencionado por Galeano (2006), é possível traçar paralelos com questões relacionadas à LA. Kumaravadivelu (2006, p. 129) postula que a globalização, juntamente com o pós-colonialismo e o pós-modernismo “representam três importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais hoje”. Entretanto, há pouca discussão sobre essas áreas e a disciplina de LA. O autor defende a necessidade de uma transformação disciplinar para que a LA se constitua como uma área realmente interdisciplinar e que possa ir ao encontro dos desafios postos pelos processos emergentes de globalização. Para que isto se torne uma realidade, há alguns caminhos que podem ser seguidos e Kumaravadivelu (2006, p. 136) se centra em três deles: a transformação de derivante para autônoma; do moderno para o pós-moderno; e do colonial para o pós-colonial.

Na transformação de derivante para autônoma, o autor assinala que ainda não há um consenso sobre uma definição que capte a natureza e escopo da disciplina. Quanto às temáticas desenvolvidas nas pesquisas, apesar de toda a discussão sobre a ênfase dada aos problemas cotidianos do mundo real e relacionados à linguagem, perduram os trabalhos sobre questões de base linguística, notadamente referentes ao inglês:

Apesar de argumentos persuasivos para apresentar um modo de LA que “procura conectá-la a questões de gênero, classe social, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (Pennycook, 2001: 10), o campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139)

Na transformação do moderno para o pós-moderno, a questão central está na necessidade do tratamento da linguagem como discurso e não mais como sistema. A visão modernista operava segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo e, na transição para o pós-moderno, questões concernentes à linguagem e sociedade tais como ideologia linguística, hegemonia, desigualdade social e poder, devem estar em pauta, pois a preocupação, com as vozes dos que vivem na periferia local e global, cria novos discursos, e oferece a possibilidade de promover um outro modelo para a globalização: “No contexto específico de produção e disseminação do conhecimento da LA, elas (as vozes silenciadas) nos ajudam a reconfigurar as relações entre o centro marginalizador e a periferia marginalizada” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143).

Na transformação de colonial para pós-colonial, Kumaravadivelu (2006) aponta para a natureza na agência da LA que está relacionada à colonialidade da língua inglesa, cujo histórico mostra um viés colonial com dimensões interligadas entre si, as quais, na época da globalização cultural, se acentuam por causa de sua ameaça às identidades linguísticas e culturais. Todo esse quadro conflui para a urgência de novos modos de investigação em LA, pois, “precisamos questionar se e até que ponto a grande maioria de abordagens positivistas em LA confina a área a um perímetro limitado” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146).

Como o explicado anteriormente, esta é uma discussão recorrente no campo da LA, pois nesses últimos tempos os linguistas aplicados vêm tecendo novos questionamentos sobre seu conceito. Teóricos como Moita Lopes (2006), Pennycook (1998, 2001, 2006), Rampton (2006), Fabrício (2006), Rajagopalan (2003, 2006), Cavalcanti (2006), Celani (1998, 2000), dentre outros, têm buscado de forma ininterrupta o aperfeiçoamento e a redefinição dessa área do conhecimento, procurando enfatizar o viés político-social, integrando temas e preocupações dos campos de estudos culturais, sociais, de gênero e sexualidade, além de teorias socioculturais através de uma prática problematizadora:

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de

problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 19-20).

Desse modo, observa-se que Moita Lopes (2006, p. 96) nos aponta alguns aspectos que precisam estar presentes nos novos parâmetros para a pesquisa em LA, a saber: a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça; a LA como uma área que explora a relação entre teoria e prática; um outro sujeito – as vozes do Sul – para a LA e; a LA como área em que ética e poder são os novos pilares. A LA, portanto, deve deixar de produzir conteúdos abstratos e inúteis para os cidadãos comuns, pois a sua teoria deve andar de braços dados com a prática de oferecer conhecimento válido para as questões do dia a dia. O indivíduo não deve mais ser visto pela LA apenas como um fornecedor de dados, mas como alguém que pode se beneficiar com as pesquisas realizadas em seu campo, ajudando a refletir sobre possíveis mudanças em suas teorizações quanto à natureza do sujeito social.

Nesse sentido, Rajagopalan (2006) informa que bons ventos já sopram dentro dessa área e o autor chama atenção para recentes tendências que aproximam a LA das questões mais práticas. Uma delas é o papel da Linguística Crítica (LC), pois, os pesquisadores que trabalham nesta linha acreditam que as suas atividades científicas têm uma dimensão política e que, por isso, as suas análises devem visar à intervenção na realidade que se apresenta. Isto é, para a LC, não se deve contentar com uma análise, *stricto sensu*, sem se preocupar com a natureza social do fenômeno linguístico.

O autor também atenta para o fato de que vivemos em uma sociedade pós-moderna, pós-colonial e globalizada, onde o local faz parte do global e o global do local, um mundo em que as pessoas se comunicam em tempo real através do virtual e cujas relações são interculturais, multiculturais e pluriculturais. E que se faz extremamente necessária uma reinvenção nas formas de produzir conhecimento, uma vez que, nesse contexto, “nem sempre as propostas teóricas elaboradas *in vitro* têm utilidade em condições específicas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164).

No que se refere às pesquisas, novos interesses surgem a partir desta abordagem crítica da LA, que está preocupada com o sujeito pós-moderno, visto agora como híbrido, mestiço, fragmentado, múltiplo, multicultural, com identidades que se constroem e reconstroem a todo momento a partir de suas interações com outros sujeitos e o meio social em que vivem:

[...] a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse da LA. (PENNYCOOK, 2006, p. 68)

As pesquisas baseadas em teorias positivistas, muitas vezes, negavam o caráter político de se fazer investigação, defendendo uma posição neutra, o que caracterizaria a cientificidade da pesquisa, e uma das consequências desta posição, é uma abordagem limitada de pesquisa que não dá conta das questões que surgem cotidianamente. Não vejo como essa posição neutra e apolítica possa ter lugar na sociedade contemporânea em que vivemos, na qual emergem situações de conflito e a comunidade acadêmica pode buscar soluções e alternativas para minimizar e até mesmo superar tais iniquidades. Nós, pesquisadores, que trabalhamos nesta linha crítica da LA, entendemos que nossas atividades científicas têm, obrigatoriamente, uma dimensão política e, sem ela, não há justificativa para a investigação (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006).

Portanto, já está se formando um consenso entre os pesquisadores em LA de que uma ciência da linguagem feita à margem dos anseios sociais não cumpre mais o seu papel como ciência. Isto é, ela já não pode mais esperar uma teoria para ser aplicada e sim reconhecer “que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Uma teoria que não valoriza o social, considerando-o como uma questão secundária, nunca terá êxito num campo de prática social, uma vez que os estudos contemporâneos tendem a focalizar a linguagem e observá-la em uso, como prática social imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais (FABRÍCIO, 2006).

Findo este capítulo sobre a Linguística Aplicada e o ensino/aprendizagem de línguas, prossigo com o Capítulo 4 que abordará a perspectiva intercultural no ensino de línguas, as identidades socioculturais, a formação de professores e os materiais didáticos, completando, assim, os pilares teóricos que dão sustentação à este trabalho.

CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS: IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MATERIAIS DIDÁTICOS

Uma utopia se define como um ideal impossível de levar à prática. Para nós, a educação intercultural é uma utopia não somente necessária, mas também possível e realizável. (Guía INTER, 2008, p. 9)²³

Neste capítulo, faço um percurso conceitual de cultura e identidade, como termos que considero imbricados para o entendimento da complexa sociedade em que vivemos. Analiso também o significado dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, a partir de diferentes definições, com o objetivo de refletir sobre as contradições existentes em ambos os termos e explicar o motivo da opção pela interculturalidade. Após esta explanação conceitual, aponto as características da perspectiva intercultural no ensino de línguas e, mais especificamente, a defesa de uma formação intercultural de professores de línguas, particularmente os de espanhol como língua estrangeira. Finalizo o capítulo com a reflexão sobre a necessidade de o professor ser capaz de construir e utilizar um material didático intercultural para o ensino da língua espanhola.

4.1 Questões culturais e identitárias no ensino de LE

A noção e conceituação do que é cultura vem sendo construída e reconstruída desde seu surgimento e em diversas áreas do saber, tendo em vista os diferentes contextos e enfoques encontrados em pesquisas acadêmicas pelo mundo. Nesta tese, considero o conceito de cultura dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, que se ocupam de diferentes aspectos da cultura, e se caracterizam por ser interdisciplinares ao dialogar com outras disciplinas, como história, filosofia, sociologia, etc. Considero este diálogo fundamental para o percurso teórico que pretendo seguir, pois não se esgota dentro de uma só

²³ Todas as traduções são de minha responsabilidade: Una utopía se define como un ideal imposible de llevar a la práctica. Para nosotros la educación intercultural es una utopía no sólo necesaria, sino también posible y realizable. (Guía Inter, 2006, p. 9)

disciplina, já que este trabalho está inserido na LAC, área interdisciplinar em sua concepção contemporânea.

Uma das características dos Estudos Culturais é a sua dimensão multidisciplinar, com a quebra de fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos das universidades, configurando-se como um aspecto muito positivo no processo de renovação das ciências sociais (ORTIZ, 2004). A configuração fragmentada do conhecimento, característica de sua institucionalização durante o século XX, concebia subdivisões disciplinares e temáticas em detrimento de uma visão mais globalizadora e totalizadora dos fenômenos sociais.

O conceito de cultura tem sua origem na definição criada por Edward Tylor (1832-1917), em 1871, da qual surgiram diversas outras interpretações até os dias atuais. Tylor sintetizou o termo germânico *Kultur* e a palavra francesa *Civilization* em um único vocábulo inglês, *Culture*. Vistos separadamente, *Kultur* era utilizado para simbolizar os aspectos espirituais de uma comunidade e *Civilization* relacionava-se principalmente às realizações materiais de um povo (CUCHE, 1999; LARAIA, 2009). O vocábulo surgido a partir destes anteriores, *Cultura*, foi definido por Tylor:

[...] como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje. Em 1917, Kroeber acabou de romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo” (LARAIA, 2009, p. 28).

Para Laraia (2009), ao mencionar hábitos adquiridos, esta definição de Tylor aponta para o caráter de aprendizado da cultura em oposição à concepção de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. Há teorias que atribuem capacidades inatas a determinadas ‘raças’ ou a outros grupos humanos. Entretanto, na visão antropológica, as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. A espécie humana “se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual²⁴, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente” (LARAIA, 2009, p. 19).

Estas características comprovam que atividades atribuídas somente às mulheres em determinada cultura podem ser atribuídas aos homens em outra e vice-versa. Sendo assim, quando há uma divisão de trabalho baseada no gênero, ela é

²⁴ Em Biologia ocorre o que se chama de dimorfismo sexual quando em indivíduos de sexos diferentes, da mesma espécie, existem diferenças físicas marcantes.

determinada culturalmente e não biologicamente. Segundo Laraia (2009), o comportamento dos indivíduos vai depender de seu aprendizado, sua educação e o processo chamado endoculturação²⁵.

Outro tipo de atribuição cultural é o determinismo geográfico, o qual considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural (LARAIA, 2009). Este tipo de pensamento não procede, assim como o determinismo biológico, pois é comum em um mesmo tipo de ambiente físico existir grande diversidade cultural. Dessa maneira, as diferenças existentes entre os homens “não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente” (LARAIA, 2009, p. 24).

A partir do século XX, estas teorias deterministas começaram a ser refutadas, dando lugar ao conceito antropológico que defendo nesta tese. Cucho (1999, p. 9) aponta que “a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais” e é necessária para pensar a unidade da humanidade na sua diversidade para além dos termos biológicos. Ao propor um trabalho que trata das relações interculturais na formação de professores e elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola, é mister indicar qual concepção de cultura acredito ser a mais indicada para atividades em sala de aula, pois o professor de línguas estrangeiras é a pessoa responsável por apresentá-la aos seus alunos.

Conforme já explicitado, estou considerando o conceito de cultura dentro da perspectiva dos Estudos Culturais e teóricos da LA e da Educação Crítica contribuem para esta discussão, na medida em que trazem a concepção de cultura para suas áreas de pesquisa e a definem como “distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos” (MOTA, 2004, p. 24). Partilho, também, do entendimento de Mendes (2004, p. 25), ao afirmar que cultura é uma “teia complexa” de significados que são interpretados pelos indivíduos e que fazem parte da mesma realidade social; é moldada e definida na vida em sociedade e nas relações dos indivíduos; se transforma continuamente através do tempo e do espaço e é heterogênea, fruto das mudanças e contatos com outras culturas.

²⁵ Endoculturação é o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte.

O olhar sobre a cultura nos Estudos Culturais indica que as funções humanas são informadas por ela:

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. (CUCHE, 1999, p. 10)

Como se viu, o conceito de cultura vem se modificando ao longo do tempo e, ao pensar esta questão na formação de professores de línguas, não se pode deixar de observar como estes aspectos são tratados em sua formação inicial, pois sua prática docente será reflexo de sua formação acadêmica e suas crenças²⁶. Como formadora de professores de língua espanhola vejo que ainda é comum encontrar professores que encaram a cultura com reducionismo e, ao planejar suas aulas, não conseguem perceber que língua e cultura estão totalmente relacionadas e indissociáveis, pois uma é a outra.

Antes de definir temas de interesse relativos às temáticas culturais, é preciso que o professor tenha definido o que é cultura para si próprio e, a depender do conceito que abrace, poderá incorrer na propagação de estereótipos da cultura do outro, limitando-se a tratar de aspectos exóticos e/ou festivos em sala de aula. Seu planejamento e os materiais utilizados devem refletir toda a complexidade deste termo, ajudando os alunos a descobrir-se e entender-se perante o outro. Berwig (2004) critica a maneira de encarar a cultura que ela chama de ‘ilustrada’ ou ‘enciclopédica’ e aponta que muitos professores também tratam a cultura como ‘erudição’, trabalhando este conceito de forma intuitiva, sem bases científicas. Lamentavelmente, esta equivocada concepção ainda está muito atrelada ao ensino de línguas estrangeiras.

Acredito que a dificuldade de trabalhar com questões culturais na sala de aula de LE está ligada à aceitação e ao entendimento de determinadas definições de ‘cultura’. Esses conceitos ainda evocam a ideia de que cultura é somente um “conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio

²⁶ As crenças são [...] um componente do nosso viver ou da nossa cultura de viver. Elas são alimentadas por nossas experiências, pelo convívio com os familiares e com diferentes pessoas em diversos contextos. No processo de ensino/aprendizagem de línguas, as crenças fazem parte da nossa cultura de aprender, influenciando o nosso comportamento, as nossas atitudes e sugerindo as nossas ações, seja como aprendiz, como professor, ou como outro agente que faça parte direta ou indiretamente do processo de ensino/aprendizagem, tais como a família, os autores de material didático, os diretores de escolas de idiomas, formadores de professores, entre outros. (LANDULFO, 2012, p. 72)

de uma nação” (CUCHE, 1999, p. 28). Existe também o entendimento preconceituoso de que a cultura é uma “coleção especializada de arte culta e folclore”, ou seja, o “culto” estaria relacionado com determinados tipos de quadros, de músicas e de livros da classe dominante, enquanto que o folclórico englobaria objetos do povo (CANCLINI, 2006). Canclini (2006) ressalta que o conceito de “coleção de bens simbólicos” utilizado na Europa moderna e, posteriormente na América Latina, tinha como propósito hierarquizar os diferentes grupos e promover desigualdades.

Aprender uma língua estrangeira é uma oportunidade de crescimento, de conhecer uma outra cultura, de se conhecer através do diferente. Segundo Paraquett (2009d), quando nos conhecemos e reconhecemos no discurso do outro, podemos realizar mudanças que permitam formar parte do coletivo que, em princípio, é global. A sala de aula de língua estrangeira deve ser encarada como o espaço de encontro com outras culturas, e é nesse encontro que podemos nos conhecer melhor, a partir da diversidade cultural.

Discutir a concepção de cultura como a que estou propondo implica associá-la à questão das identidades, já que as culturas se manifestam na forma como atuam os indivíduos de uma determinada cultura. As identidades não são escolhidas, mas inscritas em relações discursivas de poder: elas são construídas, por meio do discurso, através da interação com outros sujeitos e culturas (HALL, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2002, 2003). Conseqüentemente, os conceitos de cultura e identidade também estão entrelaçados e são indissociáveis. Mendes (2004), ao pensar nestas questões concernentes ao ensino de línguas aponta que:

Talvez nenhum outro termo ou conceito tenha tido mais destaque, ao lado da ‘cultura’, do que o vocábulo ‘identidade’. Nos discursos de diferentes áreas e nas mais diferentes esferas da organização social, a necessidade de falar sobre identidade e processos identitários ultrapassou as fronteiras do texto acadêmico e passou a ser uma questão política. Discutir ‘identidade’ e também, de certa forma, a sua contraparte, a ‘diferença’, tem sido uma tentativa de reposicionar o homem, trazê-lo de volta à sua casa ou devolver-lhe o lugar que lhe foi tirado, ou, pelo menos, redimensionado pelas desestabilizações empreendidas no mundo, nas relações sociais e em diferentes instâncias da vida contemporânea. (MENDES, 2004, p. 75)

Cultura, identidade e diferença são termos que estão na pauta da vida contemporânea e, portanto é tão importante além de teorizá-los, entendê-los. Silva (2012) aponta para a ausência de uma teoria sobre a identidade e a diferença, e

defende que apenas respeitar e tolerar a diversidade e a diferença não bastam para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora. Para este teórico, identidade e diferença são inseparáveis, uma depende da outra e a pedagogia e o currículo escolar precisam buscar problematizar estas questões e não somente celebrá-las.

Quando vistas em separado, geralmente ocorre a tendência a tomar o que somos, a nossa identidade, como a norma em oposição ao que não somos. Por exemplo, ao afirmar que sou brasileira, estou opondo esta afirmação ao fato de não ser de outra nacionalidade, como francesa, chilena, japonesa, etc. Só é necessário afirmar nossa identidade pelo fato de existir a diferença e ambas são criações sociais e culturais em conexão com relações de poder. Sobre esta questão, Silva (2012, p. 81) afirma que “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”.

Exemplos de presença do poder são as operações de inclusão e exclusão, demarcação de fronteiras, classificação e normalização, e de acordo com Silva (2012), estes são critérios baseados em oposições binárias privilegiando sempre uma das partes. Uma proposta de problematizar estes binarismos seria questionar a identidade e a diferença como relações de poder e, sendo a escola um microcosmo da sociedade, estas questões têm que ser discutidas dentro da sala de aula e não tratadas como algo alheio a este contexto. Concordo com Pennycook (2000) que defende que as salas de aula são espaços sociopolíticos que existem em uma complexa relação com o mundo do lado de fora.

O mundo atual sofre mudanças muito rápidas principalmente no que diz respeito às identidades sociais. Este seria um dos motivos para esta temática estar tão em foco ultimamente, pois as transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas têm reflexo na construção identitária dos indivíduos. Moita Lopes (2003, p. 15) ressalta que nas práticas cotidianas que vivemos há:

[...] um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea.

Este questionamento diz respeito às verdades naturalizadas, tanto em nossa sociedade quanto nos indivíduos, pois, diariamente, repensamos nossas vidas sociais. O conceito de identidade é complexo e, de acordo com Hall (2006), as

velhas formas de compreendê-lo estão atualmente em declínio, o que acarretam novas maneiras de entender a identidade e fragmentação do indivíduo moderno, visto até então como um sujeito unificado. Todas as mudanças sociais que vivemos hoje tornam tal visão obsoleta, uma vez que o sujeito precisa ser visto como heterogêneo, fragmentado e híbrido em sua maneira de viver e ver o mundo.

Bauman (2005) também defende a crise da identidade, decorrente do amplo processo de mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, e acredita que esse é um dos problemas teóricos mais relevantes numa sociedade globalizada. Ele afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Hall (2006), por sua vez, aponta para o deslocamento ou descentração do sujeito decorrente das mudanças em nossa sociedade. Para este teórico dos Estudos Culturais, as identidades culturais não se mantêm incólumes no decorrer da história; elas são fragmentadas no que ele chama de ‘modernidade tardia’, pois o sujeito que antes era visto dotado de uma identidade unificada e estável, agora aparece como fragmentado e composto de múltiplas identidades, as quais são, por vezes, contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006, p. 12).

Ao vincular a temática das identidades aos estudos linguísticos, pode-se dizer que ela surge a partir da concepção de linguagem como discurso, uma “concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). Visto assim, é impossível pensar no discurso sem levar em conta os sujeitos que estão envolvidos no contexto de produção, pois, conforme esclarece Moita Lopes (2003, p. 19), “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores”.

Sobre esta questão do discurso, Foucault (2004) defende que sua produção é regulada e selecionada nas sociedades, caracterizando o poder da palavra no discurso do indivíduo, ou seja, discurso e poder estão totalmente imbricados em uma relação de significação. Já Van Dijk (2010, p. 27) entende que as maneiras como os discursos reproduzem o poder são diferentes entre as culturas, “como

também o são as estruturas sociais e as cognições sociais que estão envolvidas nesse processo de reprodução”. Sendo assim, os discursos serão usados de maneira diferente, a depender do conhecimento e das atitudes compartilhadas culturalmente.

Apoiando-se nessa concepção, Silva (2012), ao propor uma pedagogia como diferença, aponta que a identidade e a diferença são processos de produção social e também envolvem relações de poder:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2012, p. 96).

Como é possível perceber, discurso, identidade e poder estão entrelaçados e a escola, na condição de espaço de construção de discursos e identidades, também é, então, um espaço da construção, manutenção ou silenciamento do poder. Em termos de currículo, é de suma importância colocar estas questões como centrais para os educadores que entendem o espaço da sala de aula como um lugar para a mudança social e não como um vácuo social. Não me refiro somente a tratar com tolerância e respeito a diferença, mas ao engajamento “com a diferença, com os discursos que a constituem e com o poder que a atravessa, pois o que está em jogo é a vida das pessoas, seus desejos e sofrimento” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Silva (2012) comparte desta visão ao mencionar que a questão do outro e da diferença não podem deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e também curricular, pois este outro é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2012, p. 97). Ou seja, tudo que é diferente de nós e não pode ser encarado como um problema, mas como natural, afinal, os signos do mundo estão em constante rotação, na expressão de Octavio Paz, e as identidades são a todo momento ressignificadas como produto de um processo social.

Aguado (2010), ao tratar da diversidade e igualdade em educação, menciona a relação entre a diversidade e o reconhecimento do outro e de outras

formas de ver o mundo, e aponta que impor qualquer tipo de classificação que tenha características homogeneizantes, é uma forma de exercer poder sobre o outro:

A diversidade é uma constante humana e forma parte da própria vida. Define-se como processo mais que como categoria. A diversidade cultural é um fato, a heterogeneidade é a norma. O que deveria nos preocupar, o que deveria soar o alarme é a homogeneidade. Esta sempre é produto de uma ação deliberada de ordenar, classificar, controlar (política, social, psicológica ou educativamente) (AGUADO, 2010, p. 29).

Entendo, portanto, que a escola é um dos lugares que devem questionar como é legitimado o poder através das identidades sociais/ culturais. O papel do professor de línguas estrangeiras é fundamental neste desafio, já que é inerente ao seu ofício trabalhar com o outro, o estrangeiro, o plural, sendo necessário construir um currículo que esteja atento a estas questões tão importantes em nossas sociedades e que geram conflitos que refletem dentro da sala de aula. Através dos discursos, o professor de línguas estrangeiras deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias, além de promover um espaço de questionamento e entendimento de como agir para construir um mundo mais igualitário através das diferenças.

4.2 Diálogo intercultural em sociedades multiculturais

Vivemos em tempos de mudança. Mudam as formas e os ritmos de vida, a maneira de pensar, o conhecimento, as possibilidades de acesso à comunicação, as relações interpessoais, etc. A velocidade dessas transformações e a incerteza que geram nos obrigam a reorganizar vários aspectos de nossa vida, a renovar, adaptar e canalizar adequadamente as experiências que nos rodeiam. Nessa nova era, o caráter multicultural de nossa sociedade se converteu em uma das características mais relevantes e aparentes, pois a convivência entre culturas e diferentes universos simbólicos supõe, hoje em dia, uma necessidade, que pode ser vista como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, de reformular os objetivos sociais e educativos em nível planetário.

A educação está imersa neste quadro e um dos grandes desafios que a escola atual tem a superar é a presença de múltiplas realidades culturais dentro da sala de aula, e, quando falamos em diversas culturas, não estamos nos referindo somente a alunos vindos de alhures, mas de grupos sociais heterogêneos nos

quesitos, etnia, religião, economia, etc. Vivemos em uma sociedade multicultural e, como educadores, precisamos promover o diálogo intercultural no microcosmo social em que trabalhamos, a escola, através da negociação e da comunicação entre os indivíduos. Concordo com Scheyerl (2012, p. 50) quando afirma que o professor pode “[...] contribuir para a transformação pessoal e social do aprendiz e transformar a sala de aula em um microcosmo dos discursos interculturais”.

Hurstel (2004, p. 27 apud MENDES, 2012, p. 359) diz que “[...] a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”, pois o caráter multicultural das sociedades é algo incontestável, ele existe e não cabe contestação. Já a interculturalidade pressupõe que as pessoas estejam imbuídas do interesse em dialogar com o outro e entender que a diversidade cultural que nos constitui não deve implicar qualquer tipo de discriminação ou preconceito, pois ela é parte de todos nós. Mendes (2012, p. 360), mais uma vez, ao tratar deste assunto na esfera educacional, argumenta 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 constituirmos 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 fazer isso? A princípio, cada um de nós, professores, alunos, pesquisadores, responsáveis pelas instituições de ensino, governantes, devemos ser, em potencial, agentes da interculturalidade.

As mudanças impressas na sociedade, geradas principalmente pelo atual processo de globalização, acarretaram o surgimento da perspectiva multicultural/intercultural na educação e, embora muitas vezes ambos os vocábulos (multicultural e intercultural) sejam utilizados indistintamente, há diferenças significativas entre os dois. Faz parte deste processo de globalização a redefinição de territórios com o conseqüente ressurgimento de movimentos migratórios pelo mundo e também, de conflitos de origem étnico-cultural. Nos Estados Unidos e na Europa, o termo “educação multicultural” nasce da necessidade de superar as dificuldades dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes nas escolas. As migrações sempre ocorreram no mundo, e as sociedades multiculturais não são um fenômeno novo (GARCÍA MARTINÉZ et alii, 2007; HALL, 2003), mas é uma necessidade do

nosso tempo refletir sobre questões relacionadas à convivência entre culturas e as dificuldades enfrentadas por esta parcela cada vez maior da sociedade contemporânea.

Embora ambos os termos tenham surgido a partir da realidade da imigração e exista uma grande relação entre eles, são fenômenos diferentes, já que “a imigração abarca mais coisas que a interculturalidade, e esta tem a ver com mais coisas que a imigração”²⁷ (AGUILERA REIJA et alii, 2009, p. 22). Dessa maneira, o que proponho aqui é a conscientização sobre o pluralismo cultural que vivemos de maneira ampla, abrangendo questões linguísticas e as de gênero, religião, sexualidade, ideologias, etc. Para Hall (2003, p. 50), o termo multicultural é, por definição, plural, marcado pela heterogeneidade cultural, e se distingue da definição de Estado-nação, no sentido proposto por Goldberg (1996 apud HALL, 2003, p. 50), como espaço de homogeneidade cultural, organizado em torno de valores universais, seculares e individualistas liberais.

May (1999, apud HALL, 2003, p. 51) afirma que o multiculturalismo ainda está longe de ser uma doutrina estabelecida, pois é constantemente questionado por vários segmentos como, por exemplo, a direita conservadora, liberais e modernizadores de distintas convicções políticas. Para Hall (2003), a emergência do multiculturalismo aconteceu no mundo pós-guerra, no qual tem se alterado e intensificado, ocupando lugar central no campo da contestação política como resultado de uma série de mudanças decisivas, como o fim do velho sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independência nacional e o fim da Guerra Fria e o processo de globalização.

No que se refere à globalização contemporânea, o teórico indica que é uma novidade contraditória, pois “sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é a sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas” (HALL, 2003, p. 57). Essa homogeneização é ditada pelo Ocidente, com destaque para os Estados Unidos.

Em uma sociedade heterogênea, como é o caso da maioria das atuais, os conflitos intrapessoais e entre grupos culturalmente distintos são perpétuos, e embora muitos desses choques sejam culturais, também existem os de caráter

²⁷ Todas as traduções são de minha responsabilidade: la inmigración abarca más cosas que la interculturalidad, y ésta tiene que ver con más cosas que la inmigración.

econômico, político e social, até mesmo entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo sociocultural. Apesar de muitas vezes a mídia e os detentores do poder tentarem passar uma ideia de sociedade homogênea e igualitária, as diferenças culturais, regionais e nacionais apresentam formas de viver individuais que refletem padrões de comportamento diferentes e que em muitas ocasiões podem produzir tensões e conflitos interculturais.

Mota (2004, p. 43), apoiando-se em McLaren (2000), aponta o caráter polissêmico do termo multiculturalismo, pois abrange posturas ideológicas que se configuram em quatro tendências:

- a) conservadora – serve apenas como ponto de partida, mas a meta é a assimilação, a homogeneização;
- b) humanista liberal – atende grupos socialmente marginalizados, através de projetos específicos, no sentido de promover a igualdade intelectual;
- c) liberal de esquerda – fortalece as identidades culturais marginalizadas em movimentos separatistas de exclusão da cultura dominante;
- d) crítico/revolucionário – busca o comprometimento com uma política crítica de justiça social a partir de uma agenda de transformação.

A última tendência, a crítico/revolucionária é a defendida por MOTA (2004, p.44), por ser, segundo a autora, a única que se compromete com o papel transformador da escola. A autora aponta para quatro campos de ação com objetivos específicos, incorporados de Banks (1994, p. 23) à visão crítico/revolucionária:

- a) integração de conteúdos – estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;
- b) construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de tradições culturais determinantes na construção do conhecimento;
- c) pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar para facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente;

- d) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

O teórico mencionado anteriormente, James Banks, é diretor fundador do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, nos Estados Unidos, conhecido como o pai da educação multicultural e considerado um dos principais teorizadores norte-americanos desta área. Ele considera educação com esse viés como um elemento que contribui para a construção de uma sociedade livre e democrática e tem como objetivo desenvolver habilidades em professores e alunos para viver em sociedades com grande diversidade cultural, como os Estados Unidos (BANKS, 1994). Para ele, o conceito de educação multicultural não envolve somente os alunos e professores, mas todo o entorno escolar como o pessoal da administração, os auxiliares técnicos, os pais dos alunos e a comunidade em geral, sendo necessário haver um projeto sociopolítico que apoie a educação.

Embora o conceito de multiculturalismo tenha sido levado à educação, é uma questão que suscita muita divergência no âmbito teórico. Veja-se, por exemplo, o que afirma García Martínez et alii (2007, p. 87):

No mundo anglo-saxônico se entende a multiculturalidade como coexistência de uma cultura democrática e desenvolvida com outras culturas não somente diferentes, mas inferiores e às quais se respeita, sem interagir com elas. Vista assim, a multiculturalidade é uma fábrica produtora de diferenças que separam uns grupos humanos de outros (postura do multiculturalismo).²⁸

Apesar desta posição frente ao multiculturalismo, os referidos teóricos destacam o fato de que em países como o Canadá e os Estados Unidos o termo não possui conotações negativas, como acontece em países europeus, onde a diferenciação entre multiculturalismo e interculturalidade é frequentemente abordada. O conflito cultural é aceito, contudo, se insiste na necessidade de superá-lo através do respeito ao outro e à comunicação, com a “interação entre culturas,

²⁸ Todas as traduções são de minha responsabilidade: En el mundo anglosajón se ha entendido la multiculturalidad como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo siferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas. Visto así, la multiculturalidad es una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros (postura del multiculturalismo).

gerando competências multiculturais”²⁹ (BANKS, 1997, p. 7, apud GARCÍA MARTÍNEZ et alii, 2007, p. 90).

As políticas multiculturais se referem à constatação da existência de diversas culturas no mesmo espaço geográfico. Entretanto, essas políticas não estão preocupadas com a interação entre estas culturas, aspecto tratado pela interculturalidade. Paraquett (2010) cita o exemplo de cidades dos Estados Unidos, como Nova York, conhecida por ser a cidade mais democrática do mundo pela convivência de diferentes grupos sociais no mesmo espaço geográfico, porém, estes grupos culturais estão separados por bairros e não possuem as mesmas condições de vida. Neste caso, percebemos que “há a co-presença, há uma convivência aparente, mas não há a interdependência cultural, caracterizando-se, então, como um modelo de multiculturalismo” (PARAQUETT, 2010, p. 145).

A autora não se restringe ao exemplo norte-americano e faz uma comparação com a maior cidade da América Latina: São Paulo. Paraquett (2010) mostra preocupação sobre o fato de que estejamos copiando esse modelo de “convivência”, onde se “escuta um discurso de integração que mascara a real des-integração dos grupos migratórios que para lá acorrem, sejam eles nacionais ou estrangeiros” (PARAQUETT, 2010, p. 145). Para a autora, deveríamos estar empenhados em promover o interculturalismo, fato que não está acontecendo. A possível solução seria juntar todos no mesmo lugar, oferecendo as mesmas oportunidades de crescimento, provocando a interdependência entre os diferentes grupos. Entretanto, para ela, não é nada fácil assumir esta postura e este discurso “porque há outros elementos que colaboram para a des-integração cultural, sobretudo, o aspecto sócio-econômico” (PARAQUETT, 2010, p.145). Trazer esta discussão para o ensino de línguas estrangeiras é importante, pois como professores, estamos tratando de aspectos culturais distintos e “falando do que acontece em outro lugar, sem nos darmos conta de que repetimos modelos que rejeitamos em nossos discursos” (PARAQUETT, 2010, p. 145).

Cada cidadão, onde quer que viva, faz parte de uma sociedade global e precisa se sentir protagonista e responsável junto com os outros e não excluído ou minorizado, sobretudo perante a diversidade crescente das sociedades atuais, caracterizada pelo encontro de pessoas e grupos que possuem diferentes visões,

²⁹ interacción entre culturas, generando competencias multiculturales.

valores, crenças e identidades em um mesmo espaço geográfico. Para Mendes (2007, p. 121), “não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo”. Dessa maneira, uma das consequências deste encontro é o conflito, e o importante não é a diferença em si mesma, mas as formas que existem de conviver com elas.

Defendo assim, a interculturalidade como resposta a esta forma de conviver com a diversidade cultural na sociedade, já que é um fenômeno praticamente universal e de crescente relevância no mundo cada vez mais globalizado. De acordo com o Ministério da Educação do Peru (2005, p. 4), essas questões de interculturalidade também estão presentes na América Latina:

Na América Latina, em geral, e na região andina, em particular, há uma nova atenção à diversidade cultural, que parte de reconhecimentos jurídicos e uma necessidade cada vez maior, de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, racismo e exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar em conjunto no desenvolvimento do país e na construção de uma democracia justa, igualitária e plural. A interculturalidade parte destas metas.

Assim, a questão intercultural está presente de forma ampla em nossa sociedade de maneira local e global, e o diálogo entre as culturas se faz necessário para a construção de uma sociedade menos conflituosa e mais aberta à diferença. Na opinião de Baumgartl e Milojevi (2009), uma pessoa culturalmente competente é consciente de suas próprias limitações e preconceitos, aberta às diferenças dos outros, respeitosa, flexível e pronta para aprender e por em prática novos conhecimentos. Através destas habilidades seria possível evitar ou resolver construtivamente os possíveis conflitos que surjam para conseguir uma maior produtividade e eficiência em contextos onde as pessoas de marcos culturais distintos possam trabalhar juntas. Os autores apontam como resultado dessas atitudes e habilidades as competências interculturais, que são um instrumento necessário, não somente no âmbito da educação, mas para uma grande variedade de profissões, como, por exemplo, na área das políticas públicas (administração, saúde, ciência, desenvolvimento, políticas familiares etc.). E também nas ONG e nas empresas privadas, ou seja, todos os setores das sociedades precisam promover o diálogo intercultural para a construção de um mundo mais igualitário.

4.3 Abordagens contemporâneas de ensino de línguas: a perspectiva intercultural

Muito se discute sobre qual seria o melhor método para se ensinar/ aprender uma LE, seja em contextos de LE, de L2, de educação bilíngue, de línguas adicionais etc. A própria palavra 'método' é discutível, já que pressupõe algo fixo e muitas vezes usado como sinônimo de livro didático. Ao invés de método, utilizarei o termo abordagem, que julgo mais apropriado para o contexto de ensino de línguas, na maneira proposta por Almeida Filho (2007a), teórico que criou o modelo da operação global do ensino de línguas, onde a prática de ensinar do professor deve ser entendida globalmente, pois:

[...] compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 13)

Conforme podemos perceber, o termo abordagem é muito mais amplo, pois abarca, sob diversos prismas, o processo de ensino/aprendizagem escolar e não se centraliza somente na questão do professor, aluno ou material didático. Estes três elementos estão presentes e são fundamentais, porém há muitos outros fatores que interferem, conforme sugere Almeida Filho (2007a, p. 22), ao propor a operação global do ensino de línguas e definir o ensino comunicativo, entendido como:

[...] aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 36)

Esta definição da abordagem comunicativa dada por Almeida Filho (2007a) foi um avanço, naquele momento, para as formas de ensinar línguas, já que colocavam o aluno como protagonista da aprendizagem e não o professor, conforme alguns dos modelos anteriores de cunho tradicional. Ao indicar que as experiências de aprender devem partir de interesses dos alunos, coloca-se a troca de experiências como central dentro da sala de aula e, dessa maneira, rompe-se com a barreira entre a escola e a sociedade, já que diversos temas podem adentrar a sala de aula.

Contudo, se observarmos sob outro prisma, esta definição de Almeida Filho (2007a) para a abordagem comunicativa enfatiza também a interação com outros falantes da língua estrangeira, tendo interesse no uso da linguagem e na possibilidade de usar a língua que estão aprendendo. Paraquett (2009d, p. 13) aponta que esta “é uma possibilidade remota para uma grande maioria dos estudantes brasileiros, principalmente os da rede de ensino público”, e observa que a língua estrangeira na escola regular possui objetivos próprios e diferentes dos cursos livres. Um dos documentos que norteiam a educação nacional, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), também abordam esta diferenciação ao indicar que as escolas e academias de línguas atuam de maneira distinta, com propostas e objetivos que não são os mesmos, pois o ensino de línguas estrangeiras na escola regular:

[...] não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131)

Conforme abordado no capítulo anterior (Capítulo 3), a LA Contemporânea defende que a linguagem não seja abordada nas pesquisas apenas como aplicação do uso da linguagem, sem uma preocupação com o lado sóciohistórico, como uma prática social (MOITA LOPES, 2006). Paraquett (2009d) conclui que enquanto Almeida Filho trabalha com uma concepção de língua como comunicação, no sentido funcional, Moita Lopes a vê como prática social, como produção discursiva que acontece em contexto social, cultural e histórico.

Mendes, em sua tese de doutorado defendida em 2004 sobre o português como língua estrangeira (PLE), propõe uma nova abordagem de ensino, a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), partindo do conceito de abordagem definido por Almeida Filho (2007a). Em sua proposta, a autora amplia ainda mais o conceito anterior, incluindo, o que, a meu ver, estava faltando: o diálogo entre culturas, como sendo primordial ao ensino de línguas estrangeiras. Diz a autora:

[...] a *Abordagem Comunicativa Intercultural* pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2004, p. 154)

Em artigos posteriores, Mendes prefere os termos abordagem intercultural (2008) ou perspectiva intercultural (2007, 2011, 2012). Percebe-se, nas elaborações da autora, que língua e cultura não estão separadas nesta definição, pois a língua é cultura, estabelecendo uma relação intrincada de pertencimento, e qualquer tentativa de dissociação desaguará em uma quebra dessa união. É possível constatar este fato em materiais didáticos disponíveis no mercado para a aprendizagem de línguas estrangeiras: os aspectos culturais são tratados a distância da língua, apresentando-os, quando são tratados, separadamente, dentro das unidades didáticas. Apesar de hoje existirem iniciativas do MEC, como o PNLD, que fomentam a elaboração de materiais didáticos dentro de critérios bem precisos e de acordo com a documentação oficial – os PCN (1998, 2002) e as OCEM (2006) –, ainda há muitos livros no mercado que, na hora de sua elaboração, não levam em consideração que língua e cultura são indissociáveis. Sobre esta visão, Almeida Filho (2002, p. 210) afirma que “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”, pois “[...] tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura” (MENDES, 2012, p. 375).

E quando me refiro à separação de língua e cultura, não é apenas em relação ao material didático, mas principalmente à formação de professores, já que estes serão as pessoas responsáveis em aproximar esta língua/cultura dos seus alunos. Ainda que o material não seja pertinente, se o professor possui formação adequada, saberá conduzi-lo e adaptá-lo da melhor maneira possível, evitando reducionismos e a propagação de estereótipos tão frequentes no ensino de línguas estrangeiras.

Ao tratar de interculturalidade, não posso deixar de mencionar a diversidade cultural existente em todo processo de ensino/aprendizagem e na sociedade em geral. Naquelas sociedades que são detentoras do poder econômico, chamadas de Primeiro Mundo, é comum reconhecer como diferente unicamente as manifestações que não pertencem ao seu grupo, como, por exemplo, o imigrante, o estrangeiro pobre procedente de um país subdesenvolvido, o indígena etc., ou seja, aqueles pertencentes a grupos historicamente dominados, sem voz. Muitos dos que formam parte do grupo hegemônico não conseguem perceber sua própria diversidade interna, fato que desmistifica sua suposta homogeneidade e, assim, contribuem para

a propagação da desigualdade e discriminação, mantendo o outro em situação de inferioridade ou negando-lhe o reconhecimento de alguns direitos (GARCÍA FERNÁNDEZ; GOENCHEA PERMISÁN, 2009).

A diversidade deve ser considerada como uma característica inerente à espécie humana, tanto biológica como socialmente, e as diferenças culturais que nos distinguem de outros povos não possuem nada de extraordinário (AGUADO, 2003; GARCÍA MARTÍNÉZ et alii, 2007; GARCÍA FERNÁNDEZ; GOENCHEA PERMISÁN, 2009; HALL, 2003; PARAQUETT, 2010). Voltando-nos para o âmbito escolar, para o desenvolvimento coeso de uma sociedade multicultural é necessário, entre outras medidas, que seu sistema educativo reconheça, aceite, respeite e se oriente abertamente em torno da diversidade, incluindo ao invés de excluir. Nesta linha de pensamento, García Fernández e Goenechea Permisán (2009, p. 35) apresentam o seguinte quadro no qual podemos distinguir três etapas nas respostas dadas historicamente pela escola ao tratamento da diversidade:

	Até 1960/ 1970	1960/1970 a 1990	A partir de 1990
MODELO	Segregação	Integração	Inclusão
PRESSUPOSTOS BÁSICOS	Homogeneidade dos alunos.	Alguém que não encaixa bem. Portanto é necessário “integrá-lo” adaptando o currículo, incorporando recursos etc.	É preciso modificar o sistema para fazer frente à educação de todos os alunos

Quadro 5 - Evolução dos modelos de resposta escolar ante a diversidade

Para os autores, a etapa de inclusão que se inicia a partir dos anos 90, tenta promover a igualdade na diversidade, propondo-se a revisar as práticas educativas e as teorias nas quais está baseada, de forma que a organização do sistema consiga evitar a exclusão e favoreça a aprendizagem e a promoção pessoal de todos. Mendes (2007) e Paraquett (2009, 2010) também corroboram este pensamento, ao entenderem o processo de ensino/aprendizagem de línguas como oportunidade de inclusão social. Para promover uma educação intercultural precisamos transformar e diversificar as relações de poder dentro da sala de aula e criar um espaço para a

promoção da igualdade entre os alunos ou grupos marginalizados, seja pelos seus valores culturais, conhecimentos, seja pela maneira de expressá-los.

O quadro 5 apresenta uma preocupação somente a partir dos anos 90 com a inclusão, entretanto, nos anos 1970 no Brasil, Paulo Freire já apontava esta preocupação no movimento da pedagogia crítica. Atualmente, também é possível encontrar escolas que não estão preocupadas com estas questões e insistem em reproduzir modelos tradicionais de ensino. Percebe-se, portanto, que o movimento em prol da inclusão nas escolas não aconteceu de forma linear.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica suas diretrizes sobre educação intercultural, ressaltando o conceito de educação como veículo importante na compreensão internacional e reunindo perspectivas culturais e ideológicas diversas. O intuito foi o de contribuir para o conhecimento de temas relativos à educação intercultural, apresentando conceitos e aspectos que poderiam ser úteis para orientar as futuras atividades e políticas neste âmbito, em prol da paz e do entendimento na sociedade, principalmente nas escolas. Segundo as diretrizes da UNESCO, a educação intercultural não pode ser somente o adicionamento de conteúdos ao currículo: ela deve abarcar todo o entorno pedagógico como outras dimensões dos processos educativos, tais como:

[...] a vida escolar e a adoção de decisões, a formação e capacitação dos docentes, os programas de estudo, as línguas de instrução, os métodos de ensino e as interações entre os educandos, assim como os materiais pedagógicos. (UNESCO, 2006, p. 19)

Alguns termos atrelados ao adjetivo ‘intercultural’ já apareceram aqui como educação, abordagem e perspectiva intercultural, sendo esta última o termo que prefiro. Todos fazem parte de algo maior, que muitos especialistas chamam de pedagogia intercultural. Pennycook (1990 apud SIQUEIRA, 2008, p. 123) aponta que uma importante lacuna que existe na área de educação de segunda língua é justamente o divórcio desta dos temas abrangentes da teoria da educação. Entendo que a área da educação possui muitos pontos de diálogo com a LA e não poderia separá-las ao me referir ao ensino de línguas, pois “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de línguas” (PENNYCOOK, 1990, p. 303 apud SIQUEIRA, 2008, p. 123).

Qualquer discussão sobre a linguagem não pode estar separada de sua relação com questões sociais, políticas e históricas e a pedagogia crítica nasce das inquietações vividas ou reproduzidas dentro da sala de aula. Conseqüentemente, o pedagogo crítico está comprometido com a comunidade escolar, principalmente com questões que emergem do dia a dia na sala de aula, conforme assevera RAJAGOPALAN (2003, p.106):

O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Um de nossos grandes educadores e teórico na área da educação, Paulo Freire, influenciou a base da pedagogia crítica, que não pode ser atribuída a uma teoria única. Guilherme (2002, p. 19 apud SIQUEIRA, 2010, p. 28) também lembra que apesar das muitas ramificações tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos deste educador que “fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro no campo da pedagogia crítica”. Foi no contexto latino-americano que Freire, mais especificamente, no Brasil, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, sempre preocupado com a consciência política e da educação a partir do contexto e da realidade dos alunos.

O nosso educador afirma que não existe educação neutra e toda neutralidade assumida é uma opção escondida (FREIRE, 1993), daí o papel imprescindível na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de viver no mundo e atuar de maneira a provocar as mudanças necessárias para se viver dignamente. Falo em educação de uma maneira global, incluindo neste nicho o ensino de línguas, pois “como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (PENNYCOOK, 1998, p. 22).

Rajagopalan (2003) chama a atenção para este fato, apontando que o educador crítico nem sempre é visto com bons olhos, sobretudo por aqueles que não apreciam atitudes políticas no ambiente escolar. Ao fomentar uma atitude crítica nos alunos, o questionamento ganha destaque, e ser questionado não é uma atitude que agrade a todos, principalmente aos que se sentem ameaçados em sua zona de conforto, em seu poder, donde se conclui que “o educador crítico sempre foi e

sempre será uma ameaça para os poderes constituídos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

A perspectiva intercultural está estreitamente relacionada a estas questões da pedagogia crítica e se interessa principalmente pelo diálogo intercultural no espaço da escola. Aguado (2003, p. 13) a define como:

[...] uma alternativa às propostas pedagógicas que analisam os fenômenos educativos desde visões monoculturais, nos quais a cultura é uma, monolítica, já elaborada e delimitada, e a educação é transmissão e perpetuação dessa cultura única.

Com esta visão, se reconhece que somos seres multiculturais e híbridos em constante processo de construção de nossas identidades culturais e a escola não pode estar alijada desta realidade, agindo como se vivêssemos em uma sociedade imutável. Embora seja uma situação que não deveria mais acontecer no dia a dia das escolas, há ainda resistência por parte do entorno escolar em colocar em prática esta alternativa pedagógica através de uma vertente mais política. Siqueira (2008, p. 124) ressalta que, agindo assim, imprime-se, de certa forma, a marca de uma suposta neutralidade, onde “se ensina e se aprende LE, relevando-se posturas e valores pedagógicos comprometidos com a formação e a educação do aprendiz a partir de uma visão política e de cidadania”.

Para construirmos práticas pedagógicas dentro dessa perspectiva, devemos mudar a direção do nosso trabalho, formulando teorias e procedimentos metodológicos que “fujam do conhecido esquema de tratar cultura como conjunto de conteúdo informativos e exóticos” (MENDES, 2007, p.119) e, conseqüentemente, desconstruir a ideia de língua como um conjunto de estruturas não relacionado com o social. Fomentar o diálogo entre culturas é fundamental:

Numa abordagem de ensino que se pretende intercultural, desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2008, p. 71)

Para que se realizem práticas pedagógicas sob uma perspectiva intercultural, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer a realidade cultural dos alunos com os quais trabalhamos e, posteriormente, elaborar um planejamento de curso que considere essa realidade, selecionando, produzindo materiais e pensando em estratégias de avaliação do processo (MENDES, 2007). A concretização dessas práticas só será possível se pensarmos na formação dos professores de línguas estrangeiras sob um prisma intercultural, pois serão eles os responsáveis em colocar em prática e fomentar o diálogo entre culturas dentro da sala de aula.

4.4 Formação intercultural de professores de língua espanhola

A realidade complexa e os desafios que constituem o sistema educativo demandam um novo perfil de professor e uma formação que o respalde. É necessária a formação de docentes comprometidos, competentes, capazes de educar, de ensinar valores em um contexto de constantes mudanças e com alunos culturalmente heterogêneos. Este perfil inclui diferentes tipos de conhecimento e funções relativas às tradicionalmente assumidas, os quais revelam a necessidade de uma formação de professores mais completa, integral, renovada não somente em seus conteúdos, mas também em suas estratégias, condições, espaço, etc. Uma formação que se desenvolva em um contexto multicultural e prepare os futuros docentes para atender adequadamente à diversidade cultural, que façam da diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo na maneira como os professores enfrentam a realidade de suas aulas.

Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva intercultural está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Além desse reconhecimento, as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social.

Para atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características e que, apesar de algumas poderem ser agrupadas por meio de um fio

condutor que apaga as suas diferenças, cada indivíduo será único. Manifestações de discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar. Entretanto para isso, o professor não pode cultivá-las, pois para promover a perspectiva intercultural ele tem, antes de tudo, que ser intercultural.

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, sendo necessário que se repense a própria formação dos professores, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam pensados sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo. Como a parte que me compete é a da formação de professores, concentro-me nas relações ocorridas dentro da escola, mas a perspectiva intercultural também deve ser vista fora desse ambiente, como uma maneira de viver a vida, entendendo como nos constituímos e como o outro se constitui.

Com objetivo de repensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dessa realidade, vem aumentando, nos últimos anos, o número de pesquisas que buscam repensar o papel político e social do ensino-aprendizagem de línguas, privilegiando questões em torno da diversidade cultural, das relações de poder e da construção das identidades. Não obstante, quando nos referirmos à temática cultural, é sabido que este tema ainda ocupa um lugar marginal nas investigações. A marginalização dessa temática, presente durante muito tempo nos centros de pesquisas de línguas estrangeiras, teve seus reflexos nas práticas da sala de aula. Mendes (2008, p. 57) aponta para a emergência de se incluir na pedagogia de línguas, “a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/ aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas”.

De fato, nota-se que as práticas pedagógicas e muitos materiais didáticos utilizados em sala de aula ainda reproduzem visões reducionistas e preconceituosas da noção de cultura. Silva (2008a, p. 178) menciona o fato de o professor estar “fadado a usar um livro imperfeito”, sendo sua tarefa, então, preencher suas lacunas e corrigir suas deficiências. Por isso, faz-se necessário reformular as bases teóricas

que sustentam nosso trabalho e construir novos conceitos e novas abordagens de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, privilegiando a diversidade cultural e a realidade de nossos alunos.

Sendo assim, a educação na sociedade contemporânea deve saber utilizar a potencialidade da diversidade para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para viver em uma sociedade complexa, diversa e multicultural. O mundo atual oferece múltiplas oportunidades para a interação ou diálogo entre culturas, conforme Mendes (2007, p. 132) e sua construção identitária (MOITA LOPES, 2006; HALL, 2006), e uma dessas possibilidades de interação é através da língua em sua dimensão individual e social.

Contudo, para iniciar esse processo, devemos pensar principalmente na formação dos professores destinados à sala de aula e na sua atuação futura como gestores de mudanças na medida em que cabe a eles o papel de perpetuar ou mudar os estereótipos existentes no imaginário dos alunos (e muitas vezes deles mesmos). Almeida Filho (2008, p. 100) aponta para a necessidade de professores seguirem um modelo reflexivo de formação, em que o docente “se organiza com sistematicidade para refletir/pensar(-se)/analisar(-se sobre) o ensinar ou o aprender”. Corroborando essa necessidade, Leffa (2008, p. 354) indica o perfil desejado do professor de línguas estrangeiras, afirmando que este deve ser “reflexivo, crítico e comprometido com a educação”. Já Celani (2008, p. 39) aponta para o fato de que a prática reflexiva isolada não basta, pois “é necessário que inclua [...] uma participação crítica, [...] a responsabilidade com a cidadania” Assim sendo, formação de professores e reflexão crítica são palavras atreladas ao processo de ensino de línguas/culturas.

Defendo a formação intercultural de professores de línguas estrangeiras como proposta para a mediação neste mundo culturalmente diverso e que necessita do diálogo entre as diferentes culturas para que haja entendimento e aproximação a partir de uma outra língua. Para que esta formação seja possível e de fato intercultural, Mendes (2011) aponta que os planejamentos, os materiais e as orientações para a formação desses professores devem ser culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação. Mesmo tratando de ensino de línguas, elas não ocupam o lugar central ou objeto de aprendizagem, e dentro da perspectiva intercultural, a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais,

visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação” (MENDES, 2011, p. 140).

Muitas vezes a questão cultural é abordada pelo professor em seu planejamento como curiosidades a serem inseridas separadamente da questão linguística, mas a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular. Simplesmente, o fato de conhecer peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão desta cultura a ponto de conseguir estabelecer um diálogo intercultural. Trabalhando desta maneira, o professor age como um propagador de estereótipos culturais e não garante uma cooperação efetiva dentro da sala de aula.

Uma das possíveis explicações para o professor agir assim seria o que ele traça como objetivo em seu planejamento e aulas. O docente que separa língua de cultura, provavelmente, pensa a língua como um sistema abstrato que deve ser dissecado em sua composição para ser compreendida, ou seja, língua é estrutura. Essa é somente uma das explicações possíveis, pois há muitos outros fatores que implicam esta tomada de posição, quais sejam: o escasso tempo para preparação das aulas; o número elevado de turmas; as exigências da direção da escola; a necessidade de seguir fielmente o livro didático da escola, o qual nem sempre é escolhido pelo professor ou, até mesmo; falta de preparação deste profissional, dentre outras dificuldades.

Atirar pedras nos professores não é uma atitude plausível nestes casos: acredito que a chave para essa mudança está principalmente na reestruturação da formação inicial e continuada nas universidades, de forma que se esteja atento às perspectivas críticas, e ao que chamo aqui de formação intercultural. A nós, professores universitários, nos cabe a tarefa de formar profissionais capacitados para atuar neste mercado de trabalho que se expande cada vez mais, professores que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas as suas manifestações, atuando como mediadores culturais e como gestores de mudanças em uma sociedade complexa, principalmente quando nos referimos à educação.

Voltando-nos para a formação de professores de língua espanhola, Paraquett (2010, p. 148) formula a seguinte pergunta para estes professores: “Estamos preparados para ajudar nossos alunos de forma a que vejam a

língua/cultura espanhola como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades cada vez mais pluriculturais?” Segundo a autora, se a resposta for afirmativa, somos professores interculturais, pois teremos entendido que, como postulam García Martínez et alii (2007, p. 134):

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas ... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et alii, 2007, p. 134).

Seria interessante que os cursos de graduação em Letras com habilitação em uma língua estrangeira, onde se formam os professores aptos a lecionar em escolas de ensino básico, repensassem e reformulassem os planos político-pedagógicos de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois se o próprio professor possui seus estereótipos do que seja uma língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural?

A formação também não se esgota na graduação. Na verdade, está apenas começando quando o professor sai dos bancos da universidade. Para complementar seus estudos, existem os cursos de formação continuada ou programas de formação, atualização e divulgação de pesquisas como eventos, congressos, seminários, workshops, mini-cursos etc. O número de pesquisas enfocando esta área tem crescido nos últimos anos, conforme indica CELANI (2009, p. 9):

Embora a história da formação inicial e continuada de professores em geral e de professores de línguas em particular, no Brasil, não seja muito longa, em comparação à de outros contextos, relatos e discussões de pesquisas relativos à educação de professores, tanto inicial quanto continuada, têm se tornado cada vez mais frequentes no âmbito acadêmico. É um sinal dos mais auspiciosos do robustecimento de área das mais carentes no cenário da educação nacional, embora dela mesma dependa grande parte do que vai resultar em ações de sala de aula no processo educativo e, em última instância, em aprendizagem.

Por formação continuada, estou tomando as iniciativas que coloquem o professor como protagonista de um processo de reflexão sobre o que é ensinar e

aprender uma língua estrangeira, de maneira que possa cobrir falhas de sua formação inicial e fazê-lo repensar conceitos talvez cristalizados. A troca de experiências é fundamental e oferecer receitas de bolo não vai ajudar os profissionais a superar os possíveis problemas que possam aparecer em seu contexto de trabalho, já que respostas prontas não cabem em todas as situações. O fundamental é oferecer bases teórico-práticas para que o professor possua a autonomia necessária para planejar suas aulas e saber agir com consciência crítica ao colocar em prática o que planejou.

Celani (2009, p. 11) aponta que os responsáveis pela formação docente precisam conscientizar-se de que o professor “deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão”. Para a autora, isso pode ser feito através de “um processo colaborativo de ressignificações de práticas pedagógicas e de identidades profissionais”. Realizar transformações nas condições sociais, culturais, éticas e políticas nas práticas dos profissionais que lidam com a linguagem é uma maneira de redefinir o futuro dos alunos que estão nos bancos das escolas e dos próprios professores, como profissionais mais engajados.

Infelizmente, ainda vemos nos cursos de Letras e dentro das salas de aulas, professores que não estão preocupados com as questões sociais e políticas imbricadas no ato de se ensinar uma língua estrangeira. Giroux (1997), por sua vez, coloca que para mudar esta realidade, é preciso que os professores atuem como intelectuais transformadores, entendendo seu trabalho como uma tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Muitas vezes, os profissionais que atuam no ensino básico em escolas públicas não possuem um papel protagonista nas tomadas de decisão relacionadas às políticas públicas de reforma educacional. Mas como isso pode ser possível se serão eles que estarão dentro da sala de aula, colocando em prática e preparando os alunos para serem cidadãos críticos e ativos?

Na verdade, esta pergunta é uma tentativa de reflexão sobre o lugar que devemos ocupar no cenário da educação, os professores universitários e os professores que atuam no ensino básico. Para Giroux (1997), “a mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional”. Na contramão deste pensamento,

devemos ocupar nosso lugar e nos engajarmos no debate político, como forma de tentar promover mudanças que sejam atinentes à realidade escolar. O papel dos professores como intelectuais transformadores não é o de executar procedimentos metodológicos criados por outras pessoas alheias ao contexto no qual os docentes estão inseridos, e sim o de “desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163).

O compromisso com a transformação social, como vimos, passa pelo caráter político da educação (FREIRE, 1993; GIROUX, 1997; LEFFA, 2005, 2008; PARAQUETT, 2010; PENNYCOOK, 1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; SIQUEIRA, 2008, 2010) e não pode se esgotar somente no caráter metodológico. Sobre este pensamento, Leffa (2005) ressalta que o ensino de língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou um problema político e o principal critério de distinção entre os dois é o local em que ocorre a nossa preocupação:

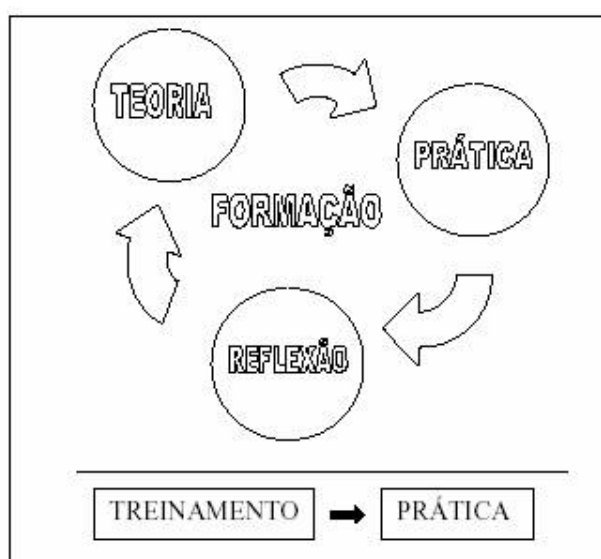
Podemos dizer, grosso modo, que quando olhamos apenas para dentro da sala de aula, temos um problema metodológico; quando olhamos para além da sala de aula, temos um problema político. Basicamente, a ênfase no problema político preocupa-se com as repercussões lá fora daquilo que é feito dentro da sala de aula e vice-versa. Não isola a sala de aula do resto do mundo; mas faz a ponte entre um e outro. (LEFFA, 2005, p. 203)

Apesar desta afirmação, não entendo, por acreditar no caráter político da educação sem separação, que exista uma distinção entre problemas metodológicos e políticos. Destarte, a sala de aula não pode ser vista como um ambiente isolado da sociedade na qual está inserida, pois ela é um microcosmo, uma amostra de um todo maior. Os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral passam horas do seu dia inseridos nesse ambiente e as situações vividas fora dele vão influir na maneira como se comportam e vice-versa. A esse respeito, Pennycook (2000) enfatiza que a sala de aula é um espaço sociopolítico que possui uma relação complexa com o mundo. Sob esta perspectiva, tudo que fazemos em sala de aula pode ser entendido social e politicamente, pois as relações que travamos fora dela são reproduzidas ao adentrá-la novamente.

Para que os professores de línguas estejam preparados para lidar com esta visão do sistema educativo, a palavra-chave é formação, pois serão as ações conduzidas, em nível inicial ou continuado, que definirão o perfil de cada um. É comum escutar a palavra ‘treinamento’ no lugar de ‘formação’, entretanto os dois

vocábulo possuem significados bem distintos, já que treinamento remete à capacidade puramente técnica do ato de ensinar, estreitamente ligado à reprodução de métodos e técnicas de ensino, facilmente encontrados, por exemplo, em treinamentos para trabalhar em cursos de idiomas, locais onde o diploma de graduado não é condição imprescindível para a vaga. Formação é um vocábulo que abarca sob diversos prismas o ato de ensinar, incluindo o viés político, onde a reflexão possui papel central.

Nesse contexto, o Quadro 6 abaixo ilustra a diferença entre formação e treinamento, postulado por LEFFA (2008, p. 356):



Quadro 6 - Diferença entre formação e treinamento (LEFFA, 2008)

Como podemos observar, treinamento é ligado à prática e pressupõe o seguimento de técnicas em um determinado contexto onde execução seria a palavra de ordem. Já a formação é mais ampla e pressupõe além da prática, a teoria e a reflexão em um movimento circular constante de ressignificação dos conhecimentos, pois “o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.” (LEFFA, 2008, p. 357). Esta concepção aponta que o conhecimento teria uma validade que prescreve depois de algum tempo, o que reafirma a necessidade de formação constante dos professores.

Quando me refiro à formação de professores de línguas estrangeiras, estes professores em constante formação, conforme vimos, precisam estar atentos ao que

ocorre dentro e fora de sua sala de aula para poder exercer de maneira política sua profissão. A escola nunca foi homogênea, mas hoje em dia a palavra diversidade nunca foi tão proclamada e acentuada como podemos perceber dentro e fora do âmbito acadêmico. De acordo com Maher (2007, p. 67):

[...] a inclusão do “diferente” está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras. Se antes era mais fácil ignorar a diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional no país, hoje, a sua atual amplitude força os pesquisadores e educadores a ter que admiti-la, a ter que colocar a diversidade em sua agenda. Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior.

Podemos perceber que a diferença está no cerne de todo processo social e não poderia deixar de estar na escola também. Como destaca Mendes (2008, p. 65), ser e agir de modo intercultural “inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes”. Para promover o diálogo intercultural não é necessário ser o outro, mas entender o outro em sua completude, compreender que as diferenças não precisam ser somente foco de conflitos, pois os conflitos são inerentes à condição humana e saber lidar com elas é o que vai determinar a validade de nossa ação intercultural.

Este entendimento sobre a essência do diálogo e ação intercultural, deve perpassar invariavelmente pela formação dos professores de línguas que atuarão nas escolas. Mais uma vez, Mendes (2011, p. 139) ressalta que:

[...] (as) situações de contato linguístico-cultural assumem contornos mais favoráveis ao desenvolvimento de relações, de fato, interculturais, quando os planejamentos, os materiais e as orientações para a formação de professores são culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação.

Todos os professores, sejam universitários ou não, devem ser conscientes do seu papel nesta sociedade, de qual é seu papel político, para poder também exigir seus direitos e poder realizar um trabalho de qualidade dentro das universidades e escolas: “O que nos compete é formar professores de forma a dar-lhes condições de exercerem com qualidade e criticidade o seu trabalho” (PARAQUETT, 2009d, p.7). Para que não se reproduzam desigualdades sociais, nós, educadores, entendemos que o ensino não pode estar desvinculado da realidade social, cultural e política e nos cabe, através do diálogo, possibilitarmos mudanças entre culturas onde não exista a convivência pacífica entre as várias identidades.

Os cursos superiores que tratam da formação de professores precisam atentar para todas essas questões, reformulando os seus projetos político-pedagógicos, se preciso for, para que se alcance a preparação de um perfil de professor que atenda às necessidades de melhoria da qualidade do ensino e da formação integral dos nossos jovens estudantes. É preciso, como indicam os PCN (1998, 2002) e as OCEM (2006), prepará-los, de fato, para serem capazes de relacionar o conhecimento teórico à prática, elaborando reflexões críticas e construtivas em prol do exercício da cidadania. Portanto, não podemos descansar diante do desafio que representa o trabalho de oferecer um ensino de língua espanhola no Brasil e, particularmente, em Sergipe, com profissionais, realmente preparados e capazes de despertar a consciência crítica e a participação cidadã dos nossos jovens no cenário sócio-político brasileiro através do diálogo intercultural.

4.5 Material didático intercultural de língua espanhola

Nas últimas duas décadas, as pesquisas em LA sobre o ensino de línguas têm se dedicado a vários objetos, dentre eles, o material didático. As investigações abarcam diversos tipos de material como, por exemplo, livros didáticos, apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas etc. Estudiosos da área defendem a ampliação dessas pesquisas, como Coracini (1999, p. 17), que esclarece que “assim como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, a influência do LD, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área”. Rojo (2013, p. 164) indica que os resultados de suas pesquisas recentes têm apontado para a “relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”. Apesar deste interesse nas investigações em LA, Barros e Costa (2010, p. 90) alertam que “a bibliografia de estudos que tratam do processo de elaboração de materiais para o ensino de língua estrangeira não é extensa”, o que reafirma a necessidade de ampliar os estudos na área.

Seguindo o viés defendido nesta tese, a formação intercultural do professor de línguas perpassa pela reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e, dentre estas práticas, está o trabalho com materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula. Uma vez que o material e a língua estrangeira

são mediadores culturais entre os participantes do processo pedagógico e mundos culturais diferentes, é de fundamental importância que o professor possua autonomia suficiente para (re)construí-lo através da perspectiva intercultural. Dessa maneira, para que as escolas se tornem espaços de transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, a relação entre a formação de professores e o processo de elaboração de materiais precisa ser construída e pautada no desenvolvimento da perspectiva intercultural.

Os materiais não podem ser vistos como a única ferramenta didática neste contexto, mas como uma das possibilidades de desenvolver um eficiente trabalho pedagógico. Contudo, os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos. Assim, a escolha do material didático para sala de aula é de fundamental importância e necessita seguir alguns critérios, que não sejam os de interesses econômicos, como, por exemplo, das editoras, mas os da comunidade escolar, mais particularmente do grupo específico de alunos.

Almeida Filho (2013, p. 13) propõe uma reflexão acerca do processo de produção e uso de material didático:

Produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades.

As ações premeditadas pressupõem que todo material está marcado por um conceito e traz, de forma explícita ou implícita, a concepção filosófica, teórica e didático-metodológica de quem o produziu, cuja abordagem de ensinar também contempla “um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16). Esses aspectos serão refletidos no seu uso em contextos de ensino-aprendizagem, marcando também em seus usuários ou receptores.

Conforme apontado na introdução desta tese, o mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil sofreu uma mudança desde que houve a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNL, no ano de 2008, através do qual foi possível a inscrição de materiais didáticos de inglês e espanhol para adoção nas escolas públicas de todo país. O PNL é um dos programas do FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC, que tem como finalidade a execução de políticas para o desenvolvimento de programas e projetos que visem

à melhoria da educação em nosso país. Apesar de ser um programa antigo, a inclusão de línguas estrangeiras é recente. Os primeiros editais, de 2008 e 2009, foram publicados, respectivamente, para o PNLD do EF 2011 e para o PNLD do EM 2012. Os editais seguintes, de 2011 e 2013, foram publicados respectivamente para o PNLD do EF 2014 e para o PNLD do EM 2015, este último ainda em andamento, no momento da escritura desta tese.

Em termos de política educacional, a inclusão do componente curricular língua estrangeira no PNLD é um avanço, pois um grande investimento financeiro é feito para que livros didáticos sejam distribuídos nas escolas públicas pelo Brasil afora. Esses investimentos visam à qualidade das obras e não são determinados por meros interesses econômicos para que alunos e professores brasileiros possam dispor de ferramentas essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Sobre o processo de análise/avaliação dos livros didáticos do PNLD, Silva (2008a, p 169) explica que:

[...] se realiza com a ajuda de técnicos, mestres e doutores de várias partes do Brasil, examina os livros do mercado editorial, observando se eles veiculam conceitos corretos, se têm uma orientação metodológica moderna, se educam os alunos para a cidadania etc., enfim, se estão minimamente de acordo com os princípios que devem nortear o ensino no Brasil.

E quais seriam esses princípios que devem nortear o ensino no Brasil, especialmente o da língua espanhola? Ao tomar o ensino de uma língua estrangeira como espaço de encontro e diálogo entre culturas, as relações travadas no contexto escolar poderão tanto promover como distanciar este encontro. Quando falo em cultura na aula de língua estrangeira, não me refiro à celebração folclórica da diversidade de países ou nações através de suas características estereotipadas. Em um mesmo país ou nação há o embate de mais de uma cultura, se reconhecemos a diversidade cultural e social como elementos constitutivos das sociedades modernas. As sociedades são, em sua essência, culturalmente heterogêneas, e reconhecer e valorizar esta característica são passos para um olhar intercultural que esteja centrado no desenvolvimento das pessoas para a prática da cidadania.

As línguas estrangeiras possuem um papel educativo, de fomento da formação humana dos alunos, de acordo com o indicado no Art. 35 Inc. III da LDB (1996), que trata de uma das finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A

educação tem, assim, a finalidade de desenvolver plenamente o educando com seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

No capítulo 4 das OCEM (2006), – conhecimentos de espanhol – que tem por objetivo estabelecer orientações para o ensino da língua espanhola no Brasil, reafirma-se esse papel educativo da disciplina e apontam-se alguns caminhos para entendermos os princípios que devem nortear seu ensino, como um gesto de política linguística: (1) expor os alunos à alteridade, diversidade e heterogeneidade da língua espanhola e das comunidades que a falam; (2) levar os alunos a verem-se e constituírem-se como sujeitos a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade; (3) expor os alunos à variedade do espanhol sem estimular a reprodução de preconceitos e estereótipos; (4) articular muitas vozes, de maneira que as variedades não sejam simplificadas; (5) valorizar o papel da língua materna na aprendizagem de uma língua próxima como base da estruturação subjetiva; (6) entender o portunhol como um fato natural do aprendizado da língua espanhola; (7) voltar o ensino da gramática para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas; (8) desenvolver a competência comunicativa³⁰; e, (9) desenvolver a competência (inter)pluricultural³¹.

Estes princípios podem orientar a tarefa dos professores na escolha do livro escolar a ser adotado, ou no momento da elaboração de um material, caso os docentes não possuam livro didático, ou mesmo porque eles acreditem na necessidade de criar material sob medida para os objetivos definidos do seu grupo de alunos. Barros e Costa (2010, p. 91) argumentam sobre as vantagens de o professor elaborar material próprio:

[...] possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao qual se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/ contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução.

³⁰ O desenvolvimento da competência comunicativa é vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (BRASIL, 2006, p. 151).

³¹ A competência (inter)pluricultural é o que se denomina de perspectiva intercultural nesta tese.

A habilidade de criar e adaptar material é um dos fatores importantes para que a finalidade educativa do ensino de línguas se concretize. Concomitantemente, será pouco eficaz ter um material pensado de acordo com as propostas educacionais brasileiras se o professor não teve uma formação pautada nos supracitados pilares. Isso confirma minha convicção de que a formação intercultural dos professores de espanhol é fundamental para criar ou adaptar materiais didáticos sensíveis a esta perspectiva.

Uma proposta de estrutura para a criação de material próprio seria o que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem como 'sequência didática' que orientaria o trabalho do professor, a partir de conteúdos mais condizentes com as necessidades pedagógicas traçadas, pois se define como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Esta proposta foi criada especificamente para o ensino/aprendizagem de produção de textos, e, destarte, a 'sequência didática' é um instrumento essencial para o desenvolvimento da postura crítica e argumentativa do aluno, pois entende-se o aprendizado como processo. A seguir, a estrutura de uma sequência didática, sob a visão dos autores:

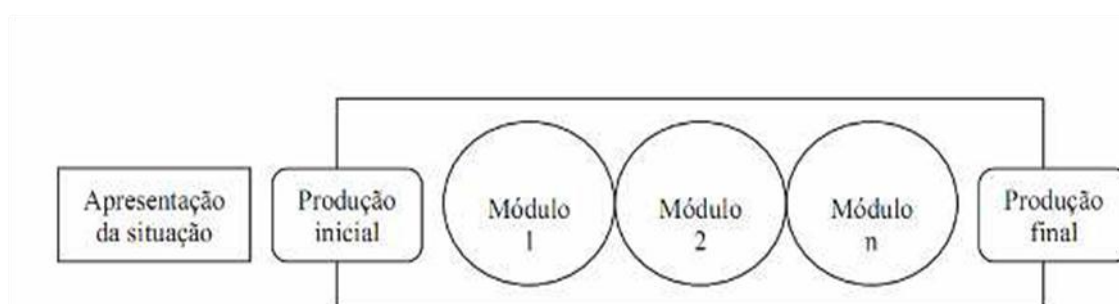


Figura 2 - Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004)

Conforme é possível observar na figura, a sequência didática é um conjunto de atividades progressivas, iniciada pela apresentação da situação, na qual se detalha o cenário de interlocução, realizado por meio do gênero selecionado. Em seguida, a produção inicial de um texto, que servirá de referência para o professor identificar os caminhos a serem seguidos. Após o levantamento das principais necessidades dos alunos, são elaborados os módulos que contemplarão atividades diversificadas sobre os diversos elementos constituintes dos gêneros que ainda não foram apreendidos pelos alunos. A sequência didática termina com uma produção

final, na qual o aluno poderá utilizar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Cristóvão (2009, p. 309-310), ao tratar das sequências didáticas para o ensino de línguas, traz as seguintes vantagens:

- a) permite um trabalho integrado;
- b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual);
- c) contempla atividades e suportes (livro, *internet* etc.) variados;
- d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo;
- e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos;
- f) adapta-se em razão da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Acredito que a proposta de sequência didática é adequada como uma das possibilidades para pôr em prática em sala de aula os princípios que devem nortear o ensino de espanhol no Brasil apresentados anteriormente. Contudo, nesta tese, opto pelo termo Unidade Didática (UD), como forma de apresentar não somente uma sequência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo. Esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização. As experiências com a língua/cultura que os alunos estão aprendendo serão construídas de acordo com sua vivência. A figura abaixo resume tal proposta:

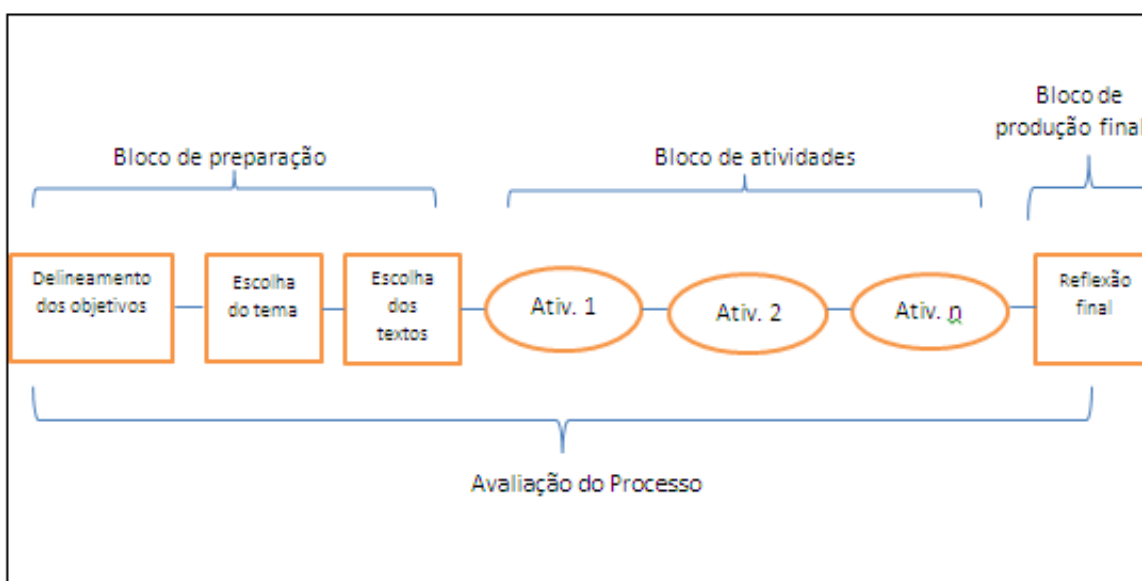


Figura 3 - Esquema de Unidade Didática (MATOS, 2014)

Para propiciar a elaboração da UD, primeiramente é necessária a preparação de três blocos, que coincidem com o planejamento: o da preparação, o das atividades e o da produção final. No bloco da preparação, delineiam-se os objetivos da UD para que o professor tenha um norte e uma visão do que deseja que os alunos alcancem até a produção final. Escolhe-se o tema sobre o qual será desenvolvida a UD e selecionam-se os textos para o desenvolvimento do tema, privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais. No bloco de atividades, o professor vai delinear quantas atividades sejam necessárias para concretizar os objetivos traçados, priorizando as que promovam o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos.

Por fim, no bloco de produção final, o professor elabora uma atividade de reflexão, que possa dimensionar se os alunos obtiveram êxito nos objetivos traçados no início. Durante todo o processo de produção e aplicação da UD, o professor precisa avaliar seu andamento, para que qualquer problema detectado possa ser solucionado no decorrer de sua elaboração ou aplicação. A característica principal da UD é a sua flexibilidade, pois o professor precisa estar livre para adequá-la às necessidades que possam surgir.

Passo agora a apontar alguns requisitos para a elaboração de uma UD para o ensino do espanhol, pensada sob a perspectiva intercultural. Após traçar os objetivos e escolher o tema a ser trabalhado, será preciso evitar textos impregnados de estereótipos, preconceitos e exclusões culturais, que apresentem aos alunos interesses que não sejam democráticos nem educativos. Caso um texto deste teor seja levado para sala de aula, é necessário que o professor o problematize, de maneira que o discurso seja analisado criticamente e não perpetue ainda mais o apagamento das vozes já excluídas ou silenciadas.

Uma dessas vozes seria as dos países de língua espanhola da América Latina, que durante muitos anos foram invisibilizadas nos materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino do espanhol nas escolas. Hoje em dia, essa perspectiva mudou bastante, pois os livros analisados pelo PNLD seguem critérios que eliminariam um livro baseado nesta concepção, ou seja, um material que não fomentasse a heterogeneidade constitutiva dos povos hispânicos. Lessa (2013) chama atenção para o papel político do professor de espanhol na construção de memórias e identidades como construções discursivas e processuais que operam

para o desenvolvimento da ideia de pertencimento que um grupo de indivíduos usa para estabelecer relações com outros:

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

Assim, caso o professor se depare com um material que não fomenta as múltiplas vozes do mundo hispânico, ou que as trate com simplismo, cabe a ele problematizá-lo, pois o ensino de línguas é um meio de realizar o exercício do poder, sempre marcado por ideologias explícitas e implícitas. O trabalho a partir da heterogeneidade, a qual marca a língua espanhola e as comunidades hispanofalantes, auxilia no reconhecimento da diversidade tanto cultural quanto linguística e, cabe ao professor, atuando como um mediador de conflitos, refutar qualquer tipo de preconceito ou estereótipo que adentre o ambiente escolar. Um professor que atue assim é um professor intercultural, capaz de conduzir seus alunos não só a serem competentes linguística, mas também interculturalmente.

A problematização dos temas que considere conflituosos pode ser realizada através de atividades desenvolvidas a partir dos textos escolhidos. Os PCN (1998; 2002) e as OCEM (2006) defendem que o ensino seja pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade, o que provoca uma mudança na visão do ensino como transmissão de conteúdos fragmentados. Voltando-me à língua estrangeira no currículo escolar, sua aprendizagem proporcionará não só a apreensão de conteúdos linguísticos, como também o engajamento discursivo dos alunos nos contextos em que participarem.

Para trabalhar sob esta perspectiva, o professor pode elaborar atividades para envolver discursivamente os alunos e, uma das possibilidades é fomentar o letramento crítico, que “[...] propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas” (BAPTISTA, 2010, p. 119). Tais estratégias podem gerar “[...] atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas” (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Assim, o engajamento nas atividades que envolvam as quatro habilidades é fundamental quando se pretende alcançar o senso crítico e reflexivo dos alunos. Detenho-me aqui nas atividades de leitura e, para tal, é necessário entender como este processo acontece.

Diversas teorias foram desenvolvidas com o intuito de explicar como o processo de leitura ocorre, surgindo assim os modelos de processamento de leitura. Os três principais são: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interacional (ascendente-descendente). Esses modelos indicam a direção que o fluxo da informação toma durante seu processamento. A perspectiva adotada como mais condizente com o tipo de leitura que pode fomentar o letramento crítico é o terceiro, ou seja, o interacional. Não pretendo deter-me nos dois anteriores, porém convém definir brevemente cada um deles.

No modelo ascendente (*bottom-up*) as informações e os sentidos partem do texto para o leitor, o qual se aproxima dele por meio de fragmentos da língua como letras, palavras, frases, sentenças, ocorrendo unicamente uma decodificação. Para Kato (1999, p. 50), esse processamento: “[...] faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói significado através da análise e síntese do significado das partes”. Esse modelo, contudo, ignora o fato de que decodificar não vem a ser compreender o que está lendo, perpetuando a visão de que a língua pode ser fragmentada e que o sentido é inerente ao texto como soma dos pedaços que o constituem. Kleiman (1989) ressalta que a criança em fase de alfabetização decodifica ao ler vagarosamente, o que não constitui leitura. Entretanto, complementa a autora, “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 1989, p.36). Em outras palavras, o leitor assume uma posição passiva, pois o foco está no texto.

Contrapondo-se a este modelo, surge outro em que o processamento da informação ocorre de maneira oposta, descendente (*top-down*). Nesse modelo, também conhecido como psicolinguístico, o texto tem como papel ativar o processo de atribuição de sentido, o que só é possível através do leitor, o qual atribui coerência ao texto. O foco está, então, no leitor, que não é mais visto como repetidor passivo e sim como produtor de significados, que utiliza suas experiências de vida

para chegar aos dados do texto. Para Kato (1999, p. 50), este processamento “é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Comparando-o ao modelo anterior (*bottom-up*), o modelo descendente (*top-down*) trouxe muitas contribuições ao ensino de leitura, pois é a partir dele que a leitura “deixa de ser uma atividade centrada exclusivamente no material escrito, mudando seu foco para o leitor, que passa a ser visto como aquele que atribui significado ao texto” (JUNGER, 2002, p. 25). Assim, o leitor controla o processo de compreensão textual através da utilização de estratégias³² específicas para cada situação.

O último modelo de leitura, o interativo³³, advém de estudos mais recentes, principalmente a partir da década de 1990 e nele o fluxo da informação vai do leitor para o texto e vice-versa, em um processamento ascendente-descendente. Moita Lopes (1996, p. 138), ao apresentar o modelo interacional de leitura, o diferencia dos de decodificação (centrado no texto) e do psicolinguístico (centrado no leitor), definindo-o como:

[...] um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.

Neste modelo, a construção do significado do texto se realiza pela interação entre leitor e texto, sendo resultante de procedimentos sociointeracionais. Com relação à mesma concepção, Kock (2006) a diferencia das outras, destacando a ideia de que o foco na questão da leitura se centra na interação entre autor, texto e leitor:

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCK, 2006, p. 10-11).

³² Essas são as estratégias de leitura, que “tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizando-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes meta cognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende” (SOLÉ, 1998, p. 72).

³³ Há autores como Moita Lopes (1996), Kock (2006), Kleiman (2000) que divergem em relação à nomenclatura. Neste trabalho, opto pela definição de modelo interativo.

Diante do exposto, a compreensão leitora baseada no modelo interativo deve ser um processo contínuo e estimulado pelos docentes, de forma a contemplar as propostas do letramento crítico, auxiliando o estudante a utilizar o idioma como forma de possibilitar confrontos interculturais para uma aprendizagem significativa e construtiva de sua própria identidade. A leitura em sala de aula pode se tornar um espaço aberto para a valorização da diversidade cultural, sendo esse processo conduzido por textos que estimulem o senso crítico e de cidadania dos alunos, de maneira que estes estejam preparados para construir a negociação de significados.

Assim, a função do professor é crucial no desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2008), devendo sempre refletir sobre seu próprio papel em nossa sociedade, preocupado em entender as necessidades e a realidade do seu ofício. Ferreira (2006) afirma que não basta terminar o curso de graduação para se tornar professor, sendo necessário refletir criticamente sobre o significado de ser professor em seu ambiente de trabalho e levando em consideração as características de sua comunidade. Para a autora, a forma como os professores ensinam influenciará as oportunidades futuras de vida dos alunos, pois:

[...] o que é discutido em sala de aula e como é discutido, possivelmente fará a diferença no comportamento de alunos perante a sociedade e, em particular, na visão desses alunos com relação à família, raça, etnia, gênero, classe, sexualidade e idade (FERREIRA, 2006, p. 36).

É interessante que o professor intercultural esteja atento à sua influência na vida dos alunos, analisando criticamente todos os passos do processo pedagógico, dentre os quais fazem parte os materiais didáticos. A escolha dos temas, textos e atividades utilizadas em sala de aula tem uma repercussão que, na maioria das vezes, não é vista de imediato, mas que vai refletir nas atitudes futuras dos alunos. A forma como os professores conduzem os conflitos travados em sala de aula, levantados tanto a partir dos textos quanto das relações humanas em ebulição no ambiente escolar, tem um peso preponderante na formação do senso crítico dos alunos. Mendes (2011, p. 140) aponta que na perspectiva intercultural “a língua, mais do que objeto de ensino passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”.

Os materiais didáticos, nessa perspectiva, precisam ser elaborados levando-se em consideração os possíveis diálogos travados na interação social e, no

momento de sua utilização, o professor intercultural vai atuar como mediador cultural dos conflitos que possam surgir do embate de ideias. As experiências de aprendizagem devem ser significativas, partindo-se do conhecimento que os alunos já têm sobre o mundo que os cerca, para, a partir daí, ampliá-lo em direção ao reconhecimento e entendimento da diversidade cultural. A mesma autora, ao referir-se às características dos materiais didáticos interculturais, defende que é preciso:

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. (MENDES, 2012, p. 376)

Estar no mundo e aprender a ser e a viver com o outro ultrapassa a noção de cultura como algo estanque ou imutável, que pode ser aprendido a partir de amostras da língua que celebram somente o exótico e as manifestações artísticas. Tudo que reflita um modo de viver em sociedade é cultura e, como característica, é cambiante a partir dos encontros estabelecidos em seu meio. Como cultura e identidade são conceitos atrelados (ver seção 4.1), entendo que são construídas e (re)construídas nas práticas cotidianas, nos encontros interacionais estabelecidos entre os indivíduos, o que afeta a compreensão de quem somos na vida social contemporânea (MOITA LOPES, 2003, p. 15). Para Moita Lopes (2003, p. 25), “aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc. nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural”.

A escola tem papel importante na construção e (re)construção do significado do que somos na vida contemporânea, pois o posicionamento dos participantes desse ambiente de interação, do qual fazem parte os professores e os alunos, vai refletir diretamente nos discursos construídos fora dela, logo a sala de aula de línguas, como a de espanhol, deve ser vista como um dos espaços em que isso ocorrerá. Moita Lopes (2002, p. 199) esclarece que nas salas de aula de línguas o que se faz “é aprender a usar a linguagem para agir no mundo social”.

Na perspectiva intercultural, os indivíduos agem no mundo social através do diálogo com o outro e do entendimento da diversidade cultural que caracteriza cada

pessoa. Assim, é importante que se incluam, nas práticas desenvolvidas nas aulas de línguas, modos de viver e estar no mundo que possam fomentar a discussão e reflexão sobre o mundo plural em que vivemos. Para isso, nos materiais utilizados deve figurar a representação dos diversos grupos sociais, sem valorizar algum determinado grupo de forma positiva ou negativa, mas apresentando a diversidade como característica constituinte das sociedades.

Neste mesmo sentido, Silva (2008c, p. 196), ao referir-se ao currículo escolar afirma que “o discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui”. É justamente esse discurso que vai nos construir como sujeitos e influenciar no que nos transformamos. Assim, um professor intercultural não pode pensar o currículo somente como uma listagem de itens, mas como algo muito mais amplo que deve abarcar as diversas identidades socioculturais que circulam em nossa sociedade, as quais estão sendo cotidianamente questionadas. Nesse contexto, os materiais não podem omitir a realidade social com a qual, diariamente os alunos convivem dentro e fora da sala de aula.

Quando os autores de livros não se preocupam com esses e outros tipos de questões, ocorre o que Siqueira (2012, p. 325) denomina a celebração do “mundo plástico” no livro didático de línguas estrangeiras, que distancia cada vez mais a escola do mundo real, pois muitas vezes, há a opção por tratar de temas supostamente neutros que não gerariam conflito ou confronto de ideias. A partir da inclusão de livros de espanhol no PNLD, estes materiais são cada vez menos de “plástico”, no sentido dado pelo autor, já que os critérios de seleção são tão rigorosos quanto sua aprovação, e a educação cidadã está entre os aspectos a serem analisados.

Um material didático intercultural precisa ostentar uma posição de combate à suposta neutralidade, pois parte do pressuposto de que os conflitos são necessários para o entendimento do nosso mundo em contínua mudança e saber lidar com eles determina se estamos agindo interculturalmente ou não. Freire (1987) já indicava que toda neutralidade assumida é uma opção escondida e a educação nunca pode ser neutra, incluindo aí o ensino de línguas estrangeiras, que precisa problematizar as relações de poder constituídas no discurso dominante.

Em suma, para elaborar um material intercultural para o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, é preciso primeiro assumir o caráter político do

ofício do professor para que se possam direcionar as práticas pedagógicas ao entendimento da diversidade cultural que determina nossas diferenças. Dessa maneira, tanto o professor quanto o material trabalhariam em prol da promoção do diálogo e integração com o outro que é apresentado nas interações discursivas travadas na sala de aula. Atitudes de discriminação ou preconceito devem ser combatidas e substituídas pela celebração das diferenças, como integrantes das identidades que nos constituem e que estão em constante ebulição. Assim, um material intercultural precisa de um professor intercultural para que, juntos, possam promover mudanças na educação, em especial, no ensino de língua espanhola.

Encerrados os capítulos 3 e 4 que dão sustentação teórica à esta pesquisa, reservo o próximo, Capítulo 5, à análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos no Capítulo 2.

CAPÍTULO 5 – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1996, p. 95)

Neste capítulo, à luz do referencial teórico e metodológico apresentado nos capítulos 1 e 2, procedo à análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos anteriormente, a saber: notas de campo, UD e questionário estruturado. Esta análise está dividida em duas (2) seções.

Na primeira seção, apresento as *categorias de análise* delimitadas para esta pesquisa, sendo elas: *Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática*, *Os textos da Unidade Didática* e *As atividades propostas para a Unidade Didática*. Durante a análise dos dados, as categorias revelaram-se à medida que o material foi construído e, nesta seção, a concepção de cada categoria é explicada.

Na segunda, apresento a análise e interpretação dos dados gerados em conformidade com os instrumentos de coleta de dados. Esta seção recebe o nome de *O professor em formação e sua Unidade Didática* e está subdividida em seis (6) subseções, em que cada uma delas possui o nome (pseudônimo), seguido do tema da UD de cada participante da pesquisa, aqui chamados professores em formação: *Alice/Migrações*; *Camila/Saúde*; *Dinair/Gênero*; *Ester/Raça & Etnia*; *Luana/Família* e *Lucas/Identidade Nacional*.

5.1 Categorias de análise

Durante a análise das notas de campo, das unidades didáticas e dos questionários, algumas categorias foram reveladas e optei por dividi-las em três: *Vivência e formação na elaboração da UD*, *Os textos da UD* e *As atividades propostas*.

O intuito foi observar se o professor em formação teria sido capaz de entender a perspectiva intercultural como um diálogo entre culturas, o qual visa ao reconhecimento da diversidade cultural como inerente à condição humana para formar cidadãos em condições de igualdade e, assim, combater a discriminação e a

exclusão social. Na elaboração da UD para aulas de espanhol como língua estrangeira em uma escola pública do Estado de Sergipe, as atividades deveriam incorporar práticas pedagógicas interculturais, a partir do confronto entre distintas culturas e discursos, que motivassem os alunos a reconstruir suas próprias identidades.

Em minha análise, etapa por etapa, do processo de elaboração do professor em formação, observo suas possíveis dificuldades e superações além de descobrir as categorias. A seguir, explico o que foi analisado em cada categoria.

5.1.1 Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática

Na categoria *Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática*, relato a experiência desse processo da pesquisa, no tocante às posturas dos professores em formação perante os temas escolhidos para as UD, e seu comportamento durante os encontros e as discussões travadas para a continuidade da elaboração. Também analiso, através das respostas ao questionário e às declarações nos encontros, como foi encarado o fato de haver um interlocutor (professor-pesquisador) para discutir o material.

Foram apontadas questões relacionadas à busca por textos teóricos para o aprofundamento do tema trabalhado, à autonomia percebida em cada professor para a procura de textos e à utilização da UD, ou partes dela, nas instituições de ensino dos docentes. Pude constatar claramente a criatividade e motivação dos participantes da pesquisa, bem como as principais dificuldades que estes encontraram durante a elaboração e prosseguimento do projeto.

5.1.2 Os textos da Unidade Didática

Na categoria, *Os textos da Unidade Didática*, observei a maneira como os professores organizaram a UD através de uma proposta para os 3 blocos de aulas. Examinei de que maneira compreenderam a diversidade da língua espanhola e, com base nos gêneros textuais, como escolheram os textos que circulam socialmente para compor sua UD. Para tanto, observei como foi explorada a diversidade dos gêneros textuais e suas respectivas fontes, de modo a não reduzir a

multiplicidade de culturas e a pluralidade linguístico-cultural a uma pequena amostragem ou silenciar vozes da cultura hispânica.

Verifiquei, na escolha de textos dos professores, quais identidades socioculturais foram privilegiadas e de que forma. Essa preocupação se explica pela necessidade que senti de identificar como os participantes haviam entendido a discussão sobre identidades socioculturais para elaborar a UD. Tanto as identidades socioculturais presentes quanto as ausentes constituem aspectos fundamentais da nossa realidade social e cultural e o tratamento dado aos aspectos apresentados é importante para os professores e alunos construírem seu conhecimento.

5.1.3 As atividades propostas na Unidade Didática

Na categoria *As atividades propostas para a Unidade Didática*, analisei como os professores exploraram os textos, através de estratégias de leitura, valendo-se de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Verifiquei como o conhecimento do texto é utilizado, se as perguntas formuladas avaliam o conhecimento trazido pelo texto de modo a estimular a reflexão e permitir a inferência crítica dos alunos. Observei o papel da leitura frente às demais habilidades, levando em consideração que, em minhas indicações para a elaboração, estabeleci que a compreensão leitora deveria ser a habilidade central.

Também verifiquei se houve a intenção de realizar o confronto e o diálogo com a cultural local, e como essa vontade é levada em consideração na elaboração da UD. Ao trabalhar com o outro, o professor precisa também relacioná-lo ao contexto de origem, no qual seus alunos estarão inseridos, de maneira que possa ser estabelecido o diálogo intercultural, a partir das diferenças e semelhanças existentes.

5.2 O professor em formação e sua Unidade Didática

5.2.1 Alice/ Migrações

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática

Para a UD do tema ‘migrações’, foram necessários cinco encontros, que ocorreram nos dias: 24 de março, 27 de abril, 25 de maio, 20 de junho e 07 de outubro de 2011. Sobre este processo da UD, a professora em formação, Alice, desde o começo, se mostrou muito interessada e dedicada em cumprir os prazos dados e finalizar de maneira cartesiana. Ao ser questionada sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD, ela indicou que:

- (1) *Elaborar uma unidade temática significa pra mim mais oportunidades de colocar meu conhecimento em prática e descobrir novas maneiras de levá-lo aos outros. Além disso, sempre aprendo coisas novas sobre as sociedades estudadas e sobre a minha própria. Percebo, assim, que antes de passar aos alunos, eu mesma passo pela experiência de conhecimento e de reflexão.*³⁴

O fato de ter um interlocutor (professor-pesquisador) para discutir o material nos encontros presenciais foi avaliado da seguinte maneira:

- (2) *Sempre fui consciente de que, embora dentro de uma mesma sociedade e cultura, as pessoas mantêm cada uma sua individualidade, seus pensamentos e opiniões. Logo, comungo a ideia de que uma segunda pessoa para discutir a elaboração dos materiais para as aulas é sempre muito válida e mais eficaz.*

Estas duas respostas ao questionário revelam que Alice possui uma postura crítica em relação ao trabalho de pesquisa proposto. O professor crítico precisa se colocar sempre como aprendiz e não apenas como transmissor de conhecimentos, conceito este que foi defendido por teorias tradicionais do processo de ensino/aprendizagem. O conhecimento é construído tanto pelo professor quanto pelo aluno e a aprendizagem também faz parte do magistério. As teorias de Paulo Freire, nos ajudam a compreender, de maneira geral, nosso papel como educadores diante dos problemas sociais no Brasil e na América Latina. Ele já dizia que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Quando soube da escolha do tema, Alice relatou no primeiro encontro que seu primeiro passo foi procurar textos para o material. O significado do tema não lhe era muito claro, porém ela acreditava que primeiro precisava verificar se existiam textos e, após encontrá-los, buscou aprofundar-se teoricamente através de sites na internet. Aqui, a prática alimentou a teoria e não ao contrário, pois a professora em formação preferiu ir direto à busca de materiais para posteriormente tentar compreender mais profundamente a temática.

³⁴ A partir daqui, as referências ao questionário escrito estarão nesta formatação e numeradas em ordem de aparecimento para fins de melhor organização.

Alice possui um ponto peculiar frente aos outros, pois contou que neste mesmo ano (2011) havia viajado aos Estados Unidos e relatou que pôde perceber como os imigrantes são tratados lá e que essa experiência iria ajudá-la a entender melhor o significado da migração. Este relato me revela a importância que Alice atribui ao conhecimento vivencial, pois reconhece que essa bagagem cultural, adquirida através de uma viagem ao exterior, poderia enriquecer sua visão do tema das migrações e ajudá-la a elaborar a UD, o que é factível, já que aprendemos principalmente pelas experiências que vivemos.

O papel de Alice como professora em formação de língua espanhola é o de uma pessoa que considera a aprendizagem como uma construção coletiva do conhecimento relacionada às experiências no mundo. Sua interação com o meio social possui uma função decisiva para a maneira como entende seu entorno e papel social como professora, já que os intercâmbios que ocorrem em nossas vidas modificam nossa visão do mundo e, conseqüentemente, do ambiente escolar.

Categoria 2: Os textos da Unidade Didática

O fenômeno das migrações tem ocupado lugar de destaque no cenário mundial desde os primórdios de nossa civilização. Se pudesse estabelecer uma relação, diria que a história das civilizações começa com a história das migrações humanas, pois o homem, por diversas razões, precisou migrar de uma parte à outra e, conseqüentemente, criaram-se espaços cada vez mais multiétnicos, multiculturais e mestiços. No século XXI as migrações se acentuam, surgindo novos problemas e a necessidade de compreender as situações geradas por tal fenômeno.

Desse mosaico cultural surgem muitos conflitos de ordem política, ideológica, religiosa, étnica, cultural, dentre outros, e nem todos estão preparados para viver neste ambiente multicultural que se estabelece na sociedade. Vendo o papel da escola neste cenário, Buezas (2003, p. 35) aponta que:

Daí a necessidade de educar a todos na solidariedade e tolerância ativa, particularmente com os imigrantes. Mas para isso é necessário estarmos informados e conhecer o fenômeno da imigração nas suas dimensões reais, entender quais as razões pelas quais chegam à nossas fronteiras os imigrantes, como nós fomos anteriormente, avaliar os aspectos negativos que podem acarretar um fenômeno tão complexo como a emigração; e encontrar as mais adequadas fórmulas para conseguir uma pacífica e justa

convivência entre todos, colocando esforço necessário de ambas as partes para consegui-lo.

O contexto que descrevo brevemente traz a inquietação sobre a capacidade das escolas em formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade com estas características. Para que se ofereçam propostas de resistência à tendência ao individualismo e à exclusão dos mais desfavorecidos, pode-se enxergar que a perspectiva intercultural seja um elemento na luta contra uma escola e sociedade excludentes, nas quais estão incluídos os migrantes, seja qual for a região de que se originem.

No que concerne à escolha dos textos na análise da UD, Alice selecionou para o primeiro encontro 16 textos dos seguintes gêneros e linguagens: fotos, charges, histórias em quadrinhos (HQ), resenha de blog, música, vídeo e pintura. Ela sugeriu que o material fosse construído em três blocos, cada um correspondente a duas aulas de 50 minutos, totalizando 6 aulas de 50 minutos para três semanas de aulas em uma escola onde a carga horária semanal fosse de duas aulas de língua espanhola. Sua sugestão segue o que foi indicado no roteiro, entregue no primeiro encontro com todo o grupo.

No primeiro encontro individual, chamou a atenção a quantidade de textos de diversos gêneros selecionados pela professora e sua capacidade de articulá-los. E também por ser a única que primeiro procurou os textos para o material e somente depois foi buscar apoio na teoria para entender melhor a temática escolhida. Ao ser perguntada sobre as principais dificuldades encontradas ao preparar a UD, sua resposta apontou para:

(3) [...] a busca por textos autênticos, de vários gêneros e que contemplem as diversas habilidades.

Apesar dessa indicação, desde o primeiro encontro foi apresentada uma ampla gama de gêneros. Em outra resposta ao questionário, Alice indicou que usou as orientações para a elaboração do material, e que apesar de já ter tido experiência com unidades temáticas, precisava de diretrizes para seu acompanhamento no grupo de pesquisa. Isso revela que sua experiência anterior foi um ponto-chave para um rendimento positivo na escolha dos textos e gêneros a serem trabalhados na UD.

Alice se mostrou preocupada em não repetir os gêneros textuais já estudados, porém perguntou se poderia colocar duas vezes o gênero blog por

acreditar que eram textos que trabalhavam bem a temática e sob prismas diferentes. Foi a única do grupo que inseriu este gênero na UD, o que considero notável, já que o blog, por estar relacionado ao uso das novas tecnologias, é um gênero que os alunos podem utilizar em seu dia a dia, e que pode incentivar, ampliar e aprofundar conhecimentos. Claro está que, embora o blog esteja de seu suporte (Internet), os alunos podem discutir seu uso e sondar os conhecimentos de mundo acerca dessa escrita virtual. A seguir, um exemplo:

Entender las costumbres locales y comprender la historia. Tareas ineludibles para la integración

17 FEBRERO 2010

tags: [inmigrantes](#), [mallorca](#), [Psicologa Mallorca](#), [sociedad](#)

por Rosario
La llamaremos señora M.

La señora M sale con frecuencia a pasear a su perrito, una de esas mini mascotas que le dan a sus dueños un aire de importancia y que hacen deposiciones minúsculas para bien de sus propietarios y de la sociedad.



La Señora M sale, la mayoría de las veces, mirando al frente. Y justo cuando me ve, mira un poco de lado, con cierto disimulo, para que no se le note demasiado que trata de evitar mi implacable saludo. La señora M se encuentra de pronto con mi infaltable “buenos días”, que le llega a sus oídos en voz clara y fuerte, y para rematar la miro frontal y sonriente.

La señora M, desarmada, me mira de reojo, se le desprende una media sonrisa, y no le queda más remedio que responderme, entre dientes, con un leve murmullo que yo interpreto satisfecha como un “buenas”.

¿Qué le pasa a la señora M?

Texto: <http://psicomigracion.wordpress.com/> (Accedido el 26/04/2011)

No terceiro encontro, Alice levou a primeira aula planejada. Selecionou quatro textos: figura, comentário de blog, música e resenha de filme. Conversamos sobre as propostas para trabalhá-los e a professora se propôs a mudar algumas perguntas a partir das discussões feitas durante o encontro. Relatou que para as aulas seguintes pretendia trabalhar com migrações no Brasil e que, por não encontrar um texto satisfatório em espanhol, traduziu um em português para a língua espanhola, pois era um texto que considerou fundamental para seu material. Ainda relatou que gostaria de fazer uma entrevista comigo e outro professor sobre nossas impressões como migrantes em nosso país, porém questionei se seria um texto adequado, já que o espanhol não é nossa língua materna. A professora então disse que iria entrevistar um senhor peruano que trabalhava em uma feira de artesanato local para poder criar um texto condizente com seus anseios.

As OCEM (2006), em atenção às práticas leitoras desenvolvidas nas escolas, defendem que o conhecimento não deve ser fragmentado, mas sim compreendido por completo, de maneira a ampliar o conhecimento de mundo dos alunos através do trabalho com o senso de cidadania e o desenvolvimento da capacidade crítica. Para sua concretização, uma das indicações é o trabalho a partir de textos autênticos, pois estes atendem ao pressuposto de que a leitura não se resume apenas ao que está escrito, mas possibilita a reflexão e ampliação de uma visão de mundo. Um texto autêntico é redigido sem propósitos pedagógicos, possuindo uma intenção comunicativa na vida real, sem alteração do texto original. A tradução, neste caso, poderia descaracterizar a autenticidade textual, pois a professora estaria criando um texto para atender suas necessidades pedagógicas.

No caso da entrevista proposta, também não poderia ser considerada um texto autêntico, já que seria criado para uma atividade pedagógica em que falantes de português teriam que responder às perguntas em espanhol, o que geraria artificialidade. Mesmo com estes questionamentos, Alice insistiu em realizar uma entrevista. Este gênero foi visto por ela como algo imprescindível em sua UD e, naquele momento, não conseguia vislumbrar outra alternativa, insistindo, assim, em utilizar um texto não-autêntico, mas que estivesse de acordo com sua concepção metodológica.

Para minha surpresa, em um encontro posterior, Alice relatou que desistiu de realizar a entrevista por ter refletido sobre os fatos que discutimos na reunião anterior e porque também havia encontrado outros textos para dar continuidade a sua UD. A estratégia que utilizou foi a de inserir a entrevista na última aula da UD como um exercício para os alunos, nas seções “*A trabajar*” e “*A escribir*”:

A trabajar:

Entrevista a alguien que no nació en tu provincia. Pregunta sobre las impresiones de la ciudad, los motivos de la elección por vivir acá y aún si volvería a su ciudad de origen, entre otras preguntas. Si no es alguien que habla español, puedes hacer la entrevista en portugués y después pasarla al español.

A escribir:

A partir de la entrevista que hiciste, escribe un pequeño texto periodístico en que esté la opinión de tu entrevistado.³⁵

³⁵ Tradução:

Ao trabalho:

Enreviste alguém que não nasceu em sua cidade. Pergunte sobre as impressões da cidade, os motivos para a escolha de viver aqui e se voltaria a sua cidade de origem, entre outras perguntas. Se não for alguém que fale espanhol, pode fazer a entrevista em português e depois passar ao espanhol.

A estratégia utilizada revela a importância dada ao gênero entrevista e, a atividade escolhida para preencher esta lacuna vista pela professora em formação, foi a realização, por parte dos alunos, de uma entrevista a alguém que não fosse oriundo da região em que vive. Embora pudesse ser feita em português, seria feito posteriormente um exercício de tradução, que trabalharia as habilidades linguísticas dos alunos, o que apesar de gerar um texto não autêntico em língua espanhola, partiria da experiência dos entrevistados, gerando um diálogo entre a cultura local e a do outro.

Em relação à diversidade linguística, os textos escolhidos para a UD apontam para um cuidado com a escolha da origem dos mesmos. Ao ser perguntada de que forma explorou a diversidade cultural hispânica, Alice respondeu que foi:

(4) [...] *muito difícil uma vez que a maioria dos textos autênticos é oriunda da Espanha, México e Argentina. No entanto, sabia que mesmo sendo textos desses países, o importante era trabalhar a interação e fugir dos estereótipos.*

Ainda que haja uma presença maior de textos de páginas espanholas na Internet, confirmo a presença de textos da Argentina e da Colômbia e de um texto que saiu em uma página argentina, porém referente ao Brasil. Nas discussões e exercícios propostos também se percebe o estabelecimento de relações entre os mesmos e a realidade de nosso país e a dos alunos, como podemos verificar na aula 2, seção “A ler y comprender”, questão 5, a seguir:

Si tuvieras que convivir con una persona que no tiene la misma cultura, costumbres, religión, nacionalidad, entre otras características diferentes de las tuyas, ¿cómo harías? ¿crees que sería fácil? ¿por qué?³⁶

Apesar da tentativa de estabelecer uma ponte com a realidade dos alunos, a questão proposta revela que, para Alice, não é sempre que os alunos terão que conviver com outras pessoas que não tenham a mesma cultura, ou seja, sua visão

À escrita:

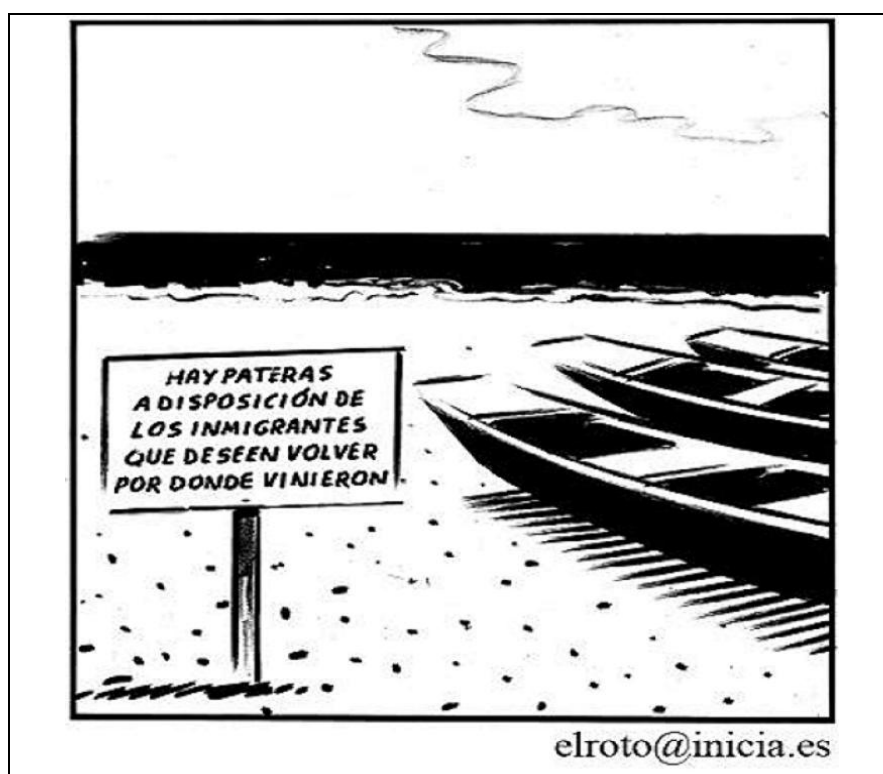
A partir da entrevista que você fez, escreva um pequeno texto jornalístico em que esteja a opinião do seu entrevistado.

³⁶ Tradução: Se você tivesse que conviver com uma pessoa que não possui a mesma cultura, costumes, religião, nacionalidade, entre outras características diferentes das tuas, como faria? Você acha que seria fácil? Por quê?

de cultura está relacionada ao que vem depois, aos costumes, religião, nacionalidade, etc., e não às características individuais de cada um. Assim, percebo uma visão estereotipada, reduzindo o conceito de cultura a aspectos exóticos ou hábitos comportamentais dos grupos sociais (MENDES, 2004; SIQUEIRA, 2008; SILVA, 2012)

Após a explicação sobre como gostaria de estruturar o material, iniciei uma discussão sobre o papel das migrações na construção de identidades de uma nação e dos imigrantes individualmente. Ela se mostrou bem informada no assunto e indicou que não havia pensado sob este prisma, pois sua ideia inicial era somente apresentar o que seriam as migrações e como elas acontecem. Sugeri que poderia explorar a questão identitária que está imbricada nas migrações.

No material apresentado, pode-se verificar a presença majoritária de migrantes em posição de menor prestígio social, sem voz de poder:



Nesta charge³⁷ acima, por exemplo, percebemos a posição que ocupam os imigrantes, de pessoas que deveriam voltar ao seu país de origem. Ao analisar a tira, são mencionadas as *pateras*, que são embarcações para pescaria muitas vezes

³⁷ Algumas figuras e textos não apresentam fonte porque os professores em formação não as inseriram nas UD, apesar de ter sido uma recomendação minha sua apresentação.

utilizadas para o transporte ilegal de pessoas da África para a Europa, e no caso da charge, a Espanha, o que podemos perceber pela fonte do texto. A parte verbal supõe um enunciador que não deseja a presença de imigrantes em seu país e, para sua retirada disponibiliza o mesmo meio de transporte que eles possam ter usado para chegar.

A professora em formação também demonstrou o desejo de não elaborar um material que somente tratasse deste tema sob o aspecto negativo, pois, segundo ela, só estava encontrando textos que mostrassem esse lado. Propôs-se a buscar textos que abordassem o tema sob a perspectiva de imigrantes que conseguiram prosperar e explorar como a questão identitária foi importante para esta conquista.

Para lograr seu intuito, na aula 3, seção “*A ler y comprender*”, foi apresentado um texto que aborda a imigração de forma a mostrar que o Brasil é um país interessante para o crescimento profissional de estrangeiros: “*Brasil, la tierra prometida para los inmigrantes*”. Para a atividade foram elaboradas cinco perguntas de compreensão leitora, entretando não é abordada a questão identitária.

Ao ser perguntada de que maneira questões identitárias e culturais foram trabalhadas no seu material, Alice respondeu que:

(5) [...] *busquei promover uma reflexão e discussão a partir da cultura do outro. Nesse intuito, a maneira mais trabalhada na minha unidade temática foi a colocação do aluno na situação do outro, além da reflexão acerca da sua própria cultura, da sociedade em que vive e de sua própria condição.*

Para Alice, a questão identitária está relacionada ao colocar-se na posição do outro, como se este gesto apenas bastasse para entender a teia complexa em que se imbricam as identidades socioculturais. Mais do que isso, a construção de identidades ocorre no interior das relações de poder, pois ele é um instrumento de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade. (HALL, 2006; FOUCAULT, 1995). Ao entender o fenômeno das migrações como uma relação de poder, outras questões relacionadas ao entendimento deste tema precisam ser levantadas para podermos desestabilizar e redefinir estas relações de poder em jogo.

Categoria 3: As atividades propostas para a Unidade Didática

No segundo encontro, Alice relatou que não teve dificuldade para encontrar materiais e sim para definir o recorte, tendo, então, optado por elaborar as duas primeiras aulas a partir de uma visão geral do tema das migrações no mundo e uma

discussão deste conceito. As próximas duas aulas foram pensadas para que os alunos pudessem trabalhar sobre os sentimentos, sofrimentos e o tratamento dos imigrantes em sociedades preconceituosas. Finalmente, as duas últimas aulas abordam as migrações no Brasil, com foco para o Estado de Sergipe.

Para conseguir elaborar o material a partir desses pontos de vista, Alice decidiu trabalhar com as quatro habilidades linguísticas e no questionário, apontou dificuldades:

- (6) *Além da perspectiva intercultural, outro aspecto da elaboração de material didático que julgo difícil, não só nessa unidade, é a busca por gêneros textuais diferentes e que contemplem as quatro habilidades. No entanto, reitero que as dificuldades me soam como um desafio, e este é sempre bem-vindo, visto que funciona para mim como um aspecto motivador.*

O testemunho patenteia sua preocupação em desenvolver as quatro habilidades, mesmo que as orientações para a UD indicassem que o foco era a compreensão leitora. Durante os encontros, Alice relatou que, pessoalmente, um material só era completo se trabalhasse todas as habilidades, por isso, queria em todas as aulas utilizar um vídeo ou uma música e elaborar alguma atividade de produção escrita. Novamente, foi explicitado que ela não precisava se preocupar tanto, pois nosso foco era a compreensão leitora.

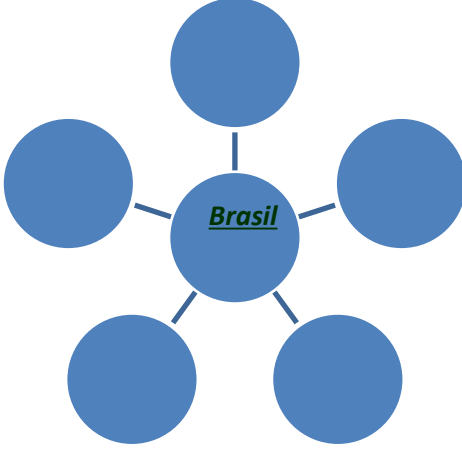
A visão da professora em formação é clara: saber uma língua estrangeira é ser fluente nas quatro habilidades de compreensão leitora e auditiva, expressão escrita e oral. Embora as orientações para o material indicassem que o foco era a compreensão leitora, ela não se limitou a esta habilidade, estando preocupada em desenvolver de maneira mais ampla o conhecimento da língua espanhola.

Entendo que, a depender dos objetivos planejados e condições de execução, deve-se realizar um trabalho que englobe outras habilidades linguísticas, além da compreensão leitora em sala de aula de língua estrangeira nas escolas públicas. Destaco como aspecto positivo esta postura da professora em formação, ao tentar, em sua UD, ir além do que foi especificado nas orientações e por defender sua visão do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. Claro está que, muitos fatores poderiam inviabilizar a execução desta UD, como um número muito elevado de alunos, a falta de recursos didáticos, como a televisão ou aparelho de som, aspectos que devem ser levados em consideração caso a unidade seja levada para sala de aula.

Para a integração entre as quatro habilidades linguísticas, cada conjunto de duas aulas foi dividido em 4 ou 5 seções: “A hablar”, “A leer y comprender”, “A escuchar y trabajar” e “A escribir”. Em algumas aulas “A escuchar y trabaja” estava separada. Essa separação em seções é semelhante à estrutura de muitos materiais didáticos disponíveis no mercado, o que revela o papel que esses materiais possuem no dia a dia dos professores e, posteriormente, dos alunos no ambiente escolar. Muitas vezes, a aula gira em torno do material, tornando o professor refém do esquema imposto pela editora responsável pelo livro. Abaixo, um exemplo da seção “A hablar”, da terceira aula:

A hablar

Reflexiona sobre tu país y escribe cinco características que podrían atraer a extranjeros a vivir en él. Puedes hablar no sólo de las características físicas y naturales, como también de las personas, costumbres, culinaria, fiestas, entre otros.



¿Por qué elegiste esas características sobre tu país? ¿Podrías decir otras?

¿Las características que elegiste son las mismas que crees que extrañarías si vivieras en otro país?

¿Conoces a algún extranjero que vive en tu barrio o ciudad? ¿Sabes su opinión sobre tu país?

¿Hay muchas diferencias entre los que cambian de país para los que cambian de región en su propio país? ¿Cuáles?

¿Qué entiendes por texto periodístico? ¿Conoces sus características?

É proposta uma atividade em que os alunos partem de seu conhecimento de mundo para interagirem verbalmente em língua espanhola na sala de aula. Os alunos precisam pensar nas características de seu país ou região para refletir sobre o que poderia atrair os imigrantes para viver neste local, dentre outras questões. É interessante perceber que todas as aulas começam com a seção “*A hablar*”, o que aponta para uma importância dada a esta habilidade, seja como motivação ou como trabalho de pré-leitura.

Na primeira aula, uma das atividades propostas constava da escuta da música *El inmigrante*, de Coti Sorokin (2007), e a posterior relação com o texto anterior:

“Escucha la canción y enseguida, en grupo, busca hacer un parangón con el texto leído anteriormente según los tópicos: tema (incluso la opinión de los autores) y géneros”³⁸.

Para esta atividade, não foi feita nenhuma pergunta para a compreensão textual específica deste gênero, pois o texto serviu somente para ser estabelecida a relação com o anterior. Discutimos este aspecto e a professora comentou que tentaria fazer uma mudança para que o gênero fosse trabalhado mais especificamente.

Ao levar a primeira aula finalizada, Alice realizou a mudança sugerida no encontro anterior, sobre a atividade com a música. Após refletir, fez a exploração da música através de perguntas de compreensão leitora, que abordassem questões de imigração presentes no texto, além de uma pergunta que estabelece relação com o texto anterior da unidade. Uma das perguntas versa sobre a questão identitária:

“El autor parece que no quiere perder su identidad, la que ha traído de su país, ¿en qué momentos deja eso claro?”³⁹.

³⁸ Tradução: Escuta a canção e logo depois, em grupo, tente estabelecer uma relação entre o texto lido anteriormente segundo os tópicos: tema (incluída a opinião dos autores) e gêneros.

³⁹ Tradução: O autor parece que não quer perder sua identidade, que trouxe de seu país, em que momentos ele deixa isso claro?

Esta pergunta proposta aponta para a concepção de identidade como única e imutável, o que é questionado pelos Estudos Culturais e, acreditar nesta concepção não considera que nós temos identidades contraditórias que nos deslocam para diferentes direções (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2003, 2003; BAUMAN, 2005). As identidades estão, assim, cada vez mais fragmentadas e múltiplas, sendo construídas e reconstruídas pelas práticas sociais e pelos discursos que travamos. Cuche (1999, p. 181) partilha deste entendimento ao afirmar que “a identidade é uma construção social e não um dado”, o que reconhece que somente na interação com outros sujeitos e outras culturas, as identidades são construídas, por meio dos discursos.

Alice apresenta uma pergunta que, de certa forma, condiciona a leitura do aluno e seria necessário que ela, como professora, questionasse o conceito de identidade que é tratado no texto, sem reforçar ainda mais os estereótipos que possam circular em sala de aula.

Para verificar o papel da leitura frente às demais habilidades, tomo como exemplo o material, dividido em 4 seções, do segundo encontro: *¿Y cómo queda mi identidad?*; “A hablar”, “A leer y comprender”, “A escuchar y trabajar” e “A escribir”. Ao todo, as seções continham 5 textos de gêneros distintos. Na primeira seção (“A hablar”) foi feita uma atividade de pré-leitura a partir de uma imagem. Na segunda (“A leer”) foi trabalhada a compreensão leitora a partir de um blog. Na terceira seção (“A escuchar y trabajar”) foi trabalhada uma música e uma pequena biografia, como motivar os alunos a buscarem outras fontes. Por fim, na última seção (“A escribir”) foi feita uma atividade de pós-leitura para trabalhar a expressão escrita e ao final, uma sugestão de filme. Analisando o material como um todo, o trabalho com as quatro habilidades está bem dosado: a compreensão leitora tem um papel tão importante quanto as outras e todas as aulas possuem questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Quanto ao confronto e diálogo com a cultura local, Alice relatou que gostaria de trabalhar a exclusão sofrida por migrantes nordestinos em São Paulo e sobre os maiores problemas que enfrentam nas grandes cidades das regiões sudeste e sul do

país. Um dos textos sugeridos para este tema foi a pintura 'Os retirantes', de Cândido Portinari⁴⁰:



Fonte: http://aulasprofgilberto.blogspot.com/2010_10_01_archive.html

Com esta atitude, o material partiria de uma das realidades do Brasil, região de origem dos alunos, para, a partir daí, iniciar a discussão sobre esta temática em nível mundial, dando voz a culturas geralmente silenciadas nos manuais didáticos disponíveis no mercado, além de introduzir um texto visual em sala de aula. Teixeira (2008) indica que a leitura de uma pintura ou fotografia deve ter como princípios, a contemplação e a concentração para o observador se submeter ao impacto das sensações. Ao mencionar esta pintura de Portinari, a autora aponta que:

Porque se desvia do que existe como dado, da semiótica natural e da semiótica da comunicação cotidiana, é que a pintura de Portinari, por exemplo, ao exagerar pés e mãos dos trabalhadores ou materializar geometricamente as lágrimas dos retirantes, cria uma nova linguagem que dramatiza e desestabiliza sentidos já garantidos. Essa nova linguagem é materializada em recursos de expressão próprios que atraem a atenção do observador, ainda que ele disso não tenha consciência e salte diretamente ao conteúdo, ao anedótico da pintura. (TEIXEIRA, 2008, p. 303)

⁴⁰ Cândido Portinari foi um importante artista plástico brasileiro, nascido na cidade de Brodowski, São Paulo, em 1903 e falecido em 1962. É considerado um dos artistas mais prestigiados do Brasil e foi o pintor brasileiro que alcançou a maior projeção internacional.

Apesar do interesse demonstrado em agregar esta pintura à UD, Alice, em um encontro posterior, relatou que não iria mais utilizá-la por crer que estaria fora de contexto, pois acredita que só seria possível se fosse feito um trabalho interdisciplinar com professores de história e arte. Isso me levou a pensar que a professora desconhece a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente dentro da sala de aula, sem a necessidade de uma integração maior com outras disciplinas escolares. Um de nossos documentos oficiais, os PCN (1998), defendem o ensino de maneira interdisciplinar, através da integração dos temas transversais, quais sejam: ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e trabalho e consumo.

Esses temas não constituem disciplinas, mas discussões que permeiam diversas áreas do conhecimento de maneira transversal e atuam como um eixo para que se possa trabalhar contextualizadamente dentro de cada disciplina. Uma vez que a língua estrangeira possui uma função social na escola, é interessante que os professores saibam planejar suas aulas de forma que o significado seja construído e o aprendizado faça sentido, envolvendo, principalmente, questões da realidade dos alunos.

Alice não percebeu que, ao escolher trabalhar com pintura, é possível integrar as artes plásticas à aula de língua estrangeira e destacar o tema transversal da pluralidade cultural. Em um artigo sobre uma proposta de integração interdisciplinar com artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras, Paraquett (2004) aponta que:

A construção da identidade de uma nação, como se sabe, se processa ao longo da sua história e, não poderia ser diferente, se manifesta através de linguagens. Não apenas da língua, mas através de outras manifestações culturais como são, por exemplo, as artes plásticas. Por isso, língua, cultura, história e artes plásticas são elementos indissociáveis na aula de LE. (PARAQUETT, 2004, p. 196)

Assim, Alice poderia ter trabalhado com esta linguagem em sua UD, usando o quadro de Portinari para levantar questões sobre a migração no Brasil e denunciar problemas sociais recorrentes em nosso país. Portinari expõe o sofrimento de muitos migrantes, representados imgeticamente por pessoas magérrimas cuja expressão transmite sentimentos de sofrimento devido a fome e miséria.

O quadro é de 1944, época em que muitos nordestinos migravam para o sul e sudeste do Brasil, em busca de trabalho e melhores condições de vida, onde podemos relacionar o nome do quadro – ‘Os *Retirantes*’ – aos brasileiros

nordestinos que tiveram que abandonar sua terra para buscar uma vida melhor em outra região. Nesse sentido, Paraquett (2004, p. 197) argumenta que o uso da transversalidade como abordagem pedagógica:

[...] possibilita ao aluno uma visão ampla e consciente do mundo onde se insere, além de ser uma forma de questionar a alienação e o individualismo no conhecimento produzido pela escola.

Essa é uma maneira de se opor à fragmentação e à linearidade do currículo escolar, sendo possível relacionar questões de migração em nosso país e de outros lugares no mundo com a realidade dos alunos da escola, já que muitos passaram ou tiveram familiares, amigos ou conhecidos que, em algum momento de suas vidas, precisaram migrar, não somente por melhores condições de vida, como na obra de Portinari, mas por outros motivos diversos. Para Kleiman e Moraes (2007, p. 30), a leitura pode ser utilizada contra a fragmentação do saber, como uma atividade de integração de conhecimentos: “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes”.

Essa abordagem oferece uma perspectiva intercultural para conhecer o outro, a nós mesmos e nossa comunidade melhor e entender aspectos históricos e fatos atuais. O professor tem função primordial nesse processo e pode fomentar a abertura à diversidade, pois ele será responsável por conduzir atividades para que os alunos, a partir de suas experiências, possam refletir sobre questões que marcam a sociedade e o encontro com o outro. Assim, Alice demonstrou, nesse aspecto, que acredita que o trabalho interdisciplinar só pode ser feito em interação com os outros professores e não percebeu o possível confronto que seria estabelecido dentro de sala de aula com a cultura do outro, partindo da sua própria. Este trabalho enriqueceria e partiria do conhecimento de mundo dos alunos, valorizando fatos históricos na cultura local.

Ao ser perguntada se procurou trabalhar sob tal orientação em sua UD e comentar as estratégias, Alice respondeu que:

(7) *Sim, pois busquei trabalhar com textos provenientes de culturas diferentes, na tentativa de trabalhar questões não só culturais, mas também as sociais e as individuais dos alunos. Minha preocupação era sempre fazer com que o aluno conhecesse a situação do outro, para refletir sobre a sua própria condição.*

A resposta revela que Alice, apesar de ter descartado outras formas de trabalhar, realmente tentou promover o confronto e diálogo com a cultura local, o

que é confirmado em vários momentos do material e pelas discussões ocorridas nos encontros.

5.2.2 Camila/ Saúde

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da UD

Para a UD do tema 'saúde' foram necessários seis encontros, que ocorreram nos dias: 30 de março, 08 de junho, 07 de julho, 16 de novembro, 21 de novembro e 05 de dezembro de 2011. No primeiro encontro, Camila relatou que ao saber da temática, o primeiro passo foi procurar textos para o material e que, em um primeiro momento, não procurou textos teóricos a respeito, porque se sentiu segura em relação ao tema e lhe pareceu fácil a elaboração. Essa segurança deve-se ao fato de ela já ter trabalhado, em um grupo de pesquisa durante a graduação, nesta temática que ela considera interessante, e por suas leituras constantes sobre o assunto. Segundo Camila, este tema é necessário para que os alunos se conscientizem sobre a importância da saúde.

Ao ser perguntada no questionário sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD, Camila respondeu que foi:

(8) Engrandecedora, pois percebi, de fato, entre outras coisas, que há de se ter muita responsabilidade nos mínimos detalhes, pois é a partir desses conhecimentos que os alunos descobrem e se redescobrem no mundo e a partir do contato de atividades como essas e com os professores, é que eles irão construir sua identidade, se constituir cidadãos, definidos por experiências como essas que irão ter ao longo de sua educação.

A professora percebeu a relevância desta experiência para sua formação e a responsabilidade dos docentes de preparar atividades, até nos mínimos detalhes, para a sala de aula. No decorrer dos encontros, percebi em Camila a necessidade de aprender cada vez mais, além da vontade de trocar conhecimentos, postura condizente com um profissional que entende o seu ofício como um aprendizado em andamento, tanto com os outros colegas quanto com os alunos.

Ao escolher o tema da UD, Camila indicou que não teve dúvidas e que a elaboração não lhe apresentaria maiores dificuldades, já que o assunto já fora trabalhado no grupo universitário de pesquisa. Entretanto, ao começar a buscar os

textos, suas hipóteses não se comprovaram totalmente, pois teve dificuldade com a elaboração da terceira aula sobre “*Los deportes y la inclusión social*”:

(9) *A elaboração dessa etapa era no sentido de mostrar inclusão social de pessoas que eram portadoras de alguma deficiência física, apresentar e comprovar que, mesmo com limitações, estas pessoas levavam uma vida normal. A exemplo de Luiza, baterista com Síndrome de Down (campanha publicitária veiculada aqui no Brasil), que levava a vida normalmente. Quando fui buscar materiais para a unidade didática tive bastante dificuldade, pois não encontrava. Depois de muito pesquisar, encontrei, mas não da forma como eu buscava exatamente.*

Nos encontros, Camila ressaltou que a troca de conhecimentos era primordial para o êxito da UD. A todo momento a professora questionava suas propostas e solicitava ajuda para uma melhor apreensão do tema. Eu sugeri para ela a terceira aula para uma melhor divisão das três que precisava elaborar, pois as anteriores tratavam dos temas “*Cuerpo y mente sanos: hábitos saludables*” e “*Los estereótipos y la salud/belleza*”. A partir destes dois, sugeri que tratasse também, sob alguma perspectiva, de pessoas portadoras de alguma deficiência dentro do tema saúde, que poderia ser a partir da ótica do esporte. Para desencadear ideias neste sentido, levei alguns textos como sugestão, como, por exemplo:



<http://blogs.lanacion.com.ar/vaso-medio-lleno/page/3/>

Inicialmente, Camila gostou da ideia e se mostrou motivada a buscar textos relacionados para mostrar que pessoas com deficiência também podem ultrapassar limites e melhorar seu posicionamento enquanto indivíduos e cidadãos na sociedade. Ao mencionar no questionário sua dificuldade com a terceira aula, ela demonstra que a facilidade inicial comprovou-se somente nas duas primeiras aulas, que tratavam de temas que ela já tinha trabalhado no grupo de pesquisa. Contudo, ao deparar-se com um tema novo, foi necessário rever seus conceitos sobre a UD e esforçar-se mais para sua consecução.

Os encontros presenciais e o fato de ter um interlocutor (professor-pesquisador) para a discussão do material foi avaliado da seguinte maneira:

(10) *De fundamental importância. Pois o professor norteava os caminhos a seguir. Às vezes eu tinha um bom material, mas ficava em dúvida de que maneira poderia explorá-lo da melhor forma possível. E nesses encontros eu recebia orientações muito válidas de como seguir adiante.*

Camila mostrou-se autônoma em sua participação na elaboração da UD, pois atuou com criticidade e sempre estava disposta a dialogar a partir das sugestões feitas nos encontros. Também reformulava a UD e trazia sugestões para uma melhor apreensão do tema, de maneira que a temática da saúde fosse explorada para formar cidadãos críticos e conscientes de seu corpo e da diversidade que este tema abarca.

Categoria 2: Os textos da UD

É um desafio formar docentes capazes de educar na diversidade e que sejam capazes de enriquecer o currículo. A atual sociedade é fruto de uma trajetória histórica, marcada pelo repúdio às diferenças e diversidade social e, uma vez que os livros didáticos raramente focam suas atividades para esta conscientização dos alunos, é importante que o professor esteja preparado para dirigir o tema sob abordagens, as mais diversas possíveis.

Para o primeiro encontro, Camila selecionou cinco textos dos seguintes gêneros: curta-metragem, notícia impressa, HQ e notícia televisiva. A informante relatou sua dificuldade em encontrar e selecionar os textos, devido à amplitude do tema, o que contradisse sua hipótese inicial sobre a facilidade do trabalho, e por

isso, decidi focalizar temáticas relacionadas mais restritas como saúde mental, beleza ou alimentação.

Após estas possíveis delimitações, iniciamos um debate sobre saúde, e sugeri que Camila restringisse o assunto a “corpo e diversidade”, por se tratar de um tema que pode promover a reflexão sobre o físico humano, já que muitas vezes caracterizamos as pessoas por serem diferentes de nós. Isso possibilitaria um questionamento sobre comportamentos pré-estabelecidos para desconstruir estereótipos e romper com as verdades socialmente construídas no decorrer dos discursos históricos.

Foi mencionada também a questão da construção da identidade através do conceito de corpo e diversidade, pois ao nutrirmos sentimentos discriminatórios e preconceituosos para com o outro, estamos caracterizando-os e reforçando sua identidade como única, tachando todos com um só olhar, sem nos preocuparmos com a diversidade cultural que caracteriza toda a sociedade. Camila mostrou-se bastante interessada nesta nova guinada que foi dada à construção de seu material, relatando que, apesar da mudança de foco, seria uma maneira singular de abordar, motivando-a, assim, a pedir que enviasse textos teóricos e fontes para aprofundar-se na temática.

No segundo encontro, a professora em formação relatou novamente que teve muita dificuldade em elaborar o material, agora pela questão do tempo e também porque não conseguia delimitar, com precisão, o recorte do tema. Portanto, decidi dividir as três aulas da seguinte maneira: as duas primeiras sobre saúde em geral, as duas posteriores sobre conceitos de beleza e as restantes sobre inclusão. A ideia do último tema foi a partir da discussão no encontro anterior, no qual sugeri que ela pensasse em algo que pudesse gerar debate sobre deficiência e saúde.

Para as duas primeiras aulas intituladas: “*Cuerpo y mente sanos: hábitos saludables*”, Camila selecionou 4 textos dos gêneros: informativo, receita e música. Nesta aula ela enfocaria a saúde em geral, mostrando que esta envolve a parte física e mental. O primeiro texto do material inicial foi composto de uma colagem de diversos textos que a informante selecionou e montou. Quando questionei a noção de texto, ou mais especificamente, se diversos textos juntos formariam um novo texto, chegamos à conclusão de que seria melhor trabalhar cada um separadamente

com suas respectivas fontes, para não prejudicar a autenticidade dos mesmos com este reagrupamento.

Outra mudança feita por ela foi a inclusão de figuras aos textos, pois a mesma relatou que assim seria mais interessante, uma vez que os textos não tinham imagens. Questionei novamente a autenticidade de um texto que foi modificado e ela disse que não havia pensado a respeito.

Um dos textos que a professora pretendia utilizar era uma HQ, na qual ela exploraria a imagem de uma mesa com muitas frutas e verduras, ou seja, uma alimentação saudável. Questionei se ela iria trabalhar a parte verbal da HQ, ao que ela respondeu negativamente, pois não tinha nada a ver com a temática da alimentação. Perguntei então, se dessa maneira, aquele texto não estaria sendo utilizado como pretexto para somente trabalhar a imagem e que a parte verbal não poderia ser separada da parte não verbal, pois assim descaracterizaria a unidade textual e a mensagem global. Ao perceber a validade dessa descaracterização, ela concordou.

Diante da proposta de trabalhar a língua em uso, Camila reagiu de maneira reflexiva, porque após a discussão sobre a função da parte verbal e não verbal para a unidade dos textos, decidiu reformular as atividades que havia elaborado para não usar os textos como meros pretextos e fragmentar a unidade textual.

Para a terceira e quarta aulas intituladas: “*Los estereotipos y la salud/belleza*”, Camila selecionou sete textos dos seguintes gêneros e linguagens: verbete de dicionário, pintura, texto informativo e vídeo. Nestas aulas, o foco foi tratar do conceito de beleza através do tempo com o objetivo de desvincular a beleza da figura corporal, padrões fixos e mídia. Destaco aqui o fato de as instruções dos exercícios e orientações para os alunos estarem em português e não em espanhol. Quando lhe questionei sobre tal procedimento, Camila, respondeu que não havia percebido, pensando que poderia ser em português, provavelmente porque se sentia mais à vontade escrevendo em sua língua materna.

Segundo Revuz (1998 apud BRASIL, 2006, p. 140), o papel da língua materna no processo de aprendizagem é inegável, pois:

A língua materna está na base da estruturação subjetiva. Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os sucessos quanto os fracassos nessa empreitada. Nesse processo, convivem e se digladiam muitas vezes o desejo de aprender a língua e o medo do novo, a resistência

a reconhecer que o mundo pode ser visto e dito de outras maneiras (BRASIL, 2006, p. 140).

Conversamos sobre a relevância e papel da língua materna no ensino de uma língua estrangeira e entendemos seu lugar, porém, no caso utilizado pela professora, a língua meta é a mais indicada, pois qualquer dúvida de interpretação que possa aparecer por parte dos alunos, pode ser sanada pela professora em sala de aula. Este dado mostra que, apesar de já ter terminado a graduação, Camila ainda possui receio em escrever em espanhol, provavelmente por medo de errar. Não obstante, ela se prontificou a conduzir as aulas em língua espanhola no encontro seguinte.

A seleção dos gêneros garantiu a variedade, porém, a diversidade linguístico-cultural ficou um tanto restrita, já que a maioria das fontes era da Espanha, e as demais dos Estados Unidos, Colômbia e Brasil.

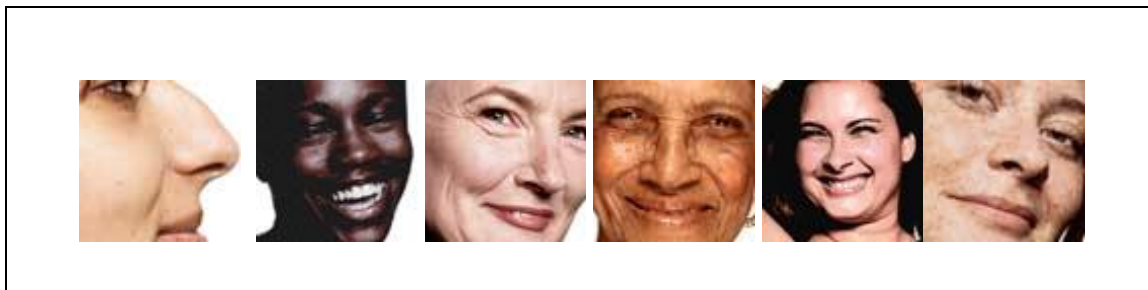
No primeiro encontro, Camila apresentou sua proposta para a estrutura da UD e, dos cinco textos que levou, dois versavam sobre alimentação saudável e três sobre os padrões de beleza de nossa sociedade, como se pode ver abaixo:



A HQ da cartunista argentina Maitena Burundarena busca retratar os dilemas no cotidiano da mulher contemporânea e, neste caso específico, os questionamentos acerca da imposição dos padrões sociais de beleza. É um texto pertinente para compor uma UD sobre saúde, uma vez que trata deste tema de maneira transversal e mostra como a ditadura da beleza e magreza vão refletir diretamente na saúde e comportamento das pessoas através da alimentação, exercícios físicos e na parte psíquica, etc. Conforme explicado anteriormente, o uso de um texto em português poderia ser um empecilho, dependendo da forma como o docente pretendesse relacioná-lo.

Apesar da pertinência, nenhum dos cinco textos apresentados inicialmente foram aproveitados para a UD, no decorrer dos encontros posteriores. Para este tema na terceira e quarta aulas: “Los estereotipos y la salud/beleza”, Camila utilizou outros seis textos, todos sobre padrões de beleza. Entre eles, um texto informativo

sobre uma campanha publicitária de uma marca internacional de cosméticos, o qual, além da parte verbal, trazia a parte não verbal através de fotos, segundo a campanha, de “mulheres reais”:



As campanhas publicitárias visam um leitor específico, um público-alvo desenhado pelos criadores da campanha para promover uma marca de um produto, empresa ou até uma ideia. As propagandas refletem uma ideologia⁴¹ que manifesta a visão de uma parcela da sociedade, refletindo a expressão da ideologia dominante, que se materializa na linguagem utilizada. Monnerat (2003, p. 46), ao argumentar sobre a ideologia no discurso publicitário relacionado às campanhas que exaltam a juventude, a beleza e a saúde, aponta que:

A exaltação da juventude, de beleza e da saúde garante a força persuasiva dos textos. Vale observar que esses temas são enaltecidos pelos produtos, de maneira vaga (amor, saber, virilidade, eficácia etc.), para que possam ser inseridos num imaginário coletivo, onde se supõe que cada um poderá encontrar um ponto de “ancoragem” pessoal. Por outro lado, essa imprecisão é direcionada para um objeto concreto, o que é uma maneira de *fazer-criar* que o desejo de cada um pode ser concretizado através de um objeto material, ou melhor, da apropriação desse objeto. A nova vanguarda ética superpõe à *moral do dever* uma *moral do dever do prazer*, um culto da saúde pessoal e uma terapêutica psicológica. (MONNERAT, 2003, p. 46).

Neste texto, me remeto às imagens vinculadas de seis mulheres, cada uma com uma característica física distinta e fora dos padrões de beleza ditados pela sociedade. Ao escolher este texto e, principalmente, problematizá-lo, Camila dá voz a identidades socioculturais geralmente silenciadas tanto em campanhas publicitárias como na mídia em geral.

Se estes papéis sociais estão paulatinamente ganhando espaço na mídia, é mister que na escola eles estejam no foco, de maneira que os professores e alunos

⁴¹ Entende-se por ideologia uma visão de mundo e as visões de mundo, numa sociedade, são tantas quantas forem as classes sociais; no entanto, a ideologia preponderante é a da classe que domina no plano material (econômico, social e político) (Monnerat, 2003, p. 45).

discutam o conceito de beleza, quais estereótipos nos apresentam no dia a dia e como as pessoas realmente são, para que sentimentos de frustração, por estar fora dos supostos padrões ditados, sejam substituídos por uma postura crítica em relação a um modelo irreal.

Ao ser perguntada no questionário sobre como trabalhou as questões identitárias e culturais no material, Camila respondeu que:

(11) *As atividades foram elaboradas no sentido de levar o aluno a pensar a importância dele, como indivíduo, ressaltando suas características (qualidades e defeitos) e levando-o a refletir a importância de cada particularidade na construção da identidade de cada um de nós.*

Outro exemplo presente na UD para a quarta e quinta aulas: “*Los deportes y la inclusión social*”, é o da inclusão de atividades de reflexão/discussão sobre as possibilidades de inserção social de pessoas com algum tipo de deficiência, seja física ou mental. Vejamos um dos textos escolhidos:

PORTER ELLET



Porter Ellet juega al baloncesto en el equipo de su instituto. Es el máximo anotador (16 puntos de promedio) y el auténtico líder del Wayne High School Badgers. Y todo ello con un solo brazo. Ellet perdió su extremidad derecha en un accidente cuando era un niño. Si bien tiene un solo brazo, lucha como uno más: anota, coge rebotes, roba balones y es el líder natural del equipo.

La de Porter, más que una historia del deporte, es todo un ejemplo de superación que merece un aplauso. Ellet ha compensado la pérdida de su brazo con paciencia, práctica y buen hacer. Es un ejemplo.

Pelas atividades planejadas, percebo que, ao dar voz a discursos silenciados em diversos setores da sociedade e inclusive na escola, apesar de não explorá-los em sua totalidade, a professora em formação entendeu a relevância do trabalho sobre identidades socioculturais, pois muitos dos materiais didáticos disponíveis no mercado não apresentam textos que abarquem essa diversidade no dia a dia. Paraquett (2007, p. 2) aponta que, segundo as atuais tendências metodológicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras com as quais

convivemos no Brasil, “a aula é o espaço da interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do auto-conhecimento e, por isso, da transformação social⁴²”.

Dentre as atividades relevantes citadas pela autora, está a transformação do espaço da sala de aula em um lugar que seja possível a troca de experiências reais que propiciem o diálogo entre aluno/professor, aluno/aluno e, principalmente, entre escola/sociedade ou território nacional/ estrangeiro (PARAQUETT, 2007, p. 3). Para que as barreiras entre escola e sociedade sejam rompidas, os alunos precisam sentir-se incluídos e não marginalizados das discussões propostas na sala de aula.

Categoria 3: As atividades propostas

No que concerne ao papel da leitura e demais habilidades na UD sobre saúde, Camila deu prioridade ao trabalho com a compreensão leitora e começou as três aulas com exercícios de pré-leitura. Ao ser perguntada se utilizou o roteiro, entregue no primeiro encontro com todo o grupo, para o planejamento das aulas e se ele ajudou, Camila foi taxativa no questionário:

(12) *Sim. O roteiro, em alguns momentos, diante de tantas pesquisas, foi uma espécie de guia, mostrando os caminhos pelos quais deveríamos seguir.*

A professora seguiu as sugestões no roteiro sobre a formulação de questões de pré-leitura, para a primeira aula:

Pré-leitura:

1. ¿Qué significa tener salud?
2. ¿Cómo podemos mantener la salud?
3. ¿Qué hacen las personas para que sean saludables?
4. ¿De qué forma eliges tu alimentación?

⁴² Tradução nossa. Original: “la clase es el espacio de la interacción, de la construcción de identidades, de la experiencia de actividades relevantes, del uso del lenguaje como discurso, del auto-conocimiento y, por ello mismo, de la transformación social” (PARAQUETT, 2007, p.2).

As perguntas de pré-leitura sobre o tema são formuladas para os alunos ativarem seus conhecimentos prévios e criarem hipóteses sobre o que está por vir. Comentamos também sobre as perguntas que Camila elaborou para os textos, pois eram mais de caráter pessoal, do tipo *top-down*⁴³, e não exploravam o texto em sua vertente crítica. Foram dados alguns exemplos de como poderia explorar mais os textos e ela disse que iria formular outras neste estilo. Para Freire (2009), a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou linguagem escrita, sendo necessária a percepção das relações entre texto e contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2009, p. 11).

No terceiro encontro, Camila mostrou a terceira e quarta aulas e começou com uma pergunta de pré-leitura: “O que seria o conceito de beleza para você? Conceito do dicionário: Perfeição agradável à vista, e que cativa o espírito. Mulher formosa.” Logo após, viriam dois quadros do pintor colombiano Fernando Botero com uma pergunta de leitura:

Observe as imagens:



Fonte: (<http://fofamasnaoboba.blogspot.com/2010/06/adoro-botero.html>)

⁴³ O modelo de leitura *top-down* é fundamentado num modelo psicolinguístico centrado essencialmente no leitor (Moita Lopes, 1996, p.138). O nome desse modelo é *top-down* porque está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto (Sternberg, 2000, p. 268). As previsões, por sua vez, são expectativas inconscientes que fazemos sobre algo desconhecido (Farnham-Diggory, 1992, p. 378) (MARCUIZZO, s/a).

Perguntas:

1. Poderíamos dizer hoje que essas mulheres retratadas na figura são consideradas bonitas? Por quê?

Botero nasceu em Medellín / Colômbia, no ano de 1932. Pintor, desenhista e escultor de grande originalidade. Conhecido pelas suas figuras obesas (sua marca) onde pode retratar, através delas, a família, o cotidiano, a vida burguesa, a cultura popular colombiana.

<http://taislc.blogspot.com/2009/02/fernando-botero.html>

Discutimos a maneira como os textos foram utilizados nesta atividade, e a participante percebeu que escolheu os quadros de Fernando Botero como pretextos para formular perguntas sobre conceitos de beleza. Entretanto, ela não problematizou o que os quadros significavam, assim como a intenção do autor das obras e o contexto em que foram pintados. Para que estas questões não se perdessem, sugeri que Camila reescrevesse as perguntas de pré-leitura, de modo que tocasse primeiro no tema da pintura e depois chegasse ao conceito de beleza. Além disso, sugeri que as perguntas sobre os quadros explorassem de alguma maneira as pinturas e seu significado para problematizar as relações sociais envolvidas.

Quanto às demais habilidades linguísticas, a professora em formação elaborou a seguinte atividade de expressão oral para a primeira aula:

A Charlar:

-Alimentación Sana

Ejemplos de una alimentación equilibrada:



Camila informou que sabia que o foco era em atividades de compreensão leitora, porém achou interessante colocar na UD um exercício que contemplasse a expressão oral. A respeito disso, questionei o fato de não haver nenhuma indicação do que guiaria os alunos, pois somente há uma pirâmide alimentar como exemplo de alimentação equilibrada. Para o encontro seguinte, Camila prometeu trazer perguntas para melhor nortear este exercício. É necessário que as atividades estejam bem elaboradas para que os alunos não se dispersem em sala de aula ou que tenham muitas dúvidas sobre o que devem fazer. Em atividades de expressão oral, somente o título “*A charlar*” não pressupõe que essa habilidade será desenvolvida da maneira como o professor planejou.

Para a compreensão auditiva não foi elaborada nenhuma atividade específica, porém, ao colocar uma música e três vídeos dentre os gêneros textuais escolhidos, a professora exploraria esta habilidade mesmo que indiretamente. Essa atitude revela que Camila não teve consciência que esta habilidade foi enfocada em sua UD, mas que, provavelmente, entende como importante o uso de gêneros orais no ensino de língua estrangeira. Também não houve nenhuma atividade específica para desenvolver a expressão escrita.

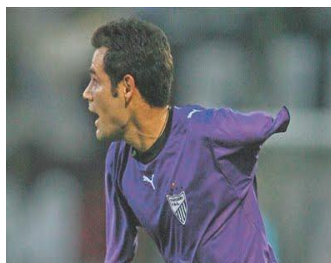
A professora em formação buscou realizar o confronto e diálogo entre a cultura meta e a cultura local ao longo da UD. Porém, foi nas duas últimas aulas que

essa tentativa se tornou mais aparente. No questionário, ela apontou para essa questão ao ser perguntada se procurou utilizar uma perspectiva intercultural na UD:

- (13) *Sim. Trabalhando com temas que levassem a situações reais, possíveis, dentro do contexto de vida dos alunos que possivelmente teriam contato com o material. Tentei, através da unidade didática, que houvesse identificação por parte desses alunos, com o conteúdo ali presente. Que ele pudesse ver o outro, ali tratado na atividade, como a si próprio, respeitando-o.*

Como exemplo, podemos ver as questões de pré-leitura das aulas 5 e 6, sobre “*Los deportes y la inclusión social*”:

Vean las imágenes:



Pre-lectura:

1. Acerca de las imágenes de arriba, ¿Qué representan ellas para ti? Haz una descripción de ellas.
2. ¿Conoces a alguien con discapacidad física?
3. ¿Cómo crees que es la rutina de un deficiente?, ¿Crees que sea de limitación?
4. ¿Practicarías alguna actividad con ellos? ¿Algún deporte? ¿Piensas que ellos conseguirían hacer alguna actividad?

As questões formuladas apontam para um reconhecimento da diversidade no cotidiano dos alunos, pois, provavelmente, possuem algum familiar, colega de bairro ou mesmo alguém na escola que possua algum tipo de deficiência. Apesar de a primeira imagem mostrar uma cadeirante fora do contexto e não mostrar onde ela estaria ou o que está fazendo, a segunda figura apresenta um homem sem o braço esquerdo praticando um esporte, provavelmente futebol, por sua postura e a camisa utilizada.

Foi encontrado outro exemplo no último texto da UD, intitulado: “*Danza y teatro para personas con discapacidad*”, sobre a Companhia de Teatro Paladio, na

cidade espanhola de Segovia, e cuja finalidade é trabalhar pela integração social e profissional de grupos desfavorecidos, dentre os quais, pessoas com deficiência física, psíquica ou sensorial. Camila formulou quatro perguntas de leitura para este texto e duas delas foram as seguintes:

3. ¿Dónde vives hay grupos de teatro y danza dirigido/específico para los discapacitados?

4. Haz una investigación en su ciudad y descubre si hay en los grupos de teatro y danza tradicionales espacio para personas con discapacidad. ¿Qué piensas acerca de esa inclusión?

A partir destas perguntas, pode-se estabelecer o confronto e diálogo com a cultura local, pois após a compreensão do texto, é possível fazer uma comparação com a realidade dos alunos: na pergunta número 3, para saber se na comunidade do aluno há grupos de dança específicos para portadores de necessidades especiais, como aparece no texto, e na pergunta número 4, que solicita que os alunos pesquisem os grupos artísticos de sua cidade para ver se há espaço para pessoas com deficiência. Ao final, os alunos têm a oportunidade de opinar sobre esse tipo de inclusão.

A possibilidade de inserir um tema como a inclusão social em nossas aulas de espanhol permite que os alunos reflitam sobre questões que permeiam o cotidiano e que, muitas vezes, passam despercebidas ou são marginalizadas no dia a dia, como indica Paraquett (2007, p. 4): “Sair daquele espaço do *eu*; sair do universo limitado da individualidade e se ver no processo social. Sentir-se incluído e não ilhado ou marginalizado. Esse é o papel da escola”. Mesmo que não seja o aluno a ver-se no material, ele verá outras pessoas que o cercam e refletirá sobre a importância de todos terem os mesmos direitos na sociedade e que o respeito deve ser a condição essencial para a convivência.

Quando perguntada no questionário se acreditava que, ao final do trabalho, a sua UD seria capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos, Camila respondeu:

(14) *Sim. São atividades que levam à reflexão, levam o aluno a pensar, questionar o que está lendo naquele momento, colaborando para que o aluno saiba se posicionar diante de diversas situações em suas experiências de vida.*

Embora algumas questões pudessem ser melhor problematizadas, posso afirmar que a professora foi persistente quando elaborou sua UD: ela compareceu aos encontros levantando ideias para melhor estruturá-la, levando em consideração as sugestões para redirecionar as atividades. Ao estar sempre disposta ao diálogo e tentar mostrar, em seu material, que a diversidade é constitutiva de toda a sociedade e, portanto, característica intrínseca de todos nós, Camila atuou a partir de uma perspectiva intercultural.

5.2.3 Dinair/ Gênero

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da UD

Para a UD do tema 'gênero' foram necessários cinco encontros, acontecidos em 04 e 28 de abril, 30 de maio, 12 de julho e 18 de outubro. A professora Dinair mostrou-se muito motivada nos encontros presenciais, sempre apresentando o material proposto para o dia e levantando discussões sobre os textos e atividades que selecionou. Sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD, Dinair relatou que foi:

(15) *Um aprendizado que me levou a elaborar outros materiais, com outras temáticas, muitas dessas vividas na comunidade escolar.*

Depreende-se do relato de Dinair, que ela entendeu a oportunidade de participar do projeto como um meio para aprimorar-se como professora. Os conhecimentos construídos ao longo deste período foram utilizados em sua prática pedagógica, como docente em uma escola regular. A elaboração deste material serviu de motivação e experiência para a concretização de outros devido a sua atuação concomitante como professora durante sua participação no projeto. No questionário, ao ser indagada se em algum momento durante seu magistério havia utilizado sua UD, ou parte dela, em alguma instituição de ensino e, caso sim, que relatasse e avaliasse esta experiência, Dinair respondeu que:

(16) *Sim, utilizei o material antes de sua entrega final. O resultado foi fabuloso, os alunos do ensino médio tiveram um impacto com algumas imagens e textos que achavam que não poderiam ser tratados em sala de aula. A discussão foi impressionante,*

todos expõem seus pensamentos e aceitando ou não a opinião do outro. Conhecendo temas e opiniões que não sabiam, foi formidável. Percebi que poderia acrescentar algumas perguntas, mas foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

No primeiro encontro presencial com todo o grupo, foi indicado que a pesquisa seria realizada através da elaboração da UD, mas que não estava previsto sua aplicação em alguma instituição de ensino, pois o objetivo aqui era a análise do percurso feito pelo professor em formação durante a elaboração do material. Entretanto, também não foi informado se poderiam utilizar os materiais em outras oportunidades. Dos seis professores do grupo, Dinair foi uma das três que testou os materiais, e sua resposta ao questionário demonstra o êxito que obteve. Essa atitude revela que atuou com autonomia ao colocar em prática o material elaborado, não precisando esperar alguma recomendação da minha parte.

Em um dos encontros, ao comentar que colocou em prática o material em rodas de discussão, Dinair relatou que os alunos mostraram-se motivados em interagir sobre as temáticas dos textos e que, por conta disso, alguns se exaltaram a ponto de elevarem a voz. Esta situação chamou a atenção da coordenação da escola que, ao final da aula, pediu que a professora tentasse conter a disciplina da turma. Contudo, Dinair não entendia o que aconteceu como indisciplina, mas como entusiasmo e euforia ao tentarem opinar sobre os temas.

Ao expor seu entendimento sobre o ocorrido à coordenação da escola, a sugestão que ela recebeu foi a de: “Levar os textos, porém solicitar que os alunos expusessem suas opiniões por escrito, por meio de perguntas e não mais oralmente”. Não obstante, Dinair continuou levando os textos nas aulas seguintes para o debate oral, pois, segundo ela, é através da exposição oral das ideias e do embate das mesmas que os alunos poderão discutir e refletir sobre os temas. A consequência em não obedecer às indicações da coordenação foi a de ser retirada das turmas de ensino médio e colocada nas de ensino fundamental, o que causou a indignação dos alunos, pois o outro professor, segundo suas palavras, era “tradicional ao extremo”.

Dinair não desistiu e nas turmas de ensino fundamental continuou com seu trabalho, adequando os temas discutidos ao nível e idade dos alunos. Após cerca de um ano do ocorrido, a professora está lecionando em quase todas as turmas da escola e conseguiu convencer a coordenação a implementar o ensino da língua

espanhola no ensino fundamental I. Este relato é o testemunho de sua luta, como professora, para conseguir colocar em prática o que considera um ensino de E/LE melhor, baseado na interação entre os alunos, discussão de temas atuais e conflituosos e embate de ideias.

Ela enfrentou a repreensão da coordenação como uma barreira a ser transposta e, seguramente, não foi uma atitude fácil de ser tomada, já que seu emprego poderia estar em risco e só obteve êxito após várias tentativas. Nesse tema, sobre a dicotomia autoridade e liberdade, Paulo Freire (1996) aponta que:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 104)

Para Freire, um professor competente exerce sem grandes esforços a autoridade e recebe o respeito dos alunos. Entretanto, a autoridade não está relacionada ao silenciamento e à passividade, e sim à prática da liberdade de se expressar, de estimular a curiosidade dos alunos. Sendo assim, a professora em formação utilizou seu espaço de sala de aula como lugar de estímulo à curiosidade, instigando os alunos, através dos textos selecionados, a exporem suas opiniões e dialogarem uns com os outros.

Sobre a presença de um interlocutor (professor-pesquisador) para a discussão do material durante os encontros, Dinair observou que:

(17) *O professor-pesquisador auxiliou bastante na elaboração, nos objetivos da unidade didática. As reuniões e discussões sobre o material foram fundamentais para que utilizasse o mesmo em sala de aula.*

No primeiro encontro, Dinair relatou que escolheu seu tema por afinidade e por já ter trabalhado com ele no grupo de pesquisa do qual participou na graduação. Primeiramente, procurou textos para o material, mas depois buscou textos teóricos, para se aprofundar no tema e retirar algumas dúvidas que surgiram. Ao ser questionada se teve dúvidas na escolha do tema para a produção da UD ou se julgou a elaboração fácil, Dinair comentou que no momento da escolha afluíram

algumas dúvidas, embora tivesse alguns materiais com os quais poderia trabalhar em sala de aula.

Sobre as principais dificuldades encontradas ao preparar a UD, Dinair relatou que foi:

(18) [...] *constituir um material que pudesse trabalhar em sala de aula, que não ficasse apenas em ideias. Um material com o objetivo de desconstruir estereótipos sociais, de gênero e culturais.*

Seu relato patenteia a preocupação com a realidade da sala de aula, de maneira que teoria e prática possam caminhar juntas, e a UD elaborada pudesse ser condizente com o dia a dia da escola.

A professora mostrou-se autônoma frente ao tema escolhido, ao se prontificar a buscar materiais, e principalmente pela experiência que promoveu ao colocar em prática a UD elaborada, preocupando-se com o aprendizado dos alunos e sua conseqüente formação para se posicionarem criticamente nas discussões propostas em sala de aula.

Categoria 2: Os textos da UD

Para o primeiro encontro, a professora selecionou dez textos, dos seguintes gêneros: notícia impressa, entrevista, história em quadrinhos, manual e música. Uma dúvida que surgiu para ela na hora da escolha dos textos foi, se deveria abordar apenas a questão dos papéis sociais masculinos e femininos ou a da diversidade sexual. Na discussão sobre a questão das identidades masculina e feminina, a professora percebeu como elas se constituem e que, durante a formação inicial, muitos professores não são preparados para refletir como os estereótipos de papéis sexuais agem no contexto escolar: ao reproduzir o modelo tradicional na relação entre os sexos, impede-se a construção de novos paradigmas. Assim, o relato de Dinair sugere que a escola apaga as diferenças da sexualidade humana.

Apesar de muitas vezes os termos sexo e gênero serem utilizados como sinônimos, sabe-se que são distintos. Sexo está relacionado à constituição biológica do ser humano, que pode ser dividida entre masculino e feminino, enquanto o gênero está relacionado às práticas sociais do homem e da mulher. Os PCN (1998), trazem como um dos temas transversais a orientação sexual, e apontam que:

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito

ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1997, p. 98-99)

O questionamento da professora me levou a sugerir que ela trabalhasse com a diversidade da sexualidade, conforme indicam os PCN (1998), mas ela disse que essa hipótese já lhe ocorrera quando teve dúvidas sobre a abordagem do tema e preferiu não procurar pesquisar mais. As questões de gênero, ou seja, os papéis masculinos e femininos, e as várias orientações sexuais possíveis, devem ser trabalhados em sala de aula para diminuir as desigualdades de gênero e a discriminação homofóbica para a construir uma sociedade mais justa e igualitária baseada no respeito pela diversidade cultural, valores, crenças e comportamentos relacionados à sexualidade.

Em um dos textos da segunda aula: *“El metrosexual: el hombre del siglo XXI”*, Dinair acrescentou uma figura, pois segundo ela, desta maneira, ficaria mais interessante para os alunos relacionarem o texto verbal ao não verbal:

El metrosexual: el hombre del siglo XXI

El Narciso de los tiempos que corren



El "Don Juan" del siglo XXI es un hombre preocupado por su físico, mediático, exitoso con las mujeres y que se desenvuelve bien en lo urbano. Este es el metrosexual de nuestros tiempos.

La American Dialect Society of Boston, una asociación de profesores y estudiantes que se ocupa de determinar qué expresiones merecen distinguirse de las demás, decidió que la palabra "metrosexual" recibiera el galardón de ser el vocablo más difundido.

El lenguaje no es algo estático sino que evoluciona al compás que la sociedad le marca. La ciencia y la informática están reinventándose continuamente y se definen como las grandes proveedoras de nuevos términos: chat, internet, test...

Mark Simpson, natural de York (Inglaterra), fue quien inventó en 1994 el propagado término que define al "nuevo hombre del siglo XXI" como un varón narcisista que está saliendo del "clóset".

El típico metrosexual es un joven acaudalado que vive en la metrópoli, donde puede encontrar las mejores tiendas, clubes, gimnasios y peluquerías, lugares en los que mima su aspecto hasta extremos antes desconocidos. Suele ser un profesional independiente que trabaja en los medios de comunicación, en la música, como deportista de elite o modelo y cuya orientación sexual carece de relevancia porque en realidad se toma a sí mismo como objeto de amor y placer.

Sin miedo al qué dirán

El metrosexual está en equilibrio con su lado femenino, y no tiene miedo de demostrarlo. Este hecho no sólo se observa en la revolución de la moda masculina o en la aparición de cosméticos para hombre, sino que los publicistas han modificado la forma de presentar sus productos.

Un ejemplo son los anuncios de automóviles que ahora hacen más énfasis en la persona que conduce y en los sentimientos que experimenta en lugar de relatar las características del coche; el pragmatismo ha dado paso a la sensibilidad.

"La definición de lo que implica ser hombre está cambiando", afirma Matt Donovan, director de un estudio elaborado sobre este aspecto por la agencia publicitaria Euro RSGG en Nueva York y otras 200 ciudades más.

Según los datos obtenidos, los hombres de entre 21 y 48 años están cambiando sus antiguos roles asumiendo otros que anteriormente eran más propios del sexo contrario. Este nuevo varón, disfruta haciéndose la pedicura o tratamientos faciales y por ello no deja de sentirse muy masculino.

"En el siglo XX las mujeres se batieron para obtener la igualdad con respecto a los hombres. En este nuevo siglo, los varones (todavía de tipo dominador) están encontrando el coraje para explorar la feminidad sin miedo a perder su cualidad de hombres de verdad", sentencia el estudio de Euro RSGG.

Texto: <http://vidayfamilia.univision.com/relaciones-de-pareja/sexo/article/2004-05-05/el-metrosexual-el-hombre-del?page=4>

Imagen: <http://rosarapha.blogspot.com/2009/03/metrosexual.html>

A modificaco do texto com uma figura adicionada também muda a autenticidade do texto original encontrado na fonte. Nenhuma pergunta explora a figura, apesar de Dinair relatar que sua inteno era a de facilitar o entendimento do texto escrito. Sugerir que elaborasse uma ou duas perguntas sobre a figura, de maneira que fosse vista como parte integrante do texto e não somente como uma ilustrao. A pergunta formulada foi:

➤ Hay una imagen junto al texto, ¿qué relación hay entre los dos?

Com esta pergunta, o aluno passa a ver a figura como parte integrante do texto. Uma outra opo seria não acoplar uma imagem, colocando esta separadamente como outro texto (não verbal) para que o aluno estabelecesse a relao entre os dois. Sobre a pergunta e sua possível resposta, o texto escrito tem como tema principal o homem metrossexual do século XXI na faixa etária entre 21 e 48 anos. Por sua vez, a figura retrata um menino, possivelmente entre 1 a 2 anos, e alguns elementos icnicos que supostamente remetem ao homem metrossexual, tais como o penteado do cabelo e sua postura ao olhar-se no espelho para fazer a barba, mesmo não precisando, devido  sua idade.

A adaptao de textos levados para sala de aula exige muito cuidado para que a imagem seja seu reflexo e possa estabelecer um dialogo entre texto e ilustrao. Neste caso, a imagem, apesar de não estar de acordo com a faixa etária

mencionada, dialoga com um tema mais amplo e teria sido mais prudente entendê-la como um outro texto (não verbal) e não parte integrante do texto verbal.

A seleção final incluiu uma variedade de gêneros: três artigos, duas histórias em quadrinhos, um manual, uma música, uma charge, uma publicidade e uma foto. Dinair se empenhou em diversificar os gêneros e também as fontes utilizadas, pois no tocante à pluralidade linguístico-cultural dos textos, dos dez escolhidos, a divisão ficou assim: três da Espanha, dois dos Estados Unidos, um do Brasil, um do México, um de Cuba e dois cuja fonte não foi possível descobrir. Para a professora em formação, dar conta da diversidade cultural hispânica na UD não foi fácil, pois segundo ela, encontrou:

(19) [...] *materiais formidáveis, mas tinha que fazer uma seleção que pudesse mostrar essa diversidade tão ampla.*

Realmente, conseguir refletir a pluralidade linguístico-cultural em apenas uma UD é inviável, dada a grandeza que a língua-cultura hispânica possui. Porém, sermos conscientes de nossas possibilidades como professores é um grande passo para abirmos, cada vez mais, esse leque de caminhos e podermos transformar nossa sala de aula em um ambiente profícuo para entender e conhecer a riqueza da alteridade.

No primeiro encontro, lemos alguns trechos de dois artigos sobre gêneros em sala de aula e a informante se mostrou interessada em lê-los mais calmamente. Discutimos que os papéis de gênero são construídos socialmente e suas relações também são relações de poder, marcadas por desigualdades e hierarquias, e assim sendo, é necessário negociar para manter ou contestar esses poderes.

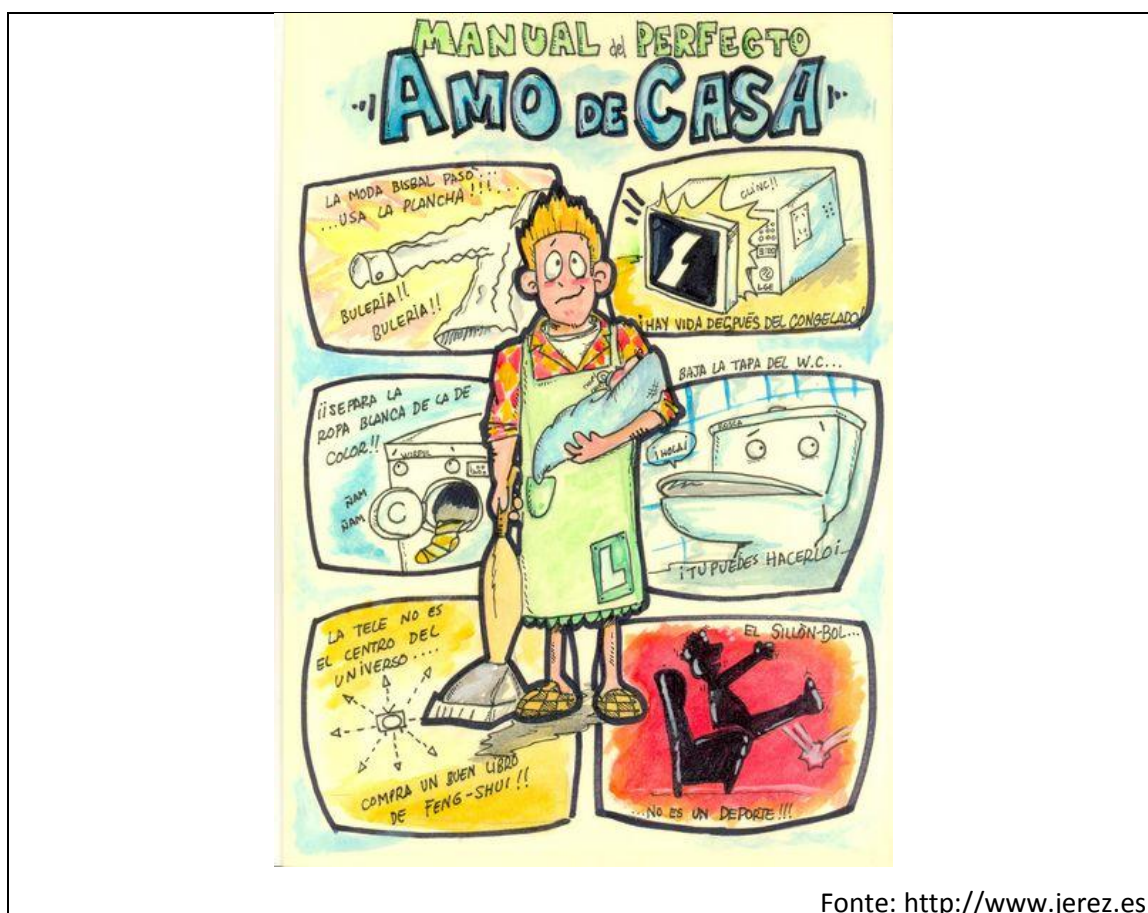
Nesta UD, percebemos a presença de diferentes papéis sociais e não somente uma determinada identidade sociocultural como privilegiada. A professora em formação mostrou-se preocupada em abordar no material distintas formas de conceber a sexualidade e, conseqüentemente, a questão do gênero em sala de aula. Para este objetivo, a UD foi dividida da seguinte maneira: nas duas primeiras aulas abordou-se o papel do gênero feminino, nas seguintes, o papel do gênero masculino e nas últimas, a questão da diversidade sexual.

Apesar de, em um primeiro momento, a divisão das aulas transparecer um certo “engessamento” da questão identitária, ao trabalhar separadamente cada concepção ao longo dos encontros, patenteou-se a preocupação de Dinair em contemplar discussões de ordem diversa e não de modo estanque. Os temas

escolhidos funcionariam, para ela, como um mote para uma reflexão de maneira mais ampla, o que seria desenvolvido através das perguntas formuladas e das indagações que poderiam aparecer durante as aulas. Ao ser questionada se procurou conceber seu material sob esta perspectiva, ela respondeu:

(20) *Sim, além de seguir o material proposto procurei textos e questões que propusessem ao aluno o porquê da existência de estereótipos, o que seria a diferença gênero e que ele pensa da diversidade. Busquei mostrar que todos são diferentes e iguais independentes de etnia, de gênero, de cultura, entre outros.*

Sua preocupação pode ser confirmada, como exemplo, neste texto escolhido para a terceira aula:



O texto é do gênero cartum que foi subvertido como sendo do gênero manual, pois, à primeira vista e, pelo título, podemos inferir que é um manual: "Manual del perfecto amo de casa". Entretanto, ao lê-lo percebe-se que se trata de um jogo com esta palavra. Questões diversas podem ser levantadas a partir deste texto, relacionadas ao papel social do homem, que vão de encontro ao estereótipo do homem como alguém que não participa das tarefas domésticas, como lavar e passar roupas, cuidar da casa e dos filhos. Seria uma espécie de manual para que

ele conseguisse dar conta destas tarefas e, como se trata de um gênero que tem como característica o jogo com a ironia e o humor, caberia ao professor problematizá-lo para que não recaísse apenas no óbvio.

Dinair tentou realizar, com este texto, um paralelo com o anterior, que se tratava de um manual para a mulher: *“La mujer en los años 50: guía de la buena esposa”*. O texto anterior, publicado nos anos 50, tratava de questões comuns para a vida feminina na época, que sofreu mudanças radicais com o passar das décadas. Seria uma oportunidade de discutir em sala de aula o período histórico pelo qual passava a Espanha nesta época, a ditadura (1939-1976) do general Francisco Franco.

Ao ser indagada se ela se considerava uma professora intercultural, respondeu que sim, pois procura “sempre inserir a perspectiva intercultural em sala de aula, seja no livro didático, nos textos que levo e na postura”. É interessante perceber que, além de mencionar os livros didáticos e textos, Dinair aponta para sua postura como professora, demonstrando a influência de nossas práticas no cotidiano escolar. Mendes (2007) já indicava essa direção:

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/ aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem de uma maneira geral. (MENDES, 2007, p. 119)

Quanto às identidades socioculturais, a professora em formação foi criteriosa ao não privilegiar determinado papel social e tentar promover uma aprendizagem crítica que entenda as diferenças de gênero como constituintes de todas as sociedades.

Categoria 3: As atividades propostas

No segundo encontro, a professora em formação relatou que encontrou muitos textos sobre seu tema e que pretendia dividir o material da seguinte maneira: nas duas primeiras aulas trabalharia com o papel do gênero feminino, nas seguintes com o papel do gênero masculino e nas duas últimas com a questão da diversidade sexual.

Para as aulas iniciais, a informante selecionou três textos de gêneros distintos: manual, notícia e música. Todos versavam sobre o papel da mulher na

sociedade. O primeiro texto remete aos anos cinquenta do século XX, o segundo às mudanças na vida da mulher contemporânea e o terceiro à mulher em geral. Os três textos dialogam entre si, com uma sequência de assuntos sobre a temática escolhida.

Sugeri que a professora preparasse atividades de pré-leitura, pois a mesma não as elaborou, apesar de haver informado no questionário que utilizou o roteiro para o planejamento das aulas, no qual havia a indicação da necessidade de preparação de atividades de pré-leitura, e que este material a direcionou na:

(21) [...] *iniciação e a finalização do trabalho, pois não sabia como construir uma unidade didática.*

Ela complementou que não havia dado conta deste lapso, mas que iria prepará-los para apresentar no encontro seguinte.

Realmente, no terceiro encontro, Dinair trouxe todas as atividades dos textos com uma questão de pré-leitura, e ao ser indagada se apenas uma questão com esta finalidade seria suficiente, a professora respondeu que quando usasse a UD em suas turmas, poderia elaborar outras questões oralmente. Todas as perguntas versavam sobre o tema geral dos textos, mas não exploravam as figuras, de maneira que fossem ativados os conhecimentos prévios e feitas inferências sobre o que estaria por vir.

É notável o cuidado da participante em contemplar uma diversidade de gêneros na UD. Entretanto, a diversidade em si não garante um bom trabalho didático. A abordagem de cada texto precisa ser condizente com o gênero ao qual pertence, pois suas especificidades são distintas e isso deve ser refletido na maneira como olhamos cada um. Ao elaborar o mesmo tipo de perguntas de pré-leitura para um artigo, uma história em quadrinhos ou uma música, por exemplo, não se leva em consideração que o gênero apresentado pode influir nas inferências dos alunos.

Eis um exemplo de pergunta de pré-leitura que Dinair formulou no primeiro texto da UD:

➤ En tu opinión, ¿cómo se comportaban las mujeres en la década de 50?

O gênero textual que segue esta pergunta é um manual: “*La mujer en los años 50: guía de la buena esposa*”. A referência ao gênero pode ser encontrada nas perguntas de leitura, tanto neste como nos demais textos da UD:

- ¿Qué texto es ése? ¿de dónde fue sacado? ¿cuál es su finalidad?

Através desta pergunta, desmembrada em três, nota-se a intenção de explorar o gênero do texto, em sua dimensão comunicativa, de maneira que os alunos estejam atentos para sua fonte e o objetivo. Conforme dito, as questões de pré-leitura não exploram a intenção comunicativa, mas os conhecimentos prévios sobre o tema geral abordado e a referência ao gênero vêm nas questões de leitura, como o exemplo apresentado. Todos os textos apresentam questões de leitura deste tipo, o que revela que Dinair utilizou as orientações que sugeriam o trabalho com as características dos gêneros escolhidos.

A professora em formação procura realizar uma sequência ao longo do trabalho com a leitura entre as atividades, de maneira que os textos estejam conectados. Podemos verificar esta preocupação ao elaborar questões de comparação entre os textos lidos, como por exemplo:

- Compara el guía de los años 50 con este reportaje, y contesta: ¿qué cambios se pasaron entre los dos textos?

Trata-se de uma pergunta de leitura do segundo texto da UD, denominado pela professora como reportagem e intitulado: “*La mujer del siglo XXI: La mujer asumió poder en todos los ámbitos de su vida con el compromiso, la carga y la exigencia que ello implica*”. O guia a que se refere a pergunta é o texto anterior, levando os alunos a fazer uma ligação entre ambos para verificar as mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade.

Ao realizar comparações entre os textos lidos, os alunos necessitam entender o foco temático de cada um e, neste caso, o primeiro trata do que se esperava de uma mulher nos anos 50, enquanto o segundo, de como a mulher é

vista em nosso século, do poder que ela conquistou e vem conquistando. O trabalho com textos que dialogam entre si permite que o professor promova o sequenciamento didático em suas aulas.

Dinair descreveu outro texto que escolheu para o material e que foi usado na escola em que trabalha. Ele tinha como foco a apresentação de um plano da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, para acabar com a miséria e o título do texto trazia uma frase da presidente em que, segundo ela, a pobreza no Brasil tem cara de mulher. Dinair trabalhou o texto na semana do Dia da Mulher e disse que o escolheu por tratar da questão do gênero de maneira diferenciada, pois o mesmo menciona a eliminação da discriminação de gêneros.

O trecho referente ao tema é:

“Tema fundamental para hacer de Brasil un país justo, sin pobres, de clase media, es para la ex guerrillera la "eliminación de la discriminación de géneros y la valorización de las mujeres y de los niños, dos estrategias esenciales para acabar con la miseria", subrayó al indicar que era ese su mensaje en el día Internacional de la Mujer.”

Ao apontar para a discriminação de gêneros, o professor precisa problematizar os meandros que envolvem esta questão. Muitos materiais didáticos enfocam apenas o binarismo masculino/feminino e deixam de lado as outras possibilidades de abordagem. Dinair utilizou este texto na escola e pretendia inseri-lo na UD, porém, no decorrer dos encontros, preferiu retirá-lo, pois entendeu que ele não dialogava tanto com os outros, os quais foram reorganizados por ela para compor um conjunto mais coeso.

Uma análise da unidade como um todo mostra a preocupação da professora em formação em realizar o confronto e diálogo com a cultura local, pois quase todos os exercícios propostos para os textos contemplavam, pelo menos, uma pergunta sobre a realidade do aluno. Vejamos um exemplo:



Fonte: <http://www.vozdevida.net/noticias/campana-contra-la-homofobia-y-transfobia-pretende-justificar-la-homosexualidad-en-chile/>

- ¿Qué género pertenece este texto? Selecciona elementos que justifiquen tu respuesta.
- ¿A quién se dirige este cartel? ¿La información que existe es suficiente?
- ¿Cuál es el objetivo del cartel?
- Hay dos cuestionamientos en el cartel, cómo los contestaría:
- ¿Y si nace homosexual?
- ¿Le quitarías sus derechos?
- En Brasil, ¿hay alguna campaña semejante a esta? Justifique tu respuesta.

A última questão propõe que os alunos estabeleçam um paralelo entre a campanha publicitária veiculada no Chile e as no Brasil. Estimula que partam do seu conhecimento de mundo para saber se em nosso país existem campanhas contra a homofobia e a transfobia, incentivando, desta maneira, que haja um confronto da cultura meta com a cultura local. Ao ser indagada se questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas no material, Dinair informou que:

(22) *Sim, ambos podem ser trabalhados porque o aluno verá que os textos trazem realidades semelhantes ou não à sua.*

Essa preocupação em trazer a realidade do aluno para dentro do contexto da sala de aula é constante na UD e uma atitude muito pertinente para que as atividades não fiquem muito distantes do que os alunos conhecem. Dessa maneira, é possível que a interação seja estimulada e o diálogo estabelecido, como pode ser comprovado pela professora ao utilizar esta atividade na escola em que trabalhava. Em outra resposta ao questionário, Dinair revelou sua crença em que a UD é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte de seus alunos, pois ele:

(23) [...] *instiga o aluno sobre o tema, sobre o pensamento do outro e sobre o seu, e se esse deve ou não ser mudado.*

Percebe-se nesta declaração que ela buscou o entendimento tanto do aluno como do pensamento do outro que é retratado nos textos. Entretanto, a professora afirma sobre uma mudança nesta forma de pensar. Esta palavra, ‘mudança’, não é a mais adequada ao tratar da perspectiva intercultural, pois a noção de ‘certo’ e ‘errado’ depende de muitas variáveis, dentre elas, as culturais, e ao entendermos o conflito como inerente à condição humana, percebemos esse fator como necessário para nossa construção identitária. A maneira como lidaremos com os conflitos é que vai apontar se estamos agindo interculturalmente ou não.

Para Dinair, o processo de ensino/aprendizagem estará orientado por uma perspectiva intercultural se o professor, antes de tudo, distanciar-se:

(24) [...] *de uma aprendizagem tradicionalista, buscar sempre a diversidade em todos os âmbitos (cultural, social, linguístico, étnico, de gênero...), levar o seu aluno a ser crítico.*

Pelo viés dado à sua UD percebo que a professora em formação procurou materializar sua visão do que é ser um professor intercultural.

5.2.4 Ester/ Raça & Etnia

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da UD

Para a UD do tema ‘raça/etnia’ foram necessários três encontros que ocorreram nos dias 01 de abril, 28 de maio e 20 de junho de 2011. A professora em formação, Ester, mostrou-se muito motivada ao participar da pesquisa e, mais de uma vez, agradeceu por ter tido esta oportunidade, como pode-se verificar no seu relato no questionário sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD:

(25) *Muito importante porque me possibilitou um conhecimento mais ampliado em relação à perspectiva intercultural e as etnias que é tão grandioso. Eu gostei muito mesmo e sou até grata por ter sido uma das escolhidas para desenvolver esse tão rico trabalho.*

Apesar das dúvidas que apareceram no decorrer dos encontros, Ester sempre transparecia a vontade de aprender e questionava os pontos que gostaria de entender sobre a sua temática. No primeiro encontro, ela relatou que teve muitas

dúvidas sobre o real significado do tema e, devido a isso, primeiramente, foi procurar textos teóricos para que o entendesse melhor. Relatou que encontrou muitos artigos na internet que abordavam o tema e que, após perceber a amplitude da questão, decidiu fazer um recorte para não se perder na busca de textos.

Neste encontro, também foi realizada a leitura de um texto teórico que propunha o conceito de que as raças humanas não existem, no sentido da crença ou ideologia de que existem raças biologicamente superiores e inferiores, com base em distintas motivações, como características físicas, traços comportamentais, manifestações culturais etc. O racismo também foi discutido como o fato de se discriminar ou considerar inferior a outra pessoa “por pertencer à outra cultura, à outra etnia, e inclusive pelo simples fato de ser estrangeiro” (BUEZAS, 2003, p. 147).

A participante mostrou-se de acordo com os tópicos discutidos nos textos teóricos e pediu que eu enviasse mais textos para que ela pudesse aprofundar-se no tema, o que revela sua vontade de continuar aprendendo e desenvolvendo um bom trabalho na pesquisa. Ester apresentou a proposta de elaborar uma UD sobre a questão indígena e sua constituição étnica e sugeri que não focasse somente sob este prisma, mas que também procurasse textos que mostrassem a influência do negro, dos brancos oriundos da Europa, dos imigrantes, dos indígenas etc, na formação da identidade latino-americana ou hispano-americana, caso fosse de seu interesse. Também foi sugerido que seu tema fosse raça x etnia, pois assim poderia questionar esses dois conceitos que, muitas vezes, se confundem, mas que são distintos, conforme se vê abaixo:

A ciência atual já comprovou sobejamente a impossibilidade de se aplicar ao ser humano o conceito de raça, que surgiu em referência ao reino animal. Tratando-se de seres humanos, há uma total impossibilidade de falar-se em raça, conceito que desde o princípio do século XX foi substituído pelo de grupos étnicos. O termo “etnia”, cuja origem etimológica é *ethnos*, “povo”, remete à ideia de reunião de indivíduos que partilham uma mesma cultura. (BERND, 1994, p. 11)

Ao ser questionada se na escolha de seu tema para a produção da UD houve alguma dúvida ou julgou que seria um tema de fácil elaboração, Ester respondeu assim:

(26) *Ao escolher nunca pensei que seria fácil, mas desejava conhecer e entender um pouco sobre as etnias. Na realidade não foi fácil, mas muito proveitoso.*

Percebo que a professora agiu de maneira crítica e reflexiva, pois ao não compreender seu tema, foi primeiramente buscar apoio teórico para somente depois

procurar textos para trabalhar no material. Como professores, é importante que sejamos capazes de preparar um material culturalmente sensível que poderá ampliar o conhecimento de mundo dos nossos alunos, desconstruindo estereótipos e contribuindo para o diálogo intercultural e a discussão acerca da presença de grupos minoritários ou marginalizados, cuja influência social não pode ficar de fora das salas de aula.

Quando indagada sobre as principais dificuldades encontradas ao preparar sua UD, Ester indicou que foi:

(27) *Organizar as ideias relacionadas a textos verbais e não verbais com o principal objetivo de cada atividade, pois eu buscava atividades distantes de estereótipos, mas que mostrassem as diferenças entre todos, na expectativa de que o aluno as percebesse e respeitasse.*

A desconstrução de estereótipos pode ser uma importante forma de combate à desigualdade étnico-racial e a dificuldade de professores e/ou materiais didáticos em abordar em suas aulas questões relacionadas à pluralidade cultural, mais especificamente, ao tema de raça/etnia, é um empecilho para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas e respeito e entendimento das diferenças que nos constituem, como apontado pela professora em formação.

Apesar de não ter sugerido, no primeiro encontro, que os professores em formação testassem a UD nas instituições de ensino onde lecionavam, Ester decidiu utilizá-la em seu contexto de atuação. Ao ser indagada como foi esta experiência e se foi possível realizar um bom trabalho pedagógico, ela respondeu:

(28) *Sim. O retorno foi positivo, os alunos interagiram e percebi um bom resultado. É possível desenvolver, mas depende também da ótica de cada professor, depende do objetivo que ele vai enxergar em cada atividade.*

Ester mostrou autonomia ao decidir utilizar a UD em suas escolas, pois atuou com independência ao não esperar por indicações minhas. Em sua resposta, ela aponta para a importância que sente no professor e como professora em delinear os objetivos de cada atividade proposta. Sua resposta revela o papel fundamental que ela acredita ter o docente, pois o material será um meio para a discussão em sala de aula, mas é o professor quem delinea as atividades e sua visão sobre os objetivos determinará o caminho a seguir.

Esse caminho precisa ser pautado na postura crítica de valorização da cultura do outro para reconhecer o pertencimento e legado étnico-racial que caracterizam a humanidade, independentemente da origem étnico-racial do professor e dos alunos. As práticas de sala de aula podem promover mudanças, se os docentes estiverem preparados para celebrar a diferença e combater atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

No que se refere ao fato de ter um interlocutor para discutir o material nos encontros, Ester observou que:

(29) O professor-pesquisador sempre me auxiliou no necessário e os encontros sempre foram bem dirigidos e objetivos. Esse professor foi uma peça fundamental para o bom desenvolvimento da unidade didática.

O diálogo que promovi nos encontros presenciais foi percebido como uma oportunidade de crescimento, pois a professora em formação tinha ao lado um especialista para dividir suas dúvidas e apresentar suas ideias para constituir a UD. A rotina solitária foi transformada em um espaço de troca, o que não é muito comum no cotidiano dos professores, quando estão compenetrados em seu trabalho no qual o tempo é reduzido, muitas vezes pela ampla carga horária e pelas muitas turmas que geralmente possuem.

O último item do questionário era um espaço para os professores em formação comentarem algum aspecto, não contemplado nas perguntas anteriores, da elaboração de sua UD que julgassem importante, seja positiva ou negativamente. Neste espaço, Ester expressou o seguinte:

(30) Para mim foi um trabalho positivo e muito enriquecedor. Quem sabe poderíamos ter nos reunido por mais vezes para que cada um de nós, participantes da elaboração dessa unidade didática pudéssemos trocar experiências e apresentar o trabalho final um ao outro. No demais, só tenho que agradecer, Foi um prazer participar dessa experiência que me ajudou e ajuda muito no desenvolvimento da minha carreira profissional no que diz respeito à elaboração de atividades em sala de aula pautadas na perspectiva intercultural.

Sua resposta final revela que a vivência na elaboração da UD foi positiva para ela pela troca de experiências e o crescimento profissional e acadêmico. Sua crítica refere-se a uma sugestão, pois sentiu a necessidade, ou mesmo curiosidade, em estabelecer essa troca com os outros integrantes da pesquisa, o que reafirma sua motivação em participar desta pesquisa.

Categoria 2: Os textos da UD

A formação da sociedade brasileira tem como uma de suas mais fortes características a mistura de diversas etnias e suas conseqüentes diferenças culturais, que acarretaram guerras e lutas, muitas vezes impostas pela cor da pele ou origem étnica, pelo poder e dominação. Os currículos escolares e, conseqüentemente, os materiais didáticos utilizados nas escolas precisam estar isentos de qualquer conteúdo que estimule o preconceito racial ou étnico, posicionando-se contra a discriminação e celebrando a diferença.

Muitas vezes, a diversidade que caracteriza uma sociedade é motivo de conflitos e atritos em diversos âmbitos sociais e a escola não está alijada deste contexto, sendo necessário que todos os envolvidos neste processo, dentre eles os professores, possibilitem aos alunos experiências de aprendizagem que fomentem o entendimento e reconhecimento da contribuição das diversas culturas e vários grupos étnicos que integram a sociedade, dando visibilidade à sua história, cultura e identidade, de maneira que não sejam ignoradas as contribuições e o massacre vivido pelas culturas indígenas e afro-brasileiras.

Van Dijk (2012) afirma que o racismo não é inato, devendo haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática:

As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. (VAN DIJK, 2012, p. 15)

Dado o papel decisivo do meio sociocultural em que as pessoas vivem no processo de constituição do racismo, concordo com as afirmações de Van Dijk (2012) ao apontar que este processo de aprendizagem é discursivo, baseado em diversos âmbitos aos quais estamos expostos diariamente. Para ele, “a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos” (VAN DIJK, 2012, p. 15). Hall (2006, p. 63), ao também tratar deste tema, indica que a raça é uma categoria discursiva e não biológica.

Dentre os eventos comunicativos que podem contribuir para este fato, destacamos os ocorridos no ambiente escolar e o papel que os professores e materiais didáticos podem ter na propagação de preconceitos ou no combate a essa prática. Diariamente, crianças e jovens estão nos bancos escolares em contato com livros didáticos que, muitas vezes, são o único insumo proporcionado pelo professor

para a aprendizagem de uma determinada matéria, daí a importância de saber qual a visão ou ideologia que permeia esse material:

[...] muito já mudou nos livros didáticos contemporâneos. Onde antes as minorias eram praticamente ignoradas ou marginalizadas, pelo menos até o fim dos anos 1980 e apesar de sua presença proeminente no país e até na sala de aula, os livros didáticos correntes nas ciências sociais, assim como em outras áreas, parecem finalmente ter descoberto que há também minorias sobre as quais podem escrever. E, enquanto informações sobre Nós que podem ser negativas (tal como o colonialismo) antes eram ignoradas ou mitigadas, há agora uma tendência a se querer ensinar as crianças também sobre os aspectos menos gloriosos de “nossa” história ou sociedade. (VAN DIJK, 2010, p. 149)

Essa tendência já é uma realidade pelo menos nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras pelo PNLD, pois qualquer conteúdo depreciativo ou preconceituoso em relação aos distintos povos e culturas é um critério de eliminação das coleções apresentadas ao Edital. Entretanto, ter um material isento de estereótipos que problematize a diversidade que caracteriza nossa sociedade e sua contribuição cultural, não garante um trabalho de reflexão crítica, pois os preconceitos podem permear as relações travadas entre alunos, professores e alunos e os demais envolvidos, através do discurso no ambiente escolar.

É necessário que o professor esteja preparado para utilizar este material de maneira crítica, de modo que o resgate da história da comunidade negra e indígena e demais segmentos étnicos reafirmem a formação de nossa sociedade. Munanga (2005, p.17), pergunta, “Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial?”. Ao responder, afirma que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ao tratarmos do ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua espanhola, as questões de raça/etnia também estão muito arraigadas na formação das nações hispânicas. A sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características tanto de nosso povo quanto dos latino-americanos e ibéricos, e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, é necessário que comportamentos discriminatórios deixem de se infiltrar tanto na escola quanto fora dela.

Na análise relativa à seleção dos textos da UD para o primeiro encontro, a professora em formação selecionou 9 textos dos seguintes gêneros e linguagens: notícia impressa, fotos, música e história em quadrinhos. Ester relatou que sua ideia inicial era focar na questão indígena e sua diversidade de grupos étnicos, e trabalhar com diversos gêneros textuais. Após sua explicação sobre a escolha de cada texto, debatemos sobre o que seria exatamente etnia e a possibilidade de abordar a diversidade étnica. Ester se mostrou curiosa sobre a melhor maneira de trabalhar a tolerância na UD.

Uma proposta curricular que somente celebre a tolerância ao outro como forma de trabalhar com a diversidade social e cultural existente, não contribuirá para diminuir as desigualdades atuais. É, antes, necessário questionar essa diferença e explicar como ela é produzida e quais os jogos de poder estabelecidos por esse discurso. Esses conceitos são socialmente construídos e muitas vezes usados discursivamente para não dar voz aos marginalizados, repetindo assim, um ciclo de apagamento e silenciamento.

No segundo encontro, Ester relatou que teve dificuldade em encontrar textos com sua temática e que se preocupou em buscar amostras não verbais por achá-las uma maneira interessante de abordar os temas. Decidiu dividir as aulas da seguinte maneira: nas primeiras aulas, trabalharia o tema de maneira mais geral; nas seguintes, a diversidade étnica, com o foco nos indígenas; e nas últimas, etnias de negros e brancos.

Para as primeiras aulas, Ester selecionou seis textos dos seguintes gêneros e linguagens: imagens, verbetes de dicionário, informativo e história em quadrinhos. A informante tentou estabelecer as diferenças entre os termos raça e etnia nestas aulas, pois disse ser importante entender que são termos distintos já que os alunos pensam que são similares:

etnia. (Del gr. ἔθνος, pueblo).

“Comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.”
(Real Academia Española).

raza. (Del lat. *radīa, de radīus).

“ Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia.. “
(Real Academia Española).

A escolha para esta atividade foi o gênero verbete de dicionário, não muito recorrente nos livros didáticos, o que pode também estimular os alunos a usarem este recurso. Souza (2008), ao tratar do desenvolvimento da leitura em língua materna e o uso dos dicionários, afirma que os processos que abarcam a aprendizagem do texto escrito demandam ações externas de ensino, de planejamento, instrução e prática, pois requerem empenho do indivíduo para que a leitura seja aprendida, e defende o uso do dicionário como livro de referência:

A leitura e o manuseio de livros de referência, a exemplo dos dicionários, constituem-se como uma habilidade essencial a estes processos que tomam por base o texto escrito. A abordagem de tais materiais, entretanto, parece não ser devidamente discutida de forma sistemática no contexto de ensino/aprendizagem de língua materna. Sua abordagem parece acontecer, muito freqüentemente, por meio de processos de tentativa e erro nem sempre bem sucedidos (SOUZA, 2008, p. 177).

Ao levarmos esta discussão ao contexto de ensino de língua estrangeira, o uso do dicionário torna-se uma ferramenta importante que não deve ser vista somente como um material complementar, mas um material que faz parte do ambiente de aprendizagem. O professor precisa incluir seu uso no planejamento para poder indicar uma obra que abarque as necessidades de seus aprendizes.

Em relação aos gêneros e linguagens utilizados na UD do último encontro, foram elencados: três poemas, duas figuras, dois verbetes de dicionário, dois informativos, duas histórias em quadrinhos, uma música, uma charge, um artigo de opinião. Em termos quantitativos, verifica-se uma maior presença do gênero poema, entretanto não é muito comum a utilização do texto literário em aulas e materiais de língua estrangeira. Onofre (2013, p. 99) levanta algumas perguntas sobre este fato:

Estariamos, então, vivendo um momento de nova censura dos textos? A orientação contida nos documentos oficiais de tomar os temas transversais

como base não estaria, de certa forma, sendo mal interpretada? A preocupação com a formação da cidadania talvez esteja fazendo com que se priorizem os textos informativos, que apresentam esses temas de forma clara e objetiva. A literatura, por sua vez, não tem compromisso imediato com o politicamente correto, não é maniqueísta e aborda, sim, os temas mais variados, para muito além dos temas transversais elencados nos documentos.

Não temos a resposta para as perguntas, mas é provável que o texto literário seja preterido pelo imaginário dos professores porque na sua visão, é um gênero mais difícil de ser trabalhado, que não despertaria tanto interesse nos alunos, ou até mesmo, segundo Onofre (2013), por ele estar associado à abordagem tradicional de ensino de línguas, no qual os escritores clássicos eram o modelo de língua a ser seguido. Ao perder a literatura seu prestígio nas escolas, empobrece-se a formação dos alunos.

A universidade também tem dado, frequentemente, outro trato à literatura, sendo disciplina mais teórica que prática, e ficando ausente das aulas de línguas, muitas vezes preocupadas com teorias linguísticas. Enfim, são novos tempos e a literatura não ocupa mais o lugar que já ocupou, seja dentro ou fora da escola. Agindo assim, a produção literária espanhola e hispano-americana fica alijada do currículo escolar e os alunos perdem a chance de ver o mundo através desta manifestação cultural que muito tem a contribuir à formação de cidadãos críticos, capazes de ler e entender o texto literário como uma experiência estética e parte de uma proposta mais ampla de ensino.

Um destes poemas coincide com o escolhido por outra professora em formação, Alice, que fez a UD sobre o tema migrações:

**He golpeado a tu puerta,
He llamado a tu corazón,
para tener un lecho,
para tener un poco de fuego
para calentarme:
ábreme, hermano.**

**¿Por qué me preguntas
si soy de África,
si soy de América,
si soy de Asia,
si soy Europeo?
Ábreme, hermano.**

No soy un negro,
ni un piel roja,
ni un oriental,
ni un blanco,
sino sólo un hombre;
ábreme, hermano.

Ábreme la puerta,
ábreme el corazón,
porque soy un hombre,
el hombre de todos los tiempos,
el de todos los cielos,
un hombre como tú.

René Philombe (poeta camerunés)

Fonte: http://algecirasacoge.org/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=15

É um texto que dialoga com ambos os temas, migrações e raça/etnia, pois René Philombe, poeta africano de Camarões, expressa dramaticamente a realidade vivida por muitas pessoas na tentativa de buscar trabalho e melhores condições de vida ‘batendo na porta’ de outros continentes e nações. Dentre as palavras escolhidas para compor o poema, pode-se identificar algumas que remetem à questão étnica/racial como: *negro/piel roja/oriental/blanco*, e nos convida a refletir que estas designações não fazem uma pessoa ser superior ou inferior à outra, mas que são todos de homens e irmãos.

O uso do texto literário deve ser visto como elemento facilitador nas aulas de língua estrangeira e suas características textuais exploradas de modo que a riqueza de recursos linguísticos e estilísticos provoque o prazer da leitura nos alunos. Corroborando com este pensamento, Nascimento e Trouche (2008) observam que o prazer estaria sendo desprezado no processo de leitura na escola secundária: “O prazer da leitura, o encantamento que o jogo poético pode produzir – dimensões tão fundamentais do ensino de uma língua estrangeira – são praticamente proibidos aos estudantes”⁴⁴ (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.22).

⁴⁴ Tradução minha. Original: “El placer de la lectura, el encantamiento que el juego poético puede producir – dimensiones tan fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera – son prácticamente prohibidos a los estudiantes” (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.22).

Nascimento (2013, no prelo), ao realizar uma reflexão sobre o uso do texto literário na aula de espanhol, defende que os professores precisam contagiar e seduzir seus alunos para que se tornem leitores do mundo, ampliando seus horizontes e compreendendo melhor sua própria cultura:

Desse modo, lhes reafirmo minha segurança de que é possível e urgente, em nossas aulas de língua estrangeira e através do texto literário, construir leitores críticos, o que assegurará ao jovem brasileiro, aprendiz de uma língua estrangeira, não a falar como um nativo, mas a ter um amplo conhecimento do mundo e a reconhecer seu lugar nele. Esse é o caminho para que o estudante estabeleça um diálogo íntimo com a língua, sem o peso imposto pela cobrança posterior, mas com a segurança de que poderá discutir e comentar sua compreensão do que leu, do que conheceu nas malhas do texto que lhe foi oferecido à leitura. (NASCIMENTO, 2013, s/n).

Ao ser questionada ao final do trabalho se sua UD promove uma aprendizagem crítica, Ester respondeu que:

(31) *Acredito que sim, pelo menos foi o que busquei. Busquei introduzir temas críticos, que mostrassem bem as etnias de diversos ângulos e em cada um deles que os alunos pudessem se sentir livres para se colocar diante dos temas que foram tratados.*

A escolha dos textos patenteia essa preocupação, pois a professora em formação tentou apresentar um pouco da diversidade que caracteriza os povos hispano-americanos. Como se trata de uma UD em três aulas para ser utilizada dentro das condições possíveis, não seria possível abarcar mais. Ester apresentou uma visão sobre essa diversidade. Sobre a origem dos textos, a divisão foi: 3 Espanha, 1 Argentina, 1 Estados Unidos, 1 Bolívia, 1 Camarões, 1 Cuba e outros que cuja fonte foi impossível de verificar. Para abarcar a diversidade cultural hispânica na UD dentro do seu tema específico, Ester sentiu muita dificuldade e comentou que foi:

(32) *Complicado, pois é um assunto muito amplo e organizar as ideias não foi tarefa muito fácil. Então tive que buscar ser seletiva e objetiva em todas as atividades tendo bem de perto os objetivos de cada atividade da unidade.*

Constato que a professora em formação entende, pelo menos no seu discurso, a amplitude da diversidade cultural hispânica e, para abarcá-la realizou um recorte para as três aulas da UD, conforme explicitado anteriormente. A presença das identidades socioculturais, em um material que pretende focar este tema, não pode deixar de remeter à diversidade das comunidades hispanofalantes na América Latina, principalmente por nosso país fazer parte do continente americano.

Nosso histórico registra que os países de língua espanhola da América Latina foram, muitas vezes, silenciados nos materiais didáticos de espanhol ou quando apareciam, não era considerado o passado de lutas pela dominação territorial e os conflitos de ordem cultural, étnica, social, religiosa, dentre tantos outros históricos e atuais. A imagem passada era de uma união supostamente pacífica, o que contribuía ainda mais para o apagamento de uma história que parece não poder ser contada, para prevalecer os interesses dos discursos colonialistas. Verificava-se pouca referência aos povos pré-colombianos e todo seu legado e passado de lutas a partir do que se chama ‘descoberta’ da América. Sobre esta discussão, Lessa (2013, p. 21) postula também que:

As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação “indígena”, “folclórica”, dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos e assimetrias identitárias sejam postos em questão. Verifica-se uma tendência à reprodução de discursos colonialistas, à homogeneização do mundo hispânico e ao apagamento de conflitos sociais e históricos. Dessa forma, a maioria dos livros didáticos contempla agentes que representam a camada social mais privilegiada no contexto urbano latino-americano, em detrimento das populações indígenas e rurais, que figuram folcloricamente, sem voz ativa.

No segundo bloco da UD, há um texto intitulado “*Aportes de la Nación Aymara-Quechua a Bolivia y a la humanidad*”, que foge deste exemplo folclórico das culturas latino-americanas:

NACIONES INDIGENAS

Aportes de la Nación Aymara-Quechua a Bolivia y a la humanidad

Jaime Quispe Callisaya: Consultor Internacional, Diplomático, Docente Universitario en Francia

La Nueva Constitución Política de Bolivia (NCPB) declara a Bolivia como un Estado Plurinacional, sinónimo de la existencia de varias Naciones dentro de un Estado unitario. Esta Constitución, es el reconocimiento de la resistencia de las Primeras Naciones o Naciones Indígenas a políticas de etnocidio y genocidio cultural perpetrado por un Estado colonialista.

Es el reconocimiento también, de que en estas tierras, han vivido y viven las Primeras Naciones desde tiempos inmemoriales. Hoy en día, esta civilización representa la mayoría en la población boliviana.



Este texto é uma escolha pertinente para tratar da identidade sociocultural indígena sem recorrer à homogeneização que muitas vezes apaga as disputas sócio-históricas no plano político e cultural, já que trata do reconhecimento da Bolívia como um estado plurinacional, dando visibilidade à diversidade que a caracteriza. O professor que se pretende intercultural precisa dar voz aos grupos comumente marginalizados nos materiais didáticos, de maneira que a formação dos povos latino-americanos e suas múltiplas memórias possam emergir no discurso da sala de aula.

Ao ser perguntada se questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material, Ester apontou que:

(33) Sim, as identitárias porque os alunos poderão perceber realidades sociais semelhante às deles e logo, as entenderão como algo também pertencente à sua sociedade, questões que compõem a sua identidade como cidadão e culturais porque os textos sempre estão recheados de informações que levam a cultura do outro que acaba tornando o alunos mais próximos da sua própria cultura.

Sua resposta sugere que a professora em formação entende o trabalho com questões identitárias a partir do confronto com o outro, da comparação das duas ou mais realidades que estão em jogo na promoção das práticas discursivas. Sabendo que as identidades sociais se constroem no discurso, na interação entre os indivíduos, os diálogos travados no ambiente escolar desempenham um papel importante no desenvolvimento da conscientização sobre identidade, seja a do outro ou a própria (MOITA LOPES, 2002).

Categoria 3: As atividades propostas

A exploração inicial dos textos desta UD não contemplava as três etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações do primeiro encontro. Ao ser questionada se utilizou meu roteiro para o planejamento das aulas, Ester respondeu que:

(34) *As orientações foram muito importantes porque me deram as diretrizes de como iniciar o trabalho, de como deveria ser e de como deveria encerrar. Muitas vezes recorria para entender melhor como deveria ser uma unidade didática.*

No entanto, não vejo atividades de pré-leitura, apenas as de pós-leitura, o que me levou a sugerir que ela repensasse a UD para incluir as primeiras. Ester concordou e formulou o seguinte exercício:

Pré- leitura

1. Mira con atención el texto y contesta las preguntas:



- Haz una descripción del texto ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Por qué los dos personajes sufrirían discriminación?
- A través de tu lectura ¿es posible afirmar que la secretaria tiene una acción discriminatoria? ¿Por qué?
- A través de tu análisis del texto, ¿por qué las denuncias de discriminación contra negros y vietnamitas son hechas en la oficina del fondo?

- e) ¿Es posible afirmar que la actitud de la secretaria es un pretexto para discriminar al diferente?
- f) ¿Cuáles son las características presentes en el texto? Apunte su género textual.

Estas atividades, que visam ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, são mais do que simples perguntas de pré-leitura: a rigor, elas constituem exercícios de leitura, embora neste caso, não fosse feita uma nova atividade, apenas um realocamento das atividades já existentes na UD.

Este fato se deve à falta de entendimento, sobre o que constitui atividade de pré-leitura, e à crença de que se poderia utilizar um dos textos como motivador para a temática. Ao ser perguntada no questionário se procurou trabalhar sob uma perspectiva intercultural em sua UD, Ester respondeu que:

(35) Sim, busquei atividades distantes de estereótipos, procurei transmitir através dos textos e dos mecanismos da pré- leitura e pós- leitura possibilitar a percepção das diferenças culturais e étnicas, mas de uma forma que o aluno não aceitasse o outro com as suas diferenças por tolerâncias, mas porque realmente são diferentes e existem e de certa forma, pudessem aprender com elas a exercer melhor a cidadania em seu próprio país e na sua própria cultura. Busquei o relacionamento entre as distintas culturas por parte das etnias.

Analisando as perguntas elaboradas para o texto, verifiquei que a professora em formação utiliza a inferência para que os alunos possam chegar ao entendimento crítico do texto, como nas perguntas *b/ c/ d/ e*. Sobre a pós-leitura, falta na UD algo que a apresente explicitamente, embora fosse elaborada ao final do terceiro bloco uma atividade grupal, para encerrar os temas debatidos, o que me leva a entender que seria a atividade de pós-leitura:

En grupos de cinco, elaboren carteles a partir de otras informaciones posibles sobre la importancia de todas las diversas culturas/etnias para la construcción de un mundo mejor.

Ainda neste terceiro bloco da UD, que trata da questão do negro, Ester escolheu um texto intitulado “*Ser negro en España*”, que trata sobre o preconceito que a cor da pele pode causar e como o nível socioeconômico pode influir na atitude das pessoas sobre essa questão:

Ser negro en España

Hace poco, Marcia Santacruz, una colombiana de 32 años y sonrisa expansiva, se encontraba tomando una copa de vino con varias amigas españolas. Todas muy educadas. Gente bien. Desgranaban una conversación interesante sentadas en el sofá, cuando, de pronto, la tertulia dio un giro inesperado. Una de las españolas tomó aire y dijo: "Marcia, es que tú no eres tan negra. Quiero decir, que no eres como los negros de África. Ni siquiera vistes como ellos". Sorpresa. Marcia es del color del chocolate. De piel tersa y refulgente. Negra como su padre y su madre. Negra como sus abuelos. Pero, al parecer, en España, la ropa, los estudios y el dinero determinan el nivel de melanina. Matizan el tono de la piel. Esta afrocolombiana, que llegó a Madrid para estudiar un *master* en Administración Pública, dice: "En el imaginario de los españoles un negro es sinónimo de trabajo doméstico. De pobreza e ilegalidad. En su inconsciente piensan que no puede existir una negra latina que les hable de Sartre". Aunque exista.

Adaptado de:

http://www.elpais.com/articulo/portada/Ser/negro/Espana/elpepusoceps/20091011elpepspor_7/Tes

- a) El texto es una narrativa. ¿Qué narra el texto?
- b) ¿Cuál es la intención del texto?
- c) ¿Según el texto qué es ser negro en España?
- d) ¿Qué quiso decir la amiga cuando habló "Marcia, es que tú no eres tan negra"?
- e) ¿Por qué para la amiga existe diferencia entre los negros de África y Marcia? ¿Existe?
- f) Mira la cita "*en España, la ropa, los estudios y el dinero determinan el nivel de melanina*" a partir de ella ¿es posible decir que la amiga tuvo esa misma opinión en relación a Marcia? ¿Por qué?
- g) ¿Marcia ha sufrido discriminación? ¿Por qué la mayoría de las personas discriminan a los diferentes?
- h) ¿Marcia deja de ser negra porque tuvo oportunidad de estudiar? ¿Por qué para la mayoría de los pueblos los negros son vistos como grupos étnicos inferiores?
- i) ¿En tu opinión, existen grupos étnicos inferiores? ¿Por qué?

A escritora e contadora de histórias nigeriana Chimamanda Adichie (2009), em seu discurso no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED) e posteriormente disponibilizado no Youtube⁴⁵, trata do perigo da história única, termo que ela usa para referir-se aos estereótipos criados sobre pessoas e lugares, por um discurso unívoco, detentor da verdade "absoluta" e capaz de dar conta de qualquer aspecto da experiência humana. Produz-se uma história única, quando, à força de uma imagem negativa reforçada, o próprio indivíduo se confunde com essa imagem. A construção da história única passa pela questão do poder, pois a depender de

⁴⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8> Acesso em 20 de agosto de 2013.

como e de quem conta a narrativa, consegue-se fazê-la ser a história definitiva daquela pessoa.

Para Adichie (2009, s/n), há a necessidade de se contarem outras histórias ocultadas ou distorcidas pelos séculos de racismo presentes na sociedade, pois uma única história cria estereótipos. Para a escritora, “o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas porque eles são incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”.

Ester também entende a importância de criar um espaço de aprendizagem em que os estereótipos não estejam presentes, ou que sejam, pelo menos, desconstruídos. Quando perguntada como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem seja intercultural, sua resposta mostra a seguinte preocupação:

(36) *Ele deve desde então, buscar uma aprendizagem de LE distante dos tão famosos estereótipos. Visar um ensino que apresente as distintas culturas, mas que dentro de uma comunidade seja ela qual for sempre vão existir subgrupos culturais e todos eles devem e merecem espaço na sociedade, e este com respeito e voz.*

Ester aponta para a necessidade de se tratar com respeito e dar voz aos discursos geralmente silenciados nas aulas de língua estrangeira, o que revela sua postura intercultural de entendimento da diversidade nas relações humanas. Ela também afirmou que se considera uma professora intercultural:

(37) *Busco sempre inserir essa perspectiva em minhas aulas, até porque ela também serve para o meu próprio crescimento pessoal e profissional.*

Os estereótipos criados no imaginário das pessoas ao longo de sua vida podem ser ratificados ou ressignificados no ambiente escolar, e quando me refiro à diversidade cultural e étnica da América Latina, trato de um tema que tem suas memórias e identidades silenciadas. Abordando o assunto mais especificamente, Van Dijk (2012) postula que:

Não há dúvidas de que os discursos políticos oficiais na América Latina sobre a população indígena e, apesar da presença de amplos segmentos mestiços da população, os discursos racistas mais estridentes permanecem sobre as populações indígenas, especialmente onde essas formam amplas minorias ou maiorias. Portanto, ao passo que os latino-americanos de origem africana estão sendo discriminados discursivamente de várias maneiras – especialmente também em termos de delinquência, como no Brasil –, mas geralmente reconhecidos como parte da sociedade, as populações indígenas costumam ser simplesmente ignoradas ou associadas com distância geográfica e atraso ou primitivismo, como se vivessem em “outro tempo”, consideradas até mesmo uma raça “menor” em certos livros didáticos e conversas racistas (VAN DIJK, 2012, p. 24).

Van Dijk (2012) menciona ainda as populações indígenas e os latino-americanos de origem africana, e sobre estes últimos retomamos a análise das atividades do último texto mencionado desta UD. Ester elaborou nove perguntas de leitura, as quais buscam desenvolver o entendimento crítico dos alunos. Na pergunta *d*, “¿Qué quiso decir la amiga cuando habló: Marcia, es que tú no eres tan negra?”, os alunos precisam inferir a relação entre a cor da pele e o nível social, econômico e cultural para a discriminação racial. As perguntas seguintes, *e/ f/ g* também apontam para isso, além de avaliar o conhecimento trazido pelo texto.

As perguntas *h* e *i* partem do conhecimento de mundo dos alunos, mas fazendo referência ao tema debatido no texto e nas perguntas anteriores. Ambas mencionam a questão étnica:

- h)** ¿Marcia deja de ser negra porque tuvo oportunidad de estudiar? ¿Por qué para la mayoría de los pueblos los negros son vistos como grupos étnicos inferiores?
- i)** ¿En tu opinión, existen grupos étnicos inferiores? ¿Por qué?

As perguntas elaboradas fomentam a reflexão sobre a história única, como postulou Adichie (2009), e cabe ao professor ajudar os alunos a conhecer outras histórias, seja sobre as populações indígenas, seja sobre os latino-americanos de origem africana. É importante levar os alunos a conhecer outros relatos e também entender os bastidores das histórias contadas, como neste texto, em que a cor da pele sofre um embranquecimento devido ao nível social, econômico e cultural de uma personagem não fictícia.

Quanto ao confronto com a cultura local para o diálogo intercultural, Ester, como indica sua resposta no questionário, não preparou nenhuma atividade para comparar algum aspecto abordado nos textos, ou promover o confronto com a cultura local e a realidade de seus alunos, apesar de tentar encorajar sua turma a exercer melhor a cidadania.

Para finalizar minha análise, ressalto que algumas atividades poderiam ter sido mais desenvolvidas para o diálogo intercultural e, a depender da forma de

trabalhar a UD, os alunos ou ela própria poderiam fazerem *links* entre a cultura do outro e a local. Reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades é importante para compreender que a diversidade cultural constitui os distintos povos e que as diferenças étnico-raciais não sejam mais motivo de conflito.

5.2.5 Luana/ Família

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da UD

Para a UD sobre família, foram necessários três encontros, acontecidos em 24 de março, 04 de maio e 01 de junho de 2011. Sobre este processo de elaboração da UD, Luana teve dificuldade de entender seu tema sob uma perspectiva contemporânea. Ao ser questionada sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD, a professora em formação indicou que:

(38) Resume-se na percepção do valor da interdisciplinaridade como forma de ver e sentir o mundo, de entender as diferenças existentes a partir das distintas perspectivas.

Apesar de bem disposta a entender as diferenças existentes, Luana inicialmente não escolheu textos representativos de uma concepção contemporânea de família, preferindo antes, o modelo tradicional, de pai-mãe-filhos e, em alguns textos, dos avós.

A importância de ter um interlocutor (professor-pesquisador) para discutir o material nos encontros foi avaliada da seguinte maneira:

(39) A troca de conhecimento, pois através da instigação de novos materiais e retirada de dúvidas se fez possível a busca por novos conhecimentos.

Realmente, ponderei profundamente sobre o material de Luana durante os encontros para estimulá-la a pensar no modelo de família que ela propunha. Foi necessário indicar textos que trabalhassem com uma concepção mais afinada com a sociedade atual, pois a informante mostrou-se muito confusa com relação ao seu tema.

Sobre a escolha do tema, a professora em formação relatou que entendeu sua temática. Entretanto, procurou textos teóricos para embasar-se melhor antes de buscar outros para elaborar o material. Ao ser perguntada que fontes teóricas buscou, Luana indicou que sua pesquisa foi feita na internet e em livros, porém não

mencionou sites ou livros especificamente. Durante os encontros foi possível perceber que ela, apesar desta leitura anterior, ainda possuía uma visão cristalizada do que poderia constituir uma família hoje em dia.

Segundo Larsch (1991), embora o modelo familiar burguês predomine em nossa sociedade, não é o único existente e foram surgindo novos arranjos familiares, fazendo aparecer diversas questões até então ocultas e essa nova constituição, o que nos leva à conclusão de que o modelo de família nuclear burguesa, ou moderna, está em crise. A discussão sobre o que é uma família, como se constitui e quais suas características, tem sido levantada por diversos campos científicos e, não poderia deixar de ser, na área da educação. Vários fatores históricos ocasionaram a crise da família, e sua problematização também deve ser feita em sala de aula, inclusive, de língua estrangeira.

Portanto, insistir em textos que somente retratam o modelo tradicional não ajuda a construção de uma sociedade mais igualitária, segundo a qual as mudanças ocorridas no mundo têm reflexo direto nas instituições sociais como a própria família. Ao discutir essa temática em sala de aula, questões de cidadania são colocadas na pauta da escola e é possível entender que hoje o conceito de família está sofrendo modificações institucionais e estruturais.

Concluo que a autonomia da professora em formação ficou comprometida, no sentido de que ela não refletiu criticamente sobre o tema escolhido, estando, inicialmente, somente focada superficialmente no assunto abordado e não indo mais além, para retratar novas maneiras de constituição familiar de nossa sociedade.

Categoria 2: Os textos da UD

Para o primeiro encontro, Luana selecionou quinze textos dos seguintes gêneros: figuras, notícias e vídeos. Nesta seleção, predominou o gênero notícia e, ao ser perguntada sobre o motivo, ela informou que foi pela dificuldade que teve em encontrar outros textos. No questionário também apontou como principal dificuldade:

(40) *A busca por materiais pedagógicos, como textos de jornais, revistas, vídeos entre outros, que trabalhassem diretamente com o tema.*

A seleção inicial possuía uma temática comum, pois os textos eram relacionados aos conflitos familiares, como percebe-se pelos títulos: “*Alcohol, daño y*

familia”, “*Jóvenes y alcohol: la familia y la escuela, claves para una solución*”, “*El papel de la familia contra las drogas*”, e “*Familia y apoyo grupal*”. As fontes eram de Cuba, Argentina, Peru, México, e mais dois textos cuja fonte é desconhecida. O levantamento inicial foi criterioso no sentido de que Luana procurou explorar fontes de países diversos, porém não houve uma utilização de textos com características de gênero e tipologia variadas, já que a maioria era do gênero notícia, como podemos ver na página web de um dos textos escolhidos:



Ao ser indagada, no questionário, sobre a utilização do roteiro para o planejamento das aulas, a professora em formação respondeu que o utilizou e que:

(41) [...] foi através do material que pode administrar com precisão o tema específico para a minha pesquisa como também, um guia importante para a busca por materiais que contemplassem o referido tema.

Entretanto, a indicação sobre a utilização de textos com características de gênero diferentes não foi contemplada nesta primeira seleção.

No segundo encontro, Luana relatou que após o primeiro, pôde perceber que sua proposta inicial não estava de acordo com a concepção de família contemporânea e procurou textos, dos gêneros mais diversos, que retratassem esta nova condição. Ela selecionou três textos de dois gêneros distintos: um artigo informativo e duas músicas, sem apresentar, no entanto, uma proposta de trabalho.

O artigo informativo não era autêntico, pois a informante adaptou um texto encontrado na internet, que além de repleto de erros, defendia a família tradicional.

Segundo Barros e Costa (2010), deve-se dar preferência ao uso de textos autênticos nas aulas de língua estrangeira:

Tendo em vista que o aluno deve ter contato com amostras diversificadas da língua em uso, é conveniente que sejam amostras autênticas, ou seja, deve-se dar preferência àqueles textos que circulam socialmente e em diversos âmbitos. Felizmente, hoje, graças à internet e ao acesso mais fácil a livros, revistas e jornais estrangeiros (às vezes até a gêneros como cardápios de restaurante, folhetos, faturas etc), é possível deixar de lado os textos construídos, geralmente de forma artificial, com a única finalidade de ilustrar o uso de determinado tópico gramatical ou palavras de um campo semântico (BARROS; COSTA, 2010, p. 97).

Luana relatou que acreditava que poderia traduzir um texto em português para o espanhol e que isso não geraria problemas na UD. No entanto, a autenticidade do texto ficou comprometida, pois não foi um texto encontrado na língua meta e sim traduzido, o que gerou os erros encontrados:



Concepto de Familia:

“Pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; Pessoas do mesmo sangue.”(Dicionario Aurelio Escolar - p.312)

Familia lo que es?

Es un grupo social que varía según la sociedad. Cada sociedad va a tener un tipo de **organización familiar** pero algo muy importante es que en la **familia** las personas que conforman ese grupo van a tener relaciones de parentesco y afectivas.

Cómo pueden ser las familias?

En el mundo y la cultura humana existen diferentes tipos de familia según la sociedad y cultura de la que se hable, así como de la época que se trate. Por ejemplo existen las familias de personas con orientaciones sexuales diferentes como es lo caso de la familia homosexual; Como también la familia pueden ser un grupo de personas ligadas somente por alguno tipo de parentesco sanguíneo; Otros pueden ser chicos criados por sus abuelos,tios o otro parentesco; Aún existen familias de padres separados entre otros, no entanto todos son

diferentes de la familia que la sociedad emplea a llamada familia clasica: con padres unidos en harmonia y hermanos felices.

La historia demuestra que el concepto de familia ha cambiado a lo largo del tiempo. Pero de todas formas, se puede decir que si bien han habido cambios importantes en la definición de la familia moderna, el núcleo familiar aún sigue siendo la unidad social más común de un sistema social.


En la sociedad occidental la **familia** ha venido cambiando en función de los cambios sociales y hoy en día tiene diversas formas, a diferencia de la versión de **familia** clásica que se desarrolló a lo largo del siglo XIX y XX. Los cambios en el mundo del trabajo y la mercantilización de la vida cotidiana así como los cambios legales y sociales en torno a la diversidad sexual ha modificado y diversificado el **concepto de familia** en cuanto a sus formas.

Fonte- texto original: <http://www.innatia.com/s/c-organizacion-familiar/a-tipo-familia-tradicional.html>

Ao verificar a fonte do texto, vi que encontra-se uma página web em espanhol e Luana havia informado que a traduziu para o português. Ao ser indagada a respeito, ela relatou que, na verdade, utilizou a página em espanhol, misturando informações de outras fontes em português que ela traduziu.

Quando percebi que Luana tinha dificuldades em encontrar textos para a UD, ofereci a seguinte sugestão:

**el tipo de familia
no altera
el producto**



The graphic consists of the text 'el tipo de familia no altera el producto' in a bold, black, sans-serif font. Below the text is a silhouette of a family: two adults standing side-by-side at the top, and four children of varying heights standing below them. The entire graphic is enclosed in a black rectangular border.

Fonte: <http://hijosdeetiopia.blogspot.com/2010/05/dia-internacional-de-la-familia.html>

A partir da sugestão dos textos, discutimos novamente o conceito de família que deveria ser abordado no material e lhe perguntei por que não usou os textos que sugeri, ao que ela respondeu que iria utilizá-los em outra aula. Vi que foi difícil para Luana elaborar seu material, pois ela não conseguiu encontrar textos relevantes de diversos gêneros, além de não conseguir se desvencilhar da concepção tradicional de família.

A reflexão sobre a prática é imprescindível no ofício do professor, pois é a partir dela que pode ser possível um novo olhar sobre seu trabalho e o despertar de novas perspectivas em seu ofício. As mudanças sociais atuais também afetam o perfil de professor que estará dentro das escolas, pois através da reflexão e do pensamento crítico, esse profissional poderá reformular seus conceitos até então cristalizados e partir para uma nova perspectiva sobre seu mundo que e como levará esse mundo para dentro da escola.

A professora em formação atuou, neste caso, reflexivamente, pois a partir das discussões nos encontros e das sugestões de textos, tentou reformular a UD, de forma que abarcasse tipos de família, os mais diversos, e ampliar as amostras de língua, através de uma maior variedade de gêneros textuais.

No terceiro e último encontro, Luana levou as três aulas elaboradas e, inicialmente, informou que já havia conseguido terminar seu material. As três aulas possuíam um total de vinte textos, distribuídos entre: fotos, música, notícia, propaganda, história em quadrinhos, vídeo e sinopse de filme. Destes, quatorze foram sugestões feitas durante os encontros, portanto, não partiram do trabalho de pesquisa textual da professora em formação. Essa atitude revela que, realmente, a elaboração da UD foi difícil, principalmente na busca de textos de diferentes gêneros e na concepção de família.

Os textos que Luana selecionou inicialmente versavam sobre os conflitos possíveis dentro de uma família, como a violência, o uso de drogas, álcool, etc., e sobre a necessidade de união. Sugeri então uma árvore genealógica para explicar a composição familiar: com avós, pai, mãe, filhos, tios, primos, etc. Percebi que a generalização que ela fez não levou em consideração a atual sociedade complexa e heterogênea e as mudanças identitárias que perpassam o conceito de família. Com esta seleção, a professora em formação reproduz relações sociais que são comumente retratadas nos livros didáticos, somente possíveis na imaginação dos

autores destes manuais e que não levam em consideração os grupos minoritários e marginalizados, como é o caso das uniões homoafetivas, das mães solteiras, dos casais divorciados, etc. Um exemplo de atividade da aula 1:

1) ¿Cuál la similitud entre las imágenes abajo:



O objetivo seria que os alunos percebessem que se trata de de imagens de duas famílias, entretanto, o que se vê é que são constituídas de mãe, pai e filhos, todos brancos e, possivelmente, de classe média. É uma representação do modelo familiar tradicional, transmitido através das imagens de maneira sutil, sem a problematização necessária. Seria a celebração de um “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2012) no material didático cujas representações e ausências provocam uma distorção da realidade que temos em sala de aula e a sociedade dos alunos.

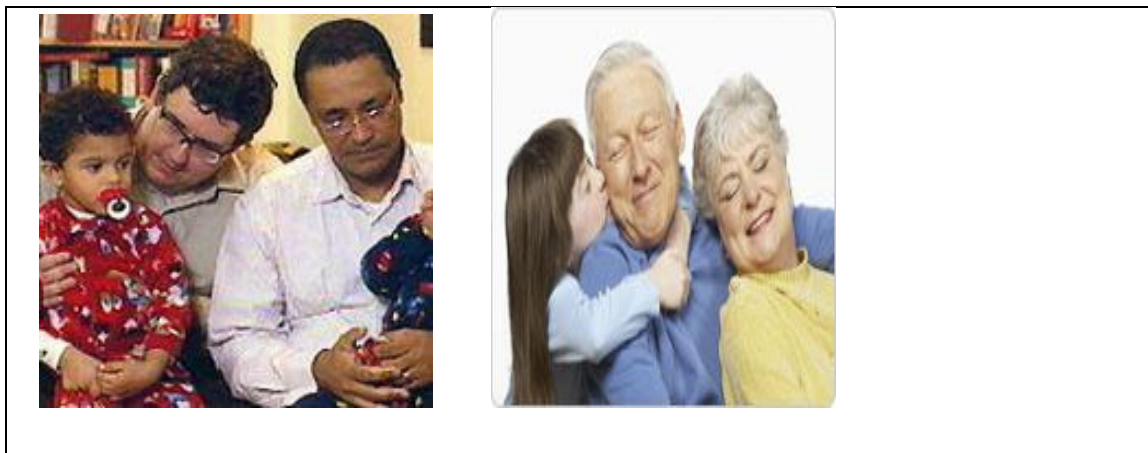
Após a descrição de Luana, debatemos sobre o que seria uma família e como ela poderia se constituir. Primeiramente, conversamos sobre os papéis familiares na família contemporânea, o que pôs em cheque a constituição familiar tradicional que ela tentou abordar através dos textos selecionados. Discutimos que, devido às mudanças atuais no mundo, o conceito de família também sofre alterações e não é mais possível somente pensar na família nos moldes tradicionais.

A questão identitária dentro da família vem se transformando tanto quanto em outros âmbitos sociais. Após esta discussão, a professora em formação relatou que não havia pensado sob este prisma a questão da família e que iria recomeçar sua busca por textos que pudessem retratar esta realidade, como no caso de famílias constituídas por pais divorciados, avós que criam os netos, casais gays que adotam crianças, ou mesmo famílias que decidem não ter filhos, dentre tantas outras formas de constituição familiar.

Luana se preocupou novamente em encontrar textos para sua temática e em como trabalhá-las. Indiquei que ela tivesse calma, pois é um trabalho que seria construído em conjunto e, caso não estivesse segura, poderiam sugerir textos teóricos para leitura e posterior discussão. Segundo Rajagopalan (2003, p.71), “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo”. Dessa maneira, a professora em formação terá que coletar textos que retratem as novas concepções de família e como a identidade familiar acompanha as mudanças no modo de construção da sociedade.

Luana não estava segura de como trabalhar a temática das identidades na família ao propor textos que apresentavam somente o modelo de família tradicional. Nesse primeiro momento, Luana não refletiu sobre as outras formas de construção familiar nas sociedades contemporâneas, mas ao discutirmos juntas o assunto, eu percebi que sua visão foi limitada e que poderia ter explorado de maneira mais significativa o tema. Abaixo alguns exemplos de figuras usadas na aula 2:





O conceito de família tradicional muda nestas imagens, pois podemos ver retratados um casal branco, com feições ocidentais e uma filha com feições orientais, o que sugere um caso de adoção. Uma família grande, com vários integrantes, que pode trazer à tona discussões diversas sobre a constituição familiar contemporânea. Uma foto de uma senhora branca e um adolescente negro, que poderia ser um caso de inseminação artificial ou mesmo de adoção; um casal composto por dois homens com uma criança, inserindo as relações homoafetivas, e um casal mais velho e uma criança, que sugerem ser os avós que criam os netos, por motivos diversos.

Concluo, então, que o professor não deve separar a teoria da prática, pois através da reflexão, sua visão pode ser ampliada, de maneira que Luana, nesta etapa, atuou sob uma perspectiva intercultural ao rever seus conceitos e comprometer-se em buscar uma nova forma de abordagem do tema que fosse mais condizente com a perspectiva contemporânea e longe dos estereótipos que circulam em nossa sociedade. Caso contrário, grande parte dos alunos poderiam não identificar-se, deixando sua bagagem cultural sem lugar na escola. O enfrentamento com a realidade é necessário para os alunos poderem entender as questões que geram conflitos sociais e para a realidade fora da sala de aula estar inserida na escola.


Categoria 3: As atividades propostas

No terceiro encontro, a professora em formação relatou que havia terminado todas as aulas. Ela fez a seguinte divisão: nas primeiras aulas abordaria o tema do

que é uma família, nas seguintes os tipos de família e nas últimas a influência da mídia na família. Nesta divisão, Luana optou por privilegiar a habilidade de compreensão leitora, conforme indicado no primeiro encontro e tentou desenvolver sua UD sob este prisma.

Ao analisar as atividades de leitura propostas, percebe-se que, na primeira aula, todas exploram o conhecimento de mundo, pois partem de descrições de figuras e perguntas sobre a opinião dos alunos:

1) Describe la figura.



2) ¿Para ti qué es una familia y cómo se constituye?

The illustration shows three distinct families standing in a line and holding hands. From left to right: a family with a woman in a red patterned top and black skirt, a man in a blue long-sleeved shirt and green plaid pants, and a small child in a blue patterned shirt and shorts; a family with a man in a blue checkered shirt and blue pants, a woman in a pink top and patterned skirt, and a small child in a red patterned dress; and a family with a woman in a colorful floral dress and a man in a red plaid shirt and green pants. All characters have simple, stylized features and are looking towards the center.

Não houve uma atividade de leitura em que houvesse interação com o texto. Entretanto, na segunda aula, foi elaborada uma atividade de leitura de dois textos e a pergunta proposta versava sobre a comparação entre eles:

¿Sobre qué tema tocan los textos y qué quiere defender cada uno? Haz una comparación entre ellos y di su posición sobre esse tema.

Neste tipo de pergunta, o aluno precisa interagir com os textos para compreender o ponto de vista defendido e se posicionar a respeito.

Apesar da maior parte das atividades privilegiarem o trabalho com a leitura, houve, na primeira aula, uma atividade de compreensão auditiva, na qual era solicitado que os alunos escutassem o áudio de uma canção para um debate posterior, e na terceira aula, uma atividade com vídeo. Entretanto, a parte imagética


não foi explorada e o vídeo serviu de pretexto para comparação com uma posterior propaganda:

1) Primero vamos a ver el video sobre una propaganda brasileña

http://www.youtube.com/watch?v=5anyL_SdFic - "AS FAMÍLIAS MUDAM, O JEITO DE CUIDAR NÃO"

Ahora esa figura:

**el tipo de familia
no altera
el producto**



¿Qué similitud existe entre la propaganda y la imagen? Explica.

Logo após, são propostos dois textos para leitura e somente é elaborada uma pergunta:

¿Crees que la midia sea una mala influencia para los conflictos y distinciones entre las familias?

Pode-se verificar que o texto não é necessário para responder à pergunta, ou seja, ela serve de pretexto para discutir a influência da mídia nos conflitos familiares.

É nítida a dificuldade em explorar a compreensão leitora de maneira crítica, pois as perguntas formuladas ativam o conhecimento de mundo do aluno e não testam a compreensão textual. Sendo assim, os alunos não necessitariam ler os textos para solucionar as atividades, daí a não haver interação entre leitor-texto-autor.

Em toda UD sobre família, a questão do diálogo entre a cultura meta e a própria não foi trabalhada de modo a ocasionar o confronto com a sociedade

brasileira. As perguntas elaboradas, quase sempre, partiam da descrição de figuras ou exploração do conhecimento de mundo e opinião dos alunos.

Em duas oportunidades, Luana pede para que o aluno compare o conteúdo da UD com sua realidade. Eis um exemplo da aula 1:

Vamos a escuchar la musica abajo y pensar un poco si lo que creemos sobre familia es lo que ocurre en una familia tradicional. ¿Y en la tuya ocurre?

Nesta questão, é necessário que o aluno faça uma comparação entre sua própria família e a letra sobre um modelo de família tradicional, como pode-se perceber pelo trecho: “*Los domingos en familia/ con hermanos, padre y suegra/ con alguna oveja negra/ no podia faltar*”. Ao elaborar uma pergunta que solicita que os alunos comparem com suas famílias, poder-se-ão debater as distintas composições atuais possíveis, mas a pergunta já indica que se trata do modelo tradicional, o que não deixa espaço para o aluno refletir sozinho.

Em outra questão, na aula 2, após ler algumas HQ e uma propaganda, uma das perguntas formuladas é:

¿Crees que aún existe prejuicio sobre los distintos tipos de familia en la sociedad?

Esta questão ficou ambígua, pois não sabemos a qual sociedade se refere: à da fonte dos textos ou à do aluno. Ao ser perguntada a respeito no encontro, Luana respondeu que era sobre a sociedade brasileira.

No questionário, a professora em formação informou que em sua UD, questões identitárias e culturais poderiam ser trabalhadas através da localização de:

(42) [...] *semelhanças culturais próprias com as de outros países.*

Entretanto, como constatei, esse não foi um ponto bem desenvolvido nas atividades, faltando uma melhor problematização das mudanças nas configurações

familiares na sociedade contemporânea, que cada vez estão mais presentes e mais visíveis no cotidiano.

O fato de fazer parte do dia a dia não quer dizer que sejam composições familiares aceitas, pois, muitas vezes, são marginalizadas e a realidade que nos cerca entra em conflito com o conceito tradicional de grande parte da sociedade, não sendo possível, ainda, aceitarem-se novas formas de união. Nessa realidade, a escola representa um espaço importante para discutir e refletir sobre este mundo diferente que estamos vivenciando e, quando coloco no plural, incluo os alunos, pois ao refletirem sobre os diversos modelos familiares, podem pensar criticamente sobre o próprio e o que isso representa para a sociedade.

5.2.6 Lucas/ Identidade Nacional

Categoria 1: Vivência e formação na elaboração da UD

Para a UD sobre identidade nacional foram necessários cinco encontros ocorridos nos dias 23 de março, 04 e 25 de maio, 12 de julho de 2011 e 20 de abril de 2012. Apesar dos cinco encontros, o professor em formação, Lucas, não conseguiu finalizar a UD. No entanto, vários elementos sobre seu percurso serão analisados neste apartado para entender, inclusive, que as dificuldades dos informantes é um dado relevante para a compreensão do caminho e limitações pelos quais um professor possa passar ao tentar produzir um material para ser utilizado em sala de aula.

As datas indicam que os encontros ocorreram num espaço de tempo médio de um mês, porém do quarto para o quinto, transcorreram-se oito meses. Vários fatores influíram neste lapso temporal e o mais significativo foi a grande dificuldade de tempo do professor em formação, que precisou muitas vezes cancelar as datas marcadas, seja por não poder comparecer, seja por não haver conseguido concluir a parte para a discussão. Ao ser indagado sobre as principais dificuldades encontradas no preparo de sua UD, ele indicou:

(43) Como meu tema era "Identidade Nacional", conseguia pensar em coisas interessantes, mas na hora da prática da elaboração sentia dificuldades de encontrar material e com o tempo reduzido isso prejudicava ainda mais o andamento do trabalho. A prova disso foi que, infelizmente, não consegui concluir a unidade.

Uma constante nos encontros finais foi essa sensação de desmotivação devido às dificuldades para dar prosseguimento do trabalho. De qualquer forma, ele conseguiu utilizar esta oportunidade a seu favor, testando os materiais que finalizou nas escolas onde lecionava. Verificamos este dado em sua resposta ao questionário, ao ser perguntado sobre a experiência vivida durante a elaboração da UD:

(44) Havia uma grande preocupação em ser coerente com a abordagem no que se refere à escolha dos textos, à elaboração das perguntas que levariam às reflexões, ao desenho da unidade (início, meio e “fim”). Buscava visualizar a prática da unidade em um contexto real a partir da minha realidade, para isso, cheguei a testar algumas coisas nas aulas antes de incluir na parte da unidade que elaborei.

Mais uma vez, um professor em formação utilizou a UD elaborada em sua prática pedagógica, fato que não estava previsto no início da pesquisa, pois no primeiro encontro presencial, com todo o grupo, foi indicado que a pesquisa somente previa a elaboração da UD. Essa atitude revela a autonomia que Lucas exerceu por entender que o magistério não poderia estar distanciada da consecução da pesquisa, sendo necessário unir as duas, UD e prática, para constar-lhes a pertinência e eficácia.

Sobre o uso da UD ou parte dela na escola e sua aptidão como professor para realizar um bom trabalho pedagógico, Lucas comentou:

(45) Mesmo não finalizando a unidade, até hoje utilizo nas aulas o que consegui elaborar. Já abordei questões sobre desconstrução de estereótipos, multiculturalismo e interculturalismo em aulas do Ensino Fundamental, Médio, Pré-vestibular e Ensino Superior, e acredito sim que há possibilidade de promover o senso crítico dos alunos no que se refere a esses aspectos. Agora em 2013, inclui meu material inacabado da unidade no material fixo dos meus alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola particular que ensino.

Mais uma vez, confirma-se a autonomia deste professor: suas palavras indicam que, embora a UD não tenha sido finalizada, ele conseguiu aproveitar o planejamento de sua prática pedagógica, dando seguimento ao tema escolhido em outros momentos de seu trabalho. Dessa maneira, Lucas não esperou que eu lhe indicasse se estava no caminho certo, mas preferiu testar o material com seus alunos para promover uma aprendizagem significativa. Contreras (2002, p. 195) afirma que a exigência de autonomia profissional é uma necessidade educativa e que assim:

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades.

No que se refere ao fato de ter um interlocutor (professor-pesquisador) para a discussão do material nos encontros, Lucas observou que:

(46) O professor-pesquisador dava as devidas orientações e fazia considerações pertinentes, visto que seu conhecimento e experiência possibilitavam uma leitura mais profunda do que estávamos elaborando e detectavam elementos às vezes despercebidos por nós estudantes.

Para Lucas, um segundo olhar sobre o material elaborado foi uma possibilidade de aprimoramento e um momento de crescimento na tarefa, muitas vezes solitária, de preparação para a aula. No cotidiano do professor, o planejamento e a posterior confecção de materiais didáticos são, geralmente, rotinas silenciosas, pois, raramente, se tem alguém para dividir sugestões, dúvidas e anseios.

Em relação à escolha do tema, o professor em formação relatou no primeiro encontro que, ao se deparar com a temática das identidades nacionais, em princípio, não entendeu muito bem do que se tratava, o que gerou muitas dúvidas na hora de pensar na elaboração do material. Inicialmente, antes de procurar os textos, Lucas pesquisou o tema na internet, através de bases teóricas que pudessem fundamentar seus conhecimentos sobre identidades nacionais.

Lançando mão do *Google*, e após a consulta de alguns sites sobre sua temática, ele relatou que entendeu o tema como símbolos ou folclore de uma determinada nação e, em seguida, começou a procurar diferentes textos relativos ao assunto. Ao ser questionado se teve dúvidas na escolha do tema para a UD ou se julgou fácil sua elaboração, Lucas lembrou que seu tema foi o último a ser escolhido pelas dúvidas em entendê-lo e delimitá-lo. Mesmo após alguns esclarecimentos sobre a possível delimitação, a dificuldade continuou em conseguir material e lidar com a falta de tempo devido ao seu trabalho.

Sua postura revela certa desmotivação no decorrer dos encontros devido à falta de sequenciamento da pesquisa e, ao mesmo tempo, sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e seu crescimento pessoal como profissional. Em uma conversa informal, Lucas disse que gostaria muito de conseguir terminar a UD,

apesar de estar consciente de sua impossibilidade naquele momento, uma vez que estava receoso de minha avaliação a respeito da possibilidade de pensar em uma falta de compromisso e no agendamento de mais encontros.

Então, eu lhe expliquei que, como se tratava de uma pesquisa, havia um cronograma pré-definido que impossibilitava um sexto encontro, mas que o material apresentado seria analisado sob seus aspectos objetivo e subjetivo e que seus relatos nos encontros e respostas ao questionário poderiam revelar um perfil de professor diferente do que ele imaginava sobre si mesmo.

A última pergunta do questionário era um espaço para que o professor em formação pudesse comentar algum aspecto da elaboração da UD que não tivesse sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgasse importante, seja positiva ou negativamente. A respeito, Lucas afirmou:

(47) Fico triste em não ter conseguido finalizar minha unidade devido aos problemas do percurso. Não culpo o tema, a dificuldade com o material, nem minha falta de tempo. O que vale ressaltar é que essa experiência acrescentou muito em minha identidade pessoal e profissional e que sempre estará presente nos discursos das minhas aulas.

Essa resposta aponta para emoções e sentimentos que foram desencadeados durante a elaboração da UD, por um lado revela um professor em formação consciente de suas dificuldades e capaz de valer-se da tristeza para definir sua impossibilidade de finalizar a pesquisa. Por outro lado, revela um professor que não busca culpados para este fato, mas que decide ressaltar o lado positivo da experiência na reafirmação de sua identidade pessoal e profissional. Andrade Neta (2011), ao tratar sobre o lado emocional na formação de professores de espanhol como língua estrangeira, indica que tê-los é uma característica distintiva dos seres humanos e que é importante ajudar os indivíduos a identificar sentimentos contraproducentes para o comportamento emocional. Para a autora, no âmbito da formação de professores:

[...] há um crescente interesse pela inclusão da educação emocional nos currículos escolares, o qual possui a urgência de preparar os professores das distintas disciplinas do saber e fazê-lo desde a etapa da formação inicial, para que os futuros professores não só conheçam sua própria emoção e saibam manejar construtiva e inteligentemente suas emoções, mas que possam contribuir ao desenvolvimento das habilidades e competências emocionais de seus alunos e alunas, preparando-os (e se preparando) para a construção de um mundo mais feliz. (ANDRADE NETA, 2011, p. 180)

Entendo que na vivência da elaboração da UD, Lucas atuou como um professor em formação autônomo e consciente de suas limitações ao colocar em prática seu material sem me consultar. Foi corajoso ao expressar esse sentimento de incapacidade por não ter conseguido finalizar a UD.

Categoria 2: Os textos da UD

O tema desta UD, identidade nacional, passa pelo questionamento do seu próprio nome, perguntando-se se deveria ser no singular ou no plural, identidades nacionais. Para um melhor entendimento do que significa esta mudança em termos conceituais e ideológicos, baseio este termo na expressão cunhada por Benedict Anderson (1993) – “comunidades imaginadas” –, referindo-se aos nacionalismos e à formação do sentimento de nação. Para este estudioso, as comunidades nacionais são produto de um processo histórico de resultados políticos, sociais e culturais através de um vínculo imaginário com os seus concidadãos no estado-nação:

Assim, então, com um espírito antropológico proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada como inerentemente limitada e soberana.

É imaginada porque até os membros da menor nação não conhecerão jamais a maioria dos seus compatriotas, não os verão nem ouvirão sequer falar neles, mas na mente de cada um vive a imagem da sua comunhão. (ANDERSON, 1993, p. 23)

O sentimento de pertencimento a uma comunidade fortalece a identidade pessoal, na medida em que passa a existir uma identificação nacional através de um discurso muitas vezes pautado em símbolos e representações. Nós não nascemos com uma cultura e/ou identidade impressas nos genes, sendo estes forjados dentro de nossa comunidade. Hall (2006) concorda com este pensamento ao afirmar que as culturas nacionais constroem identidades ao produzir sentidos sobre o conceito de “nação”, com os quais podemos nos identificar. Esses sentidos estão construídos “nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2006, p. 51).

Caberia perguntar, então, o que diferencia um brasileiro de um cubano? Ou um chinês de um alemão? Como podemos identificar um mexicano ou um

angolano? Sobre este tema, valho-me de um fragmento de Borges (1977, p. 16) em seu conto *Ulrica*:

Me preguntó de un modo pensativo:
 - ¿Qué es ser colombiano?
 - No sé - le respondí -. Es un acto de fé.
 - Como ser noruega – asintió.

A ironia borgiana talvez seja muito mais reveladora do que todas as tentativas sociológicas e antropológicas de definir uma identidade nacional. Dizer que “ser colombiano é um ato de fé”, coloca a questão da identidade nacional no mesmo terreno indefinível, vago e pantanoso dos conceitos metafísicos e religiosos. Acredita-se em algo, sente-se que deve existir algo de fato, mas não se sabe como definir esse “algo” como precisão.

No âmbito acadêmico, para muitos especialistas, como Anderson (1993) e Hall (2006), a resposta sobre o que diferencia em termos de nacionalidade estaria na história do nacionalismo e no entendimento de como se desenvolveram as nações, pois estas são produtos culturais específicos, criados para que haja laços de união entre os povos.

Segundo o autor, um desses laços está historicamente ligado à língua, sendo um dos elementos centrais nesse processo de unificação:

A língua não é um instrumento de exclusão: em princípio, qualquer pessoa pode aprender uma língua dada. Pelo contrário, é fundamentalmente inclusiva, limitada somente pela facilidade de Babel: ninguém vive o suficiente para aprender *todas* as línguas. A língua impressa é o que inventa o nacionalismo, não *uma* língua particular por si mesma. (ANDERSON, 1993, p. 190)

Assim, para o teórico, o mais importante da língua é sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, construindo solidariedades particulares. Ao nos remetermos à história das grandes conquistas, a questão da língua aparece como uma das maneiras de impor e estabelecer uma cultura sobre outra, sendo um símbolo de nação que gera um sentimento de pertencimento, conforme alerta SILVA (2012, p. 85):

[...] a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados “mitos fundadores”. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os

fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia.

No tocante à língua, a imposição é uma maneira de exercer o poder sobre outras culturas e, ao trazer essa discussão à língua espanhola, por exemplo, sabe-se que a história de seus povos é marcada por massacres e apagamentos tanto humanos quanto linguísticos. Centro-me na parte que remete à língua, na qual as pré-existentes na América foram dizimadas para dar lugar a uma única língua, o espanhol, trazida da Espanha pelos conquistadores.

Cinco séculos já se passaram desde o início desta imposição e, atualmente, a tentativa de manutenção do poder passa por políticas linguísticas institucionalizadas, na tentativa de estabelecer uma padronização linguística. Em contrapartida, Fanjul (2011) defende que estamos em uma era policêntrica, na qual não existe um centro único de padronização em relação às variantes linguísticas de um determinado país ou região que possa ser definido como mais importante, e, isso se deve ao fato de que “na atualidade glotopolítica do espanhol, ser patrocinador da pluralidade interessa muito mais do que poderia render a inviável defesa purista de uma norma peninsular” (FANJUL, 2011, p. 319).

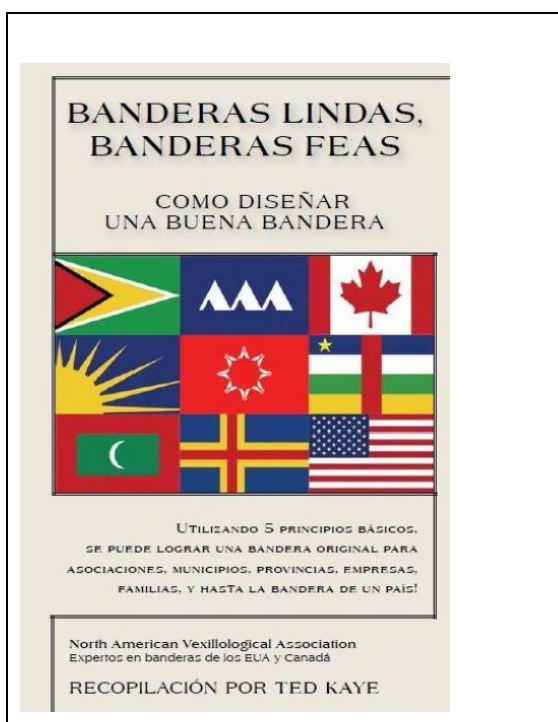
A imposição de um padrão não é mais visto como interessante, ou politicamente correto no cenário político-linguístico. Entretanto, “mais de um século de vida policêntrica não desaparece com um passe de mágica” (FANJUL, 2011, p. 318). Um padrão peninsular como norma de prestígio vem perdendo força, mas ainda é comum ouvir discursos de enaltecimento desta variante, apesar de dentro da Espanha não existir uma norma única e padronizada da língua.

Os discursos que tentam construir as identidades nacionais, seja por sua língua, seu povo, seus símbolos, etc., visam, geralmente, ao apagamento das diferenças e estabelecimento de uma unificação cultural, que anula as características individuais, sinalizando para um grande bloco estereotipado que não se mistura e não possui hibridizações em sua constituição histórica. Hall (2006) aponta para as nações modernas como híbridos culturais, já que não há nação composta de apenas um único povo, cultura ou etnia:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*. (HALL, 2006, p. 62)

Trazendo essa discussão para a análise da UD, começo relatando a seleção dos textos para o primeiro encontro, ocorrido em 23 de março de 2011. O professor em formação selecionou 4 textos, sendo dos seguintes gêneros: canção, propaganda e notícia. Também selecionou uma pintura, que considero como linguagem. Sua ideia inicial era tentar fazer uma comparação entre textos que tratassem desta temática em relação ao Brasil e os de algum país hispânico, a partir da análise de diversas bandeiras, que segundo Lucas, são símbolos que podem formar uma identidade ou criar uma imagem nacional, como o caso do futebol do Brasil. Lucas não levou em consideração as diversas culturas que convivem em uma mesma sociedade e que, ainda que dividam o mesmo espaço geográfico, são heterogêneas e não passíveis de serem caracterizadas tão-somente através de símbolos que propagam estereótipos.

Abaixo apresento a primeira página do material apresentado no encontro, que se tratava de um texto de dezesseis páginas sobre o desenho de uma boa bandeira:



Logo no primeiro encontro, aparece o enaltecimento à bandeira, um dos símbolos criados para representar uma nação: o teor do texto já apontava para a propagação de estereótipos culturais, pois faz a diferença entre o que é uma bandeira feia e uma bonita. À guisa de manual, o texto explica o passo-a-passo para confeccionar uma bandeira bonita que pudesse representar diferentes entidades. Após a apresentação das propostas iniciais, houve uma leitura do texto: *As culturas nacionais como comunidades imaginadas* (HALL, 2003) e foi sugerida a leitura de *A identidade nacional brasileira* (DEBUN, 1990), já que Lucas apontou sua intenção em realizar um contraponto com a cultura brasileira. Algumas questões discutidas foram: culturas nacionais X identidades nacionais; identidades unificadas; poder cultural; deslocamento das identidades nacionais; além das identidades culturais silenciadas e unificadas, etc.

Com a leitura do texto teórico durante o encontro e da discussão posterior sobre o que realmente significariam as identidades nacionais, o professor em formação constatou que a proposta que ele trouxe condizia com essa visão de identidade nacional como unificada e não como a visão das culturas nacionais como uma identidade cultural heterogênea que engloba a diversidade cultural. Ele se mostrou muito interessado nesta visão diferente da que havia pensado para a UD e pediu que sugerisse mais referências bibliográficas sobre esta temática para poder se aprofundar e elaborar um material melhor. Ao final do encontro, tomou a decisão de não utilizar o texto sobre as bandeiras e buscar outros que pudesse trabalhar melhor.

Podemos perceber que neste primeiro encontro, Lucas desconstruiu sua visão inicial sobre identidades nacionais e agiu como um professor crítico e reflexivo exemplar, tentando buscar novas fontes para aprofundar-se na teoria, para assim, ser capaz de produzir um material que esteja atento às necessidades de seus alunos, além de não propagar estereótipos de qualquer tipo.

Um dos textos escolhidos para trabalhar na primeira aula foi: *“Estereotipos – los falsos conceptos”*:

Estereotipos – los falsos conceptos

Cuando pensamos en otros pueblos, otras culturas, generalmente los calificamos a través de estereotipos y prejuicios, pero ¿qué son los estereotipos? Los estereotipos son generalizaciones que hacemos de personas o grupos, o sea, es la idea que tenemos de algo o alguien y esas caracterizaciones generalmente no representan la realidad.

Así, por ejemplo, la imagen que se tiene a veces de los mexicanos de que son un pueblo que usa grandes sombreros, bebe tequila y le encanta la comida picante, en muchos casos, es equivocada. La verdad, claro, es muy distinta. El sombrero no siempre es tan grande y generalmente se usa en el campo por razones obvias, ya en las ciudades no se usa. Cuanto a la tequila, muchos mexicanos no la beben.

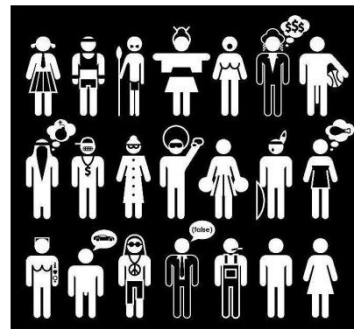
Es siempre conveniente separar lo falso de lo verdadero, y parece que en lo tocante a la América hispánica existen muchos conceptos erróneos y no pocas inexactitudes que realmente falsean a los hispanoamericanos y que, también, dan una idea equivocada sobre lo que es América Latina.

Y hablando de estereotipos, ¿qué decir de la imagen que se tiene de los brasileños en el exterior? En primer lugar, se cree que todos bailamos el *samba*, casi nunca trabajamos y es todo bastante salvaje, una floresta amazónica. La verdad es que ni todos bailamos el *samba*, la gran mayoría trabajamos prácticamente de sol a sol para sobrevivir y aproximadamente un 70% de la población brasileña vive en las ciudades.

Como puedes ver, aunque sea difícil hablar de varios países, sus habitantes y su cultura sin usar estereotipos, es importante que pensemos acerca de las generalizaciones que hacemos, pues en la mayoría de los casos están basadas en informaciones erróneas.

Es importante que reflexionemos acerca de los estereotipos al hablar de los otros porque no queremos que nos estereotipen a nosotros.

PARIS, Kathia Danielle Gavinho. **Língua Espanhola – Estudo e ensino**. Curitiba: Positivo, 2009



A escolha deste texto revela a intenção de desmistificar estereótipos que circulam socialmente sobre as diversas nacionalidades. Ainda é possível também ver o conceito de identidade nacional como algo estanque, propagado como símbolos que caracterizam uma nação que pode ser discutido ou definido a partir deles. Ao ser questionado sobre a viabilidade e maneira de trabalhar sobre questões identitárias e culturais em seu material, Lucas respondeu:

(48) *O tema “identidade” e “estereótipo” foi desenvolvido na unidade de um modo que levasse os alunos a pensar e atuar de forma responsável e sem reduções e generalizações de culturas.*

Outro ponto a comentar é que o texto foi retirado de um livro didático e o professor em formação relatou que o escolheu por ser um texto apropriado para

discutir o tema da UD. Entretanto, as perguntas criadas foram adaptações das do livro, o que indica que ele não as elaborou independentemente.

Em relação aos gêneros e linguagens utilizados na UD do último encontro, foram elencadas dez figuras, três peças publicitárias, três anúncios, dois informativos, duas músicas, duas pinturas e um artigo de opinião. Mais uma vez, constatei a escolha recorrente de textos não verbais ou sincréticos, que são uma excelente maneira de abordar o tema na UD, pois consideram outros usos da linguagem, além da verbal. Muitas vezes, os materiais didáticos desconsideram ou raramente abordam o uso da linguagem não verbal, preferindo mormente a escrita. Entretanto, podemos perceber a força que a parte visual possui na leitura do mundo, e, se essa imagem está unida à parte verbal, outras leituras podem ser estabelecidas.

Assim como a parte verbal, a não verbal pode resultar em diferentes leituras, principalmente quando me refiro a pinturas e obras de arte em geral que, muitas vezes, retratam uma época. Sendo assim, a leitura não acontece apenas a partir de textos escritos, é preciso investir em um sentido mais amplo do termo “leitura”. Para tanto é preciso:

[...] considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2004, p. 30)

Partindo desta visão ampla de leitura, com a seleção de gêneros textuais que contemplam a parte imagética, Lucas demonstrou a importância que acredita ter esta forma de expressão, abrindo espaço em sua sala de aula para a leitura de outras linguagens e distanciando-se da visão tradicional da leitura da palavra escrita como única possível.

A origem dos textos foi diversa, pois o professor em formação tentou valorizar a pluralidade linguístico-cultural do mundo hispânico selecionando textos que contemplassem essa diversidade, evitando preconceitos e a propagação de estereótipos. Ele destaca a importância de apresentar a diversidade cultural hispânica na UD ao comentar sobre sua experiência:

(49) O tema “Identidade Nacional” permite trabalhar com tal diversidade e apresentar a heterogeneidade de modo bem realista. Consegui encontrar materiais isolados de diferentes nacionalidades (Espanha, Equador, México, Colômbia, etc), e se tivesse finalizado comprovaria sim a possibilidade de contemplar tal pluralidade.

Confirmamos essa diversidade ao analisar a UD, na qual se encontram textos de distintos países hispanofalantes, como os mencionados pelo professor em formação: Espanha, Equador, México, Colômbia e também Brasil e Peru, além de textos de fontes desconhecidas, principalmente os das imagens. Ao ser indagado se procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua UD, Lucas informou que:

(50) O uso dessa perspectiva era imprescindível, pois sua concepção foi base para nosso trabalho. Procurei contemplar diferentes nacionalidades e relacioná-las em prol da desconstrução de estereótipos.

Sua declaração aponta para a tentativa de abarcar a diversidade linguístico-cultural hispânica e é possível conferir seu intento na escolha dos textos para utilização na UD.

Categoria 3: As atividades propostas

As atividades propostas para a UD contemplavam as três etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações discutidas no primeiro encontro. Ao ser questionado se utilizou este roteiro para o planejamento das aulas, Lucas informou que sim e que:

(51) *As orientações dadas ajudaram tanto na estrutura e metodologia do material, como na sua concepção.*

Sua resposta aponta para a importância de um direcionamento no momento da elaboração de materiais didáticos para que o professor consiga estimular o pensamento crítico a partir de bases que possam sustentar as atividades.

No tocante à temática escolhida, no segundo encontro, ocorrido em 04 de maio de 2011, o professor em formação relatou que encontrou textos para trabalhar o tema das identidades nacionais, mas estava ainda um pouco confuso sobre como direcionar o material. Discutimos sua proposta e ele mostrou que pretendia começar com imagens estereotipadas de diversos países, como, por exemplo, um casal dançando tango/ samba, uma bandeira, um anúncio de touradas. Lucas informou que pretendia, com esta atividade inicial, levantar o possível conhecimento prévio dos alunos sobre diversas nacionalidades e verificar a força dos estereótipos na concepção identidade nacional.

A atividade seguiria com uma reflexão sobre estes símbolos, sua redução a alguns aspectos culturais e os estereótipos vinculados a este tipo de reducionismo. Quando voltei a questionar se existe de fato uma identidade nacional, o informante disse que pesquisaria mais a respeito. No encontro posterior, Lucas decidiu retirar esta atividade da parte de pré-leitura e colocá-la na parte de pós-leitura.

Para Barros e Costa (2010), a leitura já começa antes do contato direto com os textos, sendo importante a fase da pré-leitura, com o objetivo de introduzir o tema e o gênero:

Pode-se começar por uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema, o gênero, o vocabulário etc. Uma discussão inicial sobre o tema é um recurso para que os alunos comecem a pensar no que já sabem e possam manifestar suas opiniões (COSTA, 2010, p. 101).

Entendo que o trabalho com a pré-leitura é fundamental como uma fase anterior ao adentramento na leitura propriamente dita. Entretanto o professor em formação partiu de exemplos que reforçavam os estereótipos existentes sobre as diversas nacionalidades e, a partir desta constatação, sugeri que ele tentasse desconstruir os preconceitos existentes. A atividade apresentada como pré-leitura foi a seguinte:

PRE-LECTURA

Atención a los carteles abajo. Ellos hacen parte de una campaña publicitaria de la aerolínea “Compañía Mexicana de Aviación”, creada en la década de 20 en México. Analiza los textos verbales y no verbales presentes, relaciónalos y descríbelos.



Comenta acerca de los personajes que están ilustrando los destinos ofrecidos por la aerolínea “Mexicana”. ¿Qué intención tiene la empresa en utilizar tales imágenes?

- ¿Crees que los que lleguen en estas ciudades encontrarán personas como las mostradas en los anuncios publicitarios arriba? Justifica.
- ¿Qué otras imágenes podrían ser utilizadas para ilustrar los destinos ofrecidos por la “mexicana”?

O professor em formação escolheu como atividade de pré-leitura a análise de dois textos do gênero publicidade. Contudo, eles também partem de imagens estereotipadas de diversas nacionalidades. Notei que, apesar de continuar com esta linha de proposta, as perguntas problematizam a possível intenção por trás das campanhas, isto é, se as imagens escolhidas caracterizam efetivamente os habitantes dos países relacionados e propõem uma reflexão sobre outras imagens possíveis para usar nas campanhas. Assim, as perguntas induzem os alunos a fazer uma inferência crítica e procurar desconstruir a imagem, estabelecida no senso comum, de que determinados símbolos podem caracterizar toda uma nação. Com esta atividade, o professor está ajudando o aluno/leitor a antecipar o conteúdo do

texto na parte de leitura, além de questionar, desde o princípio, as concepções estereotipadas que possam vir a surgir.

O texto escolhido para a leitura, apresentado na seção anterior, intitula-se “*Estereotipos – los falsos conceptos*” e continua com a temática apontada na pré-leitura, mas aprofundando-se em um gênero informativo. Vale salientar que é um texto retirado de um material didático e que, segundo Lucas, foi selecionado por estar afinado com sua pretendida abordagem na UD. No entanto, as atividades escolhidas foram elaboradas pelo professor em formação, sendo diferentes das apresentadas no livro didático:

- 1. Según las informaciones presentes en el texto, define los estereotipos y presenta nuevos ejemplos de estereotipos que conozcas.**
- 2. ¿Qué rasgos son marcas del estereotipo diseñado de los:**
 - a) mexicanos?
 - b) brasileños?
- 3. ¿Los estereotipos son siempre verdaderos? ¿Qué se debe concluir de las generalizaciones?**

As perguntas formuladas utilizam como estratégias de leitura a localização de informações do tipo *scanning*, ao solicitar que os alunos busquem um dado específico no texto (perguntas 1 e 2). Na questão 1, além de buscar um dado específico, o aluno necessitará utilizar seu conhecimento de mundo para estabelecer mais relações com o tema. Já na 3, somente o conhecimento de mundo foi solicitado, partindo-se de um modelo psicolinguístico ou descendente, no qual o leitor atribui sentido e significado ao texto lido.

Para a etapa da pós-leitura, conforme indicado no começo desta seção, o professor em formação selecionou 8 imagens para que os alunos estabelecessem a relação entre elas e os países aos quais poderiam remeter. As seguintes perguntas foram propostas:

- 2. Utilizando las fotos anteriores como referencia, contesta las preguntas que siguen:**
 - a) Además de los aspectos presentados anteriormente, ¿qué otros rasgos

- culturales puedes añadir a los países mencionados?
- b) ¿Podemos reducir culturalmente estos pueblos a estos rasgos? ¿Por qué?
- c) ¿Con qué tipos de rasgos solemos caracterizar los países (música, comida, etc.)? ¿Cuáles están presentes en las fotos?
- d) ¿Te identificas con la descripción de tu país?
- e) ¿Qué es la cultura brasileña? ¿Qué cosas la representa?
- f) ¿Crees que las relaciones hechas entre las imágenes y los países representa algún tipo de prejuicio o estereotipo? Explica.
- 3. La diversidad existente en nuestro país hace con que sea complejo construir un estereotipo relacionado a las características físicas de nuestro pueblo. Es posible encontrar gentes de todos los colores, tamaños, culturas, resultado de las migraciones en el transcurrir de nuestra historia. Utilizando de esa pluralidad en contra de los estereotipos, busca en revistas o en la *internet* fotos que representen tal multiplicidad de rasgos.**
- 4. Con base en las reflexiones hechas sobre los estereotipos nacionales, crea una frase con el intuito de sensibilizar a la gente acerca de la reducción de los países en estereotipos creados.**

As atividades escolhidas como pós-leitura apresentam perguntas que solicitam o posicionamento crítico dos alunos e ampliam o tema discutido nas etapas anteriores. Ademais, dialoga com a cultura local, e possibilita o diálogo intercultural na sala de aula. Na questão 2, letras *d/ e*, os alunos são confrontados com sua realidade ao refletir se sentem identificação com a descrição de seu país e, posteriormente, definir o que seria a cultura brasileira e o que a representa.

Na questão 3, os alunos são levados a refletir sobre a diversidade que caracteriza nosso país e a complexidade de criar-se um estereótipo que abarque as características físicas de nossa sociedade. Esse tipo de pergunta revela a preocupação em trazer o contexto do aluno para o ensino da língua estrangeira, abordando na UD elementos da cultura do aprendiz para posterior comparação e debate em relação aos aspectos escolhidos da cultura hispânica. Trabalhando dessa maneira, os conhecimentos prévios do aluno são trazidos para a sala de aula e questões, muitas vezes do dia a dia, poderão despertar-lhe o interesse em participar de uma aula não distante de sua realidade. Ao trabalhar e produzir materiais que levem em consideração essas questões, o professor age interculturalmente.

Em outros momentos da UD, Lucas tenta inserir a realidade da cultura do aluno, como podemos ver em três textos em português, mas sem criar atividades, pois a intenção de Lucas era a de estabelecer relação entre eles e

outros em espanhol. Como não encontrou textos que atendia a suas necessidades, não finalizou as atividades. Também escolheu duas pinturas:



Lucas informou que pretendia criar uma atividade em que estivessem presentes um contexto local e um relacionado a um país hispânico. Assim, ele escolheu uma pintura que remete às festas juninas, muito tradicionais na região nordeste de nosso país e um festejo presente no estado de Sergipe, local em que vive. A outra pintura é um autorretrato da mexicana Frida Kahlo, e com estas duas, Lucas “faria uma ponte”, segundo suas palavras, para tratar da identidade nacional através de textos imagéticos, e abordar a pintura enquanto linguagem que também transmite esse sentimento de pertencimento a uma nação.

Não obstante, Lucas não utilizou as pinturas por acreditar que para trabalhar com esta linguagem, seria necessário aprofundar em outros aspectos, como os históricos e sociais e, devido à curta duração da UD, o tratamento seria superficial.

Ao ser questionado sobre como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural, Lucas respondeu que:

- (52) Acredito que dentro do plano anual é possível destinar momentos para tratar de aspectos interculturais, de identidade, desconstrução de estereótipos, sem comprometer o andamento do curso. Ensinar uma língua é tratar de cultura e nada mais coerente que usar tal língua para falar de tais aspectos.

A resposta à pergunta revela dois aspectos: primeiro, que o professor em formação aponta que língua e cultura são conceitos que devem andar unidos e precisam estar presentes no cotidiano escolar e, segundo, que esta presença pode ser definida em determinados momentos, de acordo com o plano escolar anual. Ao indicar que essa atitude não comprometeria o andamento do curso, fica evidente que, apesar de destacar a importância da língua/cultura, elas, na prática, não fariam parte de todo o processo de ensino/aprendizagem, ficando relegadas a apenas alguns momentos do planejamento. A inclusão da cultura em sala de aula, a partir de “retratos e informações estanques sobre uma determinada realidade social, esvaziando-a em toda a sua riqueza e complexidade” (MENDES, 2007, p. 137), não contribui para a promoção da interculturalidade ou relação dialógica entre línguas-culturas diferentes. Ao contrário, “promove o distanciamento, a realização de processos de aprendizagem em uma única via, tornando a língua a ser aprendida cada vez mais estrangeira” (MENDES, 2007, p. 137). O professor em formação demonstra que entende este conceito, mas ao colocá-los em prática, ainda separa “língua” de “cultura”.

Dessa maneira, língua e cultura devem caminhar juntas e estar presentes em todo o planejamento escolar e não ser mais vistas como meros conteúdos que podem dissociar-se no processo de ensino/aprendizagem. Apesar de todas as pesquisas já realizadas e sua ampla difusão, ainda é comum que os professores tenham dificuldade em relacionar a teoria à prática. Lucas indicou no questionário que se considera um professor intercultural:

(53) [...] *depois do aprofundamento do tema nas leituras feitas no grupo de pesquisa e experiências realizadas no projeto, percebo que fui, aos poucos, ampliando minha visão, me transformando como profissional e assumindo hoje uma postura intercultural em minha prática.*

Em sua UD como um todo, o professor em formação tentou abordar o tema das identidades nacionais de maneira a colocar a desconstrução de estereótipos como eixo central e, mesmo que Lucas não tenha conseguido concluir por motivos diversos, as amostras foram suficientes para perceber sua intenção em produzir um material representativo da diversidade social. Para Lucas, ao final da UD o aluno é capaz de aprender criticamente, pois:

(54) *O tema é pertinente, chama a atenção dos alunos e propõe a ampliação de visão de mundo deles.*

A partir disso, entendo que Lucas agiu como um professor intercultural, mas que ainda precisa repensar e resignificar aspectos importantes sobre a perspectiva intercultural, como a necessidade de enxergar língua e cultura como indissociáveis em qualquer processo socioeducativo.

Findo o capítulo sobre a análise e interpretação dos dados, passo às considerações finais e passos futuros que retomarão os caminhos de pesquisa trilhados nesta tese, sintetizando as discussões e os pressupostos abordados ao longo do estudo, assim como apresentarei indicações para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PASSOS FUTUROS

Caminante, son tus huellas
 el camino y nada más;
 caminante, no hay camino,
 se hace camino al andar.
 Al andar se hace camino,
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar.
 Caminante no hay camino
 sino estelas en la mar .
 (ANTONIO MACHADO, 1979)

Chego ao final desta caminhada e, como bem exprime em palavras o poeta sevilhano Antônio Machado, na epígrafe deste capítulo, não existe o caminho, mas ele é feito ao andar. E muito andei até chegar aqui, um caminho árduo de pesquisa, construído em cada capítulo, através de diversas leituras, diálogos, construções e reformulações de ideias, mas, ao mesmo tempo, gratificante e recompensador, pois tive como companheiros de jornada professores em formação que puderam me ajudar a compreender melhor alguns dos caminhos que também percorrem em sua prática pedagógica.

Quando me refiro ao final da caminhada, não tenho a pretensão de colocar um ponto final, mas antes, indicar que concluí o trabalho de pesquisa que me propus, deixando novos caminhos abertos para a continuação de passos futuros em direção a uma formação de professores de espanhol no Brasil preocupada com o caráter intercultural das relações travadas nos contextos de formação escolar, estando atenta aos materiais escolhidos para utilização nestes âmbitos. Siqueira (2008, p. 309), ao final de sua tese de doutoramento, também atribui um caráter inconclusivo a este tipo de trabalho:

Ao nos aproximarmos do final de um exaustivo trabalho de pesquisa como este, experimentando a prazerosa sensação de termos cumprido a tarefa para a qual nos preparamos com afinco e dedicação ao longo de alguns anos, nos parece que a conclusão mais plausível a que chegamos é que atingimos apenas o marco inicial de uma caminhada que desconhece a linha de chegada. Ao estender-se indefinidamente, a empreitada nos mostra claramente que, em se tratando de educação lingüística (e de educação como um todo), nossas respostas apresentam um caráter provisório, nos revelando que teremos sempre muito o que fazer. (SIQUEIRA, 2008, p. 309)

Com esta sensação de continuidade, não será possível conceber uma conclusão definitiva, mas sim considerações finais para este trabalho e indicações

para futuras pesquisas na área, com respostas provisórias. Para isso, retomo brevemente alguns dos aspectos que considero chaves do trabalho desenvolvido ao longo dos cinco capítulos para rememorar a trajetória percorrida, a saber: os objetivos, as perguntas norteadoras, os procedimentos metodológicos definidos, o construto teórico escolhido para a fundamentação, a síntese das categorias de análise e, finalmente, sugestões para pesquisas futuras. Espero, neste trajeto, guiar o leitor para que possamos chegar juntos ao final desta caminhada, deixando-o à vontade e a motivação de continuar adiante e desbravar novos percursos.

Minha tese teve uma meta: a vontade de contribuir para a formação de professores de espanhol, incentivando-lhes a autonomia, uma vez que é urgente a necessidade de termos material didático para fomentar não só uma aprendizagem crítica e reflexiva, mas também uma cosmovisão intercultural. E como objetivos específicos: a) colaborar na reflexão sobre a formação de professores de espanhol no Brasil a partir de uma perspectiva intercultural; b) reconhecer a importância de uma formação inicial adequada e continuada dos professores para a preparação do próprio material didático como instrumento de aprendizagem; c) verificar como os professores em formação exploraram os textos das unidades didáticas e como o conhecimento destes textos é utilizado nas atividades propostas; d) identificar o papel outorgado à diversidade linguístico-cultural e à compreensão leitora por parte dos professores em formação; e) compreender como as identidades socioculturais e a cultura local são valorizadas por parte dos professores em formação.

Para atingir esses objetivos, tive que realizar minha investigação através da abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo uma base interpretativista e, dentre as diversas modalidades desta abordagem, me defini pela pesquisa heurística como modalidade, pois envolve a reflexão constante, tanto do pesquisador, quanto dos participantes da pesquisa, onde os significados são constantemente ressignificados, criando-se novos caminhos e possibilidades de crescimento pessoal e acadêmico.

Nota-se uma tendência nas atuais pesquisas em LA no Brasil a seguir a abordagem qualitativa e a modalidade heurística –, nas quais se dá ênfase aos processos envolvidos, procurando aspectos específicos em um mundo em ação para encontrarmos o sentido do fenômeno investigado e podermos interpretar os significados que as pessoas lhes atribuem. Acredito que, ao final da análise, a metodologia usada tenha sido apropriada para revelar os aspectos significativos das

UD, das respostas dadas ao questionário aplicado, e do tratamento dado às notas de campo durante nossas reuniões.

O construto teórico escolhido para fundamentar a pesquisa foi dividido em quatro eixos: (1) Linguística Aplicada, (2) formação de professores de espanhol no Brasil, (3) desenvolvimento da perspectiva intercultural e (4) material didático. O primeiro mereceu um item isolado, pois considerei importante me reportar à área científica na qual esta pesquisa se estabelece. Por defender a relação intrínseca entre os três últimos pilares, optei por reuni-los em um único capítulo teórico.

Foram muitas as leituras realizadas para a fundamentação teórica devido à grande diversidade de autores que se dedicam aos eixos definidos, mas esse volume de textos me motivou a ler cada vez mais. A cada leitura outros textos eram descobertos e ampliavam meu conhecimento nas áreas às quais me dedico. Conforme já explicitado, esta tese se situa no campo aplicado de estudos da linguagem, na área da LA e, inicialmente, a pesquisa percorreu esse caminho, corroborando os muitos estudos desenvolvidos nessa área do conhecimento.

Para situar a pesquisa, tracei um panorama histórico da LA como área do conhecimento e sua consolidação como ciência e refleti sobre as mudanças paradigmáticas deste campo de investigação, relacionando-as ao ensino/aprendizagem atual de línguas e sua importância para o avanço das pesquisas nesta área no Brasil. Abordei também, o lugar das investigações relacionadas à língua espanhola no cenário mundial e nacional, finalizando com a urgência de novos parâmetros em pesquisa para a LA que estejam atentos às necessidades globais e locais na era da tão proclamada globalização.

As necessidades globais, às quais me referi, são práticas de pesquisa focadas no caráter político e transformador da educação, condizentes com o que preconizam as atuais investigações em LA, o que leva uma série de teóricos da área, tais como, Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (1998, 2001, 2006), Rajagopalan (2003, 2006), Celani (1998, 2000), Cavalcanti (2006), Rampton (2006), Fabrício (2006), entre outros, a defender a necessidade de um novo olhar atento ao caráter emancipatório da disciplina. Apresentar alternativas para nosso mundo em prol de uma vida social mais justa e ética está, mais do que nunca, na agenda da LA contemporânea.

Ao refletir sobre a formação intercultural de professores de espanhol no Brasil e sua relação com os materiais didáticos, relatei estes temas em um capítulo, no qual fiz um percurso conceitual de cultura e identidade, como termos que considero imbricados para entendermos a complexidade social. Analisei também o significado dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade a partir de diferentes definições para refletir sobre as contradições existentes em ambos os termos, optando pelo termo interculturalidade. Após esta explanação conceitual, aponte as características da perspectiva intercultural no ensino de línguas e, mais especificamente, a defesa de uma formação intercultural de professores de línguas, particularmente de espanhol como língua estrangeira. Finalizei o capítulo com a reflexão sobre a necessidade de o professor ser capaz de construir e utilizar um material didático intercultural para ensinar espanhol.

Após essa breve retomada da trajetória percorrida para o desenvolvimento da pesquisa, volto às perguntas apresentadas na introdução, para, a partir delas, tecer algumas considerações à guisa de síntese dos resultados obtidos. São elas:

1) O professor recém-formado sente-se preparado e autônomo o suficiente para produzir material instrucional de espanhol para o ensino médio na realidade sociocultural brasileira, com o propósito de promover o diálogo intercultural?

2) Ele é capaz de produzir materiais que promovam uma aprendizagem crítica?

3) Como os professores em formação exploram os textos das UD e como utilizam os conhecimentos destes textos nas atividades propostas?

4) Qual o papel outorgado à diversidade linguístico-cultural e à compreensão leitora por parte dos professores em formação?

5) De que maneira as identidades socioculturais e a cultura local são valorizadas por parte dos professores em formação?

Estas perguntas ajudaram-me a definir três categorias de análise, reforçadas na minha interação com os participantes da pesquisa durante a criação da UD. Com o intuito de tecer uma visão global dos resultados obtidos, apresento, em linhas gerais, o que a análise me permitiu constatar e organizei os resultados nas categorias de análise na ordem em que foram estabelecidas:

1) Vivência e formação na elaboração da Unidade Didática

Gostaria de salientar que a proposta desta pesquisa é baseada no diálogo, ou seja, a troca de experiências foi o motor para a interpretação dos dados obtidos. Nesta primeira categoria de análise, o discurso participativo dos professores em formação revelou vários aspectos, alguns convergiram para a mesma direção e outros não. Quanto à experiência vivida durante o processo de pesquisa, todos os participantes a encararam positivamente e mostraram-se motivados, apontando para a ampliação de seus conhecimentos, a oportunidade de reflexão sobre a prática, a possibilidade de entendimento das diferenças, entre outros.

Assim, vejo a possibilidade de participar de um projeto/grupo de pesquisa durante a graduação igualmente como uma oportunidade de despertar o interesse pela pesquisa acadêmica. Seu fomento desde o início da graduação, através de projetos de pesquisa que envolvem os graduandos com o cotidiano escolar pode contribuir significativamente para a melhoria da prática pedagógica dos futuros professores. Confirmando esta teoria, cinco dos professores em formação participaram de grupos de pesquisa durante a graduação, e essa oportunidade teve reflexo direto em seu crescimento acadêmico e profissional, tendo eles apontado para a construção da identidade própria enquanto professores; a importância de serem professores-pesquisadores, além de terem propiciado a elaboração e publicação de artigos para divulgar pesquisas e novas leituras para criar saberes múltiplos.

Sobre suas posturas perante os temas para as UD, quatro professores em formação relataram que tiveram dúvidas na hora de escolher o assunto, por não entendê-lo ou saber como delimitá-lo, pela dificuldade em encontrar materiais ou por não saber como elaborá-los para despertar o interesse dos alunos. Esses questionamentos, recorrentes durante o magistério, são um dado importante para os professores pensarem nos caminhos que sua formação deve seguir, pois é no início que os docentes precisam confrontar-se com mudanças que desafiem seus conceitos pré-estabelecidos sobre a prática pedagógica.

Essas dúvidas incipientes foram discutidas ao longo dos encontros e, a partir de bases teóricas, estimei a reflexão sobre cada tema escolhido, pare eles se sentirem mais seguros na hora do planejamento e elaboração das UD. Todos

mantiveram uma postura intercultural, estando sempre abertos ao diálogo e tentando construir experiências de aprendizagem significativas, seja comigo, seja nas UD.

Sinto-me especialmente gratificada ao saber da reação positiva deles à minha presença como professora pesquisadora e peça fundamental no projeto. Minhas sugestões foram vistas como uma espécie de bússola para explorarmos um terreno ignoto. E nossos encontros bem dirigidos e objetivos, além de terem proporcionado uma experiência enriquecedora em que o prazer da descoberta esteve sempre presente, possibilitaram uma troca de conhecimentos muito válidos e eficazes para uma leitura mais profunda dos aspectos interculturais. Como trabalho de equipe, fizemos mudanças pertinentes nas UD e, juntos, conseguimos desvendar as dimensões ocultas no material didático.

A rotina muitas vezes solitária do professor foi transformada em um espaço de troca, o que não é muito comum em seu cotidiano. Assim, um outro olhar sobre o material elaborado foi visto como uma possibilidade de aprimoramento e um momento de crescimento, quebrando essa rotina silenciosa com a presença de um especialista para dividir sugestões, dúvidas e anseios. Desta maneira, os participantes da pesquisa atuaram como professores críticos, estando em posição de aprendizes e não somente de transmissores de conhecimento, através do diálogo constante.

Notei que o nível de autonomia dos participantes aumentava em diversos momentos, pelo fato de três terem utilizado a UD em suas escolas. Dos outros três, um informou que pretende utilizá-la no futuro, outro que não lhe foi possível ainda apresentar o material pela carga horária e o último que não estava lecionando no momento. Todos sabiam que eu não tinha cogitado da aplicação das UD, pois o objetivo era simplesmente analisar percurso feito pelo professor em formação durante a elaboração do material. Essa independência de espírito de atuar sem alguma recomendação da minha parte, foi-me particularmente grata pelos resultados alcançados.

2) *Os textos da Unidade Didática*

O estudo apontou, nesta categoria de análise, para evidências da presença de gêneros de texto variados, o que é recomendado pelos documentos que norteiam a educação brasileira (PCN, 1998, 2002; OCEM, 2006). Entretanto, embora

houvesse esse cuidado, predominaram os gêneros de caráter informativo destacando notícias em detrimento, por exemplo, de gêneros como poemas, contos, crônicas, lendas, etc. Somente dois professores em formação escolheram trabalhar com literatura, selecionando dois poemas, enquanto os outros selecionaram gêneros diversos. Este dado revela a dificuldade dos professores em relação à literatura, pois não entendem o texto literário enquanto experiência estética que, dentro de um conceito de ensino mais amplo, é capaz de dilatar os horizontes dos alunos sobre a experiência humana, despertar-lhes a imaginação através da paixão e prazer da leitura, e estimular-lhes o uso da imaginação ao permitir que os jovens criem suas próprias imagens do mundo através das potencialidades máximas da linguagem escrita.

Textos com linguagem de apelo visual protogonizaram a seleção do material dos professores em formação. Figuras e fotos foram mais amplamente utilizadas por todos, provavelmente por serem mais fáceis de encontrar e se relacionarem aos temas escolhidos. Exemplos de arte, como a a pintura, foram escolhidos por três participantes, porém somente um a utilizou na UD, o que poderia integrar, em um trabalho interdisciplinar, as artes plásticas na aula e dar destaque para o tema transversal sobre a pluralidade cultural. Quatro utilizaram histórias em quadrinhos ou charges. Dois participantes selecionaram filmes, entretanto um deles foi colocado na UD como sugestão para os alunos assistirem em casa, enquanto o outro somente trabalhou com a sinopse do filme. Um escolheu um vídeo que deveria ser passado em sala de aula como atividade enquanto propagandas foram selecionadas por três participantes.

Notei o interesse pelos textos não verbais e os de diferentes linguagens, o que é relevante por oferecerem outras leituras, que merece um investimento, no sentido mais amplo da palavra, para oferecer uma variedade além do texto escrito. Ao abrir espaço na aula para a leitura de outras linguagens, o professor distancia-se da visão tradicional da leitura da palavra escrita como única possível e expande as possibilidades de ver o mundo por parte dos alunos.

No tocante à pluralidade linguístico-cultural, apesar de ter sido possível identificar múltiplas fontes textuais, a maioria dos textos era oriunda da Argentina e Espanha. Desta maneira, o trabalho com a diversidade da língua/cultura hispânica fica comprometida, sendo reduzida a uma amostra

pequena que não dá voz à amplidão das culturas hispânicas. Três professores em formação relataram que sentiram dificuldade em trabalhar com essa diversidade na UD devido a sua amplitude, o que revela a necessidade, na formação de professores, de um direcionamento maior, para debater a maneira de explorar a diversidade linguístico-cultural na elaboração de materiais didáticos.

As identidades socioculturais privilegiadas representadas pelos textos refletem o entendimento dos professores em formação sobre a questão e a maneira como eles internalizaram essa discussão. Todos os participantes afirmaram que questões identitárias e culturais poderiam ser trabalhadas em seus materiais. Por outro lado, após a análise, constatei que nem todos entenderam a teia complexa em que se imbricam as identidades socioculturais. A metade dos participantes, três, não considerou as relações de poder que precisam ser discutidas para que se possa desestabilizar e redefinir essas relações que estão em jogo, pois tanto as identidades socioculturais presentes quanto as ausentes constituem aspectos fundamentais da nossa realidade social e cultural e o tratamento dado aos aspectos apresentados é importante na construção do conhecimento dos professores e alunos.

3) As atividades propostas para a Unidade Didática

Nesta categoria de análise, a investigação mostrou que os professores em formação se empenharam e se esmeraram na elaboração das atividades para a UD, porém o êxito não foi total. Apesar de todos informarem que seguiram as orientações para a UD, nem todos contemplaram atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Inicialmente, quatro participantes criaram atividades de pré-leitura, por exemplo, enquanto os outros só fizeram isso após o período de reflexão durante o primeiro encontro.

Cinco participantes focaram as atividades na compreensão leitora, conforme orientado, e um também preparou atividades de compreensão auditiva, expressão escrita e expressão oral, pois estava preocupado em desenvolver mais amplamente o conhecimento do espanhol, apesar deste não ser o ponto principal desta pesquisa. Embora todos tenham elaborado atividades de leitura, percebi muita dificuldade na exploração da compreensão leitora de maneira crítica, pois uma parte das perguntas

formuladas abordou o nível do conhecimento de mundo sem chegar ao nível textual. Nesse tipo de perguntas, os alunos não necessitariam ler os textos para solucionar as atividades e não haveria interação entre leitor-texto-autor através de um processo sociointeracional.

O professor deve estar preparado para estabelecer estratégias que desenvolvam a consciência crítica dos alunos e promovam a leitura através de atividades de compreensão leitora, porque as propostas do letramento crítico são cruciais para esta finalidade. A leitura pode e deve auxiliar o estudante a utilizar o idioma para confrontos interculturais durante uma aprendizagem significativa e construtiva da própria identidade. Essa foi a dificuldade principal que alguns dos meus participantes apresentaram, pois a maioria conseguiu selecionar textos que pudessem trabalhar a valorização da diversidade cultural, mas só uma minoria elaborou atividades apresentando a leitura como um processo conduzido por textos que estimulassem o senso crítico e de cidadania e preparasse os alunos para a negociação dos significados através do letramento crítico.

Ao analisar se houve a intenção de realizar o confronto e o diálogo com a cultural local, verifiquei que quatro participantes da pesquisa tiveram este cuidado e dois não elaboraram atividades que relacionassem o que era discutido nos textos e o contexto de origem dos alunos. Esta ponte (contexto do texto e contexto do aluno) precisa ser feita pelo professor, pois ele será o responsável por conduzir as experiências em sala de aula, para ajudar os alunos a refletirem sobre questões que marcam a sociedade. O confronto com o outro a partir de nossas experiências pode e deve fomentar a abertura à diversidade, ocasionando o diálogo intercultural, a partir das diferenças e semelhanças existentes.

Uma possível resposta para as dificuldades apresentadas durante a elaboração das UD pode estar no currículo em que se formaram estes professores. Ao serem questionados sobre esse tema, cinco professores em formação consideram que o currículo do curso de Letras/ Espanhol em que se formaram não contemplou as discussões que devem contribuir para desenvolver as competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural, e um considera que só as contempla em parte, pois nem todos os professores seguiam essa perspectiva. Dois apontaram que a participação

foi importante para poderem refletir sobre essa questão, de maneira que suprisse essa lacuna no currículo do Curso.

De maneira geral, todos os participantes da pesquisa atuaram como professores interculturais sempre abertos ao diálogo e tentaram mostrar em sua UD que a diversidade é a viga mestra de toda sociedade e, portanto, característica intrínseca da humanidade. Apesar das ‘pedras no caminho’, para usar a expressão de Carlos Drummond de Andrade, meus participantes encararam positivamente as reflexões e as discussões como oportunidade de crescimento em sua formação profissional.

Agrego também o crescimento pessoal, pois não é possível separar as atitudes de um professor intercultural dentro e fora do âmbito acadêmico, pois estas práticas não devem ser vistas somente dentro do contexto escolar, mas como uma maneira de ver e viver a vida, de entender como nós e os outros se constituem. A perspectiva intercultural pressupõe que as pessoas estejam interessadas em dialogar umas com as outras e entendam que, sendo a diversidade a característica mais representativa da humanidade, não deve implicar qualquer tipo de discriminação: é antes uma celebração de nossa essência mais íntima e algo que indubitavelmente torna a vida muito mais fascinante.

Analisando os dados, confirmei que para os professores elaborarem uma UD sob a perspectiva intercultural, é importante que além de terem tido uma formação baseada nesse conceito, também reconheçam primeiramente que a diversidade cultural está no âmago de todas as sociedades. Assim, os resultados me convenceram da necessidade de construir ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política, comprometida, visando ao diálogo com as práticas sociais e promovendo o intercâmbio social.

Finda a reflexão em torno das categorias de análise, partilho do entendimento de Moita Lopes (2006, p. 22), ao afirmar que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. Atuando sob este prisma, acredito que esta tese pode trazer contribuições relevantes para a reflexão sobre a formação intercultural de professores de espanhol no Brasil, possibilitando que pesquisas futuras em LA possam influenciar positivamente o conteúdo de materiais didáticos que promovam a perspectiva intercultural em sala de aula. Espero também contribuir para mudar a

postura nos professores quanto à prática de um ensino pautado no reconhecimento e entendimento da alteridade, além de promover a formação de alunos críticos e atuantes na complexa sociedade atual. A construção de um espaço comum de convivência, um ponto de convergência onde se entendam as características heterogêneas das sociedades é um passo para que a perspectiva intercultural se internalize e seja inerente às práticas desenvolvidas dentro e fora da escola.

Consequentemente, espero abrir caminhos para novos percursos nesse universo desafiante da educação linguística em língua espanhola e minha sugestão é que outras pesquisas sejam desenvolvidas em LA, levando-se em consideração os pilares da formação de professores, a perspectiva intercultural e os materiais didáticos, provocando, assim, uma reflexão mais profunda sobre esses temas, sobretudo em outros contextos, como nas instituições ensino, onde espero que a aplicação de uma perspectiva diferente e novos materiais sejam um sopro refrescante. Uma possibilidade seria um olhar sobre a perspectiva dos alunos, ao serem expostos a materiais interculturais que visam à construção de ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política e comprometida com práticas sociais interculturais. Dessa maneira, seria possível verificar quais os procedimentos metodológicos e como as atividades devem ser elaboradas para desenvolver a perspectiva aqui descrita.

Como palavras finais, quero deixar registrado que esta tese me proporcionou, além do prazer da busca de conhecimento, uma grande oportunidade de crescimento profissional, acadêmico e pessoal, confirmando-me que o saber adquirido sempre pode ser ampliado através da busca constante. E, quando esse conhecimento é compartilhado, promovendo o crescimento de outras pessoas, a satisfação é multiplicada, pois, conforme bem pontuou Paulo Freire, o professor enquanto ensina, aprende, e o educando, enquanto aprende, ensina. O bom mestre olha seus alunos, e todos de seu mundo, como pessoas com as quais ele também aprende e cresce, através do diálogo e da compreensão. Daí a necessidade de refletirmos sobre o papel político e social de cada um de nós, como linguistas aplicados e professores de línguas. Está claro para mim que ser professora é uma das melhores facetas da minha história e me sinto gratificada por ter cumprido mais esta etapa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt . Acesso em: 17 de fevereiro de 2013.

AGUADO, Teresa. **Pedagogía Intercultural**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

_____ (Coord.). **Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación Intercultural en la escuela**. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección entre manos, n 1, 2008.

_____ (Org.). **Diversidad e igualdad en educación**. Madrid: UNED, 2010.

AGUILERA REIJA, Beatriz; GÓMEZ LARA, Juan; MOROLLÓN PARDO, Mar; VICENTE ABAD, Juan de. **Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos**. Madrid: Catarata, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília/D.F: EDUNB, 2002, p. 210-215.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2007b.

_____. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/ SP: pontes Editores, 2008, p. 97-108.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Educación, 2011.

BANKS, James A. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 119-136.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de & Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 85-118.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMGARTL, Bernd; MILOJEVI, Miliana. Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. In: AGUADO ONDINA, Teresa; OLMO, Margarita del. **Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2009.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/ aprendizagem de português para estrangeiros**. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Paraná, 2004.

BORGES, Jorge Luis. **El libro de arena**. Madrid: Alianza Editora, 1977.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Vol1. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. **Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n 11.161**, de 5 de agosto de 2005.

BRITO, Sara Araújo. Identidade(s) **Multicultural(is) latino-americana(s) e ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**: a contribuição da geração Mcondo. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Instituto de Letras, 2008.

BUEZAS, Tomás Calvo. **La escuela ante la inmigración y el racismo**: Orientaciones de educación intercultural. Editorial Popular: Madrid, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 283-350.

CAVALCANTI, Marilda C. A Propósito de Lingüística Aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº. 7. Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

_____. Um olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada: Implicações e Políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Org.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

_____. (2000). **A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira**. In: FORTKAMP e TOMITCH (Orgs), *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, p.17-32.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas. Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas/ SP: Pontes, 1999, p. 17-26.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 113-126.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. In: **Letras, Santa Maria**, v. 21, n. 42, p. 315-340, jan./jun. 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V, L, L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305- 344.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DEBRUN, Michel. **A identidade nacional brasileira**. Estud. av. [online]. 1990, vol.4, n.8, pp. 39-49.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN , Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e seus colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FANJUL, Adrián Pablo. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 299-331.

FARNHAM-DIGGORY, Sylvia. Advanced Reading and Writing. In: Farnham-Diggory, S. **Cognitive Processes in Education**. New York: Harper Collins, 1992.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/ etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Assoeste, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLAESCHEN, Simone. **Orações coordenadas e subordinadas do italiano e do português no Brasil**: Um estudo de análise contrastiva. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2ª edição. Rio de Janeiro- RJ. Editora Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação? In: MORAES, Denis. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 149-154.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio; GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. **Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora**. Madrid: Wolters Kluwer, 2009.

GARCÍA MARTINÉZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry Armand. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, jul. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 dez. 2013

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. **Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira**: um enfoque discursivo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas em pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LANDULFO, Criatiane Maria Campelo Lopes de Sousa. **Cultura de aprender**: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LARSCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes?ALAB, 2005, p. 203-218.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.** Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás: Faculdade de Educação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação.** In: *Revista Estudos feministas.* Ano 9. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 541-553.

MACHADO, Antônio. Poema XXX de Proverbios y cantares. In: **Poesías Completas.** Madrid: Espasa-Calpe, 1979, p. 281.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MARCUZZO, Patrícia. **O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira.** Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Marcuzzo.htm. Acesso em 25 out 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-158.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MENEZES, Vera. **A complexidade da aquisição de segunda língua: revisando e conciliando teorias: Teoria Behaviorista-estrutural**. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>. Acesso em: 30 agosto de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. **La interculturalidad en la educación**. Lima-Peru: Gobierno de Perú/ Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org). **Discursos de Identidades. Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. IN: MOITA LOPES, L. P.

(Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONNERAT, Rosane Mauro. **A publicidade pelo avesso**: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da idéia – o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

MOTA, Katia Maria Santos. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia; SHEYERL, Denise (Orgs.) **Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, v.1, p. 35-60.

MOUSTAKAS, Clark. **Heuristic Research**. Newbury Park, Ca: Sage Publications. 1990.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Magnolia Brasil Barbosa; TROUCHE, André Luiz Gonçalves. **Literatura y enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do. **Quando a língua do texto difere da do leitor**: uma reflexão sobre o texto literário na aula de língua espanhola. Comunicação apresentada no VIII SELIMEL I SIEL. Mesa redonda sobre ensino de língua estrangeira. Universidade Federal de Campina Grande, 2013, no prelo.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **À flor da (terceira) idade**: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

ONOFRE, Patrícia Carvalho de. **Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira**: Os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012). Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Instituto de Letras, 2013.

ORTIZ, Renato. **Estudos culturais**. Tempo soc. [online]. 2004, vol.16, n.1, pp. 119-127. ISSN 0103-2070. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007
Acesso em: 27/06/2012.

PARAQUETT, Márcia. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera (E/LE). In: ZIMMERMANN, Rosane Innig e KELLER, Tânia Mara Goellner (Orgs.) **Cuestiones de Literatura cultura y lingüística aplicada**: prácticas en lengua española. Passo Fundo/RS: UPF, 2007, p.52-70.

_____. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano.** Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, V. 6, p. 01-23, 2009a. <http://www.nebrija.com/2^revista-linguistica/>

_____. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 123-137, 2009b.

_____. **Lingüística aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano.** Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 2009c, p.1-23.

_____. **Sobre el alcance de la lei 11.161 en el nordeste brasileño: escollos y posibilidades.** Conferência apresentada no II Congresso Nordestino de Espanhol. (Mimeo), 2009d.

_____. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.** In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

_____. **A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil.** Abeache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 2, p. 225-239, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K. ; EGGINGTON, W. G. (Eds.). **The sociopolitics of English language teaching.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

_____. **Critical Applied Linguistics.** A critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Lingüística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

SALES, Yuri de Nóbrega; SOUSA, André Feitosa de; CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Ciência e pesquisa centradas na pessoa: três modelos e seus efeitos na condução da investigação acadêmica. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912012000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Record, 2007.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SILVA, Myrian Barbosa da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: A formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008a.

SILVA, Rosineide Guilherme. **A língua espanhola na formação técnica profissional de nível médio em saúde**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Instituto de Letras, 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008c, p. 190-207.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2008.

_____. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SOUZA, Ana Cláudia de. **O desenvolvimento da leitura e o uso de dicionários**. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). **Lexicografia pedagógica: Pesquisas e perspectivas**. Santa Catarina: UFSC/ NUT, 2008. p. 177-184.

STERNBERG, Robert. **Linguagem: Atenção e Consciência**. In: Sternberg, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

STURM Luciane e SCHROEDER, Daniela Norci. **O professor de inglês frente à proposta de ensino das línguas adicionais na região norte do Rio Grande do Sul**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) | Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Edição atual (v. 1, n. 1, ano 2012). ISSN 2238-5614. Rio de Janeiro. p 01-16.

TEIXEIRA, Lucia. **Leitura de textos visuais: princípios metodológicos**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008. p.299-306.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**. Vol. 5, Nº 2, 2002. p. 91 - 116.

UNESCO. **Diretrizes UNESCO para a educação intercultural, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>** . Acesso em 11 de junho de 2012.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome:

Pseudônimo para a pesquisa:

Sexo: ()M ()F

Nacionalidade:

Naturalidade:

Data de nascimento:

Estado civil:

Ano de ingresso na UFS:

Ano de formatura:

Habilitação: () Letras - Espanhol () Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

1- Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

2- Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

3- Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das

competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

6- Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1- Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

2- Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

3- No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

6- Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática?

8- Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/ aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

10- Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

APÊNDICE B – Termo de consentimento
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

tendo sido convidado(a) a participar do estudo sobre a formação intercultural de professores de espanhol como língua estrangeira, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UFBA, recebi da Sr^a Doris Cristina Vicente da Silva Matos, pesquisadora responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

- 1) A pesquisa destina-se à construção de uma unidade didática e a coletar informações sobre este percurso criativo a fim de obter contribuições para os professores de línguas, mas especificamente de língua espanhola;
- 2) O esboço da pesquisa de campo teve início em dezembro de 2010 e seu término está previsto para julho de 2013;
- 3) A geração de dados dar-se-á através da elaboração de unidades didáticas, aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas e acompanhamento de diários de anotações;
- 4) A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
- 5) As informações obtidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades que a minha participação implicam, concordo em participar e, para tanto DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO.

Aracaju, 10 de dezembro de 2010.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pelo estudo

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

1-Endereço do(a) participante voluntário(a):

Telefone do(a) participante voluntário(a):

APÊNDICE C – Orientações para o material (Roteiro)

Orientações para o material (Roteiro)

“Identidades socioculturais em aulas de E/LE”:

Público: 3º ano do Ensino Médio de escola pública regular - 3 semanas de aula, cada semana possui 2 aulas de 50 minutos (1h40m). Total: 6 aulas de 50 minutos/ 3 blocos de aulas de 1h40m cada. Cada aula deve apresentar exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

1ª aula/ 1ª semana (1h40m)

- introdução do tema a partir de um texto (ou mais) que pode ser verbal ou não verbal, escrito ou oral;
- exploração do tema;
- inclusão de aspectos socioculturais;
- exploração do texto através da compreensão escrita.

2ª aula/ 2ª semana (1h40m)

- ampliação do tema através de um texto (ou mais) complementar que pode ser verbal ou não verbal, escrito ou oral;
- explorar características diferentes dos textos usados na primeira aula;
- ao utilizar mais de um texto, tentar fazer perguntas que os relacionem (e que sejam textos de gêneros distintos);
- inclusão de aspectos socioculturais;
- explorar a diversidade de gêneros e de tipos textuais tendo em conta quem o escreve, para quem o dirige, em que condições o produz, em que veículo o divulgará, etc.;
- exploração do texto através da compreensão escrita;
- discussão dos aspectos discursivos do texto;
- elaborar uma tarefa para ser feita em casa (incentivar, por meio de atividades, ao uso das novas tecnologias como forma de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos).

3ª aula/ 3ª semana (1h40m)

- Fechamento do tema através de um texto (ou mais) complementar que pode ser verbal ou não verbal, escrito ou oral;
- Inclusão de aspectos socioculturais;
- explorar a diversidade de gêneros e de tipos textuais tendo em conta quem o escreve, para quem o dirige, em que condições o produz, em que veículo o divulgará, etc.;
- exploração do texto através da compreensão escrita;
- discussão dos aspectos discursivos do texto;
- ao utilizar mais de um texto, tentar fazer perguntas que os relacionem (e que sejam textos de gêneros distintos);
- elaborar uma tarefa relacionada ao tema da unidade que pode servir como forma de avaliação (incentivar, por meio de atividades, ao uso das novas tecnologias como forma de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos).

ANEXOS

ANEXO A – Questionários respondidos pelos professores em formação

Questionário 1

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Alice

Sexo: ()M (X)F

Nacionalidade: brasileira **Naturalidade:** Aracaju / SE

Data de nascimento: 13 de junho de 1979

Estado civil: casada

Ano de ingresso na UFS: 2006 **Ano de formatura:** 2010

Habilitação: (X) Letras - Espanhol () Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Especialização em Língua Espanhola – Faculdade Pio X

Mestrado em Letras – Universidade Federal de Sergipe

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

Atual – Professora Assistente I da Universidade Federal de Sergipe.

Passados:

Ensinos fundamental e médio pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe – ensino público;

Ensinos fundamental, médio e/ou pré-vestibulares de colégios particulares, como COC – Colégio São Paulo, Liceu de Estudos Integrados e Amadeus, entre outros ;

Coordenadora e professora dos cursos de idiomas FISK – Aracaju.

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

Em 2006, na graduação da Universidade Federal de Sergipe, mas comecei a estudar a língua espanhola em 2000, nas escolas FISK.

2-Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

Quando terminei o cursinho de língua espanhola em 2001, surgiu o convite para ministrar aulas do idioma. Eu já era professora (de língua portuguesa e ainda cursava Letras Português na Universidade Federal de Sergipe) e como amei tudo sobre o espanhol, resolvi aceitar o desafio. Além disso, o mercado de trabalho era bastante promissor.

3-Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Infelizmente não participei de nenhum, pois não existia ou pelo menos eu não tinha conhecimento.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Sim, no último ano, na disciplina de estágio supervisionado.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

O currículo não, mas tive ótimos professores que conseguiram discussões significativas a respeito de tal perspectiva.

6-Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

Minha primeira experiência foi em curso de idiomas, onde aprendi a trabalhar de maneira mais dinâmica e com o foco nas quatro habilidades da língua. Em seguida, trabalhei nos ensinos fundamental e médio, em que me vi tendo que

trabalhar mais gramática e compreensão de texto, por conta do processo de ingresso ao ensino superior, o vestibular. No ensino fundamental, ainda consegui levar para a sala de aula temas mais polêmicos e que permitiam a aprendizagem das quatro habilidades, porém difícil de acompanhar a todos no processo, pela grande quantidade de alunos em cada sala. Além disso, o pouco tempo não dava condições de trabalho, pois era apenas uma aula de 50 minutos por semana. Seguramente, as dificuldades anteriores ainda persistem e persistirão por muito tempo.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Ao escolher meu tema – migrações – tive dúvidas em como limitá-lo e como fazê-lo ser de interesse dos alunos, visto que não é algo que faz parte da vida de todos. Quanto à busca de materiais, já imaginava que não seria fácil, mas uma vez com um bom material em mãos, sabia que a elaboração seria mais simples. Tudo se confirmou como pensei.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

A busca por textos autênticos, de vários gêneros e que contemplem as quatro habilidades.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim, usei o roteiro, pois apesar de já ter tido experiência na elaboração de unidades temáticas precisava de diretrizes que acompanhassem o grupo de pesquisa.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Sim, toda a unidade, composta de 3 aulas, foi elaborada com o objetivo de despertar no aluno reflexões críticas a respeito do tema. Desde o início, ainda no planejamento, pensei em como fazer que um assunto, que não era a realidade de todos, despertasse o interesse dos alunos e que os levassem a discuti-lo de forma crítica. Acredito que consegui o que pretendia com exercícios simples como: pedir aos alunos que tentassem se colocar na

posição do outro (o migrante), que imaginassem a convivência com pessoas de diferentes culturas e costumes e/ou refletissem sobre sua própria condição.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Não tive a oportunidade de usá-la, mas acredito que farei isso em breve.

6- Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

É muito difícil, uma vez que a maioria dos textos autênticos é oriunda da Espanha, México e Argentina. No entanto, sabia que mesmo sendo textos desses países, o importante era trabalhar a interação e fugir dos estereótipos.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

Sim, pois busquei trabalhar com textos provenientes de culturas diferentes, na tentativa de trabalhar questões não só culturais, mas também as sociais e as individuais dos alunos. Minha preocupação era sempre fazer com que o aluno conhecesse a situação do outro, para refletir sobre a sua própria condição.

8- Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Sim, como foi dito, anteriormente, busquei promover uma reflexão e discussão a partir da cultura do outro. Nesse intuito, a maneira mais trabalhada na minha unidade temática foi a colocação do aluno na situação do outro, além da reflexão acerca da sua própria cultura, da sociedade em que vive e de sua própria condição.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

Ele deve trabalhar textos de vários países para que a diferença, bem como a semelhança, provoque nos alunos uma reflexão sobre a sua própria condição, não só sobre as questões sociais e culturais, mas também as individuais.

10- Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Não sei se posso me considerar uma professora intercultural, mas seguramente, me esforço e me encaminho para ser, pois acredito nessa perspectiva e é ela que desejo seguir.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Elaborar uma unidade temática significa pra mim mais oportunidades de colocar meu conhecimento em prática e descobrir novas maneiras de levá-lo aos outros. Além disso, sempre aprendo coisas novas sobre as sociedades estudadas e sobre a minha própria. Percebo, assim, que antes de passar aos alunos, eu mesma passo pela experiência de conhecimento e de reflexão.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

Sempre fui consciente de que, embora dentro de uma mesma sociedade e cultura, as pessoas mantêm cada uma sua individualidade, seus pensamentos e opiniões. Logo, comungo a ideia de que uma segunda pessoa para discutir a elaboração dos materiais para as aulas é sempre muito válida e mais eficaz.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

Além da perspectiva intercultural, outro aspecto da elaboração de material didático que julgo difícil, não só nessa unidade, é a busca por gêneros textuais diferentes e que contemplem as quatro habilidades. No entanto, reitero que as dificuldades me soam como um desafio, e este é sempre bem-vindo, visto que funciona para mim como um aspecto motivador.

Questionário 2

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Camila

Sexo: ()M (X)F

Nacionalidade: Brasileira Naturalidade: Aracaju - SE

Data de nascimento: 09/06/ 1982

Estado civil: Solteira

Ano de ingresso na UFS: 2007 Ano de formatura: 2010

Habilitação: () Letras - Espanhol (X) Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição. Sim. Pós-graduação Lato Sensu, com especialização em Língua Espanhola. Instituição: Faculdade Pio Décimo.

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

Já trabalhei há 1 ano atrás: Escola Magistral, ensino Fundamental e Médio.

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola? Em um curso básico de espanhol no Senac, em 2006.

2-Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

Após fazer o curso básico no Senac, trabalhei em um curso chamado Kumon, onde lecionei pela primeira vez. Na ocasião as disciplinas lecionadas foram matemática e português. Foi quando tive contato com a área de ensino e acabei me interessando. Aí juntei a vontade de lecionar e aprender espanhol de forma mais abrangente e fiz o vestibular na área de Letras.

3-Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Sim. Apesar de já estar no último ano da graduação quando participei de um projeto de pesquisa, foi com ele que vi com outros olhos a importância em estudar para melhor conhecer as questões referentes ao ensino-aprendizagem, a importância de ser um professor pesquisador, que o universo do ensino está muito além da graduação, apenas.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Olha, sinceramente não lembro. Provavelmente devo ter visto algo a respeito em alguma disciplina, como metodologia do ensino de línguas, por exemplo. Mas o que ficou, de fato, marcado para mim, no tocante a perspectiva intercultural no ensino de línguas, foram as reuniões que tivemos durante o projeto de pesquisa.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

Acho que não. Pelo que respondi na questão acima acho que dá para perceber. No máximo, em alguma disciplina, toca-se de forma superficial neste assunto. O currículo não prioriza esse paradigma.

6-Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

Um dos grandes desafios encontrados por mim foi a questão das horas dadas a disciplina de língua espanhola. Tínhamos apenas 4 horas mensais para trabalharmos e dessas 4 horas, a escola exigia que 1 hora fosse feita a revisão para a prova e a outra, inevitavelmente, era a prova. Restando-nos ao final das contas, apenas 2 horas mensais para se trabalhar todo o conteúdo pertinente ao estudo da língua espanhola. Não estou lecionando no momento, mas provavelmente estaria sentindo a mesma dificuldade, pois torna-se uma missão impossível trabalhar 2 horas mensais uma disciplina em sala de aula.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria

facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Em relação a escolha do tema, não houve dúvida. Também achei que teria facilidade para a elaboração do material. Foi o que aconteceu realmente, exceto no que se refere a 3ª aula/etapa: “Los deportes y la inclusión social”. A elaboração dessa etapa era no sentido de mostrar inclusão social de pessoas que eram portadoras de alguma deficiência física, apresentar e comprovar que, mesmo com limitações, estas pessoas levavam uma vida normal. A exemplo de Luiza, baterista com Síndrome de Down (campanha publicitária veiculada aqui no Brasil) levava a vida normalmente. Quando fui buscar materiais para a unidade didática tive bastante dificuldade, pois não encontrava. Depois de muito pesquisar, encontrei, mas não da forma como eu buscava exatamente.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

Às vezes eu tinha encontrado um bom material, mas não sabia como explorá-lo da melhor forma possível, ficava um pouco perdida no “como fazer”. Acredito também que outra dificuldade tenha sido no último momento (3ª aula), pela dificuldade em encontrar material, fiquei um pouco apreensiva.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim. O roteiro, em alguns momentos, diante de tantas pesquisas, foi uma espécie de guia, mostrando os caminhos pelos quais deveríamos seguir.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Sim. São atividades que levam à reflexão, levam o aluno a pensar, questionar o que está lendo naquele momento, colaborando para que o aluno saiba se posicionar diante de diversas situações em suas experiências de vida.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Não, infelizmente. Por conta da carga horária, como havia citado anteriormente.

6-Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

Foi bem tranquilo, pois meu tema era saúde e a cultura hispânica se assemelha bastante com a nossa, como por exemplo, a importância de praticar esportes, ter uma alimentação equilibrada, os estereótipos...

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

Sim. Trabalhando com temas que levassem a situações reais, possíveis, dentro do contexto de vida dos alunos que possivelmente teriam contato com o material. Tentei, através da unidade didática, que houvesse identificação por parte desses alunos, com o conteúdo ali presente. Que ele pudesse ver o outro, ali tratado na atividade, como a si próprio, respeitando-o.

8-Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Sim. As atividades foram elaboradas no sentido de levar o aluno a pensar a importância dele, como indivíduo, ressaltando suas características (qualidades e defeitos) e levando-o a refletir a importância de cada particularidade na construção da identidade de cada um de nós.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

De forma sucinta, eu diria que o professor deve agir procurando escolher os materiais a trabalhar em sala de aula com a preocupação do que foi dito na questão 7.

10-Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Enquanto estive em sala de aula, tentei trilhar esse caminho da forma mais fiel possível, apesar das dificuldades encontradas.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Engrandecedora, pois percebi, de fato, entre outras coisas, que há de se ter muita responsabilidade nos mínimos detalhes, pois é a partir desses conhecimentos que os alunos descubrem e se redescobrem no mundo e a partir do contato de atividades como essas e com nós professores, é que eles irão construir sua identidade, se constituir cidadãos, definidos por experiências como essas que irão ter ao longo de sua educação.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

De fundamental importância. Pois o professor norteava os caminhos a seguir. As vezes eu tinha um bom material, mas ficava em dúvida de que maneira poderia explorá-lo da melhor forma possível. E nesses encontros eu recebia orientações muito válidas de como seguir adiante.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

No momento não estou trabalhando na área de ensino, portanto, se deixei a desejar em alguma questão, peço desculpas, pois estou tendo pouco contato e acredito que isso acaba atrapalhando no desenvolvimento das respostas. Eu gostaria de agradecer pela oportunidade em colaborar com a pesquisa de Doutorado. Para mim, foi uma experiência valiosíssima e inesquecível. Muito obrigada e sucesso para vocês!

Questionário 3

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Dinair

Sexo: ()M (X)F

Nacionalidade: Brasileira **Naturalidade:** Sergipana

Data de nascimento: 10/04/1983

Estado civil: Casada

Ano de ingresso na UFS: 2007 **Ano de formatura:** 2010/2

Habilitação: () Letras - Espanhol (x) Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Não

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

Colégio Unificado: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio, Pré-ENEM.

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

Quando ingressei na Universidade Federal de Sergipe.

2-Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

Instigar o aluno a enxergar o poder da língua estrangeira na construção social, cultural, no conhecimento de si e nas diferenças do outro, além da parte linguística.

3-Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Sim. Foi formidável, algo que estava faltando para que pudesse conhecer melhor o que seria “ser professor”. Um crescimento em sala de aula, uma vez que estava iniciando minha vida como docente.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Sim. Márcia Paraquett; Agilera Reija, Candau & Koff; Maria Antônia Casanova; Moita Lopes; entre outros.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

Não, porque a maioria dos professores ainda possuía uma visão tradicionalista, e a perspectiva intercultural era vista por muitos como um método apenas teórico, ou seja, impossível de ser levado para a sala de aula. Nem todos tiveram a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa onde estimulava o discente a acreditar que era possível mudanças na forma de levar a língua espanhola para a sala de aula.

6-Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

Foi bastante difícil, pois além de lecionar em salas com mais de 50 alunos, tinha o obstáculo da coordenação, onde o pensamento era colocar bastante conteúdo no quadro e responder atividades para manter a disciplina em sala de aula. Mas como era bastante obediente as teorias do grupo de pesquisa que participava, comecei a fazer rodas de discussões, levava algumas atividades sobre temas variados, mudei a forma de avaliação. Isso fez com que a coordenação me tirasse do ensino médio, causando uma indignação na maioria das salas, pois o professor que iria me substituir era tradicional ao extremo. Pensei em desistir, mas eu tinha que mudar o pensamento da coordenação, e comecei pelo ensino fundamental. Hoje, praticamente estou lecionando todas as turmas da escola e com a conquista de ministrar aulas para o ensino fundamental menor (1º ao 5º). Não estou satisfeita, tento conversar bastante com o professor de espanhol que esta na escola há 15

anos e mostrá-lo que a forma de lecionar não é quadrada e sim de várias formas.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Ao escolher surgiram algumas dúvidas, mas era um tema que tinha alguns materiais e que queria trabalhar em sala de aula.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

Constituir um material que pudesse trabalhar em sala de aula, que não ficasse apenas em ideias. Um material com o objetivo de desconstruir estereótipos sociais, de gênero e culturais.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim, o material direcionou-me a iniciação e a finalização do trabalho, pois não sabia como construir uma unidade didática.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Sim, pois o material instiga o aluno sobre o tema, sobre o pensamento do outro e sobre o seu, e se esse deve ou não ser mudado.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Sim, utilizei o material antes de sua entrega final. O resultado foi fabuloso, os alunos do ensino médio tiveram um impacto com algumas imagens e texto que achavam que não poderiam ser tratados em sala de aula. A discussão foi impressionante, todos expondo seus pensamentos e aceitando/e não a opinião do outro. Conhecendo temas e opiniões que não sabiam, foi formidável. Percebi que poderia acrescentar algumas perguntas, mas foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

6- Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

Não foi fácil, pois encontrei materiais formidáveis, mas tinha que fazer uma seleção que pudesse mostrar essa diversidade tão ampla.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

Sim, além de seguir o material proposto procurei textos e questões que propusesse ao aluno o porquê da existência de estereótipos, o quê seria a diferença gênero e que ele pensa da diversidade. Busquei mostrar que todos são diferentes e iguais independentes de etnia, de gênero, de cultura, entre outros.

8- Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Sim, ambos podem ser trabalhados porque o aluno ver que os textos trazem realidades semelhantes ou não a sua.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

Antes de tudo distancia-se de uma aprendizagem tradicionalista, buscar sempre a diversidade em todos os âmbitos (cultural, social, linguístico, étnico, de gênero...), levar o seu aluno a ser crítico.

10- Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Sim. Procuo sempre inserir a perspectiva intercultural em sala de aula, seja no livro didático, nos textos que levo e na postura.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Um aprendizado que me levou a elaborar outros materiais, com outras temáticas, muitas dessas vividas na comunidade escolar.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

O professor pesquisador auxiliou bastante na elaboração, nos objetivos da unidade didática. As reuniões e discursões sobre o material foi fundamental para que utilizasse o mesmo em sala de aula.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas

perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

Foi exposto tudo sobre o material.

Apenas gostaria que todos os materiais enquanto sua elaboração fossem expostos aos integrantes do grupo, para que tivéssemos uma troca de experiência do trabalho de cada um.

Questionário 4

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Ester

Sexo: ()M (X)F

Nacionalidade: Brasileira **Naturalidade:** Sergipana

Data de nascimento: 19/08/1989

Estado civil: Solteira

Ano de ingresso na UFS: 2007 **Ano de formatura:** 2010/2

Habilitação: () Letras - Espanhol (x) Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Estou cursando pós- graduação em Línguas Espanholas pela Faculdade Pio Décimo, porém irei concluir agora em Abril.

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

Escola Municipal Tiradentes (Língua Portuguesa)- Nível fundamental maior.

Centro Educacional Santa Sara de Lima (Língua Espanhola)- Nível fundamental maior e EJA (Língua Portuguesa).

Colégio Cantinho da Sabedoria (Língua Espanhola e Ética) Nível fundamental maior e Médio- Atuante.

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

Quando ingressei nos estudos de nível superior em Português- Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe.

2- Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

Poder construir e compartilhar de conhecimentos com os alunos os tornando mais conhecedores de si mesmo e do próximo, através do contato com outras culturas.

3- Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Sim. Foi uma experiência muito rica, pois proporcionou ainda mais um crescimento notável na minha vida acadêmica e mais tarde profissional.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Sim. Agilera Reija, Candau & Koff, Moita Lopes entre outros.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

Em partes, porque nem todos os professores abraçavam a perspectiva intercultural, mas o visto dentro do currículo foi o suficiente para auxiliar em uma prática docente longe do tradicionalismo. Proporcionou um desenvolvimento profissional capaz de ter a LE como aquela que nos faz ver e entender a nossa própria cultura através da cultura do outro. Esse desenvolvimento só foi mais possível por causa das discussões realizadas no Grupo de pesquisa.

6- Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

A primeira experiência fugiu das expectativas, pois na Universidade as teorias estão muito distantes das práticas que me esperavam. Mas todas elas foram experiências riquíssimas que me auxiliaram para que pudesse desenvolver hoje um trabalho pautado nas perspectivas interculturais. Os alunos de imediato acostumados com um ensino de LE pautado na gramática pela gramática demoraram a perceber a importância de um ensino de LE mais livre e eficaz no desenvolvimento intelectual e social de cada um deles. Hoje

principalmente os do ensino médio já percebem essa importância, por causa do Enem também.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Ao escolher nunca pensei que seria fácil, mas desejava conhecer e entender um pouco sobre as etnias. Em realidade não foi fácil, mas muito proveitoso.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

Organizar as ideias relacionadas a textos verbais e não verbais com o principal objetivo de cada atividade, pois eu buscava atividades distantes de estereótipos, mas que mostrasse as diferenças entre todos, na expectativa de que o aluno as percebesse e respeitasse.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim, as orientações foram muito importantes porque me deu as diretrizes de como iniciar o trabalho, de como deveria ser e de como deveria encerrar. Muitas vezes recorria para entender melhor como deveria ser uma unidade didática.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Acredito que sim, pelo menos foi o que busquei. Busquei introduzir temas críticos, que mostrassem bem as etnias de diversos anglos e em cada um deles que os alunos pudessem se sentir livres para se colocar diante dos temas que foram tratados.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Sim! O retorno foi positivo, os alunos interagiram e percebi um bom resultado. É possível desenvolver, mas depende também da ótica de cada professor, depende do objetivo que ele vai enxergar em cada atividade.

6-Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

Complicado, pois é um assunto muito amplo e organizar as ideias não foi tarefa muito fácil. Então tive que buscar ser seletiva e objetiva em todas as atividades tendo bem de perto os objetivos de cada atividade da unidade.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

Sim, busquei atividades distantes de estereótipos, procurei transmitir através dos textos e dos mecanismos da pré- leitura e pós- leitura possibilitar a percepção das diferenças culturais e étnicas, mas de uma forma que o aluno não aceitasse o outro com as suas diferenças por tolerâncias, mas porque realmente são diferentes e existem e de certa forma, pudessem aprender com elas a exercer melhor a cidadania em seu próprio país e na sua própria cultura. Busquei o relacionamento entre as distintas culturas por parte das etnias.

8-Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Sim, as identitárias porque os alunos poderão perceber realidades sociais semelhante a deles e logo, as entenderão com algo também pertencente a sua sociedade, questões que compõe a sua identidade como cidadão e culturais porque os textos sempre estão recheados de informações que leva a cultura do outro que acaba tornando o alunos tão mais próximo da sua própria cultura.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

Ele deve desde então, buscar uma aprendizagem de LE distante dos tão famosos estereótipos. Visar um ensino que apresenta as distintas culturas, mas que dentro de uma comunidade seja ela qual for sempre vai existir subgrupos culturais e todos eles devem e merecem espaço na sociedade, e este com respeito e voz.

10-Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Sim. Busco sempre inserir essa perspectiva em minhas aulas, até porque ela também serve para o meu próprio crescimento pessoal e profissional.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Muito importante porque me possibilitaram um conhecimento mais ampliado em relação a perspectiva intercultural e as etnias que é tão grandioso. Eu gostei muito mesmo e sou até grata por ter sido uma das escolhidas para desenvolver esse tão rico trabalho.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

O professor pesquisador sempre me auxiliou no necessário e os encontros sempre foram bem dirigidos e objetivos. Esse professor foi uma peça fundamental para o bem desenvolvimento da unidade didática.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

Já foi comentado tudo que tinha para comentar. Para mim foi um trabalho positivo e muito enriquecedor. Quem sabe nós poderíamos ter nos reunido por mais vezes para que cada um de nós, participantes da elaboração desse material didático pudéssemos trocar experiências e apresentar o trabalho final um ao outro.

No demais, só tenho que agradecer, Foi um prazer participar dessa experiência que me ajudou e ajuda muito no desenvolvimento da minha carreira profissional no que diz respeito a elaboração de atividades em sala de aula pautadas na perspectiva intercultural.

Questionário 5

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Luana

Sexo: ()M (X)F

Nacionalidade: Brasileira **Naturalidade:** Aracaju/SE

Data de nascimento: 01/03/1985

Estado civil: solteira

Ano de ingresso na UFS: 2007 **Ano de formatura:** 2011

Habilitação: () Letras - Espanhol (x) Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Sim, dois um concluído e o último finalizando, ambos na instituição Faculdade Pio Décimo

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

Colégio Amadeus 4 e 5 anos – fundamental menor (redação)

Colégio San Rafael 6 e 7 anos – fundamental maior (português)

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

Na 1ª série do ensino médio, logo após na universidade.

2-Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

O prazer de aprender uma nova língua, a cultura dos povos hispânicos e a satisfação que tive ao meu primeiro contato com língua espanhola.

3-Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Sim, fez crescer o meu conhecimento através de novas leituras e pesquisas. O resultado foi saberes múltiplos para o desenvolvimento de novas práticas educacionais no Ensino do Espanhol.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Sim, durante algumas disciplinas do curso e o projeto de pesquisa o qual participei.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

Não, alguns pontos precisariam ser vistos para algumas disciplinas, com um conceito que seja capaz de contemplar os desafios que a diversidade cultural nos apresenta.

6-Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

Há ainda quem acredite que aprender uma língua é ser falante nato e conhecedor supremo da gramática normativa, mas isso não é verdade, o desafio hoje é fazer com que se tenha a noção do quão importante é conhecer a cultura do outro. É triste dizer que não se mudou muito do tempo do estágio até aqui, porém a relação professor – aluno deixa brechas para que outras conexões sejam feitas, é quando a interculturalidade encontra o seu espaço processando-se outros movimentos, e esses possam então ser reconhecidos como perspectivas de aprendizagem.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Duvida alguma, até porque esse tema traz perspectivas pedagógicas interessantes. Tanto é um tema de bastante relevância que minha busca foi muito favorável, pois conheci e tive a oportunidade de ler vários textos contemplados, porém ao mesmo tempo, tive um pouco de dificuldade na busca por materiais pedagógicos.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

A busca por materiais pedagógicos, como textos de jornais, revistas, vídeos entre outros, que trabalhassem diretamente com o tema.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim, foi através do material que pude administrar com precisão o tema específico para a minha pesquisa como também, um guia importante para a busca por matérias que contemplassem o referido tema.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Sim, A interdisciplinaridade envolve a contextualização do conhecimento, que mantém uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido, evocando fatos da vida pessoal, social e cultural, principalmente o trabalho e a cidadania. Quando os alunos participam da tomada de decisão a respeito de um tema ou de um projeto, é possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas, comparando, criticando, sugerindo ajustes, novas relações e organizações, abrindo portas para a interferência em uma realidade e desencadeamento novas ações.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Não. (ainda não atuo como professora de espanhol)

6-Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

Trouxe a possibilidade de executar uma proposta que abriu uma nova visão e pensamentos diante de um trabalho cooperativo na sala de aula, com novas formas criativas e visões críticas observadas diante desse método.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

Visei alcançar o objetivo traçado possibilitando ao aluno a construção de relações interculturais através de uma interação com as diversas disciplinas, elaborando e socializando conhecimentos significativos para sua vida cotidiana, com a proposta de focar as expressões culturais dos países hispânicos.

8-Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Localizando semelhanças culturais próprias com as de outros países.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

Promover a interação e compreender o processo de ensinar e aprender como ação integrada é dar lugar a uma dimensão intercultural, derrubar barreiras que por vezes impedem o processo de interação entre o mundo do aluno e o mundo que o cerca. O professor deve ter consciência que ensinar pode ser entendido como um processo capaz de desenvolver habilidades que permitam ao aluno o relacionamento com a sua realidade e até a interação com o outro produzindo resultados de valor.

10-Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Sim, pois sempre procuro desenvolver essa relação em minhas atividades mesmo se tratando de outra disciplina.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Resume-se na percepção do valor da interdisciplinaridade como forma de ver e sentir o mundo, de entender as diferenças existentes a partir das distintas perspectivas.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

A troca de conhecimento, pois através da instigação de novas matérias, dúvidas se fez possível a busca por novos conhecimentos.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

A prática do ensino através da diversidade cultural deve ser incentivada nas aulas de Língua Estrangeira, em especial o espanhol, conhecer as diferentes culturas ajuda o aluno a ver melhor e analisar a realidade que o cerca.

Questionário 6

Caro professor,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua formação acadêmica e participação na elaboração de uma unidade didática. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia, sobre a formação intercultural de professores de língua espanhola. Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigado pela sua participação.

PERGUNTAS GERAIS:

Nome: -----

Pseudônimo para a pesquisa: Lucas

Sexo: (X)M ()F

Nacionalidade: Brasileiro **Naturalidade:** Aracajuano

Data de nascimento: 27/08/1985

Estado civil: Solteiro

Ano de ingresso na UFS: 2005 **Ano de formatura:** 2010

Habilitação: (X) Letras - Espanhol () Letras - Português/ Espanhol

Já concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? Indicar qual nível e Instituição.

Curso de Pós-Graduação em Língua Espanhola na Faculdade Pio Décimo concluído em 2011. Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe em andamento.

Instituições em que já trabalhou e que trabalha atualmente (indicando o nível: fundamental, médio, superior, curso de idiomas, etc):

- Centro Educacional Criança e Cultura – Ensino Fundamental Maior (2007-2008)
- Colégio Águia - Ensino Fundamental Maior (2007-2008)
- Colégio Magistral - Ensino Fundamental Maior, Ensino Médio Regular e Pré-vestibular; (2008)
- Colégio do Salvador - Ensino Fundamental Maior (2009)
- Curso Conocer – Nível básico, intermediário, avançado e espanhol instrumental (2008-2012)
- Colégio Master - Ensino Fundamental Maior (2012)

- UFS – Ensino Superior DLES – Língua Espanhola I, II, III, IV e VIII; Espanhol Instrumental, Expressão Escrita em Língua Espanhola II, Temas de Cultura e Civilização Hispânicas e Metodologia do Ensino de Espanhol II (2011-abril de 2013)
- COESI – Colégio de Orientação e Estudos Integrados – Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio (2008-dias atuais)

1-Quando foi a primeira vez que teve contato formal com o estudo da língua espanhola?

Em 2003 na preparação para o vestibular.

2-Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol?

No início, pensava em fazer Psicologia, depois de tentar duas vezes e não conseguir, resolvi ampliar minha visão e verificar que outras áreas poderiam ser interessantes também. Nesse momento, percebi que gostava da língua espanhola e me comprometi a fazer o trabalho com ela meu projeto de vida.

3-Durante sua graduação você participou de projetos/ grupos de pesquisa? Caso a resposta seja afirmativa, como você avalia esta experiência.

Na reta final do meu curso tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa sobre a Abordagem Intercultural. Tal projeto proporcionou o contato com estudos novos para mim e que foram fundamentais para a construção da minha identidade como professor de um idioma, além de propiciar a elaboração e publicação de artigos meus.

4- Em algum momento de sua formação acadêmica você teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de línguas? Caso a resposta seja afirmativa, em qual momento?

Sim, nos semestres finais e nas reuniões do grupo de pesquisa que participei.

5- Você considera que o currículo em que se formou no curso de Licenciatura contempla as discussões que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da perspectiva intercultural? Explique.

Minha turma passou por uma transição de grades curriculares na universidade. Por esse motivo, muitas disciplinas novas e que considero importantes foram acrescentadas ao nosso histórico, mas não cursadas. Acredito que essa mudança, ocorrida na época, deu maior qualidade ao curso nesse aspecto

intercultural. Uma nova grade que está para ser aplicada contemplará ainda mais tal perspectiva.

6-Conte como foi sua primeira experiência como professor de língua espanhola e quais as principais mudanças que ocorreram nesse caminho percorrido. As dificuldades anteriores ainda persistem?

Quando iniciei cursava o 4º período na universidade e tinha uma visão reduzida do ensino de língua espanhola. Havia uma grande preocupação com o estudo gramatical e o aspecto intercultural era tratado de modo especial em momentos como feiras tidas como “culturais”, trabalhos isolados, etc. Com o tempo, fui amadurecendo minha prática e modificando muitas concepções. Por exemplo: questões relacionadas ao estudo da gramática, que antes eram mais estruturalistas e hoje procuro trabalhar-las de modo mais contextualizado e significativo; aspectos culturais que eram construídos de forma estereotipada e que, atualmente, há uma busca por uma explanação mais crítica e intercultural; trabalhos com diversos gêneros textuais; abordagem de temas transversais; etc. Práticas vivenciadas no cotidiano das aulas e não em momentos isolados.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA:

1-Ao escolher seu tema para a produção da unidade didática, houve alguma dúvida sobre o mesmo ou julgou que seria um tema que teria facilidade para a elaboração? Suas hipóteses se confirmaram ao começar a buscar materiais?

Sim, lembro que meu tema foi o último a ser escolhido por ter dúvidas em delimitá-lo e entendê-lo. Em um segundo momento, após esclarecimentos sobre a delimitação, a dificuldade foi em conseguir material e lidar com a falta de tempo devido ao trabalho.

2-Quais as principais dificuldades encontradas ao preparar sua unidade didática?

Como meu tema era “Identidade Nacional”, conseguia pensar em coisas interessantes, mas na hora prática da elaboração sentia dificuldades de encontrar material e com o tempo reduzido isso prejudicava ainda mais o andamento do trabalho. A prova disso foi que, infelizmente, não consegui concluir a unidade.

3-No primeiro encontro com todo o grupo, em dezembro de 2010, foram entregues orientações para a elaboração do material. Você utilizou este roteiro para o planejamento das aulas? Caso a resposta seja sim, como ele te ajudou neste planejamento?

Sim. As orientações dadas ajudaram tanto na estrutura e metodologia do material, como na sua concepção.

4- Você acredita que ao final do trabalho a sua unidade didática é capaz de promover uma aprendizagem crítica por parte dos alunos? Justifique.

Com certeza. O tema é pertinente, chama a atenção dos alunos e propõe a ampliação de visão de mundo deles.

5- Em algum momento de sua prática como professor você utilizou sua unidade didática ou parte dela em alguma instituição de ensino? Caso a resposta seja afirmativa, comente como foi esta experiência e se você julga que foi possível realizar um bom trabalho pedagógico.

Mesmo não finalizando a unidade, até hoje utilizo nas aulas o que consegui elaborar. Já abordei questões sobre desconstrução de estereótipos, multiculturalismo e interculturalismo em aulas do Ensino Fundamental, Médio, Pré-vestibular e Ensino Superior, e acredito sim que há possibilidade de promover o senso crítico dos alunos no que se refere a esses aspectos.

Agora em 2013, inclui meu material inacabado da unidade no material fixo dos meus alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola particular que ensino.

6- Conte como foi dar conta da diversidade cultural hispânica na unidade didática dentro do seu tema específico.

O tema “Identidade Nacional” permite trabalhar com tal diversidade e apresentar a heterogeneidade de modo bem realista. Consegui encontrar materiais isolados de diferentes nacionalidades (Espanha, Equador, México, Colômbia, etc), e se tivesse finalizado comprovaria sim a possibilidade de contemplar tal pluralidade.

7- Você procurou utilizar uma perspectiva intercultural em sua unidade didática? Comente suas estratégias.

O uso dessa perspectiva era imprescindível, pois sua concepção foi base para nosso trabalho. Procurei contemplar diferentes nacionalidades e relacioná-las em prol da desconstrução de estereótipos.

8- Questões identitárias e culturais podem ser trabalhadas em seu material? De que maneira?

Sim. O tema “identidade” e “estereótipo” foi desenvolvido na unidade de um modo que levasse os alunos a pensar e atuar de forma responsável e sem reduções e generalizações de culturas.

9- Como um professor deve agir para que o processo de ensino/aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural?

Acredito que dentro do plano anual é possível destinar momentos para tratar de aspectos interculturais, de identidade, desconstrução de estereótipos, sem comprometer o andamento do curso. Ensinar uma língua é tratar de cultura e nada mais coerente que usar tal língua para falar de tais aspectos.

10-Partindo de sua resposta anterior, você se considera um professor intercultural?

Sim, depois do aprofundamento do tema nas leituras feitas no grupo de pesquisa e experiências realizadas no projeto, percebo que fui, aos poucos, ampliando minha visão, me transformando como profissional e assumindo hoje uma postura intercultural em minha prática.

11- Como foi pra você a experiência vivida durante a elaboração da unidade didática?

Havia uma grande preocupação em ser coerente com a abordagem no que se refere à escolha dos textos, à elaboração das perguntas que levariam às reflexões, ao desenho da unidade (início, meio e “fim”). Buscava visualizar a prática da unidade em um contexto real a partir da minha realidade, para isso, cheguei a testar algumas coisas nas aulas antes de incluir na parte da unidade que elaborei.

12- Avalie o fato de ter um interlocutor (professor pesquisador) para discussão do material nos encontros presenciais.

O professor pesquisar dava as devidas orientações e fazia considerações pertinentes, visto que seu conhecimento e experiência possibilitavam uma leitura mais profunda do que estávamos elaborando e detectavam elementos às vezes despercebidos por nós estudantes.

13- Este espaço é para que você possa comentar algum aspecto da elaboração de sua unidade didática que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que julgue importante, seja positiva ou negativamente.

Fico triste em não ter conseguido finalizar minha unidade devido aos problemas do percurso. Não culpo o tema, a dificuldade com o material, nem minha falta de tempo. O que vale ressaltar é que essa experiência acrescentou muito em minha identidade pessoal e profissional e que sempre estará presente nos discursos das minhas aulas.

ANEXO B – Última versão da Unidade Didática dos professores em formação

Unidade Didática sobre Migrações

(Alice)

Identidades socioculturais em aulas de E/LE

Tema: Migrações

Público: 3ª série do Ensino Médio de escola pública regular

Tempo: 2 horários de 50 minutos cada perfazendo um total de 100 minutos

Clase I

Título: ¿Y cómo queda mi identidad?

A hablar

Observa la imagen y contesta:



Figura: <http://rafa-almazan.blogspot.com/2008/07/el-foro-social-mundial-de-migraciones.html> (Accedido el 25/04/2011)

¿Qué sugiere la imagen?

¿Qué elementos te hacen pensar así?

¿Crees que la fisonomía de las personas en la imagen es de quienes son felices? Si no, ¿qué dirías del estado de las personas? ¿Por qué?

¿El simbolismo de manos de diferentes etnias juntas confirma que el asunto es bien visto por todos? ¿Qué opinas?

¿En qué tipo de publicación podría estar esa imagen?
¿Con cuál objetivo? Justifica tu respuesta.



Lee el texto abajo perteneciente a un *blog* y enseguida contesta las preguntas.

La problemática identidad del inmigrante

Publicado por [Juan Carlos Velasco](#) el 31 marzo, 2007 [Comentarios \(7\)](#)

“Un verdadero migrante sufre, tradicionalmente, un triple trastorno: pierde su lugar, entra en el ámbito de una lengua extranjera y se encuentra rodeado de seres cuyos códigos de conducta social son muy diferentes y, en ocasiones, hasta ofensivos, respecto de los propios. Y esto es lo que hace de los migrantes unas figuras tan importantes, porque las raíces, la lengua y las normas sociales son tres de los componentes más importantes para la definición del ser humano. El migrante, a quien le son negados los tres, se ve obligado a encontrar nuevas maneras de describirse a sí mismo, nuevas maneras de ser humano” (Salman Rushdie: *Imaginary Homelands*; cita extraída del libro de Ermanno Vitale: [lus migrandi. Figuras de errantes a este lado de la cosmópolis](#), Melusina, Barcelona, 2006)

El fenómeno de la inmigración posee una contundencia expresiva en el plano existencial difícil de parangonar. Acaso sólo el exilio puede ponerse al mismo nivel. Con la experiencia de la inmigración se pone en juego una cuestión esencial en la vivencia de cada persona como es el sentimiento de pertenencia. ‘Desgarro’, ‘desarraigo’ y ‘ruptura’, así como ‘volver a empezar’, ‘echar nuevas raíces’, ‘integración’, son palabras y expresiones que forman parte habitual del lenguaje empleado por los inmigrantes a la hora de narrar su propia vida. La condición de inmigrante se convierte así en el hecho biográfico central, en el hecho primordial y el punto de partida de conflictos de identidades antes nunca imaginados.

Con la inmigración aparecen experiencias inéditas hasta entonces en la trayectoria vital de muchas personas, algunas de ellas ligadas a la desagradable sensación de minusvalía cultural en un contexto social cuyas claves aún no dominan. Cualquier detalle de la conducta del inmigrante, de sus hábitos, de su hablar, de su acento, le delatará continuamente como diferente, como extranjero. El inmigrante se vive así como un sujeto constantemente fuera de lugar, pues lo natural – oír decir con frecuencia en su nuevo entorno social – es permanecer donde uno ha nacido, el lugar de la indubitable pertenencia. Tendrá seguramente que recorrer un largo trayecto hasta sentirse integrado, esto es, hasta sentir que la propia identidad también forma parte de alguna manera de la sociedad en la que vive.

Con la inmigración se refuerza en muchos casos la [identidad nacional](#) de origen que los propios interesados mantenían en estado de apagada somnolencia. Se torna verdad entonces algo muchas veces repetido: nadie se reconoce en su identidad nacional hasta que no se enfrenta a la del otro. En esa confrontación con lo diferente se avivan invisibles lazos de pertenencia que habían permanecido en estado latente o apenas habían sido percibidos como propios. El inmigrante recupera así con frecuencia tradiciones o costumbres que no había seguido en su país de origen. O, por el contrario, rechaza todo aquello que tenga ver con la antigua patria. De una u otra manera, estas reacciones son síntomas inequívocos de un complicado conflicto personal no resuelto.

En esta situación, ¿cómo puede el inmigrante irse forjando una nueva identidad que ya no puede ser nunca más la del lugar de procedencia y todavía no es la del lugar de nuevo asiento? ¿No serán las [identidades mestizas](#), las [identidades transnacionales](#), las que dominarán en nuestras sociedades en un próximo futuro?

Texto: <http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/2007/03/31/62662> (Accedido el 25/04/2011)

1. En la citación inicial, su autor dice que forman parte de la definición del ser humano tres importantes componentes: sus raíces, su lengua y sus normas sociales. ¿Qué quiso decir con eso? ¿Estás de acuerdo? Justifica tu respuesta.

2. ¿Consigues imaginarte sin uno de esos componentes en tu vida? ¿Cuál sería más difícil “perder”? ¿Por qué?

3. ¿Qué entiendes por inmigrante, emigrante y migrante? Si no sabes, busca en un diccionario los significados.

4. En el primer párrafo, el autor habla de expresiones comúnmente usadas por inmigrantes cuyos significados son opuestos o casi opuestos – como “desgarro” y “volver a empezar”, “desarraigo” y “echar nuevas raíces”, “ruptura” e “integración”. ¿Por qué tales expresiones forman parte del lenguaje de inmigrantes?

5. De acuerdo con el segundo párrafo, ¿cómo será la vida de un inmigrante hasta que logre integrarse en un nuevo país? Además, ¿ese logro ocurrirá rápidamente y de modo pleno?

6. En el tercer párrafo, el autor habla de una identidad nacional más fácilmente percibida por los inmigrantes que por aquellos que nunca salieron de sus lugares de nacimiento. ¿Por qué eso ocurre?

7. En el último párrafo, el autor habla de identidades mestizas o transnacionales. ¿Crees que sólo las tendrán los inmigrantes? Justifica tu respuesta.

8. De modo general, los *blogs* pueden ser educativos, informativos, personales, de entretenimiento, entre otros. De acuerdo con el texto leído, ¿qué clasificación darías al *blog* donde él se encuentra? ¿Por qué?

A escuchar y trabajar

Escucha la canción y enseguida, en grupo, discute sobre las preguntas abajo.

El inmigrante (Coti Sorokin)

No tengo más equipaje
que un montón de frustraciones
convertidas de repente
en sueños y en ilusiones.
Y aunque estoy de ilegal
yo me voy a resistir
no me voy a arrodillar
tengo un sueño por cumplir.
Allá donde yo nací
se quedaron mis seres queridos
tengo un sueño por cumplir
que es traérmelos un día conmigo.
Como lo hizo un día mi abuelo
escapando de la guerra
para nunca más volver
y aunque ahora ya no está
quiero parecerme a él.
Porque yo soy inmigrante
como tantos de mi tierra
que han venido por aquí.
Soy extranjero
pero no tengo la culpa
de las cosas malas de este país.
Mucha gente nos respeta
pero hay mucha que se piensa
que si algo malo les pasa
es todo por culpa nuestra.
Seré extraño pero nunca
voy a ser un delincuente
porque me enseñó mi padre
a ganarme dignamente
mi refugio y mi comida
como lo hace tanta gente.
Allá donde yo nací
se quedaron mis seres queridos
tengo un sueño por cumplir
que es traérmelos un día conmigo.
Como lo hizo un día mi abuelo
escapando de la guerra
para nunca más volver
y aunque ahora ya no está

quiero parecerme a él.
Porque yo soy inmigrante
como tantos de mi tierra
que han venido por aquí.
Soy extranjero,
pero no tengo la culpa
de las cosas malas de este país.
Es verdad que muchas veces
lloro por querer volver
pero no creo que pueda
tengo mucho por hacer.

Letra: <http://letras.terra.com.br/coti/1395820/> (Accedido el 25/04/2011)

Música:
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&hl=en&v=0nFdvJSGfZ8&gl=US (Accedido el 25/04/2011)

Sugerencia de película:

Espanglês



Spanglish (Espanglês) é um filme de 2004 realizado por [James L. Brooks](#) e protagonizado por [Adam Sandler](#), [Têa Leoni](#) e [Paz Vega](#).

Sinopse

Uma doméstica mexicana, Flor Moreno, decide partir para os Estados Unidos com a sua filha, Cristina Moreno, em busca de novas oportunidades. Ao chegar, começa a trabalhar na casa de uma rica família americana. Cumprindo as suas tarefas, a mexicana vê a necessidade de aprender a falar inglês devido às dificuldades de comunicação e adaptação à nova cultura. A sua filha, Cristina, sente-se muito empolgada com todas as mudanças, principalmente por saber falar inglês, mas ainda precisa de ser a intérprete da mãe que não entende outra língua. Entretanto, Flor vê-se na necessidade de aprender inglês e ao fim de um tempo começa a conseguir falar fluentemente esta língua. Flor Moreno acaba por se envolver romanticamente com o patrão após uma grande discussão entre este e Deborah Clasky. Já no final do filme, Flor demitiu-se do seu emprego levando a sua filha Cristina, consigo.

Síntesis: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Espangl%C3%AAs_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Espangl%C3%AAs_(filme)) (Accedido el 26/04/2011)

Figura: <http://assineiatv.com.br/blog/2010/08/25/espangles-na-warner-channel/> (Accedido el 26/04/2011)

Identidades socioculturais em aulas de E/LE

Tema: Migrações

Público: 3ª série do Ensino Médio de escola pública regular

Tempo: 2 horários de 50 minutos cada perfazendo um total de 100 minutos

CLASE II

Título: En defensa de la igualdad

A hablar

Mira las tiras cómicas abajo y reflexiona.



elroto@inicia.es





Las tiras cómicas arriban tratan de las migraciones. ¿Todas tratan el tema bajo el mismo punto de vista? Si sí, ¿cuál?

¿Por qué crees que eso ocurre?

¿Estás de acuerdo con las tiras? Expón tu opinión.

¿Quiénes habrán hecho cada tira arriba? ¿Con cuál intención?

A leer y comprender

En clases pasadas se vio a respecto de un *blog* que se disponía a presentar, reflexionar y discutir opiniones hacia el fenómeno de las migraciones. Ahora, lee el texto de abajo de otro *blog*, sólo que ahora con un tono más personal y contesta las preguntas que se plantean.

Entender las costumbres locales y comprender la historia. Tareas ineludibles para la integración

17 FEBRERO 2010

por Rosario

La llamaremos señora M.

La señora M sale con frecuencia a pasear a su perrito, una de esas mini mascotas que le dan a sus dueños un aire de importancia y que hacen deposiciones minúsculas para bien de sus propietarios y de la sociedad.

La Señora M sale, la mayoría de las veces, mirando al frente. Y justo cuando me ve, mira un poco de lado, con cierto disimulo, para que no se le note demasiado que trata de evitar mi implacable salud.

La señora M se encuentra de pronto con mi infaltable “buenos días”, que le llega a sus oídos en voz clara y fuerte, y para rematar la miro frontal y sonriente.

La señora M, desarmada, me mira de reojo, se le desprende una media sonrisa, y no le queda más remedio que responderme, entre dientes, con un leve murmullo que yo interpreto satisfecha como un “buenas”.

¿Qué le pasa a la señora M?

tags: inmigrantes, mallorca, Psicologa Mallorca, sociedad



01. A partir de la descripción de la señora M que hace la autora del texto, ¿qué idea formas de esa señora? ¿Qué palabras de la autora te hicieron pensar así?

02. Compara cómo la autora del texto acciona al saludar a la señora M y cómo esta reacciona a ese saludo.

03. ¿Cómo contestarías a la pregunta final de la autora? Justifica tu respuesta.

04. ¿Crees que la actitud de la señora M es la misma de la mayoría de personas que conviven con inmigrantes? ¿Por qué?

05. Lee el poema abajo del africano René Philombre y, en seguida, contesta a las preguntas abajo.

*He golpeado a tu puerta,
he llamado a tu corazón,
para tener un lecho,
para tener un poco de fuego
para calentarme:
ábreme hermano.*

*¿Por qué me preguntas
si soy de África,
si soy de América,
si soy de Asia,
si soy europeo?
ábreme, hermano.*

*No soy un negro,
ni un piel roja,
ni un oriental,
ni un blanco,
sino sólo un hombre;
ábreme, hermano.*

*Ábreme la puerta,
ábreme el corazón,
porque soy un hombre,
el hombre de todos los tiempos,
el hombre de todos los cielos,
un hombre como tú.
René Philombre*

Así como el texto anterior, el poema de René describe de, cierto modo, el encuentro de inmigrantes y nativos. ¿En qué se difieren y en qué se asemejan?

Si tuvieras que convivir con una persona que no tiene la misma cultura, costumbres, religión, nacionalidad, entre otras características diferentes de las tuyas, ¿cómo harías? ¿crees que sería fácil? ¿por qué?

A trabajar

En grupos, miren la campaña publicitaria abajo, discutan con tus compañeros hacia el video, y enseguida, creen una nueva publicidad sobre la problemática de los inmigrantes. Puede ser en el formato de cartel, folleto, revista, periódico, radio, entre otros, incluso, como tiras cómicas vistas al inicio de esa unidad.

Video “Los prejuicios contra los inmigrantes”: <http://www.youtube.com/watch?v=SJnz-WSpHAA&feature=related> (Accedido el 25/04/2011)

A escribir

Escriban y luego dramaticen una situación vivida por un adolescente que acaba de llegar a tu ciudad y viene de una región de Brasil diferente de la tuya o de otro país. Pueden utilizar algo del texto producido en la primera clase. No se olviden de exponer qué tipo de dificultades podrían pasar en un lugar desconocido en los primeros años y tal vez alguna solución.

Dirección de las tiras cómicas de la sección “A hablar”:

Figuras de la primera columna: <http://inaki-e.blogspot.com/2008/07/leyes-de-migracin.html> (Accedido el 24/04/2011)

Figura 2: <http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/imagenes> (Accedido el 26/04/2011)

Figura 4: <http://cordoba-resiste.blogspot.com/2011/03/en-cataluna-1-de-cada-5-estan-encontra.html> (Accedido el 26/04/2011)

Identidades socioculturais em aulas de E/LE

Tema: Migrações

Público: 3ª série do Ensino Médio de escola pública regular

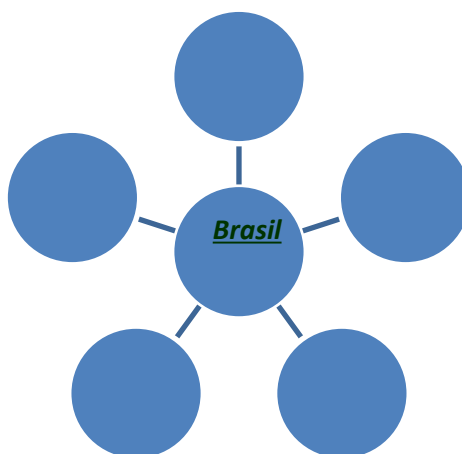
Tempo: 2 horários de 50 minutos cada perfazendo um total de 100 minutos

CLASE III

Título: Mi país y sus inmigrantes



Reflexiona sobre tu país y escribe cinco características que podrían atraer a extranjeros a vivir en él. Puedes hablar no sólo de las características físicas y naturales, como también de las personas, costumbres, culinaria, fiestas, entre otros.



¿Por qué eligiste esas características sobre tu país? ¿Podrías decir otras?

¿Las características que elegiste son las mismas que crees que extrañarías si vivieras en otro país?

¿Conoces a algún extranjero que vive en tu barrio o ciudad? ¿Sabes su opinión sobre tu país?

¿Hay muchas diferencias entre los que cambian de país para los que cambian de región en su propio país? ¿Cuáles?

¿Qué entiendes por texto periodístico? ¿Conoces sus características?

A leer y comprender

Lee el texto periodístico abajo y enseguida contesta las preguntas que se plantean.

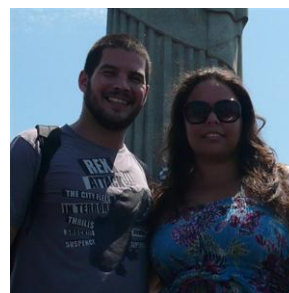
Brasil, la tierra prometida para los inmigrantes

Por [Alberto Armendariz](#) | LA NACION

RIO DE JANEIRO.- Después de dos décadas de convulsiones económicas que llevaron a muchos brasileños a vivir en el exterior, Brasil ha vuelto a ser la tierra prometida para millones de ciudadanos de diversas partes del mundo, que, atraídos por el crecimiento del país, llegan aquí buscando mejores oportunidades de vida.

Según cifras de los ministerios de Justicia y de Trabajo, Brasil viene experimentando en los últimos años un verdadero boom migratorio, impulsado por el crecimiento económico nacional y la crisis en Europa y en Estados Unidos.

Tan sólo en el último año, el número de inmigrantes aumentó 52,4%: en diciembre de 2010 había 961.877 extranjeros viviendo legalmente en Brasil y hoy son 1.466.000. Pero si se tiene en cuenta a los indocumentados, estimados en más de 600.000 por organizaciones no gubernamentales que defienden los derechos de los inmigrantes, la cifra supera los dos millones de extranjeros, en un país de 190 millones de personas.



(...)

El dentista boliviano Luis Calvo, de 37 años, llegó a San Pablo seis años atrás, primero para hacer un posgrado junto con su esposa, Vivian, pero tuvieron un hijo y piensan quedarse.

"En Brasil, hay más oportunidades para crecer profesionalmente. Sí, haces más dinero que en Bolivia, pero eso es relativo, porque en una ciudad como San Pablo el costo de vida es muy caro", apuntó Calvo, oriundo de Cochabamba.

Arribado hace apenas tres meses, el peruano Patricio Benavides (foto), 32 años, chef de la cebichería peruana La Carioca, en Río, todavía está luchando con el idioma, pero se lo nota muy optimista.

"Brasil está en pleno crecimiento y lo seguirá estando en los próximos años, con el Mundial y los Juegos Olímpicos. Y Río está floreciendo en el ámbito gastronómico, con muchos nuevos restaurantes y la gente con ganas de probar cosas diferentes", estimó el chef limeño.

Tras ser contratado por socios brasileños, Benavides se benefició junto con su esposa, María José (foto), del acuerdo de libre residencia temporal que Brasil tiene con los otros miembros del Mercosur y países asociados al bloque (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú).

Ya con dominio del portugués y con ganas de tener una experiencia profesional en Brasil para ampliar sus horizontes, el argentino Federico Elizalde, de 30 años, también aprovechó el acuerdo de libre residencia del Mercosur, y el año pasado dejó su trabajo en Buenos Aires para emigrar a Río.

"Creo que es un país con una energía muy especial, que está en un momento de transformación, y quiero aprender de los brasileños. Mi idea es quedarme en Río unos cinco o seis años antes de volver a la Argentina, pero conectado siempre con Brasil", comentó Elizalde, que trabaja en la compañía de servicios empresariales The Austral Group, a la vez que desarrolla un emprendimiento personal en el sector de petróleo y gas.

Texto: <http://www.lanacion.com.ar/1422801-brasil-la-nueva-tierra-prometida-de-los-inmigrantes> (accedido el 20/12/2011)

1. ¿A qué se debe la idea de que Brasil es ahora la tierra prometida?

2. Apunta dos dificultades, según los entrevistados, en relación a vivir en Brasil.

3. ¿En qué benefició el Mercosur a los extranjeros pertenecientes a ese acuerdo hacia la cuestión de la migración?

4. Sobre el texto periodístico, ¿cuál crees que es su principal característica?

5. El texto periodístico leído fue escrito a partir de entrevistas. ¿Qué tipo de preguntas crees que fueron hechas a los entrevistados?

A escuchar

Mira al video abajo sobre la inmigración boliviana en Brasil e enseguida contesta las preguntas.



Video: <http://www.youtube.com/watch?v=KKVW6ZtA1nk&feature=related> (Accedido el 22/12/2011)

01. El video muestra diferentes opiniones de bolivianos que viven en Brasil. Explica las razones de dos opiniones contrarias.

02. En el video, alguien quiere una escuela y un hospital sólo para los bolivianos. ¿Crees que eso es correcto o no? ¿Por qué?

03. ¿Qué crees que se puede hacer para disminuir el prejuicio en relación a las diferencias?

Unidade Didática sobre Saúde

(Camila)

Aulas - Salud

1ª AULA (02 de 50 minutos - 1ª semana) – Cuerpo y mente sanos: hábitos saludables

Pré-leitura:

5. ¿Qué significa tener salud?
6. ¿Cómo pudimos mantener la salud?
7. ¿Qué hacen las personas para que sean saludables?
8. ¿De qué forma escoge su alimentación?

Leitura:

Lee los textos:

Texto 1:

Tipos de salud

Salud física

En la actualidad, uno de los problemas que se nos presentan es la vida sedentaria, puesto que las obligaciones diarias no dejan demasiado espacio para poder llevar a cabo la practica de alguna actividad deportiva.

Por consiguiente debemos aprovechar cualquier situación cotidiana que nos permita estar mas tiempo en movimiento, como ser: subir escaleras, ir andando (a pie) al trabajo, o dar uso a ciertos aparatos (cinta, bicicleta estática, etc) instalados en casa que cumplen función de perchero.

Dentro del concepto de salud, el ejercicio físico cumple un rol fundamental, ya que al practicarlo de manera cotidiana, aumenta la vitalidad en general y reduce la posibilidad de padecer enfermedades.



<http://www.zonadiet.com/deportes/actividad-fisica-salud.htm>

Salud mental

Las personas que emocionalmente son sanas tienen control sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Se sienten bien consigo mismas y tienen buenas relaciones interpersonales. Pueden poner los problemas en perspectiva.

Es importante recordar que personas que tienen buena salud emocional algunas veces tienen problemas emocionales o enfermedades mentales. La enfermedad mental con frecuencia tiene

una causa física tal como un desequilibrio químico en el cerebro. El estrés y los problemas en la familia, trabajo o el colegio a veces pueden desencadenar una enfermedad mental o hacer que esta empeore.

<http://familydoctor.org/online/famdoces/home/articles/589.html>

Contesta:

1. ¿Porqué la mayoría de las personas no consigue incluir una actividad física en su rutina?
2. ¿Porqué la actividad física está relacionada a la salud?
3. ¿Cuál es la importancia de la salud mental para una buena relación interpersonal?
4. De acuerdo con el texto, ¿Qué hace con que una persona desarrolle un desequilibrio mental?
5. El texto hace referencia a dos tipos de salud: física y mental. ¿Cuál de ellas es más importante para nosotros?, ¿Porqué?

Texto 2:

La importância de una buena alimentación

Comer o no comer. Esa es la cuestión

Los alimentos son a nuestro organismo, lo que el combustible es a un coche: pueden mejorar el rendimiento del motor, pueden desgastarlo ... o pueden fundirlo. La mayoría estará de acuerdo con ésto. Donde ya no hay tanto acuerdo es sobre qué tipo de alimentos mejoran el rendimiento de nuestro motor y cuáles lo funden. En general, todos pensamos que nuestra alimentación es adecuada. No hay mucho que decir sobre ésto: la verdad es que si lo fuera, no sabríamos lo que es el colesterol, la diabetes, la artrosis, el estreñimiento, la diarrea, el dolor de cabeza, las caries ... ¿sigo? Si sufres alguna de estas enfermedades (casi debería decir, si sufres alguna enfermedad), no lo estás "haciendo bien".



La salud es uno de los tesoros más preciados por la humanidad. La falta de ella significa una cierta invalidez parcial o completa, en ciertos casos más graves. Por lo mismo, todas las personas buscan, el mantenerse sanos.

Pero la salud es más que sentirse sanos. Debido principalmente, al gran ajetreo que significa, vivir en cualquier ciudad grande, de algún país desarrollado o en vías de. La competitividad, la indolencia, la agresividad y el egoísmo, nos lleva a un estilo de vida, alejada de todos los principios normales de un ser humano, en sociedad.

<http://www.mujeresholicas.com/art6.html>

Figura 1:

<http://jairo2012.wordpress.com/2010/09/03/el-deporte-es-salud/>

Figura 2:

<http://josjulior.blogspot.com/2010/10/unidad-n1-salud-y-deporte-nos.html>

Contesta:

1. ¿Porqué en el texto los alimentos están relacionados a nuestro organismo como el combustible al coche?
2. ¿Qué puede ocasionar la falta de salud al ser humano?
3. De acuerdo con el texto, ¿Porqué no seguimos una dieta alimentar saludable?
4. ¿Qué tiene en común los textos 1 y 2 ?

Lectura del texto:

EL SECRETO DE LA LONGEVIDAD ES COMER POCO

Contesta:

“La gula es un vicio del deseo desordenado por el placer conectado con la comida o con la bebida. Es considerado un de los siete pecados capitales (que es la clasificación de las condiciones humanas conocidas actualmente como vicios)”.

(Adaptado de : http://es.wikipedia.org/wiki/Pecados_capitales)

1. Crees que el único secreto de la longevidad es comer poco? Además de lo que dice el texto, que más pudimos hacer para mantener la longevidad?
2. De acuerdo con las informaciones, relacione la gula con el texto: “El secreto de la longevidad”

MÚSICA:

(<http://www.youtube.com/watch?v=R2DX67qHmRw>)

Letra:

A mi me gustan las hamburguesas,
Con papas fritas, con mayonesa,
Con mucho queso y mucho jamón.
El que inventó la hamburguesa es un campeón.

Nada de acelga, ni de fideos,
Esa comida es aburrida, no la quiero.
No más polenta, ni ensalada,
A mí todo eso me parece una pavada.

No tanta fruta, menos verdura,
La remolacha me parece una tortura.
A ver si paran con el pescado.
No se dan cuenta que me tienen cansado.

A mi me gustan las hamburguesas...

Yo ya no quiero comer más guiso,
Porque me tienen la paciencia por el piso.

La zanahoria y el zapallo,
 Cuando la ponen en la mesa, me desmayo.

A mi me gustan las hamburguesas,
 Con papas fritas, con mayonesa,
 Con mucho queso y mucho jamón.
 El que inventó la hamburguesa es un campeón.
 El que inventó la hamburguesa...
 El que inventó es un campeón sin distinción.

Passos:

1. Oigan la canción.
2. Busquen palabras desconocidas y intenten a través del contexto descubrir su significado.
3. ¿De qué trata la canción?
4. ¿Qué tipo de alimentos son privilegiados en la canción?
5. ¿Cuáles son las características que tiene las personas que eligen esos alimentos para comer ?

ENSALADA ENERGÉTICA

1. Haz la lectura
2. ¿A cuál género textual pertenece el texto? Qué elementos textuales comprueban eso?
3. ¿Qué tipos de alimentos son utilizados para hacer la receta?
4. ¿Cuáles son los ingredientes utilizados?
5. Haz una relación de las imágenes y los ingredientes.
6. Al hacer las compras su madre elige los alimentos basado en algún criterio?
7. Y usted, ¿qué piensas en la hora de comer? ¿Cuales de las 2 opciones comería? Los alimentos de la música que oímos o de la receta?
8. Basado en su respuesta anterior, usted analiza la cualidad de los alimentos en la hora de comer?

A Charlar:

-Alimentación Sana

Ejemplos de una alimentación equilibrada:

1. ¿Qué es y para qué sirve la pirámide alimentaria?
2. ¿De acuerdo con la pirámide, como se han organizado los alimentos?
3. ¿Qué indica el espacio que cubre cada alimento y el nivel en que se encuentra en la pirámide?



Imagen: <http://paaes.glogster.com/buena-alimentacion/>

2ª AULA (02 de 50 minutos - 2ª semana) Los estereótipos y la salud/ belleza

2. ¿Te gusta el Arte?
3. ¿Conoces algún pintor famoso?
4. ¿Qué tipo de cuadro te gusta?
5. ¿Qué es un cuadro bonito en tu opinión?
6. Belleza, ¿Qué definición le daría?

Concepto de diccionario: Belleza:1. Belleza, hermosura. 2.Beldad, mujer hermosa. 3. Perfección. (Em: Michaelis: dicionário escolar espanhol: espanhol-português, português-espanhol/ Helena Bonito Couto Pereira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002)

- Ahora vamos a conocer un artista llamado Botero: Él nació en Medellín / Colômbia, en el año de 1932. Pintor, dibujante y escultor de grande originalidad. Se dedica a resaltar el gran volumen de las formas desproporcionadas de animales y personas, como en sus figuras obesas. Donde retrata, a través de ellas, el cotidiano, la familia, la vida burguesa y la cultura popular colombiana. (Adaptado de: <http://tierra.free-people.net/artes/pintura-fernando-botero.php>)

Observa 2 cuadros de este pintor::



(<http://fofamasnaoboba.blogspot.com/2010/06/adoro-botero.html>)

1. Describa los 2 cuadros.
2. ¿De acuerdo con los patrones de belleza hoy en día, podríamos decir que esas mujeres retratadas en las figuras son consideradas bonitas?, ¿Porqué?
3. De acuerdo con las informaciones que tuviste hasta ahora, ¿Qué piensas acerca de los cuadros?

Texto 1:

Los estereotipos de belleza y la marcada sociedad patriarcal....

Los estándares de belleza sobre todos femeninos fueron variando al paso del tiempo, desde las mismas sociedades patriarcales, observando a la mujer como simple objeto de procreación, por ello los signos de belleza se concentraron en los senos y las caderas. La mujer pasa por los años desde ser propiedad del varón, en los años feudales, esclavistas... esas cadenas se rompió con el ingreso a la época capitalista, y la inserción de la mujer en los campos laborales, sobre todo textiles, siendo doblemente explotadas, esas mujeres junto a los niños, recibían la mitad de la remuneración de un varón, y estos debían autorizar a su esposas. En esas condiciones la mujer ya no solo era vista desde un ámbito privado, pasó a ser parte de un ámbito público. La mujer en nuestra actualidad aun no gana todos los derechos que merece, aun quedan rezagos “machistas” sobre la discriminación en parte de genero, como muestra la cultura del consumo que trae consigo en neoliberalismo, parte de ellos se observa como la mujer es reducida a un simple objeto sexual, por medio de las grandes campañas `publicitarias, también muestran a la mujer como un ser atado al hogar: En comerciales siempre muestran mujeres esculturales con poca ropa, pero jamás muestran una mujer intelectual capaz de ser mucho mas de ese cuerpo... No solo en eso se afecta a la mujer, también en los estereotipos de belleza que llevan a la mujer a una muerte lenta, las famosa anorexia y bulimia. Esos estándares la mayoría de las mujeres no pueden lograrlo, poniendo a la mujer en la expectativa de una belleza corporal donde la mayoría de las adolescentes caen. Al observar esos cuadros de una belleza falsa, algunas mujeres caen en una frustración, y la mayoría recurre a métodos para bajar de peso o perfeccionar parte de su cuerpo.

No solo en ello nos mostraron ese estándar de belleza, sobre todo esta marcado en la simpática barbie, que con su cuerpo escultural son el sueño y el juguete de muchas niñas que copian ese modelo de comportamiento, además de ser un estereotipo de belleza la muñeca si fuera una mujer real tendría una medidas aproximadamente de 95-45-82, con un peso de 25% menor de una mujer real, además con esas medidas y ese peso no podría mantenerse en pie, no solo ello también el marcado rol que mantiene esta muñeca que solo le importa lucir bien, pasar el día de compras, modelos donde muestran a la mujer como un ser frívolo, un poco mas narcisista, con poca inteligencia. No solo ello también los roles que muestran en casa lo que es una actividad femenina y lo que es una actividad masculina, están en los juegos mismos en la mujer con la cocinota, con los muñecos de bebes, donde la mujer se sierra a un rol específico además de un trabajo igual al del varón, la mayoría se queda al cuidado de la casa.

Em: <http://escribeya.com/Foro/639>

Contesta:

1. ¿Como era vista la belleza en la sociedad patriarcal?, ¿A que se debía esa belleza?
2. ¿ Que ocurrió con el concepto de belleza ao largo del tiempo con relación a la mujer?
3. ¿ De acuerdo con el texto, la valorización de la mujer, en algún momento, ha sido destacada? Justifique su respuesta.
4. ¿ Qué papel ha ejercido las campañas publicitarias en ese sentido? ¿Porqué?
5. ¿ Porque las mujeres acaban frustrándose al buscar la belleza? ¿Qué esto les puede causar?

Video: “Por eso no tienes novio” 3’45

Contesta:

1. ¿La mujer de video representa que tipo de mujer? Patriarcal o Contemporánea? ¿Porqué?
2. ¿Cual el concepto de belleza para ella? ¿Porque hay tanta preocupación con la belleza?
3. ¿Estos consejos pueden ser considerados valores pertinentes para transmitir a un hijo?
4. Porque la belleza ha sido definida al largo del tiempo por estereotipos como el visto en el video?

Texto

¿Qué significa ser guapa hoy?

La belleza de las mujeres reales

¿Quién y cómo se define el concepto de la belleza? ¿Es lo bello algo meramente físico o va más allá? ¿Nos proponen los medios de comunicación ideales de belleza inalcanzables? ¿Puede una persona vieja ser fea?

La "Campaña por la belleza real"

Para responder a estas y a otras respuestas sobre el concepto de la belleza Dove lanza a partir del 20 de enero en toda Europa la “Campaña por la Belleza Real” una propuesta nada convencional y que tiene como fin redefinir y ampliar el concepto de la belleza, crear debate social y discutir qué se entiende por belleza hoy.

La campaña propone también replantearnos el papel que la belleza juega en los medios de comunicación y la publicidad, que nos bombardean con estereotipos completamente inalcanzables muy alejados de las mujeres de carne y hueso, que se sienten frustradas al no poder alcanzar un modelo completamente irreal.

Una nueva forma de entender la belleza

Las mujeres podemos y debemos replantearnos ese concepto para encontrar nuestra propia belleza y para sentirnos a gusto dentro de nuestra piel. En este sentido es completamente inédito que una firma de cosmética apueste por las mujeres reales como protagonistas absolutas de una campaña. Con esta campaña, otro modo de ver la belleza mucho más relajado y libre es posible. Una belleza que no es sólo algo físico sino que puede ser también una cuestión de actitud, personalidad, sentido del humor...

Las protagonistas de la campaña

Para realizar esta campaña, Dove ha elegido a mujeres muy reales que incumplen a propósito los estereotipos de belleza establecidos: una mujer de 96 años, una chica rellenita, una señora con el pelo completamente cano, una chica sin apenas pecho, o una mujer con la cara llena de manchas pueden ser tan o más atractivas que cualquier modelo de valla publicitaria. La campaña pretende generar este debate haciendo que el espectador de las imágenes decida por sí mismo.



Una web para la opinión

Para discutir y generar debate sobre el concepto de belleza hoy en día, Dove ha creado www.portaldelabelleza.com. Un site donde las mujeres de todo el mundo podrán opinar sobre su concepto de la belleza, acceder a datos sobre el estudio o ver las imágenes de la campaña.

El estudio “La verdad sobre la belleza”

Esta “Campaña por la Belleza real” se basa en las conclusiones del estudio “La verdad sobre la Belleza” realizado para Dove por el Instituto de Estudios de Mercado StrategyOne en colaboración con el Dr. Etcoff de la Universidad de Harvard y la Dra Susie Orbach de la London School of Economics. Para realizarlo se entrevistaron a 3.500 mujeres de 11 países: Argentina, Brasil, Canadá, Francia, Italia, Japón, Holanda, Portugal, España, Reino Unido y Estados Unidos.

Adaptado de: <http://mujer.terra.es/muj/articulo/html/mu29741.htm>

Contesta:

1. ¿A que género textual pertenece el texto?

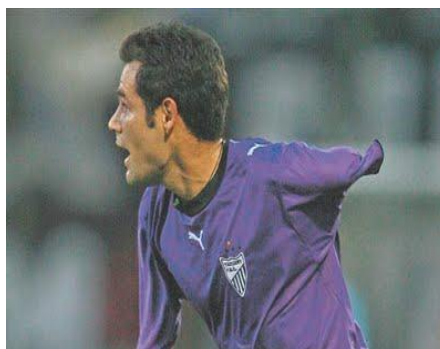
2. ¿Cuál es el objetivo de la “Campaña por la Belleza Real”?
3. En el texto hay figuras de varias mujeres, las relacione con el tema.
4. ¿Por qué la campaña apuesta en mujeres reales como protagonistas absolutas?

➤ Para finalizar dejamos como sugerencia el vídeo:

Estereotipos de belleza 4'11

3ª AULA (02 de 50 minutos - 3ª semana) – Los deportes y la inclusión social

Veán las imágenes:



Pré-lectura:

1. Acerca de las imágenes de arriba, ¿qué ellas representan para tí? Haz una descripción de ellas.
2. ¿Conoces alguien con discapacidad física?
3. ¿Cómo crees que es la rutina de un deficiente?, ¿crees que sea de limitación?
4. ¿Tú practicarías alguna actividad con él? Algún deporte? ¿Piensas que él conseguiría hacer alguna actividad?

SUPER DEPORTISTAS

CARL JOSEPH



Quizás uno de las primeras personas con discapacidad física que empezó a romper barreras en el deporte. Con 19 años, Carl Joseph saltaba 1,78 metros en altura, lanzaba 12,20 metros en peso y 36,60 en disco, machacaba el aro de la canasta de baloncesto y conseguía una beca de estudios en una universidad como jugador de fútbol americano. Un deportista extraordinario, al que hay que añadir un 'pequeño' detalle: le faltaba la pierna izquierda. Eso no le impidió ser un deportista destacado en los equipos de baloncesto y fútbol americano en los que participó.

"Siempre sentí que podía hacer con una pierna lo que el resto hacía con dos"

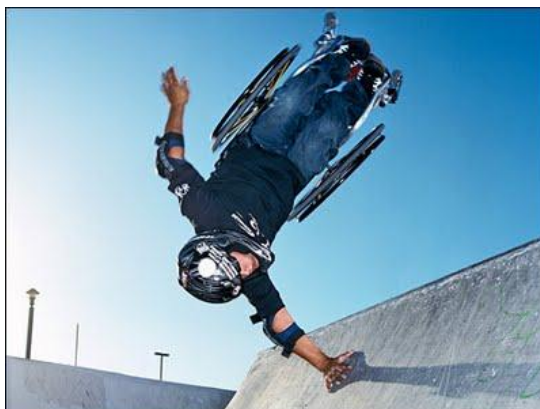
Y es que Joseph, actualmente entrenador del equipo de fútbol americano de un instituto y pastor de iglesia, rompió a finales de los 70 todas las normas establecidas. La estructura del deporte para discapacitados no era la que es ahora, y además, Joseph se negaba a no competir como el resto de sus compañeros y amigos. "Nunca me he visto como un discapacitado. En mi casa nadie me trataba así, por lo que siempre me consideré un chico normal. Siempre sentí que podía hacer con una pierna lo que el resto hacía con dos", declaraba el ex deportista. Joseph nació sin su pierna izquierda y nunca lo consideró un impedimento.

Preguntas:

1. Comenta la frase: "Siempre sentí que podía hacer con una pierna lo que el resto hacía con dos":
2. ¿Qué ha mudado a lo largo del tiempo en relación a la estructura del deporte para discapacitados ?

Ahora vamos a ver estos textos:

AARON FOTHERINGH



Aaron Fotheringham es uno de los pocos 'skater en silla de ruedas' que existen en el mundo (o 'Hardcore Sitter', como él prefiere llamarse y que sería algo así como 'Sentado al límite'). Al igual que este joven procedente de Las Vegas, muchos skaters discapacitados intentan hacer con sus sillas lo que otros hacen con sus monopatines: saltos espectaculares y toda clase de trucos y virguerías. Pero con tan sólo 14 años, Aaron ha logrado lo que nadie antes ha podido hacer: después de conseguir el año pasado un espectacular salto con giro de 180°, ahora, se ha convertido en la primera persona en la historia en completar un 'Back Flip' (360°) en silla de ruedas.

PORTER ELLET



Porter Ellet juega al baloncesto en el equipo de su instituto. Es el máximo anotador (16 puntos de promedio) y el auténtico líder del Wayne High School Badgers. Y todo ello con un solo brazo. Ellet perdió su extremidad derecha en un accidente cuando era un niño. Si bien tiene un solo brazo, lucha como uno más: anota, coge rebotes, roba balones y es el líder natural del equipo.

La de Porter, más que una historia del deporte, es todo un ejemplo de superación que merece un aplauso. Ellet ha compensado la pérdida de su brazo con paciencia, práctica y buen hacer. Es un ejemplo.

En: <http://albertdiscapacidad.blogspot.com/2011/07/super-deportistas.html>

Contesta:

1. ¿Cuál de los deportistas presentados en el texto ha logrado un hecho inédito?
2. ¿Cuál de ellos podemos decir, a través del texto, la causa de su discapacidad?
3. ¿Qué tiene en común en los personajes del texto? ¿Y cuáles son sus distinciones?
4. ¿Cuál es la importancia de los deportes adaptados para las personas con discapacidad?

Vamos a ver un vídeo en que hay algunos ejemplos de superación de estos campeones:

Video : deporte y discapacidad

http://www.youtube.com/watch?v=0syx_XnknLg

Texto: Danza y teatro para personas con discapacidad

Favorecen la integración social y laboral de este grupo, que reclama el reconocimiento como artistas profesionales

Sobre un escenario, sólo importan los artistas. Sin distinciones. Los ojos del público no han de fijarse en las características especiales de quienes tienen el valor de someterse a su juicio, sino que han de mirar más allá. El arte es lo único que importa. Cuando se tiene talento ¿por qué no mostrarlo? Con esta filosofía comenzaron a surgir hace más de una década diversas compañías de danza y teatro para personas con discapacidad. Hay modelos puristas y otros que abogan por la mezcla, lo que se denomina arte integrado (personas con y sin discapacidad), pero de lo que se trata en ambos casos es de dar naturalidad a una situación que, en principio, no debería tener nada de excepcional.



- Imagen: Capacitarte

Dificultades

En 1996 se fundó en Segovia la Compañía de Teatro Paladio. Su finalidad es trabajar por la integración social y laboral de grupos desfavorecidos. Éste es su rasgo más llamativo. Paladio es una de las pocas compañías de teatro profesionales formada por personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, pero ante todo, recuerda su directora, Marta Cantero, "formada por verdaderos artistas". Los miembros de la compañía han participado en series de televisión, anuncios publicitarios y, por supuesto, obras de teatro que han recorrido buena parte del país, además de Francia y Portugal. "En total, 12 años de montajes en los que hemos conseguido tener un nivel profesional", subraya Cantero.

Cuando se le pregunta por las posibles dificultades que encuentran los actores y actrices a la hora de interpretar su papel, la respuesta de la directora es rotunda: "Las mismas que cualquier otra persona". Aunque reconoce que hay cuestiones específicas que se deben trabajar con más paciencia, como los problemas de vocalización en personas con síndrome de Down, asegura que hay una serie de problemas básicos que también se presentan en artistas sin discapacidad, "como son los problemas de memorización, atención, trabajo en grupo, coordinación de movimientos, movilidad en escena o control de espacio escénico".

"Las barreras que impiden una verdadera comunicación personal han sido creadas por prejuicios"

Adaptado de : http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2008/09/12/179969.php

Preguntas:

1. ¿Cuál es la función de la danza y teatro para personas con discapacidad?
2. Comenta la frase “pero ante todo... formada por verdaderos artistas”.
3. ¿Dónde vives hay grupos de teatro y danza dirigido/específico para los discapacitados?
4. Haz una investigación en su ciudad y descubre se hay en los grupos de teatro y danza tradicionales espacio para personas con discapacidad. ¿Qué piensas acerca de esa inclusión?

Unidade Didática sobre Gênero

(Dinair)

➤ En tu opinión, ¿cómo se comportaban las mujeres en la década de 50?

Texto 1

La mujer en los años 50: guía de la buena esposa





<http://eltrasterodepalacio.wordpress.com/2010/11/20/la-mujer-en-los-anos-50-guia-de-la-buena-esposa/>

- ¿Qué texto es ese? ¿de dónde fue sacado? ¿cuál es su finalidad?
- Según el texto ¿Cómo era la educación dada para las mujeres en meados de siglo 20?
- ¿Cuál era el papel de hombre en este guía con relación a su casa, mujer e hijos?
- ¿Cuál era el papel de la mujer en este guía con relación a su casa, marido e hijos?
- Y en la actualidad, ¿crees que hay mujeres que sigan este guía? ¿Conoces algún ejemplo?
- ¿La educación en tu familia es diferenciada entre hombres y mujeres? ¿Por qué?
- ¿Qué cuadro te llamo más atención? ¿Por qué?
- Se ese guía fuera criado hoy, ¿cómo sería? ¿tendría un nombre de guía?

🚩 Juego de periodista:

- En tu casa cuestiona tu mama, tu abuela y ves se ellas hacen o ya hicieron todo que el guía pide.
Preguntas como fue la educación que tuvieron, y compara con la educación de hoy.
- Cuestiona tu papa sobre ese guía, pide su opinión.
- Para ti, ¿hoy las mujeres sufren algún prejuicio?

Texto 2

La mujer de siglo XXI

La mujer asumió poder en todos los ámbitos de su vida con el compromiso, la carga y la exigencia que ello implica.

Durante el siglo XX la mujer se emancipó. Desde el comienzo de la historia los hombres dominaron la relación de género dada su fuerza física. El hombre fue el proveedor, el cazador, quien suministraba el alimento a la familia o a la comunidad, y le proporcionaba seguridad a su clan. La mujer, en gran parte de su vida, embarazada o amamantando, se concentró en el cuidado de la cría. Luego la mujer, al depender del hombre se subordinó a él y bajo el control del "macho", aceptó la ideología y la cultura patriarcal. Llamado "el machismo" en tiempos modernos.

Así, transcurrieron ¡Milenios! hasta que comenzó el período de liberación femenina que obtiene sus mayores logros durante el siglo pasado.

Aun quedan metas por alcanzar y discriminaciones, como las salariales y otras que habrán de resolverse. Sin embargo, la mujer pudo estudiar, votar, igualar sus derechos, trabajar, expresarse, pensar, decidir su destino, amar, disfrutar su sexualidad, opinar y tomar decisiones acerca de su vida y su entorno. La mujer de hoy posee los mismos derechos del hombre e iguales responsabilidades y obligaciones. Cambió el orden sociocultural, lo cual a su vez le asignó nuevas responsabilidades. Esto ha hecho que su personalidad se desarrolle. Se desempeñan en todos los campos del quehacer humano, en el arte y la ciencia, en la tecnología, en la conducción del hogar, en la toma de decisiones, en la iniciativa sexual, en todas las cosas de la vida. Además, sin perder sus funciones naturales maternas y su feminidad.

Los cambios han provocado igualmente transformaciones psicológicas. De fémica sumisa, obediente y dependiente pasó a ser libre, independiente y autónoma. La mujer asumió poder, en su casa, en el trabajo, en la política, en la sociedad con el compromiso, la carga y la exigencia que ello implica.

Las mujeres han ido encontrando un equilibrio sin perder su propia feminidad y fecundidad, con la nueva vida con sus seres queridos y en sociedad, así como en el área laboral o profesional.

Estos cambios en uno de los dos soportes de la especie han ocasionado de igual forma perturbaciones en su compañero de vida, el hombre, quien ha tenido que adaptarse a la competencia en estadios que le eran reservados. Ha tenido que ceder poder, compartir el placer y aceptar tareas y funciones que suponía y creía eran de exclusividad femenina como la crianza de los hijos o las labores de limpieza e higiene de la casa.

La mujer y el hombre del siglo XXI tienen que abandonar el "machismo" y el "hembrismo" y entender que son las partes de una sola unidad, si quieren funcionar juntos.

- ¿Qué opinas acerca del tema “La mujer de siglo XXI?”
- ¿Qué conquista las mujeres alcanzaran durante décadas, y el que necesita lograr?
- En tu opinión, ¿la mujer posee los mismos derechos que los hombres? ¿Por qué?
- ¿Los medios de información influyeron los cambios del papel de la mujer en la sociedad?
- Compara el guía de los años 50 con este reportaje, y contesta: ¿qué cambios tuvieron entre los dos textos?
- Delante las características textuales, ¿qué género podemos clasificar el texto arriba?
- ¿Qué objetivos tiene este texto?
- 🚩 Juego de periodista:
- Haz una pesquisa sobre las mujeres que están en tu alrededor, si ellas son iguales a las mujeres de primer texto o de segundo.
 - Hoy las canciones tratan de varios contenidos, y uno de los temas muy utilizados por los compositores son las mujeres. ¿Cómo son las canciones que hablan sobre las mujeres en Brasil? ¿Qué contenidos son utilizados en las canciones?

Texto 3

1º) Antes de oír la canción, mire las palabras que hay en recuadro y dime de qué título tiene la canción abajo:

Resistir – trabajando – amor – machos – derechos – abusos sexuales – exploración de edades – Mariana – mamá.

' MUJER '- ORISHAS

Mujer te canto este himno
 Traigo la pura verdad
 Incierto y crudo destino
 Mi canto contigo está
 ...
 En penumbra vive ese preciado ser
 Por no poder decir
 Soltar su voz al viento
 Tratar de resistir
 Sin perder el aliento
 Sin parar ni un momento
 Siglos trabajando, dando amor
 A veces no reír, sin lugar en el tiempo
 ¿Dónde queremos ir?

los machos del universo
Escribamos ya otro verso, eh eh

Mujer te canto este himno

...

Échate tu pa'cá

Soy como un tren volao

A cada lao

Como un toro sofocao

Yo al darme cuenta y ver

Donde han dejado tus tuyos derechos

Directo al hecho

Abusos sexuales

Explotación de edades

Corrupciones sociales

Criminales

Como Mariana Grajales

Está fundida aquí la historia

Pero una victoria no se a logrado

Hay que seguir con fuerza y que todas..

Luchen por lo amado

Reivindicando a la mujer progreso

Aunque sé que

Que, para lograrlo hay un gran trecho

Te digo de echo

Cuando lágrimas tú llorabas

Mamá calmaba pecho

Mujer te canto este himno

...

Me resguardo en el lápiz

Respiro el espíritu,

Se siente happy

Nada personality

Trazo, realzo a ti mujer

Creadora de razas

Maltrato físico

Castigo duro al que avasalla

Women non stop la batalla
 No está ganada
 Resta mucho por andar en esta ganga
 Juntos la guerra estará triunfada
 Don't do you want respect no estrés
 Hoy por mi serás premiada
 Y sover continuaremos la batalla
 Toda esta mierda se acabará
 Tu posición ya respetada
 altos niveles ya está apoyada

Mujer te canto este himno

...

Mujer te canto este himno
 Incierto y crudo destino
 Mujer te canto este himno

<http://letras.terra.com.br/orishas/84157/>

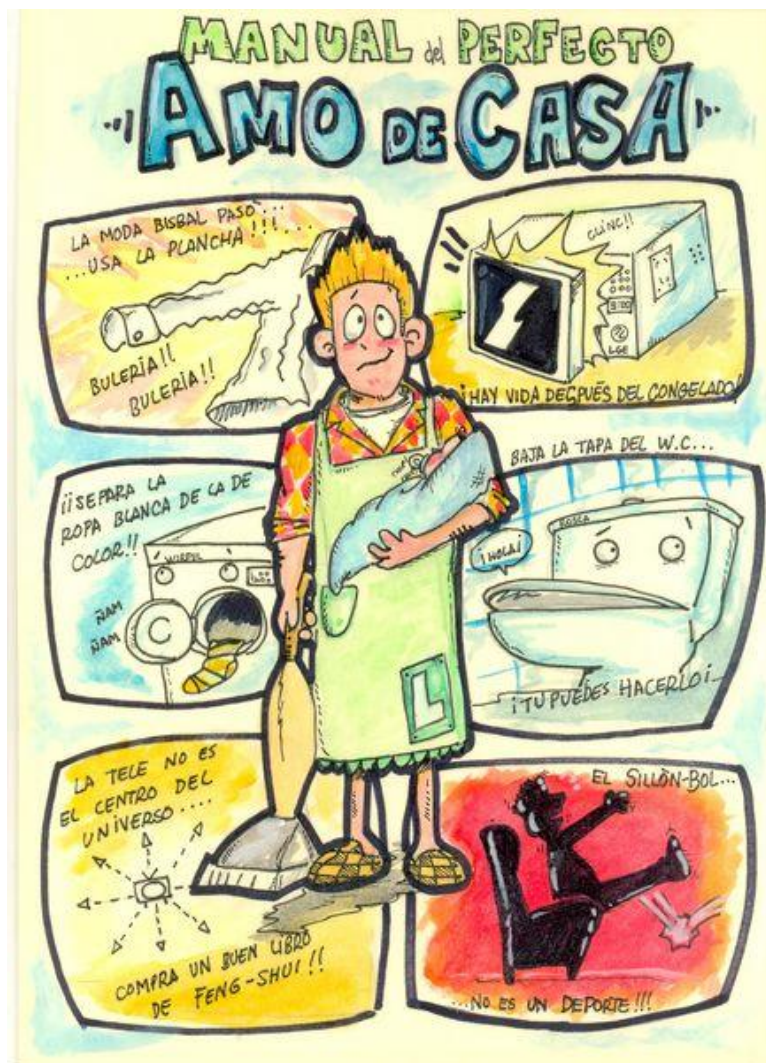
- ¿Qué características hay en el texto que poden clasificalo como una canción?
- Algunas canciones son poemas, ¿Qué diferencias hay de un poema e una canción?
- En la canción hay la presencia de la lengua inglesa, para ti, ¿Por qué fue utilizado este recurso?
- En la canción, que verso mas llamo tu atención, ¿por qué?
- ¿Esta canción puede definir todo que ocurrió y ocurre con las mujeres de tu país? ¿por qué?
- Forma un grupo con algunos compañeros y relacione los 3 textos con la realidad brasileña y otros países hispanohablantes.
- Hay una pregunta en la canción (¿Dónde queremos ir?), ¿qué respuesta tu darías a esta pregunta?

Juego de periodista:

Ahora que sabes la canción y su titulo vamos discutir un poco sobre su temática y el grupo Orishas:

- Busca las siguientes informaciones: ¿quiénes son los Orishas?, ¿qué tipo de música ellos cantan?, ¿de donde son?, ¿el grupo siempre hablan de temas sociales en sus canciones?
- Busca una canción en tu país que tenga la misma temática social, y compare las letras.
- Para ti ¿Los hombres pueden hacer las tareas de casa?

Texto 4



<http://www.jerez.es>

- El texto arriba tiene como título *Manual de perfecto amo de casa*, ¿crees que es semejante al manual de texto 1? ¿tiene las mismas características? ¿es correcto afirmar que pertenece al mismo género textual que el texto 1?
- ¿Cuáles son las características presentes en el texto? Apunte su género textual. ¿Qué objetivo tiene ese manual?
- En tu opinión ¿hay ironía en el manual? Justifique.
- En siglo XXI, ¿los hombres han cambiado sus actitudes en relación a los servicios domésticos?
- ¿Concuerdas con todos los cuadros?
- Y tú, ¿contratarías un amo de casa? Justifique tu respuesta.

🚩 Juego de periodista:

- Busca el índice de hombres que hoy son amos de casa.
- ¿Pregunta a tu papa se él concuerda con este nuevo hombre?

- ¿Conoces el significado de la palabra metrosexual?
- ¿Sabes su origen?

Texto 5

El metrosexual: el hombre del siglo XXI

El Narciso de los tiempos que corren



El "Don Juan" del siglo XXI es un hombre preocupado por su físico, mediático, exitoso con las mujeres y que se desenvuelve bien en lo urbano. Este es el metrosexual de nuestros tiempos.

La American Dialect Society of Boston, una asociación de profesores y estudiantes que se ocupa de determinar qué expresiones merecen distinguirse de las demás, decidió que la palabra "metrosexual" recibiera el galardón de ser el vocablo más difundido.

El lenguaje no es algo estático sino que evoluciona al compás que la sociedad le marca. La ciencia y la informática están reinventándose continuamente y se definen como las grandes proveedoras de nuevos términos: chat, internet, test...

Mark Simpson, natural de York (Inglaterra), fue quien inventó en 1994 el propagado término que define al "nuevo hombre del siglo XXI" como un varón narcisista que está saliendo del "clóset".

El típico metrosexual es un joven acaudalado que vive en la metrópoli, donde puede encontrar las mejores tiendas, clubes, gimnasios y peluquerías, lugares en los que mima su aspecto hasta extremos antes desconocidos. Suele ser un profesional independiente que trabaja en los medios de comunicación, en la música, como deportista de elite o modelo y cuya orientación sexual carece de relevancia porque en realidad se toma a sí mismo como objeto de amor y placer.

Sin miedo al qué dirán

El metrosexual está en equilibrio con su lado femenino, y no tiene miedo de demostrarlo. Este hecho no sólo se observa en la revolución de la moda masculina o en la aparición de cosméticos para hombre, sino que los publicistas han modificado la forma de presentar sus productos.

Un ejemplo son los anuncios de automóviles que ahora hacen más énfasis en la persona que conduce y en los sentimientos que experimenta en lugar de relatar las características del coche; el pragmatismo ha dado paso a la sensibilidad.

"La definición de lo que implica ser hombre está cambiando", afirma Matt Donovan, director de un estudio elaborado sobre este aspecto por la agencia publicitaria Euro RSGG en Nueva York y otras 200 ciudades más.

Según los datos obtenidos, los hombres de entre 21 y 48 años están cambiando sus antiguos roles asumiendo otros que anteriormente eran más propios del sexo contrario. Este nuevo varón, disfruta haciéndose la pedicura o tratamientos faciales y por ello no deja de sentirse muy masculino.

"En el siglo XX las mujeres se batieron para obtener la igualdad con respecto a los hombres. En este nuevo siglo, los varones (todavía de tipo dominador) están encontrando el coraje para explorar la feminidad sin miedo a perder su cualidad de hombres de verdad", sentencia el estudio de Euro RSGG.

Texto: <http://vidayfamilia.univision.com/relaciones-de-pareja/sexo/article/2004-05-05/el-metrosexual-el-hombre-del?page=4>

Imagen: <http://rosarapha.blogspot.com/2009/03/metrosexual.html>

- ¿Qué características podemos observar en el texto arriba? A partir de las características del texto apunte a cuál género textual él pertenece.
- Hay una imagen junto al texto, ¿qué relación hay entre los dos?
- ¿Para qué público fue escrito ese texto?
- En el 1º párrafo el autor dijo que el hombre metrosexual es *exitoso con las mujeres*, ¿Crees que hay algún cambio con el Don Juan de siglo XVII?
- ¿Por qué el hombre sintió la necesidad de cambiar sus actitudes en relación al aspecto físico y social?
- El autor dijo que: “*El típico metrosexual es un joven acaudalado que vive en la metrópoli*”, ¿concuerdas con esa afirmativa? Justifique tu respuesta.

- ¿Hay prejuicios en relación a este nuevo hombre? ¿Qué tipos de prejuicios?

🚩 Juego de periodista:

- Haz una pesquisa con tu papa, primos, tíos y abuelos, pregunta sobre el tema estudiado (El metrosexual: el hombre del siglo XXI). Después pregunta se ellos son metrosexuales.
- ¿Qué es el machismo?

Texto 6



<http://www.usernetsite.com/humor/el-machimo-aun-predomina/el-machismo-y-la-solidaridad.gif&imgrefurl>

- ¿Qué comprendiste de este dibujo? ¿Quién son los personajes?
- ¿Cuál género textual podemos clasificar este dibujo? ¿Dónde podemos encontrarlo?
- ¿Hay hombres en siglo XXI que tratan las mujeres de esta forma?
- ¿El pensamiento de la mujer fue ejecutado? Justifique tu respuesta.
- Para ti, ¿Por qué un hombre tiene esa actitud?
- Se cambiásemos ese dibujo para 2050, ¿cómo sería las hablas de los personajes?
- ¿Conoces parejas que viven de este modo?
- Para ti, ¿por qué algunas mujeres son sumisas a sus esposos o compañeros?
- Para tú, ¿todos tienen derechos iguales?

Texto 7



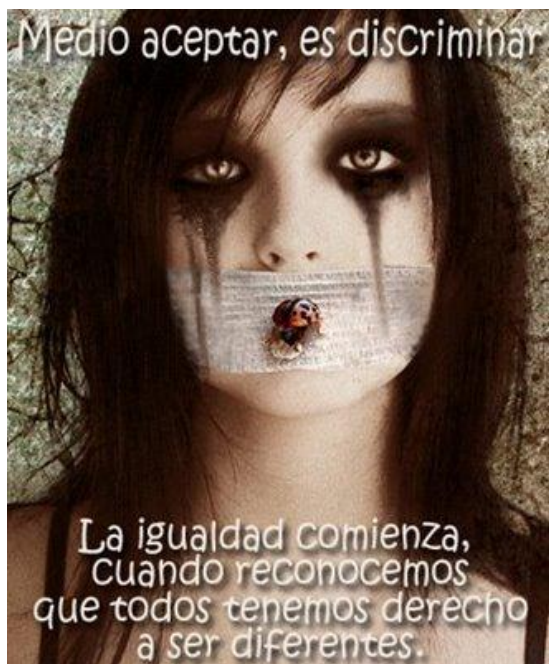
<http://www.vozdevida.net/noticias/campana-contra-la-homofobia-y-transfobia-pretende-justificar-la-homosexualidad-en-chile/>

- ¿Qué género pertenece este texto? Aponte elementos que justifique tu respuesta.
- ¿A quién se dirige este cartel? ¿La información que existe es suficiente?
- ¿Cuál es el objetivo de cartel?
- Hay dos cuestionamientos en el cartel, cómo las respondería:
- ¿Y si nace homosexual?
- ¿Le quitarías sus derechos?
- En Brasil, ¿hay alguna campaña semejante a esta? Justifique tu respuesta.

- Según tus conocimientos de mundo, ¿qué es homofobia?

Contra la homofobia en la Universidad de Sevilla

Diciembre 6, 2010 in *Discriminación a LGTB, educación, Europa, Homofobia / Transfobia / Bifobia, Homofobia y discriminación en Medios y prensa, Matrimonio, Unión civil y adopción LGTB, Organizaciones LGBT y de otros fines sociales, Políticas LGBT, Religión y ataques a la población LGTB, Sexualidad, Sociedad by Alf*



El **Decano de la Facultad de Psicología de Sevilla** abre las puertas a grupos homófobos para potenciar terapias que ayuden a Sanar la Homosexualidad.

El pasado 19 de Noviembre se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de Sevilla un acto dirigido por el **Movimiento Cultural Cristiano**. Este grupo defiende que **es posible curar la homosexualidad** como así demuestra en múltiples artículos de su web y en la difusión del libro “Comprender y sanar la homosexualidad” (editorial LibrosLibres).

Desde la Asociación **DeFrente** consideran:

-Que no se deben permitir actos que fomenten la homofobia en la comunidad universitaria.

-Que el material que se promociona y sobre el que se trabaja en la Universidad de Sevilla sea de carácter riguroso y responda a investigaciones científicas comprobadas y aprobadas por la comunidad investigadora.

-Que el Decano de la Facultad de Psicología, don Antonio Aguilera Jiménez, sea cesado de su cargo por contribuir al mantenimiento del rechazo y la discriminación hacia las personas lesbianas, gays y bisexuales, así como por mantener que la homosexualidad es una patología, en contra de las investigaciones y tesis comprobadas científicamente.

<http://ensentidocontrario.com/4958/contra-la-homofobia-en-la-universidad-de-sevilla/>

- ¿Cómo podemos clasificar los textos arriba en relación a su género?
- ¿La propaganda y el texto tienen los mismos propósitos?
- ¿Qué opinas acerca del tema central “Contra la homofobia”?
- Para ti, ¿crees que la homosexualidad es una enfermedad? Justifica tu respuesta.
- Comente la frase: “La igualdad comienza, cuando reconocemos que todos tenemos derechos a ser diferentes”.
- Describa la imagen arriba, pone el significado que acredita que tiene.

Juego de periodista:

- Busca cuantas personas son agredidas físicamente o verbalmente en Brasil porque son homosexuales.
 - ¿Qué hace las autoridades gubernamentales de Brasil para punir el prejuicio contra la homofobia?
-
- Para ti, ¿cómo se siente una persona discriminada?
 - Y tú, ¿tienes algún tipo de prejuicio?



<http://e-consulta.com/blogs/historieta/?tag=homosexualidad>

- Delante las características textuales, ¿qué género podíamos clasificar el texto arriba?
- ¿Qué opinión tiene sobre la historieta?
- Y tú, ¿tendrías la misma actitud que el hombre?
- ¿La sociedad trata con naturalidad la opción sexual de las personas? Justifica tu respuesta.
- En tu opinión, ¿el homosexualismo femenino sufre más prejuicios que el masculino? Justifica tu respuesta.
- ¿Cómo la escuela trata ese asunto?
- En tu casa, ¿la opción sexual es tratada con naturalidad?

Unidade Didática sobre Raça & Etnia

(Ester)

1ª Atividade

- Nessa primeira atividade pretende-se trabalhar o conceito através da diferença entre raça e etnia.
- 1) Mira el texto.
 - a) ¿Qué es posible entender a partir de él?
 - b) ¿Por qué las manos son de colores y tamaños diferentes?
 - c) ¿Ellas pueden representar grupos de personas diferentes? Por qué?
 - d) ¿Cuál es el tipo de género trabajado en él?
 - e) ¿Describa la imagen abajo haciendo una interpretación de la misma.
 - f) ¿Para qué sirve el texto no verbal?
 - g) ¿En qué tipo de situaciones ellos son usados? Ejemplos.



- 2) Mira ese texto y haga una comparación con el anterior.



- a) ¿Quiénes son las personas del texto? ¿Todas esas personas son iguales?
 - b) ¿Es posible pensar que ellas representan alguno país, solamente con sus imágenes?
¿Por qué?
- 3) Mira los verbetes de diccionario y contesta:

etnia. (Del gr. ἔθνος, pueblo).

“Comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.”

(Real Academia Española).

raza. (Del lat. **radīa*, de *radīus*).

“Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia.. “

(Real Academia Española).

- a) ¿A partir de los verbetes es posible identificar qué representa esas personas?
 - b) ¿Es posible identificarlas a través de sus grupos raciales o étnicos?
 - c) ¿Qué crees que sea la raza y etnia?
¿Qué son verbetes de diccionario? ¿Para qué sirven? ¿Dónde es posible encontrar ese género?
- 4) Lee el texto con atención y después responde las preguntas a partir de los conocimientos adquiridos.

• Las razas no existen

La única raza que existe es la humana. Lo que llamamos “razas” son categorías que tienen más que ver con la cultura y la distribución geográfica que con una verdadera diferencia genética. Solemos emplear inadecuadamente el término cuando queremos referirnos a diferentes grupos étnicos, ya que raza implica una diferencia genética entre los miembros de una misma especie que no se da en la nuestra. Estamos condicionados a pensar que pequeñas diferencias superficiales como el color del pelo, de la piel, la forma de los ojos, la altura nos hace diferentes, pero no hay ni un solo gen que sirva para distinguir claramente una “raza” de otra. Aunque somos capaces de diferenciar un africano de un blanco o oriental, estamos hablando de “promedio” Y NO DE UN MIEMBRO “TÍPICO”.

No existe “la raza pura” porque en cualquier parte del mundo encontramos una gran variabilidad, generada por las migraciones o invasiones recientes. De hecho, podemos encontrar en África a gente blanca

(norteafricanos y egipcios de origen europeo) y amarilla (KoiSan del sur), incluso dentro de la gente negra, unos más negros que otros; o los más altos (Masai) o más bajos del planeta (pigmeos). Y esto sucede en todos los rincones de nuestro planeta; los blancos podemos ser más o menos morenos, incluso dentro de una misma familia.

<http://www.leonart.tve.es/070118/ciencia/pdf/ciencia.pdf>

- ¿A través de la lectura es posible concluir que existe o no existe raza?
 - ¿De acuerdo con el texto los grupos de personas de países diferentes o no pueden ser identificados por raza?
 - ¿Existe una raza pura? ¿Por qué?
 - ¿Los verbetes de diccionario están de acuerdo con las consideraciones del texto? ¿Por qué?
- 5) Mira la historieta y contesta



<http://www.google.com/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/>

- ¿Qué Suzanita de Mafalda quiso decir cuando habló “*¡Hay igualdades e igualdades!*”?
- ¿Es posible decir que existen etnias iguales?
- ¿Qué tipo de lenguaje encontramos en las historietas?
- Clasifique los tipos de balões presente en ella.
- ¿Quién es el cartonista responsable por la creación de Mafalda e su turma?
- ¿Dónde él vive? ¿Las historietas de Mafalda ya pecrieron más de treinta naciones, es posible pensar que ella atingió las desigualdades sociales y étnicas de las naciones?
- ¿La idea de etnia aniquila la existencia de las razas?

Grupo de Pesquisa

Atividade 2

- A segunda atividade tem como objetivo destacar a etnia indígena e ressaltar a importância dela, apontando que nenhuma etnia é mais rica ou menos rica que a outra.

1. Mira la tira e contesta:



<http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com>

- ¿Quién son los hombres que hablan “Estimados señores de las minorías étnicas...”?
- ¿Por qué ellos consideran los indígenas como minorías étnicas?
- ¿Qué significa ser una minoría étnica? ¿Por qué?
- Haga una descripción de la parte no verbal de la historieta.
- ¿Cuáles son las características presentes en la historieta?
- Las historietas son un género, ¿dónde podemos encontrar ese género?

2. Lee e escucha el texto con atención.

Tierra indígena

Tengo preguntas

Hay muchas preguntas mama

De lo que paso

Cuantas memorias

Y cuantas canciones mama

Que se perdio

Quiero enseñarles

A mis hijos mama

De su cultura indigena
 Quiero enseñarles
 A mis hijos mama
 De su historia chi chi meca

Chorus Tierra Indigena
 Mi tierra
 La unica
 Se despierta con una
 Fuerza antigua
 Y una esperanza
 De un buen manana

Tengo preguntas
 Hay muchas preguntas mama
 De lo que paso
 Cuantas memorias
 Y cuantas canciones mama
 Que se perdio

Quiero enseñarles
 A mis hijos mama
 De su cultura indigena
 Quiero enseñarles
 A mis hijos mama
 Nuestra historia chi chi meca

Bridge
 No piense en nada
 De lo que paso, nada, nada
 Chorus
 Me enseñaste con mucha paciencia mama
 De lo que paso
 Todas las luchas del pueblo mama
 No hay olvidar

Quiero enseñarles
 A mis hijos mama
 De su cultura indigena
 Quiero enseñarles
 A mis hijos mama
 Nuestra historia chi chi meca

Bridge / Chorus3 times

- a) ¿Cuál es el género del texto?
- b) El texto presenta un dialogo entre un hijo y su madre, ¿qué él desea saber de su madre ¿qué va a enseñar a sus hijos?

- c) ¿Qué ocurrió a la cultura de él, porqué se perdieron las canciones, las memorias de su cultura?
- d) ¿Qué pueblos hacen parte de la cultura de la mamá del lírico?
- e) ¿Es posible afirmar que la cultura de la mamá de él no es la misma? ¿Por qué?

3. Lee el texto y contesta las preguntas haciendo un puente con el texto de las cuestiones 2 y 4.

Orgullo de ser Indio

Nacemos con un
sentimiento
Crecemos con la ideología
de otros
Ocultan la verdad de
nuestros ancestros
Enseñando español a
nuestros indios

Te dicen que eres indio
Y tu lo quieres negar
Porque si dices que eres
indio
A ti te quieren reventar

A medida que vas creciendo
Tu empiezas a analizar
Que todos esos años en la
escuela
Tu lenguaje lo quieren
matar

Mataron a nuestros
ancestros
Los esclavizaron
Los violaron
Y al violar a la mujer india
A la misma pachamama
humillaron

Nuestros indios lucharon
Nuestros indios sangraron
Pero nunca se olvidaron
De que indio y madre es
uno
Tata Inti y Pachamama

Ser mestizo es mi destino?
Ser un indio dentro mio!!
Tener la mayor parte india
y por eso un orgullo
de decir a los cuatro vientos
y a todo el mundo
que indios somos unicos
y orgullosos de ser nosotros
mismos

Si alguien me llama indio
Yo le agradezco mucho
De ser del poderoso imperio
Inka
Potosino y de la tierra del
tinku
Jallalla Bolivia, Peru, y
Ecuador

Por Abad Figueroa

<http://deliriosygrandezas.blogcindario.com/2006/01/00047-poemas-de-los-indios.html>

- a) ¿Qué relaciones hay entre el texto “Tierra Indígena” y el texto arriba?
- b) En el texto “Tierra Indígena” yo lírico tiene preguntas acerca de lo que ocurrió a su pueblo, de las canciones y memorias perdidas por alguno motivo. ¿El poema arriba puede esclarecer lo que ocurrió? ¿Por qué?

- c) ¿Yo lírico del poema arriba viví la misma realidad de lo yo lírico del texto “Tierra Indígena”? Cómo comprobad su respuesta.
- d) A partir de la cita del texto “Que todos esos años en la escuela tu lenguaje lo quieren matar” ¿tiene algo que ver con las informaciones del texto de la cuestión 4?
- e) ¿Es posible afirmar que la nueva constitución Política de Bolivia, citada en el texto “Naciones Indígenas” es el resultado de la realidad relatada en los textos de las cuestiones 3 y 2? ¿Por qué?

4. Lee el texto e contesta las preguntas.

NACIONES INDIGENAS

Aportes de la Nación Aymara-Quechua a Bolivia y a la humanidad

Jaime Quispe Callisaya: Consultor Internacional, Diplomático, Docente Universitario en Francia

La Nueva Constitución Política de Bolivia (NCPB) declara a Bolivia como un Estado Plurinacional, sinónimo de la existencia de varias Naciones dentro de un Estado unitario.



Esta Constitución, es el reconocimiento de la resistencia de las Primeras Naciones o Naciones Indígenas a políticas de etnocidio y genocidio cultural perpetrado por un Estado colonialista.

Es el reconocimiento también, de que en estas tierras, han vivido y viven las Primeras Naciones desde tiempos inmemoriales. Hoy en día, esta civilización representa la mayoría en la población boliviana.

Pero, la constitución reconoce también otra civilización: la occidental. Entre ambas se debe crear la nueva Bolivia, enriquecerse mutuamente de sus particularidades cada una para crear la nueva Bolivia plurinacional.

<http://www.katari.org/naciones-indigenas/>

- a) ¿Por qué se debe crear una nueva Bolivia?
- b) El texto habla de la nueva constitución de Bolivia, que declara Bolivia como un estado pluricultural, ¿ese hecho fue posible a través de qué?
- c) ¿El reconocimiento de ser un estado pluricultural permite a Bolivia ser conocida como un país de varias etnias?
- d) ¿Cuál fue la importancia del indígena para ese reconocimiento de Bolivia ser un país pluricultural?

Grupo de Pesquisa

Atividade 3

Pré- leitura

2. Mira con atención el texto y contesta las preguntas:



- g) Haga una descripción del texto ¿Quiénes son los personajes?
- h) ¿Porqué los dos personajes sufrirían discriminación?
- i) A través de su lectura ¿es posible afirmar que la secretaria tiene una acción discriminatoria? ¿Por qué?
- j) A través de su analice del texto, ¿por qué para negros y vietnamitas las denuncias por discriminación es en la oficina del fundo?
- k) ¿Es posible afirmar que la actitud de la secretaria es un pretexto para discriminar al diferente?
- l) ¿Cuáles son las características presentes en el texto? Apunte su género textual

3. Según sus conocimientos previos, ¿qué podemos considerar que sea la discriminación y por qué ella ocurre?
4. Lee con atención la frase “*discriminación. (Del lat. discriminatĭo, -ōnis): 1. f. Acción y efecto de discriminar*” (<http://buscon.rae.es/draeI/>). Según la afirmación ¿es posible decir que racismo es un tipo de discriminación? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el género textual de la cita arriba? ¿Dónde se puede encontrarla?
6. Lee el texto con atención y contesta las preguntas que siguen:

**He golpeado a tu puerta,
He llamado a tu corazón,
para tener un lecho,
para tener un poco de fuego
para calentarme:**

ábreme, hermano.

**¿Por qué me preguntas
si soy de África,
si soy de América,
si soy de Asia,
si soy Europeo?.**

Ábreme, hermano.

**No soy un negro,
ni un piel roja,
ni un oriental,
ni un blanco,
sino sólo un hombre.**

**Ábreme la puerta,
ábreme el corazón,
porque soy un hombre,
el hombre de todos los tiempos,
el de todos los cielos,
un hombre como tú.**

René Philombe (poeta camerunés)

http://algecirasacoge.org/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=15

- a) ¿Qué yo lírico quiere decir con “*Soy un hombre, el hombre de todos los tiempos, el de cielo, un hombre como tú*”?
- b) ¿Qué es la puerta que él desea que sea abierta?
- c) A través de su observación e interpretación del texto, ¿por qué él es preguntado si es de África, América, Asia o si es Europeo?

- d) ¿Qué relaciones hay entre su supuesta nacionalidad, color de piel con la puerta cerrada para él?
- e) A partir del texto arriba ¿es posible pensar si yo lírico es visto como perteneciente de una raza humana o de una etnia diferente?
- f) Haga una puente entre la frase “*El racista se hace, no nace.*” con el texto arriba.
- g) A partir de las características del texto apunte a cuál género textual el pertenece.

7. Mira el texto y contesta.

Poema con niños A Vicente Martínez

II

Los niños, solos, hablan mientras juegan con sus soldaditos.

El Hijo: Estos soldados me los regaló un capitán que vive aquí enfrente. Me los dio el día de mi santo...

El Negro: Yo nunca he tenido soldaditos como los tuyos. Oye: ¿no te fijas en que todos son iguales?

El Judío: ¡Claro! Porque son de plomo. Pero los soldados de verdad...

El Hijo: ¿Qué?

El Judío: ¡Pues que son distintos! Unos son altos y otros más pequeños. ¿Tú no ves que son hombres?

El Negro: Sí, señor; los hombres son distintos. Unos son grandes, como este dice, y otros son más chiquitos. Unos negros y otros blancos, y otros amarillos (*Señalando al chino.*) como este... Mi maestra dijo en la clase el otro día que los negros son menos que los blancos... ¡A mí me dio una pena!

El Judío: Sí... También un alemán que tiene una botica en la calle de Compostela me dijo que yo era un perro, y que a todos los de mi raza los debían matar. Yo no lo conozco, ni nunca le hice nada. Y ni mi mamá ni mi papá tampoco... ¡Tenía más mal carácter!

El Chino: A mí me dijo también la maestra que la raza amarilla era menos que la blanca... La blanca es la mejor.

El Hijo: Sí, yo lo leí en un libro que tengo, un libro de geografía. Pero dice mi mamá que eso es mentira, que todos los hombres y todos los niños son iguales. Yo no sé cómo va a ser, porque fíjate que ¿no ves? Yo tengo la carne de un color, y tú (*Se dirige al*

chino.) de otro, y tú (*Se dirige al negro.*) de otro, y tú (*Se dirige al judío.*) y tú... ¡Pues mira qué cosa! ¡Tú no, tú eres blanco igual que yo!

El Judío: Es verdad, pero dicen que como tengo la nariz, así un poco... no sé... un poco larga, pues que soy menos que otras gentes que la tienen más corta. ¡Un lío! Yo me fijo en los hombres y en otros muchachos por ahí, que también tienen la nariz larga, y nadie les dice nada...

El Chino: ¡Porque son cubanos!

El Negro: (*Dirigiéndose al chino.*) Sí... Tú también eres cubano, y tienes los ojos prendidos como los chinos...

El Chino: ¡Porque mi padre era chino, animal!

El Negro: ¡Pues entonces tú no eres cubano! ¡Y no tienes que decirme animal! ¡Vete para Cantón!

El Chino: ¡Y tú vete para África, negro!

El Hijo: ¡No griten, que viene mamá, y luego nos va a pelear!

El Judío: ¿Pero tú no ves que este negro le dijo chino?

El Negro: ¡Cállate, tú, judío, perro, que tu padre es zapatero y tu familia...!

El Judío: Y tú, carbón de piedra, y tú, mono, y tú...

Todos se enredan a golpes, con gran escándalo. Aparece la madre, corriendo.

- a) ¿Hay relaciones entre la temática de ese texto con el texto de la cuestión 5? **Justifica.**
- b) ¿En qué momento en el texto se torna evidente las diferencias entre los niños?
- c) ¿Es las diferencias entre ellos que provocan los conflictos o son las ideologías que tienen que los provocan?
- d) ¿Los niños creen que una etnia sea menos que otra?
- e) ¿Por qué para el niño negro el chino tiene que ir para Cantón, y por qué el niño negro tiene que ir para África?
- f) ¿Hay en la pregunta anterior un estereotipo? ¿Por qué en su opinión ellos se sienten ofendidos?
- g) ¿Cuál es el género del texto?, apunte sus características y objetivos.

8. Mira el texto y contesta las preguntas que siguen:

Ser negro en España

Hace poco, Marcia Santacruz, una colombiana de 32 años y sonrisa expansiva, se encontraba tomando una copa de vino con varias amigas

españolas. Todas muy educadas. Gente bien. Desgranaban una conversación interesante sentadas en el sofá, cuando, de pronto, la tertulia dio un giro inesperado. Una de las españolas tomó aire y dijo: "Marcia, es que tú no eres tan negra. Quiero decir, que no eres como los negros de África. Ni siquiera vistes como ellos". Sorpresa. Marcia es del color del chocolate. De piel tersa y refulgente. Negra como su padre y su madre. Negra como sus abuelos. Pero, al parecer, en España, la ropa, los estudios y el dinero determinan el nivel de melanina. Matizan el tono de la piel. Esta afrocolombiana, que llegó a Madrid para estudiar un *master* en Administración Pública, dice: "En el imaginario de los españoles un negro es sinónimo de trabajo doméstico. De pobreza e ilegalidad. En su inconsciente piensan que no puede existir una negra latina que les hable de Sartre". Aunque exista.

Adaptado de:

http://www.elpais.com/articulo/portada/Ser/negro/Espana/elpepusoceps/20091011elpepspor_7/Tes

- j) El texto es una narrativa. ¿Qué narra el texto?
 - k) ¿Cuál la intención del texto?
 - l) ¿Según el texto qué es ser negro en España?
 - m) ¿Qué quiso decir la amiga cuando habló "Marcia es que tú no eres tan negra"?
 - n) ¿Por qué para la amiga existe diferencia entre los negros de África y Marcia? ¿Existe?
 - o) Mira la cita "*en España, la ropa, los estudios y el dinero determinan el nivel de melanina*" a partir de ella ¿es posible decir que la amiga tuvo esa misma opinión en relación a Marcia? ¿Por qué?
 - p) ¿Marcia sufrió, discriminación? ¿Por qué la mayoría de las personas hacen discriminación con los diferentes?
 - q) ¿Marcia deja de ser negra por qué tuvo oportunidad de estudiar? ¿Por qué para la mayoría de los pueblos los negros son vistos como grupos étnicos inferiores?
 - r) ¿En su opinión, existen grupos étnicos inferiores? ¿Por qué?
9. En grupos de cinco elaboren carteles a partir de otras informaciones posibles sobre la importancia de todas las diversas culturas/etnias para la construcción de un mundo mejor.

Unidade Didática sobre Família

(Luana)

Plan de Clase:

Clase 1 Lo que es familia

Clase 2 Los tipos de Familia

Clase 3 La influencia da mídia em La família

Clase 1

2) ¿Usted al mirar la imagen lo que ve?



3) ¿Cuál la semejanza entre las imagenes abajo:



4) ¿Para usted lo que es familia y como tiene que ser una familia?

- 5) Vamos escuchar la musica abajo y pensar um poco se lo que creemos sobre familia es lo que ocurre en una familia tradicional. ¿Y en la tuya ocurre?

La Familia - Ignacio Copani

Los domingos en familia
una caja de sorpresas
el humor sobre la mesa
pasta casera y tv
los domingos en familia
mimos, chistes y emociones
como postres discusiones
chimentos, truco y café
La familia es un típico clan
comparte la risa, la bronca y el pan
la familia es la copia más fiel
parece la tuya, la mía y la de él
la familia un pequeño país
si está bien unida puede ser feliz
la familia te invita a pasar
en las buenas y en las malas
siempre va a hacerte un lugar
Los domingos en familia
con hermanos, padre y suegra
con alguna oveja negra
no podía faltar
los domingos en familia
para quitarte las penas
con aroma a cosa buena
de las manos de mamá
La familia es un típico clan
comparte la risa, la bronca y el pan
la familia es la copia más fiel
parece la tuya, la mía y la de él
la familia un pequeño país
si está bien unida puede ser feliz
la familia te invita a pasar
en las buenas y en las malas
siempre va a hacerte un lugar

Clase 2

1)Mire las imagenes y diga lo que ve:



- ¿Lo que las imagenes representan para usted, que entiende por las imagenes, existe comparaciones o distinciones entre ellas? Comente:

2)Vamos leer el texto del periódico EL PAIS abajo:

En defensa de las familias del siglo XXI

Trabajo apuesta en un libro de retratos por la visibilidad de los nuevos modelos de convivencia

M. C. B. - Madrid - 24/05/2007

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/defensa/familias/siglo/XXI/elpepusoc/20070524elpepisoc_2/Tes

En plena batalla por la asignatura Educación para la ciudadanía, con el Partido Popular pidiendo la objeción de conciencia por los supuestos valores *incorrectos* que se van a transmitir a los estudiantes, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha editado un

libro que es toda una declaración de intenciones: la familia del papá, la mamá y los hijos no es la única posible ni social ni legalmente.

Retratos de familia: miradas a las familias españolas del siglo XXI, presentado ayer, recoge en más de un centenar de fotografías los profundos cambios experimentados por las familias españolas en las últimas décadas. En el libro aparecen, junto con las familias tradicionales, lesbianas y gays con y sin hijos, hogares monoparentales, inmigrantes de todo tipo de religiones, hijos adoptados de cualquier punto del planeta o niños acogidos.

Nada nuevo. Se trata de un retrato de la realidad cotidiana de cualquier pueblo o ciudad españoles. Pero, a pesar de ello, este libro recibió críticas de inmediato por parte de algunas plataformas conservadoras que tildaron de patologías de la familia a parte de los retratados.

Los autores de las fotografías son Juan Manuel Díaz Burgos, Juan Manuel Castro Prieto, Vicente López Tofiño y Raúl Ortega. Las imágenes se acompañan con textos de, entre otros, Constanza Tobío, Rosa Regás, Espido Freire y Andrés Trapiello.

- Ahora antes de discutir sobre eso vamos a leer outro texto:

El placer de desbancar a la familia

Óscar A. Matías - Publicado el martes 12 de junio de 2007, 01:36 h.

<http://www.diariosigloxxi.com/texto-diario/mostrar/24640>

“Es un placer desbancar aquella idea de que la familia la componen padre, madre e hijo”. Así se afirmó en la presentación del libro Retratos de familia: miradas a las familias españolas del siglo XXI. Un libro que ha costado la nada envidiable cantidad de 47.000 euros. Editado por la Dirección General de las Familias y la Infancia. Financiado por el Ministerio de Trabajos y Asuntos Sociales. Con textos literarios de autores de la talla de Rosa Regás, Espido Freire, Luisa Castro, Andrés Trapiello... Un libro que se propone estudiar de forma gráfica las nuevas familias españolas, partiendo de la evolución y transformación acontecida en nuestro país en las últimas décadas del siglo

XX

(...)

El libro –que algún medio titulaba la noticia con En defensa de las familias del siglo XXI- recoge en más de cien fotografías los cambios experimentados por las familias españolas. Junto a las mal llamadas familias tradicionales (qué empeño en acuñar este nombre los del actual ejecutivo español) aparecen lesbianas, gays –con y sin hijos- hogares

monoparentales,

etc...

A cualquier situación y relación ya se la llama familia. Y claro está, el placer de poder desbancar a lo que hasta ahora creíamos que lo era, a algunos debe de producirles un orgasmo afectivo digno de ser estudiado por los psicólogos de mayor reputación. En este nuevo concepto de familia ya puede entrar de todo: el hombre que cultiva su bonsái, la viejecita con su gato mimosín, el vecino con su perro ladrador, el cibernauta pajotero erotizado con su webcam, el solitario con su tele y sofá, y múltiples casos que cualquier mente quiera imaginar. Un nuevo avance cultural en vistas del progreso social de

nuestro

Estado

español.

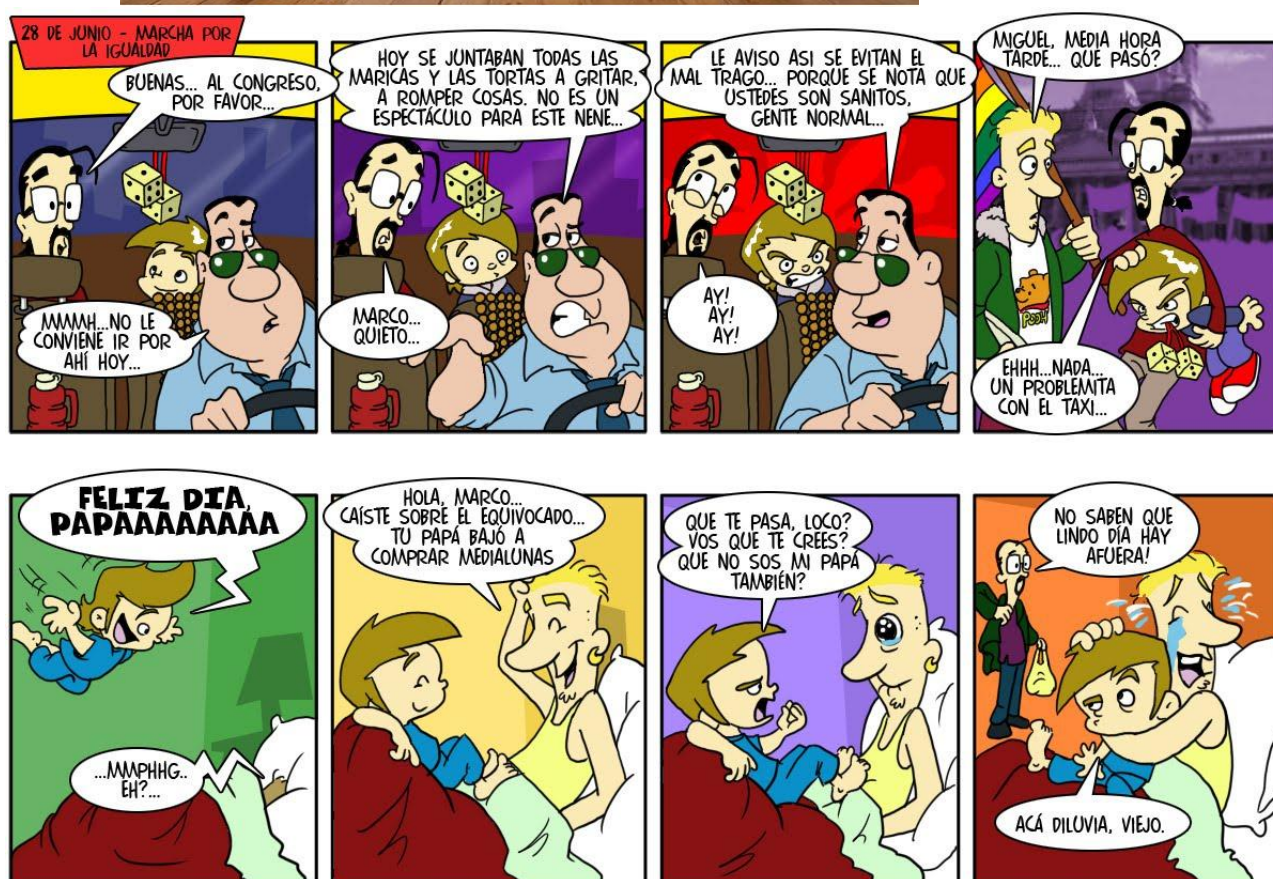
Entiendo que cada cuál es libre de vivir como quiera y con quien quiera. Procuero comprender –me esfuerzo, aunque no lo consigo- a aquellos que aborrecen a la familia tradicional y practican la familiofobia. Respeto las convicciones ético-morales-religiosas con las que cada uno desee convivir. Pero me cuesta aceptar esta usurpación del nombre de familia (sin tradicional) aplicado a cualquier grado de convivencia. Se

sale de la lógica y del sentido común. Esta nueva pedagogía arrasa con la función que ejercen el padre y la madre con los hijos. Pretenden hacernos creer que el panorama social ha cambiado vendiéndonos la moto que padre, madre e hijos ya son una minoría en nuestro país. Y es verdad que la realidad social no es igual que la de hace unos años, pero el sentido común aún impera en gran parte de la sociedad, y aquello que llaman familia tradicional sigue siendo la apuesta de una mayoría (a pesar de los pesares del Sr. Estado). Y mientras en España nos gastamos los euros –de todos los españoles- en publicaciones que rayan lo grotesco, obviamos el esfuerzo invertido en nuestros países vecinos. La Société Générale (sociedad francesa dedicada a servicios puramente financieros) también da a conocer sus estudios: D mographie Mondiale: les 1001 facettes d’un choc annonc  con sus respectivas conclusiones. La actual implosión demográfica que se está produciendo en Europa, las políticas antinatalistas respaldadas especialmente por algunos gobiernos, y la falta de ayudas econ micas a jóvenes parejas que deciden vivir su mal llamada familia tradicional, están originando un futuro nada esperanzador para nuestro continente. Y peor aún será para España. En el año 2050 nos encontraremos con una catástrofe demográfica que no la arreglar  ni el más bravo fornicador. Es de suponer que, junto a los problemas demográficos, vendrán los pertinentes econ micos derivados de la pérdida de la renta por persona. Pero es mejor no pensar en lo que vendrá. Hay que plantear nuestro futuro como algo innovador y emergente. Es más consolador gastarse los euros de todos los españoles en simpáticas fotografías que muestren a una minoría social emergente. Hay que disfrutar del deleite que produce el placer de poder desbancar a la familia tradicional. Ya se lo encontrarán los que vengan detrás de nosotros y para entonces...  qu n se atrever  a darles explicaciones?  Qu  les cuenten el placer que los progres de este país sintieron al destrozarse el concepto de familia compuesta de padre, madre e hijos!

- Lo que habla los textos y lo que quiere defender cada uno? Haga una comparación entre ellos y diga su posición sobre ese tema.

3)Mire las tiras e propagandas abajo:





- ¿ Lo que quieres decir las propagandas?
- ¿ Tu crees que aún existe prejuicio sobre los distintos tipos de familia en la sociedad?
- ¿Podremos encontrar semejanzas entre las imágenes?
- ¿ El niño de la tira estás preocupado con su tipo de familia? ¿Por que?
- ¿Lo que usted entiende através de las imágenes sobre esta diversidad?

Clase 3

- 2) Vamos primer a ver el video sobre una propaganda brasileña
http://www.youtube.com/watch?v=5anyL_SdFic - "AS FAMÍLIAS MUDAM, O JEITO DE CUIDAR NÃO"

Ahora esa figura:



¿Que semejanza existe entre la propaganda e la imagen?Explique:

- 3) Vamos a leer ahora este pensamiento abajo:

“La desestruturação de la familia es un proceso lento y gradual, que sucede por etapas, pero no por casualidad. La mayor influencia en la desestruturação familiar viene de la mídia, principalmente la electrónica, veiculadora de campañas publicitarias, cuyo único objetivo es vender productos. Para alcanzar sus objetivos, los publicitarios y vehículos de comunicación atropellan principios éticos, morales, provocando una profunda confusión social, principalmente en la juventud.”

[Jornalista Baby Espíndola](http://babyespindola.blogspot.com/2008/06/influencia-da-mdia-na-desestruturao-da.html) - texto original- <http://babyespindola.blogspot.com/2008/06/influencia-da-mdia-na-desestruturao-da.html>

- 4) Mire el texto abajo que habla sobre la propaganda:

ES con ese slogan que la marca de pomadas Nebacetin colocó su producto a la venta, tal vez para muchos sea conflictuoso admitir que los modelos de familia se modificaron a lo largo del tiempo, encarar ese dilema no es nada fácil, fue necesito un comercial de TELE para exemplificar situaciones que suceden en el día a día, pero que ni los padres, muy menos la escuela están preparados para lidar.

Desde el momento en que nacemos somos introducidos en un mundo que sufrió muchas alteraciones, los modelos de sociedad que existen hoy son resultados de luchas, conquistas y constantes modificaciones que hicieron que cada individuo tuviera un modelo diferente de familia, de valores, y concepciones.

Somos, por lo tanto, introducidos en los grupos familiares y sociales según nuestras características sexuales, estas por su parte desempeñan papel de relevancia, pues es partir de este factor que se construyen las diferencias en sociedad, los modelos de valores, y las características de cada sujeto.

Al nazcamos tenemos lugares opuestos, colores distintos y tratamientos diferenciados, bajo el criterio de que cada uno tiene como fundamentaciones el sexo, es cómo se cada individuo cupiera en una cajita, y en ella pudiera ser expresado lo que cada uno deba ser, hacer, y adquirir.

Estas ideologías, que de cierta forma nos son introducidas por la familia, que es nuestro primer contacto social, hace que desde mucho cedo niños conozcan las diferencias en la sociedad, una vez que cada uno debe tener posiciones distintas en sus relaciones.

En la escuela se puede percibir esa división de forma acentuada, niños juegan de carrito y niñas de muñeca, porque no el opuesto? O si no el opuesto, porque ni todos pueden desempeñar lo mismo juego?

A lo largo del tiempo tiene se notado un gran avance en la relación hombre-mujer, sin embargo las desigualdades aún persisten y se acentúa principalmente en el mercado de trabajo, sin embargo hoy muchas mujeres conquistan áreas antes legadas solo a los hombres y de esta forma pasaron a imprimir su identidad en esos espacios construyendo así sus relaciones dentro de nuestra sociedad.

Con esos avances, las mujeres salen de la condición de “reina del hogar” y adquieren el sentido de trabajadoras, muchas por su parte no son casadas, sin embargo se constituyen dentro de casa con los papeles de padre y madre.

Debemos tener conciencia de que no hay un modelo único y nuclear de familia, donde solo están insertados padre, madre, hijos, tenemos realidades antagonistas, la comprensión de esos hechos deben ser detallados, pues se constituye de gran valor para la consolidación de las relaciones sexuales.

El común de la gente fueron creadas en un hogar donde se tenía como referencia padre y madre, sin embargo hoy lo que podemos notar en nuestros grupos sociales es el mixto de papeles. Hay madres que son madres y padres, hay parejas homosexuales, hay también padres que son padres y madres, abuelas que son los padres, no podemos de manera alguna ignorar esos hechos, una vez que se lo hagamos estaremos ignorando la propia sociedad.

Pero ese asunto aún es tabú, dentro de casa, en las escuelas, muchos cuestionan el hecho de parejas homosexuales tengan hijos, pero se debe partir del presupuesto de que hubo evoluciones, y que cada familia es única, e indispensable al desarrollo de cada sujeto.

Basta miremos a nuestro redor para en los deparar con el prejuicio, nada se dice, la mayoría se omite, y así parece ser la forma más plausible para vivir, escamotear aquello que nos rodea? Cosa que se seamos analizar no tiene nexos.

Familia es la base de sustentación de cada persona, así siendo cada papel, o cada relación es de extrema importancia a los miembros de esta, pues es a partir de ese modelo que vamos a crear nuestras fundamentaciones, nuestras características y agregar los valores, que cada una tiene a pasarnos.

Muchos de los problemas que encontramos por ahí tiene sus respuestas en las relaciones familiares, por eso cada relación se suma y añade valor.

Entender familia no es fácil, cada una posee sus peculiaridades, sin embargo entender que cada uno pertenece a ella no es complejo, pues estamos en ella desde que nacemos y nos construimos como personas a través de las interferencias causadas por ese grupo.

João Marcos V. dos Santos – Texto original – publicado no recanto das letras
<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2961085>

- ¿Usted cree que la media sea una mala influencia para los conflictos e distinciones entre las familias?

5) Mire la imagen



- ¿Lo que ves en la imagen?

Tratase de una película:



En esa producción de Lisa Cholodenko, las actrices Julianne Moore y Annette Bening forman una pareja de lésbicas, madres de dos hijos. Cada una dio a la luz uno de ellos, concebidos con inseminación artificial del mismo padre, Paul, vivido por Mark Ruffalo.

Escritura por Lisa y Stuart Blumberg, la película tiene un mirar astuto sobre la familia y la forma como padres e hijos se relacionan actualmente. Joni (Mia Wasikowska, de "Alice en el País de las Maravillas") acaba de completar 18 años, es brillante y va para una facultad de prestigio. Su hermano más nuevo, Láser (Josh Hutcherson, de "Viaje al Centro de la Tierra"), es del tipo deportivo. ES él quien convence Joni a buscar la clínica de inseminación para descubrir la identidad del donante, o sea, el padre de los dos.

Cuando Paul, dueño de un restaurante, entra en escena, la armonía de la familia sale por la puerta de los fondos. No que todo estuviera yendo muy bien. El mejor amigo de Láser es una pésima influencia sobre él, y Joni tiene dudas sobre estar enamorada. A La medida en que el padre de ellos comienza a tomar contacto con los dos, las dudas y los problemas de cada uno vienen a la tona y muestra que las madres, Nic (Annette) y Jules (Julianne), no son tan perfeitinhas cuánto juzgaban.

Nic es una médica, organizada y controladora, pies en el suelo, y mantiene la familia en el prumo. Ya Jules es una especie de hippie que ya intentó varios trabajos, pero nunca se satisfizo con ninguno de ellos. Las dos se aman, pero, como cualquier pareja, enfrentan crisis.

Los personajes de "Mis Madres y mi Padre" pasan lejos de ser meros tipos en las manos de guionistas y directores para efecto cómico. Aquí, existen seres humanos lidiando con problemas, sentimientos y emociones. Jules y Nic son madres comprensivas, pero que nunca realmente entienden sus hijos. Llenas de dudas, creen hacer el mejor, pero ni siempre se salen bien.

Por eso, la llegada de Paul suena, en un primer momento, como una amenaza. Lo que ese extraño quiere de los hijos de ellas? Él que, siquiera, sabía de la existencia de Láser y Joni, ahora reivindica sus derechos de padre?

El detalle es que él desconocía eso no por descaso suyo, pero porque nunca fue comunicado - lo que hasta forma parte del sigilo de ese tipo de donación. Cuando descubre que tiene dos hijos casi adultos, él intenta recuperar el tiempo perdido, pensando en asumir el papel de padre.

Paul no es un vilão. En la verdad, su actitud ante la vida incomoda Nic y seduz Jules, que trabaja como paisajista y está montando un jardín en el fondo de la casa de él. Incluso cuando la historia amenaza jugar todos los demonios de los personajes para cima de Paul, la directora y Ruffalo saben que el padre de Láser y Jules no es culpado de todo.

Sin caer en adicciones del cine independiente norteamericano, que parece pegar un sello de aprobación del Festival de Sundance en las películas, "Mi Madres y mis Padres" tiene la narrativa conducida por los personajes y sus acciones, o mejor, sus elecciones y renuncias. Lisa Cholodenko da espacio para que los actores trabajen sin que movimientos de cámaras y efectos de fotografía innecesarios desvíen la atención de la trama.

La directora hace un retrato tierno y bromo de nuestro tiempo. Tiempos en que crear los hijos parece muy más complicado del que colocar comida en la mesa y pagar las cuentas. El año pasado, la película ganó el premio Teddy, en el Festival de Berlín, una estatuilla conferida al mejor larga de temática gay. (AE)

- ¿Usted cree que esa película puede traer alguna influencia para la sociedad en especial la familia? Comente:

Unidade Didática sobre Identidade Nacional
(Lucas)

IDENTIDAD
NACIONAL

1. Somos más de lo que dicen que somos

PRE-LECTURA

Atención a los carteles abajo. Ellos hacen parte de una campaña publicitaria de la aerolínea “Compañía Mexicana de Aviación”, creada en la década de 20 en México. Analiza los textos verbales y no verbales presentes, relaciónalos y descríbelos.

Todos quieren conocer los nuevos destinos de Mexicana

mexicana.com

Presentamos con orgullo nuestros nuevos vuelos a Londres, Sao Paulo y Orlando. Con una de las mejores Clases Ejecutivas del mundo y un servicio a bordo de primera.

mexicana.com
navegar es volar

Todos quieren conocer los nuevos destinos de Mexicana

Presentamos con orgullo nuestros nuevos vuelos a Londres, Sao Paulo y Madrid. Con una de las mejores Clases Ejecutivas del mundo y un servicio a bordo de primera.

MEXICANA

- Comenta acerca de los personajes que están ilustrando los destinos ofrecidos por la aerolínea “Mexicana”. ¿Qué intención tiene la empresa en utilizar tales imágenes?
- ¿Crees que los que lleguen en estas ciudades encontrarán personas como las mostradas en los anuncios publicitarios arriba? Justifica.
- ¿Qué otras imágenes podrían ser utilizadas para ilustrar los destinos ofrecidos por la “mexicana”?

LECTURA

A partir de la reflexión hecha acerca de las imágenes y preguntas anteriores, lee el texto siguiente y contesta las preguntas.

Estereotipos – los falsos conceptos

Cuando pensamos en otros pueblos, otras culturas, generalmente los calificamos a través de estereotipos y prejuicios, pero ¿qué son los estereotipos? Los estereotipos son generalizaciones que hacemos de personas o grupos, o sea, es la idea que tenemos de algo o alguien y esas caracterizaciones generalmente no representan la realidad.

Así, por ejemplo, la imagen que se tiene a veces de los mexicanos de que son un pueblo que usa grandes sombreros, bebe tequila y le encanta la comida picante, en muchos casos, es equivocada. La verdad, claro, es muy distinta. El sombrero no siempre es tan grande y generalmente se usa en el campo por razones obvias, ya en las ciudades no se usa. Cuanto a la tequila, muchos mexicanos no la beben.

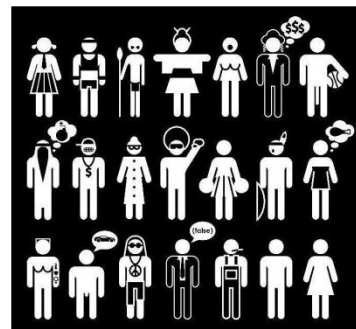
Es siempre conveniente separar lo falso de lo verdadero, y parece que en lo tocante a la América hispánica existen muchos conceptos erróneos y no pocas inexactitudes que realmente falsean a los hispanoamericanos y que, también, dan una idea equivocada sobre lo que es América Latina.

Y hablando de estereotipos, ¿qué decir de la imagen que se tiene de los brasileños en el exterior? En primer lugar, se cree que todos bailamos el *samba*, casi nunca trabajamos y es todo bastante salvaje, una floresta amazónica. La verdad es que ni todos bailamos el *samba*, la gran mayoría trabajamos prácticamente de sol a sol para sobrevivir y aproximadamente un 70% de la población brasileña vive en las ciudades.

Como puedes ver, aunque sea difícil hablar de varios países, sus habitantes y su cultura sin usar estereotipos, es importante que pensemos acerca de las generalizaciones que hacemos, pues en la mayoría de los casos están basadas en informaciones erróneas.

Es importante que reflexionemos acerca de los estereotipos al hablar de los otros porque no queremos que nos estereotipen a nosotros.

PARIS, Kathia Danielle Gavinho. *Língua Espanhola – Estudo e ensino*. Curitiba: Positivo, 2009



4. Según las informaciones presentes en el texto, define los estereotipos y presenta nuevos ejemplos de estereotipos que conozcas.

5. ¿Qué rasgos son marcas del estereotipo diseñado de los:

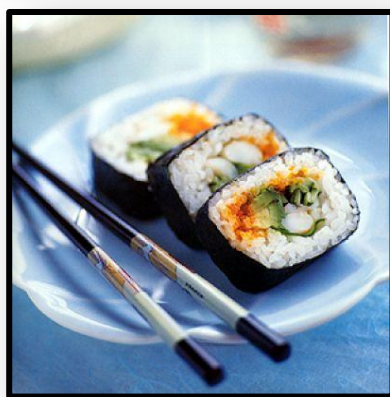
c) mexicanos?

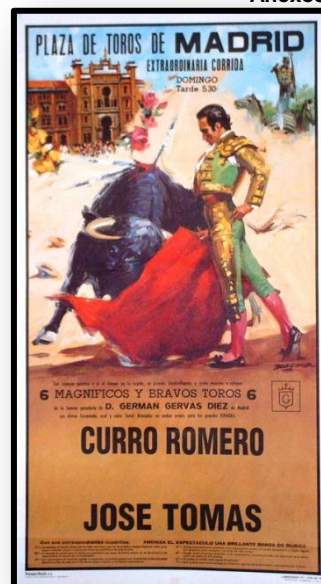
d) brasileños?

6. ¿Los estereotipos son siempre verdaderos? ¿Qué se debe concluir de las generalizaciones?

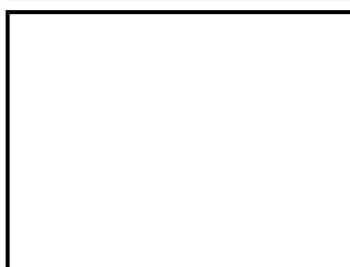
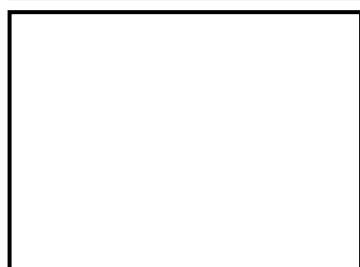
POST-LECTURA

Mira las fotos abajo y di con qué países consigues relacionarlas.





5. Utilizando las fotos anteriores como referencia, contesta las preguntas que siguen:
- Además de los aspectos presentados anteriormente, ¿qué otros rasgos culturales puedes añadir a los países mencionados?
 - ¿Podemos reducir culturalmente estos pueblos a estos rasgos? ¿Por qué?
 - ¿Con qué tipos de rasgos solemos caracterizar los países (música, comida, etc.)? ¿Cuáles están presentes en las fotos?
 - ¿Te identificas con la descripción de tu país?
 - ¿Qué es la cultura brasileña? ¿Qué cosas la representa?
 - ¿Crees que las relaciones hechas entre las imágenes y los países representa algún tipo de prejuicio o estereotipo? Explica.
6. La diversidad existente en nuestro país hace con que sea complejo construir un estereotipo relacionado a las características físicas de nuestro pueblo. Es posible encontrar gentes de todos los colores, tamaños, culturas, resultado de la migraciones en el transcurrir de nuestra historia. Utilizando de esa pluralidad en contra de los estereotipos, busca en revistas o en la *internet* fotos que representen tal multiplicidad de rasgos.



7. Con base en las reflexiones hechas sobre los estereotipos nacionales, crea una frase con el intuito de sensibilizar a la gente acerca de la reducción de los países en estereotipos creados.

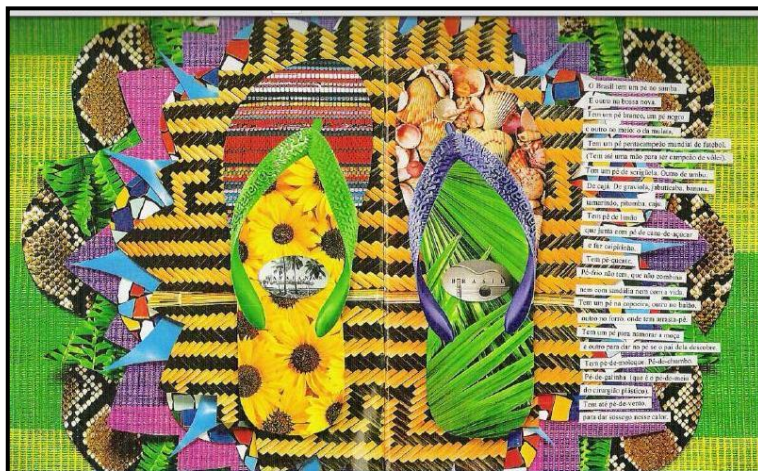
11. ¿?

PRE-LECTURA

Observa los anuncios abajo y opina acerca de los elementos presentes en cada uno de ellos:



LECTURA



O Brasil tem um pé no Samba.
 E outro na Bossa Nova.
 Tem um pé branco, um pé negro
 e outro no meio: o da mulata.
 Tem um pé pentacampeão mundial de futebol.
 (Tem até uma mão para ser campeão de Vôlei).
 Tem um pé de Serigüela. Outro de Umbu.
 De cajá. De graviola, jabuticaba, banana,
 tamarindo, pitomba, caju.
 Tem pé de limão
 que junta com pé de cana-de-açúcar
 e faz caipirinha
 Tem pé-quente.
 Pé-frio não tem, que não combina
 Nem com sandália nem com a vida.
 Tem um pé na capoeira, outro no baião,
 Outro no forró, onde tem arrasta-pé.
 Tem um pé para namorar a moça
 E outro para dar no pé se o pai dela descobre.
 Tem pé-de-moleque. Pé-de-chumbo.
 Pé-de galinha, que é o pé-de-meia
 Do cirurgião plástico.
 Tem até pé-de-vento
 Para dar sossego nesse calor.

Acerca de la corporación

Con satisfacción, la Corporación Mucho Mejor Ecuador recoge los frutos de 5 años de gestión generando una cultura en el consumidor para que valore el producto nacional de calidad e incentivando a la industria nacional.

El sector industrial del Ecuador ha encontrado en la marca ¡Mucho mejor! si es hecho en ECUADOR, el valor agregado de compromiso y respaldo a la producción ecuatoriana de calidad. La identidad nacional, generada a través del orgullo que representa competir en igualdad de condiciones con productos extranjeros, ha establecido que el Ecuador produce con calidad.

La huella digital tricolor (con el eslogan ¡Mucho mejor! Si es hecho en ECUADOR) es la marca país de consumo que desde el 2005 ha trabajado por difundir el mensaje de consumo del producto ecuatoriano de calidad. A la fecha respalda a más de 400 empresas de diversos sectores comprometidas con la calidad de sus productos y con el mejoramiento permanente en sus estándares de producción.

Esta es una marca que respalda la calidad y Genera identidad Nacional.

<http://www.muchohomejorecuador.org.ec/SobreNosotros.aspx?Id=2>

III. ¿Hinchas o patriotas?

PRE-LECTURA



LECTURA

Eu sou Brasileiro, com muito orgulho?

Cá estou vestida com as cores da bandeira, ao sair na rua percebo quase todos ao meu redor com a mesma camisa, como um exército, pronto pra lutar com fulgor, pensamento positivo e determinação.

Usando como arma suas cornetas, tinta no rosto, fogos e gritos de guerra, sincronizados e unificados.

Capitalistas mercantes à mercê da necessidade voraz do consumismo, que aproveitar-se-iam de qualquer data comemorativa para visar lucro, deixam de lado sua rotina frenética do trabalho e



baixam suas portas para simplesmente vibrar. É quase um dia sagrado.

“EU SOU BRASILEIRO, COM MUITO ORGULHO, COM MUITO AMOR”

[...]

A copa chega ao fim, vamos imaginar que o Brasil chega ao Hexa. Agora com um título praticamente inatingível, é o país do futebol. Sim, ainda é o país do futebol, não de pessoas alfabetizadas, não de comida na mesa, não de reconhecimento por suas paisagens exuberantes que o homem destrói com o desmatamento. Nem de salário justo ou honestidade no poder público. É o país do futebol!

Dura um mês de patriotismo por vontade, não por imposição, ninguém obriga o brasileiro a vestir a camisa, é o maior prazer, ainda mais quando bate no peito e diz: “Essa é oficial”.

Termina a copa, o grito de guerra esmorece, a bandeira do país vai pro fundo do armário e o brasileiro com muito orgulho e muito amor some feito fumaça.

Tenho certeza que a cena descrita acima vem martelando a cabeça de muita gente, que fica sem entender porque um país consegue ser tão patriota de quatro em quatro anos, por um período mínimo de tempo.

Perguntei-me: “Que patriotismo é esse que só aparece na copa?”.

http://www.paranacentro.com.br/colunista_dianna_schmeiske_view.php?i=3816

Talvez seria necessária relembramos do sucesso de Jorge Bem Jor que diz:

**“Moro! Num País Tropical
Abençoado por Deus
E bonito por natureza
(Mas que beleza!)...
... Sou um menino
De mentalidade mediana
(Pois é!)
Mas assim mesmo feliz da vida
Pois eu não devo nada a ninguém
(Pois é!)
Pois eu sou feliz
Muito feliz, comigo mesmo...
Todos meus amigos
Meus camaradinhas
Me respeitam
(Pois é!)
Essa é a razão da simpatia
Do poder, do algo mais
E da alegria...”**

Mas seria muito melhor ainda, não só nesse período de exacerbado patriotismo, reviver os valores, éticas e qualidades do ser humano e seguir, a risca, o que diz o nosso esquecido, por muitos em vários cantos do País, Hino Nacional

Escucha la siguiente canción del cantante ecuatoriano Juan Fernando Velasco y, según lo presentado en su letra, haz reflexiones acerca del sentimiento expreso por su autor.

Yo nació aquí

(Juan Fernando Velasco y Pamela Cortez)

Yo nació en este país,
que sabe a caña y algodón,
que se ilumina mucho antes de que salga el sol.

Yo nací en este país,
de niños pobres de almidón,
endeudado con los mismos que se lo llevaron todo.

*Un país lleno de historia,
de hombres y mujeres de hormigón;
llenos de coraje y de ternura, llenos de pasión.*

**Yo nací en este país que va
con alegrías y dolor,
con gente linda
y con canallas que nos roban la ilusión;
que no le teme al porvenir,
que no se deja derrotar,
que no me pide visa
y al que siempre quiero regresar.**

Yo nací en este país,
que a veces me echa para atrás,
a veces me resigno a veces me quiero escapar.

Pero yo nací aquí,
aquí aprendí a caminar,
aquí te conocí, aquí me enamoré de ti.

*Este país lleno de historia,
de hombres y mujeres de hormigón;
llenos de coraje y de ternura...
llenos de pasión.*

**Yo nací en este país que va
con alegrías y dolor...**

*Si tengo que alejarme
a caminar lejos de ti
te llevo en mis palabras y en mi manera de amar
Te llevo en mis sentidos y en mi forma de cantar*

**Yo nací en este país que va
con alegrías y dolor...**

