

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ORIENTAÇÕES CULTURAIS
PARA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Acassia dos Anjos Santos

Orientador: Carlos Magno Santos Gomes

SÃO CRISTÓVÃO

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ACASSIA DOS ANJOS SANTOS

ORIENTAÇÕES CULTURAIS
PARA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresenta para obtenção parcial do grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes.

SÃO CRISTÓVÃO

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237o Santos, Aássia dos Anjos
Orientações culturais para leitura em língua espanhola / Aássia dos Anjos Santos ; orientador Carlos Magno Santos Gomes. – São Cristóvão, 2012.
106 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Língua espanhola. 2. Leitura (Ensino superior). 3. Cultura. I. Gomes, Carlos Magno Santos, orient. II. Título.

CDU 811.134.2:003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ORIENTAÇÕES CULTURAIS
PARA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

BANCA EXAMINADORA

Carlos Magno Santos Gomes
(Presidente)

Vanderlei José Zacchi
(Membro interno)

Maria de Fátima Berenice da Cruz
(Membro externo)

SÃO CRISTÓVÃO
NOVEMBRO DE 2012

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força espiritual para a realização desse trabalho;

Aos meus pais Adenilze e Gileno pelo amor e paciência;

Aos meus irmãos Karine, Simone, Eduardo pelo companheirismo e apoio (estendo igual agradecimento aos cunhados Onilson e Marcelo);

Ao meu orientador e professor doutor Carlos Magno Santos Gomes pela acolhida, confiança, exemplo profissional, leitura cuidadosa e sugestões sem as quais este trabalho não existiria;

Aos professores doutores membros da qualificação e defesa Givaldo Melo de Santana, Vanderlei José Zacchi e Maria de Fátima Berenice da Cruz pelas críticas e orientações;

Aos professores do PPGL pelas aulas inspiradoras;

À Professora Msc. Doris Matos pelo incentivo inicial, por me acompanhar de perto em toda escrita da dissertação, e principalmente por enviar-me textos fundamentais para esse trabalho;

Aos colegas professores de línguas e literaturas hispânicas, especialmente Sandro Drumond, Joyce Palha e Valéria Loureiro pela aprendizagem e crescimento profissional;

A professora Raquel La Corte pelo acompanhamento nas atividades docentes;

Aos colegas pós-graduandos, especialmente Neila Coêlho, Adriana Almeida, Ana Mércia Barbosa, Marialves Souza e Raquel Lima pelo companheirismo e incentivo para a escrita desse trabalho;

Aos funcionários do PPGL, especialmente Mey Jane e Daniele Anjos, pelo apoio e orientações administrativas;

À Universidade Federal de Sergipe pelo acolhimento e oportunidade oferecida;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

RESUMO

Esta dissertação desenvolve uma pesquisa sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a partir da preocupação intercultural que perpassam as teorias da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais por meio da análise das propostas de leitura nos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012). A exploração da abordagem cultural tem dinamizado o ensino de língua espanhola, pois incorpora diferentes aspectos linguísticos, estéticos e sociais da comunidade hispânica. Assim, investigamos como os livros didáticos selecionados pelo PNLD incorporam a diversidade cultural dessa língua nas atividades de leitura. Nosso objetivo é avaliar como os temas culturais são explorados na formação do leitor de Língua Espanhola com a inclusão do debate sobre identidade e diferença das representações dos países hispânicos. Para tanto, temos como objetivos específicos: analisar as propostas inovadoras da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais para as atividades de Leitura; Comparar as atividades de leitura do livro didático com as sugestões de diversidade cultural propostas pelas OCEM; e, por último, averiguar como as atividades de leitura estão propostas nas coleções selecionadas a partir das interfaces identidade e diversidade cultural. Para isso, dividimos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro, há um breve histórico do ensino de línguas e da Linguística Aplicada para o esclarecimento da situação atual do ensino de espanhol no Brasil a partir das propostas por Moita Lopes e Márcia Paraquett. No segundo, abordamos uma perspectiva teórica sobre as concepções de ensino de língua e leitura a partir das diferentes possibilidades do pertencimento identitário, identificados por Stuart Hall e Zygmunt Bauman. No último capítulo, faremos uma comparação entre os livros didáticos selecionados pelo PNLD quanto à incorporação de uma abordagem educacional dinâmica que ressalte a diversidade cultural da comunidade latino-americana. Nessa perspectiva, analisamos como as sugestões sócio-culturais propostas pelos LA e pelos Estudos Culturais foram incorporadas pelo LD para a modernização do ensino de língua espanhola no Brasil.

Palavras-Chave: língua espanhola, orientações para leitura, livro didático.

RESUMEN

En este trabajo se desarrolla una investigación acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desde la preocupación intercultural que subyacen a las teorías de la Lingüística Aplicada y Estudios Culturales a través del análisis de la propuesta de lectura en los libros didácticos seleccionados por el Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD, 2012). La exploración del enfoque cultural ha simplificado la enseñanza de la lengua española, ya que incorpora diferentes aspectos lingüísticos, estéticos, sociales y los de la comunidad hispana. Así, investigamos cómo los libros didácticos seleccionados por PNLD incorporan la diversidad cultural en las actividades de lectura. Nuestro objetivo es evaluar cómo las cuestiones culturales y la inclusión del debate sobre las representaciones de identidad y de la diferencia de los países hispanos son exploradas en la formación del lector de lengua española. Por lo tanto, contamos con los siguientes objetivos: analizar en las actividades las propuestas innovadoras de Lingüística Aplicada y Estudios Culturales de lectura; comparar las actividades de la lectura del libro didáctico con las sugerencias de diversidad cultural propuestas por las OCEM, y, por último, saber cómo actividades de lectura se proponen en las colecciones seleccionadas desde las interfaces de identidad y la diversidad cultural. Para ello, dividimos esta investigación en tres capítulos. Al principio, hay una breve historia de la enseñanza de la lengua y la lingüística aplicada a dilucidar la situación actual de la enseñanza del español en Brasil desde las propuestas de Moita Lopes y Marcia Paraquett. En el segundo, nos dirigimos a una perspectiva teórica sobre los conceptos de la enseñanza y la lectura del idioma desde las diferentes posibilidades de pertenecimiento identitario, identificados por Stuart Hall y Zygmunt Bauman. En el último capítulo, vamos a comparar los libros didácticos seleccionados por PNLD como la incorporación de un enfoque dinámico educativo que enfatiza la diversidad cultural de la comunidad latinoamericana. En esta perspectiva, se analiza cómo las sugerencias socio-culturales propuestos por los Estudios Culturales y LA fueron incorporados por los LD para modernizar la enseñanza del español en Brasil.

Palabras-Claves: lengua española, orientaciones para la lectura, libro didáctico.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALAB.....	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ELE.....	Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
LA.....	Linguística Aplicada
LD.....	Livro Didático
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
MEC.....	Ministério da Educação
MERCOSUL.....	Mercado Comum do Sul
OCEM.....	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM.....	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PNLD.....	Plano Nacional do Livro Didático
UFS.....	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>10</u>
<u>Da tradição à renovação.....</u>	<u>18</u>
1.1 A língua espanhola no Brasil.....	18
1.2 A Linguística Aplicada no Brasil.....	26
1.3 Por uma renovação cultural.....	32
1.4 Gêneros textuais e produção de material didático.....	35
<u>1.Desafios da LEITURA.....</u>	<u>41</u>
2.1 Ensino: conceitos e teorias.....	42
2.2. Abordagens do ensino de línguas e a leitura	49
2.3 O lugar da leitura na abordagem intercultural.....	56
<u>2.ORIENTAÇÕES CULTURAIS PARA A LEITURA.....</u>	<u>65</u>
3.1 Do livro didático às orientações culturais.....	67
.....	67
3.2 As propostas pedagógicas dos livros do PNDL.....	70
3.3 Entre gêneros textuais e a diversidade cultural: Enlaces: español para jóvenes brasileños.....	78
3.4 Entre gêneros textuais e a diversidade cultural: El arte de leer español	85
<u>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</u>	<u>98</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>102</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>106</u>

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga como as orientações pedagógicas para a leitura nas aulas de língua estrangeira propostas pelos documentos oficiais brasileiros estão sendo abordadas nas coleções adotadas para o ensino médio no Brasil. Investigaremos se tais livros trazem uma preocupação cultural para as propostas de leituras voltadas para a formação crítica do Leitor. Para isso, utilizaremos uma abordagem cultural que valoriza a formação crítica do discente de língua espanhola a partir da valorização dos direitos humanos. Partimos das contribuições da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais pelo viés interdisciplinar¹.

Assim, pelo prisma da interdisciplinaridade pregada pela Linguística Aplicada, analisamos como as questões culturais podem auxiliar o ensino de leitura nas aulas de língua espanhola. Nessa perspectiva, aproximamos a dinâmica da Linguística Aplicada (LA) da versatilidade dos Estudos Culturais. Com essa perspectiva de quebra de fronteiras, ressaltando as diferenças e variedade cultural como parte fundamental do ensino de língua estrangeira.

O problema norteador de nossa pesquisa parte da forma como as orientações didáticas sugerem que a leitura deve ser ensinada nas aulas de língua espanhola no ensino médio. A leitura nas aulas de língua estrangeira coloca o leitor de língua materna em contato direto com a cultura que sustenta outra língua. Esse contato vai muito além da aprendizagem de novas palavras e estruturas gramaticais, pois exige do leitor um processo de comparação entre diferentes formas de comunicação. Nesse processo de aquisição de uma segunda língua, o espaço da leitura ganha uma dimensão pedagógica fundamental para a aprendizagem desse segundo idioma, pois diferentes elementos culturais entram em jogo como o contraste entre as identidades nacionais, as variantes linguísticas, a variedade culinária, as opções turísticas, entre tantos outros.

Esta pesquisa surgiu no nosso processo de formação como professores de língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe (UFS), quando fomos despertados da necessidade de construção de material didático para as aulas. Durante as disciplinas obrigatórias do Mestrado em Letras, tivemos a constatação da necessidade de pesquisar sobre a importância dos estudos sobre identidade e cultura como suporte pedagógico para a aula de língua espanhola. Destacamos as reflexões teóricas traçadas na disciplina obrigatória “Usos

¹ Nos valem do conceito de interdisciplinaridade defendido por Marques (1999) e Resende (2005)

da linguagem e ensino”² na qual tivemos a oportunidade de debater conceitos de leitura e ensino de línguas.

Na ocasião, percebemos como o trabalho de leitura é fundamental para a formação de cidadãos críticos e ativos na educação contemporânea. Tais inquietações também são advindas de nossa experiência pedagógica vivenciada pelo projeto de pesquisa “O ensino de espanhol como língua estrangeira: possibilidades críticas voltadas para a realidade sergipana”, criado em 2009, sob a orientação da professora Msc. Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Este grupo de pesquisa foi composto por sete alunos de graduação em Letras Espanhol e Letras Português/Espanhol pertencentes à UFS e durou até o início de 2011.

No grupo, tivemos a oportunidade de elaborar materiais didáticos direcionados à construção de identidades dos estudantes. Quando aplicamos tal material em oficinas realizadas no Colégio de Aplicação da UFS, percebemos que os alunos se envolvem mais na aula que trata de temas do seu cotidiano. No final, produzimos nosso trabalho de conclusão de curso com o título “Construção de identidades nas aulas de ELE: uma proposta intercultural para a realidade sergipana”. Na oportunidade, debatemos a recente implantação do espanhol como língua obrigatória para o ensino médio e as possíveis dificuldades que os professores enfrentariam com esse novo desafio. Desse modo, unimos a problemática da formação de leitores críticos ao ensino de língua espanhola. Nesse contexto da graduação, percebemos como é importante uma base teórico-metodológica na hora da produção e escolha do material didático a ser trabalhado.

Portanto, a relevância e a importância desta pesquisa nasceram da necessidade de se ampliar os estudos sobre a construção de material didático segundo as orientações pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, justificamos nosso recorte pela necessidade de se ampliar as pesquisas para a área do ensino do espanhol, visto que é um idioma que passou a ser ofertado obrigatoriamente como disciplina da proposta pedagógica do ensino médio e como opcional das séries finais do ensino fundamental no Brasil apenas em 2010. Com essa inclusão do espanhol como disciplina obrigatória, novos desafios entrarão na pesquisa do ensino desse idioma, como por exemplo, articular a diversidade cultural das nações que usa o espanhol como língua oficial e o contexto social do jovem brasileiro.

² Disciplina da primeira proposta pedagógica do Mestrado em Letras da UFS, ofertada em 2011.1, sob regência dos professores Carlos Magno Santos Gomes e Givaldo Melo de Santana.

Para isso, analisamos como as orientações pedagógicas estão construídas nos livros didáticos para o ensino médio à luz da LA, dos Estudos Culturais e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Com isso, pretendemos investigar e comparar como os elementos culturais estão propostos nas metodologias de leitura das OCEN e dos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012) para propor orientações culturais que ressaltem o espaço da leitura como um momento de trocas culturais e de formação crítica do leitor.

Nossa hipótese está centrada na reflexão sobre a forma como as orientações dos Livros Didáticos trazem um conceito de leitura afinado com os conceitos contemporâneos, isto é, uma leitura interativa, preocupada com as novas formas de aprender relacionada a uma dinâmica de posicionamentos. Tal preocupação deverá estar presente no Livro Didático (LD) desde as orientações pedagógicas para o professor, passando pela seleção de textos e composição dos exercícios, até a sugestão de atividades com as diferentes abordagens culturais da língua espanhola.

A leitura crítica aqui defendida está voltada para formação do aluno brasileiro de nível básico escolar (médio). Essa formação crítica tem como objetivo sensibilizar o aluno a respeitar a diversidade e as diferenças linguísticas e culturais dos povos falantes de língua espanhola. Como consequência, podemos formar leitores que estejam dispostos a conhecer e/ou participar dessa cultura, seja de forma profissional, turística, ou acadêmica. Tal formação é uma necessidade do mundo globalizado que exige cidadãos aptos a viagens e a trabalhos em outros países. Essa demanda foi reforçada pela criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e pela assinatura de acordos entre o Brasil e Espanha para a difusão da língua espanhola no Brasil.

Na educação contemporânea, debates teóricos adquirem novas configurações, exigindo um professor dinâmico e articulado. Podemos encontrar críticas que defendem a prática da leitura entre os jovens como uma forma de construção identitária, isto é, uma leitura de mundo e não apenas decodificar palavras escritas.

Para que isso seja realizado, o professor deve estimular os alunos à diferentes leituras em contato com diferentes culturas e gêneros textuais. Tal estímulo pode ocorrer por meio da valorização do pertencimento identitário e as variáveis desse processo que não é fixo, nem homogêneo (BAUMAN, 2005). Isso pode contribuir para a formação crítica do aluno, que passa a refletir sobre seus discursos e dos outros. Esse fato é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

Aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliando sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos enriquecendo sua formação. (BRASIL, 2002, p.152)

As OCEM (2006b), na parte voltada para o espanhol, também nos mostram que o aluno não está sozinho no mundo e que o contato com o outro para constituir sua identidade é fundamental. Cabe lembrar que as OCEM estão preocupadas com a diversidade no ensino do espanhol, visto que por muito tempo a variante ensinada na escola foi, (e é) majoritariamente, o espanhol peninsular. Essa variante foi abordada com toda sua soberania e imperialismo frente às outras dos colonizados. Em contrapartida a essa abordagem tradicional, o ensino do espanhol no Brasil propõe a valorização das variantes latino-americanas:

Vale perguntar entonces, ¿de qué español estoy hablando? Seguramente, de un espacio cultural múltiple, complejo, híbrido y en constante transformación; un espacio cultural donde me ubico como brasileña. Y más que resaltar de dónde estoy hablando, me interesa saber ¿de qué manera puedo, como profesora y formadora de profesores de español, contribuir al conocimiento y la integración de ese espacio cultural? Y la respuesta no podría ser otra, sino posibilitar el conocimiento de esa lengua/cultura tan diversa cuanto son diversos los pueblos que la utilizan para expresarse. Y ese conocimiento, que debería ser mutuo, es el arma contra el prejuicio, el estereotipo, la reducción y la generalización de lo que (no)somos. (PARAQUETT, 2009b, p.12)

Nesse sentido, a LA nos ajuda a diversificar as formas de ensino de língua espanhola por meio de uma abordagem múltipla que prima pela interdisciplinaridade. A LA é dinâmica e incorpora o debate cultural como uma das interfaces do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (MOITA LOPES, 2003). Nesse espaço cultural múltiplo, híbrido e em constante transformação, defendemos a leitura crítica como ferramenta de aquisição de língua espanhola. Nossas reflexões sobre a abordagem cultural no ensino de espanhol partem da necessidade de se ampliar o espaço do LD para o contexto social. Com essa proposta de aproximação de fronteiras, ressaltamos a valorização do reconhecimento da cultura do outro como parte do mundo contemporâneo. Nessa direção, dialogamos com a proposta interdisciplinar dos Estudos Culturais e sua vocação para ressaltar as diferenças identitárias e os estudos de mídia.

Os Estudos Culturais são vistos por alguns pesquisadores como uma promessa de explosão intelectual por meio de vários interesses sociais e políticos. Beatriz Resende (2005,

p. 252) destaca os trabalhos fundacionais de Reymond Williams e Richard Hoggart, sem deixar de lado as propostas identitárias de Stuart Hall, seguidos de outros que contribuíram para a área. Tais ‘estudos’ nos remetem a um processo em andamento, à ideia de algo em movimento, passível de alterações, agregações e subtrações como nos afirma Resende: “A primeira coisa que me agrada nos Estudos Culturais é apresentarem-se como estudos” (2005, p. 248).

Os Estudos Culturais são ressaltados por sua postura crítica que consideramos um fator fundamental para o ensino de língua estrangeira. Assim, a cultura incluída nos debates da sala de aula possibilita o trabalho com temas contemporâneos: feminismo, sexualismo, pós-modernismo e, no caso das aulas de espanhol, o debate sobre a diversidade identitária do latino-americano. Deste modo, os Estudos Culturais conduzem o ensino de línguas para uma relação ativa com o tempo e o espaço em que o aluno está inserido, sobretudo na sua “politização” de investigação intelectual, destacando a pluralidade cultural e o reconhecimento das diversas subjetividades nas múltiplas identidades (RESENDE, 2005, p. 257).

O papel político assumido pela escola ganha lugar de destaque na medida em que ensinar uma língua estrangeira proporciona uma visão para o outro e suas diferenças culturais. Fato que Stuart Hall (2006), em *A identidade pós-moderna*, denomina de festa móvel, isto é, as trocas culturais e identitárias possibilitam uma constante mudança de identidade no cidadão. Dessa maneira, os sujeitos assumem identidades múltiplas. Se o sujeito é múltiplo, fica quase impossível imaginar uma sociedade rotulada e inerte. Em consequência, a escola deverá se preocupar com aspectos não estereotipados, que sejam relevantes para a vida cidadã dos estudantes brasileiros.

Nessa perspectiva crítica do ensino de língua espanhola, consideramos que os Estudos Culturais e a LA possuem um ponto de encontro: ambas consideram que a aprendizagem deve se dar pela interdisciplinaridade das teorias. Desse modo, não se constituem áreas fechadas de estudos, mas sim áreas marcadas por movimentos transdisciplinares que atravessam fronteiras e se utilizam de vários campos do saber para delinear um projeto.

Um tema de estudo recorrente nas duas ciências é a reflexão sobre a constituição e pertencimento das identidades. Para Hall (2006) e Moita Lopes (2003), pensar identidades faz parte das preocupações do sujeito pós-moderno, que se mostra móvel e capaz de flexibilizar a

inclusão e aceitação das diferenças. Nesse sentido, o tema das identidades abrange situações sociais ligadas à raça, gênero, orientação sexual, etnia, classe, entre outros.

A leitura interdisciplinar proposta pela LA e pelos Estudos Culturais constitui-se em um bom caminho para que possamos alcançar a formação de leitores críticos, visto que esse tipo de leitura parte da contribuição de várias ciências para a construção do modelo cultural crítico. Diante dessa constatação, ressaltamos que a leitura interdisciplinar não privilegia apenas aspectos linguísticos do texto, ou apenas aspectos culturais, mas sim uma abordagem híbrida do texto de língua espanhola.

Por esse motivo, a interdisciplinaridade pode ser um caminho seguido pelo professor que, assumindo uma abordagem intercultural e interacionista, auxilia seu aluno na prática de leitura crítica. Para alguns teóricos dos Estudos Culturais, Marques (1999), e Resende (2005), e de diversas teorias, Marcuschi (2008), e Morin (2008), a leitura interdisciplinar exige uma postura politizada por parte dos leitores, que em nosso estudo são representados por professores e alunos. Tal ponto de vista é sintetizado na pesquisa de Carlos Magno Gomes que ressalta a leitura interdisciplinar como um “exercício em que o leitor inclui questões de pertencimento identitário no roteiro de sua interpretação para identificar a camada ideológica explorada pelo autor” (GOMES, 2010, p. 29).

Quanto ao nosso corpus, vale ressaltar que não podemos definir o que seria perfeito para a diversidade existente no Brasil. Porém, a utilização de um material didático autêntico³, que busque relação com as diversas disciplinas e esteja de acordo com as necessidades dos aprendizes, pode favorecer o trabalho de construção de leitores críticos. As aulas poderiam interrogar qual o papel real da língua na sociedade para ajudar a romper estereótipos e preconceitos que poderão se desenhar na formação do estudante, pois “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino em contextos reais da vida cotidiana.” (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

Conforme já anunciado, analisaremos as orientações didáticas para a leitura em aulas de língua espanhola e confrontaremos com as teorias culturais do ensino de línguas. Nosso objetivo geral consiste em comparar as orientações didáticas dos livros selecionados pelo PNLD com suas atividades propostas para assim verificar se estão em sintonia com a

³ Consideramos material didático autêntico aquele existente na sociedade não para um fim didático e sim para sua função real como texto. Só após o recolhimento desse texto para fins pedagógicos que ele passará a ser material didático. A utilização do material autêntico é defendido por Barros e Costa (2010); Paraquett (2009) entre outros autores.

formação crítica do estudante de língua espanhola. Como objetivos específicos destacamos: analisar as propostas inovadoras da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais para as atividades de Leitura; Comparar as atividades de leitura do livro didático com as sugestões de diversidade cultural propostas pelas OCEM; e, por último, averiguar como as atividades de leitura estão propostas nas coleções selecionadas a partir das interfaces identidade e diversidade cultural.

Este estudo se insere como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que busca uma melhoria na qualidade da formação dos leitores em língua espanhola do ensino médio das escolas brasileiras. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (2009) trabalha com dados subjetivos, opiniões, valores, crenças, hábitos, fenômenos. Para Neves (1996, p. 2) “Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. Portanto, pretendemos fazer uma análise crítica do material didático a partir das sugestões teóricas desta pesquisa.

Metodologicamente, propomos problematizar o tema: leitura em aulas de língua espanhola, para então buscar caminhos alternativos para essa prática de ensino. Nosso foco foi voltado para as fronteiras teóricas entre a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais. Por meio dessa pesquisa bibliográfica, procuramos buscar bases para reflexões e discussões sobre a melhor forma de ampliar a fronteira teórica dos estudos sobre ensino de língua. Tal pesquisa “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 50).

Após a pesquisa bibliográfica, nos propomos desenvolver uma pesquisa descritiva, que pretende “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade encontrada” (TRIVIÑOS, 1987, p. 40). Para tanto, faremos uma descrição das orientações selecionadas para a leitura nas aulas de língua espanhola, bem como dos textos propostos para leitura. Essa descrição não será exaustiva, servirá para contextualização e apresentação dos LD trabalhados.

Para um melhor desenvolvimento de nossas propostas, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, faremos um breve histórico do ensino de línguas e da Linguística Aplicada ambas no Brasil. Desenvolvemos uma abordagem que analisa como essas teorias auxiliam na construção do leitor crítico. Além disso, debateremos sobre a importância que os gêneros textuais adquirem nos materiais didáticos pensados para o ensino básico.

No segundo, retomaremos os desafios e as metas do ensino contemporâneo por meio de uma reflexão sobre as teorias educacionais interacionistas. Para isso, apresentaremos algumas concepções de ensino considerando a escola como um espaço social de transformação. Ressaltaremos ainda a importância dos conceitos de cultura e identidades para a educação inovadora nos LD de língua espanhola. Nessa perspectiva, debateremos conceitos de leitura e de leitor crítico.

No terceiro, faremos uma análise do enfoque da leitura atribuído nas OCEM, bem como para as orientações didáticas trazidas pelos livros aprovados pelo PNLD 2012 para o ensino médio: *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010) e *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN et al., 2010)⁴. Em seguida, confrontaremos os textos do primeiro capítulo do volume destinado ao 1º ano do ensino médio. Com essa análise, buscamos compreender como os professores podem explorar esses textos a partir de uma abordagem intercultural, que valorize as diferenças linguísticas, políticas e culturais da América Latina. Nesse processo, confrontaremos as duas propostas, investigando qual a que se adequa melhor às orientações pedagógicas propostas pela Linguística Aplicada e aos posicionamentos ideológicos dos Estudos Culturais. Por fim, apresentaremos as conclusões de nossa dissertação seguidas das referências bibliográficas utilizadas durante toda a construção do texto.

⁴ Na seleção do PNLD para o ensino médio há ainda a coleção *Síntesis: curso de la lengua española* (MARTIN, 2010). Não a consideramos nesse trabalho, pois esta já foi objeto de estudo de Mestre Andres Soto Teles.

DA TRADIÇÃO À RENOVAÇÃO

O ensino de língua espanhola no Brasil ganhou, nos últimos anos, um grande fôlego com a divulgação da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que obriga as escolas a ofertar tal língua para o ensino médio e facultar essa oferta para o ensino fundamental. Ao ser imposta como obrigatória para o ensino médio, a língua espanhola ganha mais visibilidade e nos convida a fazer diferentes reflexões sobre seu ensino a partir das orientações pedagógicas para leitura. Com isso, estamos preocupados com as transformações das abordagens de ensino de língua espanhola como língua estrangeira pelo caminho de interação social e interdisciplinaridade. Essa abordagem diversificada exige uma contextualização de como o ensino dessa língua foi proposto e como podemos ampliar essa demanda primando pela qualidade educacional a fim de renovar as abordagens educacionais.

A Linguística Aplicada prima pela interdisciplinaridade no ensino de língua, quando incorpora o debate cultural como uma das interfaces do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Moita Lopes (1996), a linguagem é uma questão central em LA que procura as possíveis soluções para problemas sociais. Para tanto, utiliza variados campos para atingir seus objetivos como, por exemplo, educação, antropologia, estudos culturais, psicologia, história, entre outros. A abordagem interdisciplinar desse campo de estudo nos convida a pensar as possíveis renovações do ensino de língua espanhola a partir da inclusão do debate cultural.

1.1 A língua espanhola no Brasil

A oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras não é uma prática inovadora, segundo os estudos de Pereira (2006). Essa oferta teve impulso com a chegada de D. João VI, em 1808, e se materializou no serviço público por meio da criação do colégio Pedro II em 1837. Em 1954, esse colégio oferecia o francês, o inglês, o alemão e o italiano. O ensino do espanhol, de acordo com o levantamento realizado por Paraquett (2009a), é ofertado como disciplina optativa desde 1919 pelo colégio Pedro II. Em 1941, a Universidade Federal do Rio

de Janeiro (UFRJ) passa a oferecer o curso de licenciatura em letras neolatinas que envolve a licenciatura em espanhol. Certamente, esses acontecimentos marcaram os primeiros passos da oferta de língua espanhola como língua estrangeira (ELE) em escolas brasileiras.

Para direcionar as ofertas das línguas estrangeiras, existem alguns documentos que regem esse ensino e mudam de acordo com as necessidades da época. Percebemos que nem sempre essa oferta leva em consideração apenas fatores educativos, pois ela é também realizada e baseada em outros motivos entre os quais estão o político e o econômico. Por esse motivo, o ensino de línguas estrangeiras está marcado por idas e vindas e altamente relacionado a interesses políticos do estado. Por exemplo, a atual oferta da língua espanhola foi influenciada pelos acordos acertados a partir da criação do MERCOSUL com os países sul-americanos. Essa aliança econômica é destacada na introdução das OCEM (2006).

Pereira (2006) afirma que, por muito tempo, a oferta de línguas estrangeiras estava associada às elites. Um exemplo disso está na passagem do século XIX para o XX, quando a língua privilegiada como sinônimo de sofisticação era a língua francesa. Esse idioma tinha mais importância que as outras línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, sobretudo para as mulheres que buscavam falar fluentemente o idioma para buscar homens que ocupassem o corpo diplomático. Na época, a burguesia buscava uma identidade europeia. Hoje, segundo Moita Lopes (2003) e Hall (2006), a antiga busca pela identidade européia já não faz sentido e, portanto, devemos ressaltar cada vez mais aspectos que valorizem as identidades dos nossos alunos.

A identidade europeia lançada pelas línguas estrangeiras era notadamente acentuada. Após a primeira guerra mundial, quando o Brasil ganha um cenário nacionalista, a oferta de línguas estrangeiras se torna proibida. Nessa época, o governo desenvolve uma política de controle do ensino de línguas estrangeiras. Vejamos abaixo alguns decretos para a coibição desse ensino:

Decreto 406 de maio de 1938: estipulava que todo material utilizado na escola elementar deveria ser elaborado em língua portuguesa; que todos os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos; interditava a circulação de material em língua estrangeira nas áreas rurais; obrigatoriedade no ensino de história e geografia; proibição do ensino de língua estrangeira para menores de 14 anos.

Decreto 1.545 de 25 de agosto de 1939: Instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a

estimular o patriotismo por parte dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e de história do Brasil; proibição do uso de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas; ordenava que as aulas de educação física nas escolas étnicas fossem ministradas por um sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região.

Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941: proibia-se a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar e sua impressão em território nacional. (PEREIRA, 2006, p. 60)

Para esses decretos, o patriotismo tinha que ser conquistado a qualquer preço e a língua era considerada instrumento de controle desse patriotismo. Percebemos que, entre as proibições, está a circulação de materiais didáticos de língua estrangeira. Isso ressalta a importância desse material na difusão do idioma em pequenas colônias de estrangeiros.

Em meio a tanta repressão, o ensino do inglês começa a se sobressair após 1930, por conta do lançamento do cinema falado vindo dos Estados Unidos que aos poucos vai ocupando o espaço das elites brasileiras antes destinadas ao francês, segundo Pereira (2006). Em 20 de dezembro 1961, é lançada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, com número 4.024. No que concerne à língua estrangeira, essa LDB faculta a sua escolha; nas escolas o ensino de francês é diminuído, enquanto o inglês permanece nos currículos, o espanhol não aparece como língua a ser ofertada nas escolas.

Após o lançamento da segunda LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de línguas estrangeiras é considerado tecnicista que prioritariamente vise o mercado de trabalho. Assim, a classe operária passa a participar do ensino de línguas com os objetivos econômicos: “Toda a abertura intelectual que o conhecimento de línguas poderia proporcionar estava, por razões ideológicas, descartadas.” (PEREIRA, 2006, p. 65).

Além de não encontramos atividades críticas, nessa época os materiais didáticos de língua espanhola seguiam modelos peninsulares. Segundo Paraquett⁵, nada se encontrava de referências da América Latina: “Ensinávamos e aprendíamos o espanhol da Espanha, abandonando radicalmente as demais manifestações linguísticas e culturais do mundo hispânico. A América Latina de língua espanhola se manteve ausente nesse processo por muito tempo.” (PARAQUETT, 2002, p. 187). O livro analisado para a autora chegar a essa conclusão foi *Español en directo*, de 1974, e circulou no Brasil entre os anos 70 e início dos

⁵ Pesquisa intitulada “Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de E/LE no Brasil”. Realizada com os materiais didáticos utilizados no Brasil. Ver Paraquett 2002.

80. A realidade de falta de representação da América Latina, não se restringe apenas ao livro. Parraquett nos mostra como essa falta de representatividade dos latinos estava presente em outros livros: *Antena 1* e novamente *español en directo*, ambos de 1985:

O mundo do espanhol continua sendo exclusivo. A América espanhola aparece superficialmente e como terras e cultura de outrem. Acho mesmo que não poderia ser diferente uma vez que esses materiais eram produzidos para os muitos centros de línguas que se fortaleciam na Espanha e que se especializavam no ensino do espanhol língua estrangeira, em seu próprio território. (PARAQUETT, 2002, p. 188)

Percebemos que não são fatos isolados, e que realmente o material didático de língua estrangeira continuava sem identificação com seus aprendizes. Após esse período, em 1988, é lançada a nova Constituição Brasileira, que se opõe aos objetivos militares das décadas passadas. Desse modo, temos um cenário novo não apenas para a educação, mas também para a sociedade que espera tempos livres de ditaduras e repressões. A valorização da cidadania é um dos pontos mais fortes dessa constituição.

Na educação, a melhoria veio com o lançamento da nova LDB, nº. 9.394/96. Essa lei reconhece o educando como cidadão de direitos garantido-lhe o direito de uma educação formativa e com a participação do estudantes: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, Art. 2º.)

Em relação à oferta de língua estrangeira para o ensino médio, essa lei obriga a oferta de uma língua estrangeira nas escolas de ensino básico e faculta a oferta de uma segunda língua: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 36. III). Nesse contexto, o ensino do inglês ainda domina o cenário educacional brasileiro, visto que a LDB afirma que a oferta deve ser dentro das disponibilidades da instituição. Assim, manter o ensino do inglês foi e é uma prática ainda presente.

Não é objetivo da LDB especificar critérios que dizem respeito às práticas dos professores, ou mesmo em relação às concepções de leitura a ser abordado. Para especificar tais práticas educativas, em 1998, são apresentados pelo governo brasileiro os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1998), destinado a ajudar os professores desse nível de ensino em relação às práticas docentes.

Nesse documento, é lançada uma parte para o ensino de língua estrangeira, que deve ser escolhida de acordo com três fatores: históricos (onde podem ser incluídos o inglês e o espanhol); relativos às comunidades locais (as línguas indígenas podem ser escolhidas); e relativos à tradição (o ensino do francês pode ser aqui justificado). Porém, esses critérios não são seguidos amplamente pelas escolas brasileiras e percebemos que o ensino do inglês continua com um maior enfoque. Tal fato impossibilita a oferta de outras línguas estrangeiras modernas a exemplo do francês, italiano e espanhol.

Não podemos negar que os PCN (1998, p. 09) contribuem bastante com a renovação das práticas docentes como, por exemplo, a sugestão da utilização dos temas transversais, que colaboram com a quebra do estruturalismo radical que mantinham alguns professores até então. Eles são específicos ao valorizar a natureza interacionista da linguagem “O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado.” (BRASIL, 1988, p. 27). Os PCN (p. 91 e 92) ainda instruem em aspectos como avaliação, oralidade em sala de aula, como escolher a língua que será ofertada na escola e nosso objeto de pesquisa: o que é trabalhar leitura em sala de aula definindo três etapas para tal: pré-leitura; leitura; e pós-leitura, que também são corroboradas por Solé (1988, p. 89, 115, 133).

Como resultado de toda essa preocupação com a educação, segundo Paraquett, em 2000, percebemos uma melhoria na produção didática. Porém, ainda realizada minimamente e com muitos aspectos a serem melhorados. Percebemos que o livro *Hacia el español* do ano 2000 já oportuniza a quebra do estruturalismo duro:

Autoras não abandonam a perspectiva da alteridade, tomando o encontro com o outro como uma necessidade de auto-reinterpretação da cultura brasileira. É, portanto, um livro feito no Brasil para brasileiros. Naturalmente que esse fator não elimina possíveis problemas, nem indica que essa perspectiva possa ser a única adequada à nossa realidade. O que parece novo é a consciência de que o estudo de uma outra língua, e, portanto, de outra cultura, não se faz de forma desvinculada, nem descomprometida com as questões nacionais do aprendiz. (PARAQUETT, 2002, p. 189)

Mais tarde, o governo brasileiro também apresenta os PCNEM (2002) e oferece uma proposta de formação do indivíduo, conhecimento da cultura e apresentação do mercado de trabalho como um dos motivos da aprendizagem. Porém, igual aos dois documentos anteriores (PCN e LDB), os PCNEM não apontam diretamente as línguas que devem ser

ofertadas nas escolas. Contudo, esses documentos deixam subentendido que a aprendizagem mais uma vez deve ser da língua inglesa, por considerarem importante a aprendizagem tecnicista da língua, como percebemos no fragmento: “Sem conhecer uma língua estrangeira torna-se exatamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo” (BRASIL, 2002, p. 152). Nessa perspectiva, a leitura em sala se torna tecnicista, e a escolha de outras línguas estrangeiras modernas como propõe os PCN se torna limitada à língua inglesa.

Apesar de a LDB facultar a escolha da língua estrangeira de acordo com alguns critérios, o ensino do inglês tem se mantido como primeira ou muitas vezes única língua estrangeira ofertada na escola. No entanto, em 2005, temos a divulgação da lei 11.161, de 05 de agosto, que obriga a oferta da língua espanhola para o ensino médio e faculta essa oferta para o ensino fundamental. Nos dois casos, a matrícula pelo estudante é opcional, assim não há substituição de línguas e sim uma oportunidade de escolha para os estudantes. Esse ensino não foi autorizado tão rapidamente. Para chegarmos a essa conquista, foram anos de projetos negados, aproximadamente 15. Tudo teve início em meados do século passado:

De acordo com uma reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo (18/05/2005), e disponível na página do IPOL na internet (www.ipol.org.br), esta lei esperou cerca de 50 anos para ser aprovada. Na realidade, o presidente Juscelino Kubitschek que governou o país no período entre 1956-1961 pediu que o Congresso Nacional elaborasse, que introduzisse o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. (PEREIRA, 2006, p. 72)

Como já mencionados anteriormente, o impulso da lei ocorre depois de acordos econômicos do Brasil com países do MERCOSUL para estreitar laços econômicos e culturais entre os países que compõem esse bloco econômico: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e recentemente a Venezuela. Os demais países de fala hispânica: Chile, Equador, Colômbia, Peru e Bolívia, poderão entrar no bloco a qualquer momento e já fazem organizações financeiras para tanto.

Um dos maiores difusores do espanhol pelo mundo é o Instituto Cervantes, uma das preocupações do instituto é com a imagem do espanhol para o mundo. O ensino do espanhol traria consideráveis benefícios para Espanha, tanto para empresas aqui representadas, entre

outros, e especialmente para editoras e escritores e o mundo da cultura. Esse fator foi e é noticiado por diversos jornais de origem hispânica:

Martín Municio fijaba en torno al 15 % del Producto Interior Bruto (PIB) el peso económico de la lengua española, como plataforma cultural y herramienta para los negocios. De ese 15 % del PIB que representa la lengua —que sumando todas las actividades relacionadas con el idioma, es aproximadamente 150.000 millones de euros—, el 30 % del mismo está dado por la enseñanza, el 19 % por la publicidad, el 17 % por las telecomunicaciones, el 12 % por la administración y un 7 % por la cultura. (PÉREZ, 2008, s/p)⁶

Percebemos como a língua espanhola movimentava economicamente a Espanha e por esse motivo os investimentos em produção de material didático voltado à Espanha é tão extenso. No contexto brasileiro, o problema ainda é de implementação pelas escolas públicas de Ensino Médio. Vale ressaltar que essa obrigatoriedade no ensino do espanhol ainda é reduzida, visto que o ideal seria a oferta de mais línguas nas escolas do ensino básico. Nesse sentido, destacamos que o ensino do espanhol não deve ser valorizado em detrimento do ensino do inglês, pois não se pretende a substituição de um monopólio por outro, mas sim uma educação cidadã, relevante para o aprendiz e sua formação crítica. O objetivo é ampliar o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras e de nos aproximarmos da cultura dos países vizinhos.

Para orientar tal posicionamento dos professores de espanhol, em 2006 foram lançadas as OCEM que, pela primeira vez, na história da educação no Brasil, apresenta uma parte específica voltada para o ensino da língua espanhola e suas peculiaridades. Isso se configura como um grande passo para o ensino do espanhol no Brasil. Além de proposta de ampliação do ensino de língua estrangeira, as OCEM reconhecem as influências econômicas que levaram a obrigatoriedade no ensino do espanhol:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que,

⁶ Artigo publicado na página da *fundación del español urgente* uma instituição sem fins lucrativos destinada a impulsionar o bom uso do espanhol. Detalhes em: <http://www.fundeu.es/noticias-articulos-el-espanol-una-multinacional-del-idioma-aun-en-expansion-4230.html>

ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006b, p.128)

Estima-se, assim, um ensino ampliado da língua espanhola, que exige um ensino reflexivo. Nota-se que esse documento se preocupava com a formação dos professores já que a lei 11.161 obriga que a oferta do espanhol seja cumprida em cinco anos, prazo que expirou em 2010. O trabalho de formação docente não é simples e rápido, com isso as preocupações com a formação dos professores e suas práticas em sala de aula ainda são evidenciadas: “Procuram, acima de tudo, proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor” (BRASIL, 2006b, p.129)

As OCEM se preocupam também com questões como interlíngua, mesclas linguísticas, abordagem da gramática, variedade linguística entre outros fatores que fazem desse documento uma importante ferramenta na hora do planejamento das aulas de espanhol: “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006b, p.144). Destacamos as relações interpessoais e discursivas como proposta relevante desse documento que se preocupa com a modernização do ensino de língua estrangeira. Tal importância será melhor avaliada na análise desta dissertação.

A oferta do espanhol pela lei 11.161 faz que a disciplina seja inserida para a seleção dos materiais didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que possui interessantes critérios. Cada livro traz orientações pedagógicas a fim de facilitar o trabalho docente. Essas orientações seguidas de alguns textos dos LD completam a principal análise desta pesquisa. Por fim, o documento mais recente para instruções do ensino do espanhol foi lançado em 2010, pelo governo do Brasil, e está no volume 16, da Coleção Explorando o Ensino, que reúne treze capítulos de instruções sobre o ensino da língua espanhola, dos quais os capítulos 6 e 10 também estão preocupados com o letramento crítico e o ato de ler, respectivamente.

Os professores de espanhol de diversas partes do Brasil acompanham as movimentações para a implementação dessa língua. Desde a promulgação da lei, vários eventos foram realizados para o acompanhamento da forma como esse ensino está sendo inserido nas propostas pedagógicas de cada unidade da federação: “Nos últimos cinco anos, presenciamos a realização de inúmeros encontros, seminários, congressos, teses, dissertações

e artigos científicos sobre o tema e o sobre futuro do espanhol no Brasil.” (DOMINGOS, 2011, p. 31).

Destacamos, ainda, a criação da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA) que teve seu primeiro seminário realizado em Junho de 2009, na Universidade Federal de Sergipe.⁷ Nesse sentido, o ensino do espanhol ganha grande força com a criação das diversas Associações preocupadas com a qualidade do ensino dessa língua.

Em outubro do mesmo ano, foi criada em Sergipe a Associação Sergipana de professores de Espanhol- APEESE, sob diretoria do professor Msc. Sandro Marcio Drumond Alves.⁸ Com essas iniciativas, consideramos que o ensino do espanhol no Brasil hoje é guiado no sentido de combater a redução do ensino de línguas e ampliação dos horizontes culturais dos estudantes associados à prática da cidadania. Mesmo assim, ainda temos um longo caminho a seguir: “É fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006b, p.131). Defendemos o ensino de língua espanhola pelo viés intercultural bem como o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada amparada pelos Estudos Culturais que veremos a seguir.

1.2 A Linguística Aplicada no Brasil

A Linguística Aplicada, doravante LA, é uma ciência de caráter inovador que sofreu algumas mudanças desde seu surgimento até os dias atuais. Por conta disso, os teóricos em LA necessitam, por vezes, explicar-se para desfazer mitos que acompanham suas práticas. Para Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência que está bem resolvida para os linguistas aplicados, contudo muitos outros pesquisadores que não estão envolvidos diretamente com a LA não têm a certeza do que diz respeito a essa ciência. Esse fato ocorria por conta do termo Linguística Aplicada ser confundido com aplicação da linguística, todavia esse equívoco não acontece mais. Tais reflexões nos ajudarão a definir o modo como realizaremos nossa pesquisa em LA.

⁷ Detalhes em: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/06/21/i-seminario-nacional-da-copestra-balanco-e-novos-desafios/>

⁸ Detalhes em: <http://apeese.blogspot.com.br/>

O mais importante em LA é que a busca das resoluções das situações de conflitos que não advém apenas de teorias estritamente linguísticas. É plausível buscar conhecimentos teóricos nas mais diversas áreas como, por exemplo: educação, sociologia, história, psicologia, antropologia, estudos culturais, entre outros, o que corrobora seu caráter interdisciplinar.

Para Almeida Filho (2007a), o surgimento da LA ocorreu por volta de 1940, com o objetivo de acompanhar a evolução do ensino de línguas durante a 2ª Guerra mundial, nos Estados Unidos. Em contrapartida, o Brasil se enchia de ar nacionalista e como vimos dificultava a prática das línguas estrangeiras, a ponto de haver com a proibição de circulação de material didático dessa área do conhecimento. Certamente, esse episódio não contribuiu com as pesquisas na área.

A Linguística Geral foi utilizada para a realização de toda uma tradição de trabalhos em LA, pois “como se tratava de ensino-aprendizagem de línguas, pareceu correto e natural a princípio utilizar os resultados da pesquisa científica e prestigiosa da Linguística Geral nos anos 50 e 60” (ALMEIDA FILHO, 2007a, p.13). Nessa época, a LA era vista apenas como a aplicação das teorias linguísticas. Segundo Almeida Filho (2007a) e Moita Lopes (2009), a Linguística era uma área de maior abrangência, enquanto a LA um sub-ramo desses estudos. Dessa maneira, existiam os linguistas teóricos e os linguistas aplicados.

Celani (1992 apud MENESES, 2009) reconhece a LA como uma área central em relação às outras áreas de conhecimento, inclusive à Linguística, não estando submissa nem mesmo a esta ciência que muitos acreditam ser a ciência mãe. Outra polêmica nos estudos em LA é quanto à sua abrangência e temas de enfoque. De acordo com Moita Lopes (2009), no início, a LA somente era aplicada às línguas estrangeiras com enfoque na tradução destas línguas. Assim, ocorria a chamada aplicação da linguística e não a Linguística Aplicada.

Por isso, a LA inicia um processo de redefinições de suas teorias. Essas mudanças ocorrem no Brasil, em 1978, com o encontro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Nesse evento, os teóricos em LA uniram informações sobre as necessidades diferenciadas da sala de aula. A partir dessas reflexões, os linguistas aplicados percebem que apenas as teorias linguísticas não eram suficientes para responder a todos os problemas e situações vividas nas aulas de línguas.

Com isso, começaram as chamadas *viradas* das teorias em LA que vão além dos estudos lingüísticos conforme Moita Lopes (2009). Isso se deu pelo fato de não ser mais possível que teorias produzidas por linguistas, fechadas nos muros disciplinares,

continuassem abrangendo todo o universo de problematizações apresentados na LA. As mudanças nessas pesquisas também foram influenciadas pelo processo de mudança paradigmática, quando percebemos a importância da conexão de conhecimentos numa rede complexa e relacional.

Por volta da década de 80, a LA sofreu duas viradas, que não ocorrem inesperadamente, mas são frutos de anos de estudos e observações de linguistas aplicados pioneiros na área. Na primeira virada, aparece a distinção entre LA e aplicação de lingüística. Esse momento se deu no final dos anos 70, quando surgem questionamentos severos em relação às suas práticas ao ser estabelecida a criação de suas próprias teorias.

Moita Lopes (2009) aponta as principais mudanças de causadas pela separação entre os estudos linguísticos e estudos em LA. Na primeira virada, ele identifica dois aspectos fundamentais: a necessidade de separação entre a Linguística Geral e a LA, fato que exigiu novas teorias e buscas, e a restrição dos estudos a contextos educacionais. Todavia, não se descarta totalmente as teorias linguísticas, pois é interessante que as utilizemos. Porém, essa utilização deve se dá em conjunto, por exemplo, com teorias educacionais, que sejam mais próximas ao aprendiz. Vale ressaltar que, nessa época, os estudos em LA eram predominantemente em língua inglesa. Dessa forma, além da abordagem educacional, as mudanças propostas traziam questões ideológicas do colonialismo dos países que falam inglês, Estados Unidos e Inglaterra.

A segunda virada ocorre quando há a abertura para se trabalhar em outras áreas que não estejam restritas a trabalhar contextos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, predominantemente o inglês. Essa virada permite que a pesquisa se estenda para língua materna, para o campo do letramento e de outras disciplinas do currículo.

Nessa perspectiva, as teorias de Vygotsky e Bakhtin são trazidas para a LA e a linguagem passa a ser “instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. Essa mudança passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos 90.” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Nessa época, as pesquisas em LA estavam mais voltadas à melhoria social do aluno. É o que também defende Almeida Filho (2007a) ao afirmar que a LA leva para as aulas problemas relacionados à prática social.

Esses movimentos dos estudos em LA acompanham as mudanças sociais apontadas por Hall: “Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (HALL, 2006, p. 9). A partir daí a LA ganha destaque e

muitos trabalhos são baseados em diferentes teorias e distintos temas, alguns destes de interesses são: raça, cultura, religião, sexo, identidade, política, entre outros:

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada num ensino e aprendizagem de inglês e que, ao começar a se espriar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar a LA. (MOITA LOPES, 2009, p. 18)

A interdisciplinaridade ganha força nos estudos em LA, e novas metodologias e teorias eram necessárias para suprir tais demandas de investigações. Com esse intuito, nos anos 80 também surgem algumas teorias metodológicas⁹ do ensino de línguas que se propõem a cumprir as novas necessidades da LA. Essas novas teorias não se limitam nelas mesmas, pois são sustentadas por conhecimentos multidisciplinares de história, educação, Estudos Culturais, geografia, filosofia, política, sociologia, entre outros.

Tudo isso para que possamos compreender melhor toda a sociedade que envolve a escola e os alunos para alcançar aulas dinâmicas, interativas, que levam o aprendiz a compreender o idioma que estuda, muito além da gramática e toda sua estrutura formal e fixa. Essas mudanças ocorridas internamente no campo da LA também são reflexo das mudanças epistemológicas, ocorridas no paradigma científico em geral. Do mesmo modo, a LA é influenciada por movimentos internos e externos às suas teorias.

Essa nova LA com características tão distintas daquela LA iniciada nos anos 40 adquire novas configurações e novas necessidades teóricas. Dessa forma, chegamos a uma LA que busca ressaltar o mundo em que vivemos e ganha uma preocupação de questionamento de fronteira teórica. Daí, perguntam-se quais os limites dessa abordagem que valoriza questões sociais na aprendizagem de um idioma estrangeiro: indisciplinar (MOITA LOPES 2006), antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), crítica (RAJAGOPALAN 2006), LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Diante dessa abrangência, percebemos o incômodo que a ampliação teórica vem causando aos pesquisadores. Nesse caminho, esta dissertação ressalta a perspectiva crítica da LA e sua vocação para romper com as fronteiras teóricas que dão sustentação à pesquisa a partir do diálogo com os Estudos Culturais.

Dentro dessas rupturas, Moita Lopes em *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*, ressalta que a condição multidisciplinar da LA torna-se fundamental para o surgimento de

⁹ Adiante abordaremos melhor o tema.

novos conceitos. Apesar de polêmica, a perspectiva indisciplinar, para esse autor, é fundamental para novas pesquisas, pois se trata de uma área de conhecimento:

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...) para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Portanto, nossa perspectiva parte do reconhecimento de que a LA está “para além de paradigmas consagrados”. Nesse sentido, quando pensamos na inclusão dos Estudos Culturais como um campo teórico, defendemos um ensino de espanhol contextualizado e crítico.

Moita Lopes (2006) também analisa os limites da LA, revelando que não há um consenso sobre suas fronteiras e limites de objetos de estudo. Percebemos que esses conceitos de LA estão em sintonia na maior parte das teorias estudadas aqui e são complementares. Rajagopalan (2006), por exemplo, é um dos escritores do livro de Moita Lopes e tece críticas à linguística dita ‘normal’, por essa não se preocupar com as questões sociais. Além disso, defende que os teóricos devem pensar suas práticas: “A LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega ‘teórico’ lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser ‘aplicado’” (RAJAGOPALAN, 2006, p.165). Para o pesquisador, as práticas sociais podem informar a teoria e não o contrário. É uma teoria bastante exigente, na qual não se admite estudos que não tragam benefícios sociais para a população em geral e especificamente a que está sendo investigada.

Em contrapartida, outros estudiosos acreditam que existe sim espaço para todos, sejam linguistas ou linguistas aplicados, cada um exercendo sua função com objetivos diferentes. Em nossa pesquisa nos identificamos com esse lugar híbrido e multidisciplinar da LA. Essa concepção é sustentada por uma concepção pós-estruturalista de que não existe apenas uma maneira correta de se interpretar certos conceitos, mas tudo depende do contexto e do indivíduo, ou seja, o ensino não é fechado.

É preciso explorarmos as fronteiras das disciplinas para oferecermos ao aluno uma abordagem diversificada da aprendizagem de uma língua estrangeira para além de estruturas unilaterais. Para Morin (2008), tal modo de se pensar ciência é fragmentado, tornando a sala de aula um ambiente repleto de informações desassociadas: “efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, funciona os problemas, unidimensional o multidimensional” (MORIN, 2008, p.14). Para o autor, hoje necessitamos de um conhecimento altamente relacional: “Há uma inadequação cada vez mais

ampla, mais profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentado entre disciplinas” (MORIN, 2008, p. 13).

Tal quebra das fronteiras disciplinares é muito interessante para pensarmos a formação crítica do estudante de espanhol brasileiro a partir desse novo contexto do ensino de espanhol. No campo teórico, Meneses (2009, p. 48), Almeida Filho (2007a, p.16) e Moita Lopes (2003, p.196) defendem que a LA surge para realizar pesquisas relacionadas ao uso da linguagem no mundo real e não simplesmente para a aplicação da linguística. Mesmo assim, há o reconhecimento de que ela tenha se utilizado bastante da Linguística para alcançar resultados, pois “é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (ALMEIDA FILHO, 2007a, p.16). Os três autores corroboram com o fato de que a LA está voltada para o ensino e aprendizagem de línguas por conta das necessidades escolares. Porém, essa área pode se ocupar também de outros contextos sociais, não apenas os da sala de aula.

1.3 Por uma renovação cultural

Como já apontado, muitos temas estudados em LA são bastante polêmicos, pois alguns unem e outros dividem opiniões dos pesquisadores. Tal perspectiva proporciona a essa área de pesquisa uma constante preocupação com a renovação de idéias e abordagens. Esse fato, segundo Meneses (2009), faz da LA uma ciência em crescimento, pois na medida em que não se chega a um consenso.

Com isso, mais pesquisas estão surgindo para o progresso da LA. As características atribuídas à LA, como híbrida e pós-moderna, nos aponta essa quebra de fronteiras e de limites nas pesquisas em LA. Contudo todas com objetivos centrados e metodologias traçadas. Não podemos também considerar os linguistas gerais como vilões ou produtores de aspectos puramente teóricos, pois estes realizam pesquisas com outros meios e objetivos.

Para que acompanhem as mudanças propostas por Moita Lopes (2009), por exemplo, precisamos refletir sobre alguns aspectos em LA. Primeiro, necessitamos re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, compreendendo as peculiaridades dos indivíduos. Dessa forma, não podemos atribuir estereótipos ao sujeito social, mas sim dar voz aos que por tanto tempo foram silenciados como, por exemplo, a mulher, o negro, o gay. Com isso, rejeitamos as leituras preconceituosas.

Para tanto, necessitamos buscar suporte teórico nos Estudos Culturais, pois esse campo teórico nos faz compreender a re teorização do sujeito social não detentor de uma identidade fixa: “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Pela dinâmica própria das identidades, os conflitos estão presentes em todas as representações e defendemos que esse fator faça parte das atividades trabalhadas em aulas de línguas estrangeiras.

Tantos os Estudos Culturais como a LA reconhecem que práticas discursivas são construídas de forma cambiantes e mutáveis (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Tais práticas dependem da situação em que se encontra o sujeito: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 123).

Percebemos também que as mudanças epistemológicas percebidas no campo da LA e dos Estudos Culturais apontam novas tendências, dando oportunidade ao teórico de escolher

que caminho irá seguir em suas pesquisas: “Vivemos em uma fase de transição paradigmática e definição do perfil teórico e sociológico da forma de conhecimento que, nesta fase, transporta os sentidos emergentes do paradigma da ciência pós-moderna” (SANTOS, 1989, p. 11).

Diante dessa transformação, a LA configura-se em um campo aberto para a resolução de problemas do mundo real e novas formas e possibilidades de estudos surgem. Trabalhar interdisciplinarmente é um desafio presente no mundo contemporâneo, cujos muros entre as disciplinas são diluídos e cada vez mais o pensamento ocorre relacionalmente e não apenas fragmentado como ocorria na época moderna. Sendo assim, corroboramos com os pensamentos de Moita Lopes que afirmam que “fazer ciência nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 23).

Dessa maneira, aprender um idioma pelo viés dessa nova LA é aprender os costumes e particularidades do cotidiano dos habitantes dos diversos países, além disso, esse viés permite a multiplicidades de olhares, também defendida pelos Estudos Culturais: “Trata-se de uma experiência que contribui para o questionamento da educação formal e vai instalar nas pessoas uma rebelião disciplinar, uma vez que as disciplinas não devam contar das questões propostas pela educação dos adultos” (MARQUES, 1999, p. 61). Essa perspectiva nos auxilia na construção do que é para nós uma formação interdisciplinar do estudante de língua espanhola.

Nesse sentido, os Estudos Culturais valorizam a abordagem política da cultura e apresentam-se como ‘estudos’ em movimento, passível a alterações, agregações e subtrações. Os Estudos Culturais são ressaltados por sua proposta de formação crítica do cidadão. Esse fator é fundamental para o sucesso do ensino de língua estrangeira. Assim, estudar a cultura em sala possibilita o trabalho com as identidades e suas diferenças. Nesse caso, interessa-nos sua perspectiva híbrida de valorização das questões orais e folclóricas de um povo, pois é interessante sua proposta de politização dessas diferenças e das diversas subjetividades que reconhecem o complexo, o diferente e o outro (RESENDE, 2005, p. 257).

Para os Estudos Culturais, Hall também propõe a quebra das barreiras disciplinares ao afirmar que os sujeitos são múltiplos e diversificados. Assim, necessitamos de múltiplos olhares para a compreensão adequada das identidades. Dessa forma, a interdisciplinaridade aqui proposta, permeada pelas perspectivas educacional, social e política, contempla a multiplicidade dos sujeitos atuais. Em uma sociedade em que as fronteiras são destacadas, temos a necessidade de uma pedagogia que reconheça que o a visão unificada “está

constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada para fora de si mesma” (HALL, 2006, p. 17). Assim, percebemos que uma abordagem interdisciplinar do ensino de língua espanhola pode explorar as contribuições tanto da LA como dos Estudos Culturais.

Entre os teóricos que valorizam essa interdisciplinaridade, temos pesquisadores da cultura e da LA: Marques (1999), Resende (2005), Hall (2006), de um lado, e Paraquett (2002) e Moita Lopes (2006), do outro. “Naturalmente que estou tomando para leitura um conceito bastante amplo, a leitura visto como um instrumento interdisciplinar, como possibilidade do autoconhecimento e do encontro com o outro” (PARAQUETT, 2002, p. 193).

Tais teóricos nos auxiliam na compreensão de que a interdisciplinaridade não é somente o confronto de disciplinas na medida em que ela “indica o caráter inventivo e constitutivo da interdisciplinaridade: cabe a ela criar novos objetos de conhecimento.” (MARQUES, 1999, p. 63). Dessa forma, as múltiplas maneiras de observar os fatos permitem que o aluno em sua leitura crítica possa criar seu próprio ponto de vista. Para Marques (1999), a própria palavra *interdisciplinar* já carrega um prefixo que pressupõe uma mobilidade, um espaço de relações.

Felizmente no Brasil, a LA assume uma postura totalmente interdisciplinar, segundo Silva esta ciência está bastante preocupada com problemas sociais da população, porém não estritamente problemas relacionados às questões do ensino-aprendizagem: “Diferente de outras partes do mundo, a LA brasileira não se restringe a ensino-aprendizagem de LE, ainda que as questões relativas à educação linguística tenham grande representação” (SILVA, 2008, p. 30). Assim, fazer ciência pelo viés da LA nos favorecerá a construção de uma ciência interativa que considere as diversas disciplinas.

Portanto, consideramos que os Estudos Culturais e a LA possuem um ponto de encontro. Ambos consideram que a aprendizagem deve se dar pela interdisciplinaridade das abordagens pedagógicas. Tais teorias não se constituem em uma área fechada de estudos, mas sim são pautadas por movimentos transdisciplinares que atravessam fronteiras, de tal modo que se utilizam de vários campos do saber para delinear um projeto. Essas teorias levam a educação a uma prática inovadora.

Assim, podemos dizer que a leitura interdisciplinar que tanto faz parte dessa nova LA também é articulada pelos Estudos Culturais. Esse ensino diversificado da língua espanhola constitui-se em um bom caminho para que possamos alcançar a formação de leitores críticos. A leitura interdisciplinar favorece o contato e a contribuição de várias

ciências para a realização de nossas leituras em sala, assim não privilegiamos apenas aspectos linguísticos do texto, nem somente aspectos culturais.

No nosso caso, para o espanhol, a LA contribui também com a quebra de estereótipos e reduções que por vezes, são realizadas com essa língua tão ampla e múltipla. Dessa maneira, a LA é uma ciência em consonância com as exigências do mundo contemporâneo e em harmonia com a re teorização do sujeito proposta pelos Estudos Culturais defendida por Hall (2006, p. 10). Esse novo paradigma auxilia os professores no cumprimento do ensino educativo para a formação de leitores críticos e ativos. Como afirma Moita Lopes (2006, p. 25), buscamos uma LA que dialogue entre os campos das humanas e das ciências sociais para que assim possamos compreender e contribuir para resolução de problemas sociais.

1.4 Gêneros textuais e produção de material didático

Para a facilitação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras necessitamos da utilização de muitos recursos didáticos. Todo recurso utilizado em sala é considerado material didático. Nessa parte da dissertação, vamos explicitar o que entendemos por material didático e qual sua importância na proposta de formação de leitores críticos. Ressaltamos que o material didático aqui defendido carrega uma multiplicidade de culturas destacadas, por exemplo, na utilização de vários gêneros textuais. As OCEM de língua espanhola também se posicionam acerca do conceito de material didático:

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (BRASIL, 2006b, p. 154)

Por meio desse material didático utilizado pelo professor podemos traçar o modo de ensino deste e quais correntes são seguidas: “Os materiais didáticos são constituídos a partir de concepções metodológicas” (BARROS e COSTA, 2010, p. 89). Dessa forma, quanto mais o professor conhece as concepções metodológicas, mais poderá analisar criticamente cada opção desse material. Dessa forma, o professor poderá escolher conforme a finalidade e tipo

de ensino proposto por cada um. Nesse sentido, consideramos relevante a discussão e conceituação acerca do material didático utilizada por Santos Gargallo:

Los materiales constituyen la exteriorización del método, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso; como ya hemos indicado en relación con las actividades didácticas - uno de los componentes del método - los materiales reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 49)

Dentro do conceito de material didático, podemos inserir o Livro Didático, doravante LD, que é uma ferramenta a mais de utilização pelos professores. A adoção de um LD pode facilitar o trabalho docente. No processo de formação de leitores críticos, um bom livro é fundamental pelas propostas de textos e apresentação das atividades de interpretação. Para auxiliar o professor brasileiro e garantir a melhor qualidade possível dos LD nas escolas públicas, o MEC possui o PNLD que seleciona os LD que poderão estar nas escolas públicas, e pela primeira vez as línguas estrangeiras estão inclusas no programa para os alunos de ensino médio:

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2011, p.07)

Porém, não é porque os LD disponibilizados nas escolas públicas passam por essa seleção, que são materiais perfeitos e prontos para uso em qualquer situação. Ressaltamos que não é nossa intenção encontrar um LD perfeito, mas pretendemos que estes LD sejam facilitadores de um processo de leitura crítica. Por esse viés, corroboramos com Barros e Costa ao defender um material didático voltado ao letramento crítico, assim defendemos um material que proporcione:

O desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino de leitura e da escrita na perspectiva do letramento crítico e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (BARROS e COSTA, 2010, p. 87).

Entendemos como textos autênticos aqueles que não foram produzidos primeiramente com fins didáticos. Reconhecemos que, ao retirar esse texto de sua circulação

natural, já estamos atribuindo uma finalidade pedagógica. Mas, mesmo com essa descaracterização, defendemos a utilização de tais textos autênticos, pois apesar de perder alguns elementos autênticos, é uma estratégia de manter nem que sejam mínimos elementos culturais ainda vivos.

Além da autenticidade do texto, consideramos também importante a escolha dos gêneros textuais, pois estão presentes no nosso cotidiano. Eles são bastante diversificados e heterogêneos carregam características identitárias e culturais, ficando difícil sua definição. Essa diversidade deve ser respeitada e mantida na hora da elaboração do material didático. Com isso estamos contribuindo para uma leitura crítica amparada pelos Estudos Culturais que prevêm questões de cultura e identidade nessa prática de leitura.

Os gêneros textuais vinculados à informação e à cultura acompanham os movimentos do mundo pós-moderno, que não tem uma tem vocação para o fixo ou permanente. (HALL, 2006, p.12). Diante dessa inconstância, os gêneros são inúmeros e trazem diferentes possibilidades de leitura, dependendo do interesse do professor. Conforme os gêneros, os textos fazer parte da interação humana, logo “é impossível se comunicar verbalmente sem utilizar algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Os LD estão repletos de diferentes gêneros textuais e precisam ser selecionados conforme os interesses educacionais. Para tanto, devemos analisar se os gêneros do LD são capazes de abranger diferentes estratos culturais e linguísticos. O ideal é a diversidade de gêneros, pois assim teremos uma variedade de situações sociais. Diferenciaremos rapidamente o conceito de gênero textual e tipo textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), os tipos textuais são limitados, possuem características marcantes e se distinguem como sequência linguísticas materializadas; os gêneros textuais apresentam características sociocomunicativas padronizadas por composições funcionais. Diferente dos tipos, os gêneros textuais são inúmeros.

Para Marcuschi, uma boa seleção de textos prioriza a mistura de gêneros textuais. Por exemplo, o gênero publicitário apresenta diversas formas para chamar a atenção do consumidor. Assim, um interdiscurso que muitas vezes não é percebido pelo leitor, apesar dessa *intergeneticidade*, aparece com certa frequência nos textos e pode ser explorado pelo professor. Também encontramos outros gêneros com muitos tipos textuais, como é o caso da conversa telefônica, que denominamos *heterogeneidade tipológica*. Essa diversidade é própria de gênero com a coexistência de vários tipos textuais.

Com isso, podemos dizer que os gêneros são entidades comunicativas, nos quais predominam os critérios funcionais de cada gênero na hora de serem analisados. Por exemplo, nas redes sociais, os textos são rápidos e com marcas próprias como abreviaturas. Em contradição, certos gêneros assumem um grande prestígio perante a sociedade, como os gêneros acadêmicos. Todavia, só escreve uma tese ou dissertação aquele que adquiri habilidades consistentes de escrita. Nesse caso, existem várias regras e critérios de como escrever tal texto. Nesse sentido, os leitores em língua estrangeira devem estar preparados para perceber essas peculiaridades dos gêneros, desde os mais tradicionais aos mais recentes.

Com a valorização dos aspectos sociais e atualizados, a língua se mostra enraizada na cultura e na sociedade: “O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social” (MARCUSCHI, 2008, p. 163), por isso ressaltamos que o cotidiano de um idioma não poderá ser percebido em aspectos estereotipados, mas sim conforme defendem Costa e Barros (2010) com textos autênticos e dos mais diversos gêneros textuais que permitam ao aluno uma leitura crítica da sociedade em questão.

A grande carga cultural dos gêneros textuais pode ser percebida no exemplo clássico da piada que quando traduzida a outro idioma, ou mesmo que seja no mesmo idioma, mas com pessoas que não tenham os mesmos hábitos e conhecimentos que o seu, ela perde o sentido. A partir dessa perspectiva, o professor pode explorar as diversidades culturais e de comportamento que assume cada sociedade. Avocamos que a escola “deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 172).

Nesse viés, não existe a predominância de determinada cultura elitizada, mas sim a valorização da diversidade. Portanto, defendemos a utilização desses diversos gêneros nas aulas de língua espanhola como modo de aproximação cultural. Além do mais não há um gênero privilegiado para se trabalhar nas aulas de língua espanhola, pois podem ser os mais diversos no momento da leitura, desde que aquele texto possibilite uma leitura crítica e real da cultura estudada.

Depois desses breves comentários sobre material didático e gêneros textuais, vamos compreender melhor o conceito de cultura. O estudo da cultura toma diferentes configurações no decorrer da história do ensino de línguas, segundo Mattelart a noção geral de cultura apresenta trabalhos abrangentes e contraditórios: “A noção de cultura é daquelas que suscitam os trabalhos mais abundantes em ciências sociais, bem como os mais contraditórios.”

(MATTELART, 2004, p. 11). Popularmente, a cultura pode ser dividida em “cultura legítima” e “cultura de massa”, o que gera segregações e preconceitos.

Assim, aprender a cultura de uma língua estrangeira por muito tempo se limitava as festas populares, comidas típicas e manifestações folclóricas. Sabemos que esses elementos fazem parte da cultura de um povo, porém a ênfase nesses aspectos prejudica a visão geral sobre a cultura estudada. Para contribuir com o rompimento dessa tradição do ensino estereotipado, procuramos enfatizar nesse trabalho que o aprendizado de uma língua estrangeira não se resume em aprender mostras simplificadas de um idioma, mas sim uma visão dinâmica e em movimento, pois as próprias teorias culturais sofrem modificações:

Mesmo que os Estudos Culturais permaneçam como um paradigma, já não se dá o mesmo que se dava em sua origem. Eles doravante enfatizam a capacidade crítica dos consumidores, questionam o papel de pivô da classe social como fator explicativo para reavaliar os das identidades, do gênero, das identidades étnicas. (MATTELART, 2004, p.15)

Os Estudos Culturais acompanham as modificações sociais e buscam fazer das culturas rotuladas como, por exemplo, as populares um estilo de vida, não depreciada, mas sim respeitada. No caso da língua espanhola, poderemos ressaltar questões da América Latina e ouvir os que, por muito tempo, foram silenciados para que passem a ser agentes e não mais pacientes da história política e crítica das diferentes comunidades culturais. Para Paraquett (2009b), a utilização da cultura nas aulas de línguas pode ser denominada como um ensino intercultural, isto é, as culturas da própria sala e dos materiais trazidos de fora da sala interagem entre si e proporcionam um conhecimento mútuo. A mesma autora afirma que as aulas de língua estrangeira é um espaço privilegiado que possibilita a inserção sócio-cultural dos alunos com o mundo contemporâneo.

Tenemos compromiso con la variación lingüística y cultural de este idioma, a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases, puesto que, si tengo la pretensión de aprender y enseñar español a brasileños, ya no puedo limitarme a las variaciones latinoamericanas de los grandes centros culturales, como son, por ejemplo Argentina, Chile o México (PARAQUETT, 2009b, p. 10)

Percebemos a intrínseca relação entre língua e cultura, isto é as aulas de línguas carregam grande carga cultural. Para dinamizar tal fator, defendemos que o professor deve conhecer os mais variados gêneros e tipos textuais para auxiliar os alunos na leitura crítica de acordo com as características apresentadas por cada texto trazido pelo LD. Ressaltamos que

não existem melhores ou piores gêneros textuais para a formação de leitores críticos e que a utilização desses diversos gêneros pelo LD deve sempre ser atrelada ao contexto cultural, interdisciplinar e social. Com isso, defendemos uma renovação do ensino de espanhol a partir da inclusão de diferentes gêneros textuais que explorem a diversidade cultural hispânica. Além de ressaltarmos a importância da formação do leitor real crítico, capaz de questionar as fantasias e estereótipos implantados pelos livros didáticos tradicionais e pela mídia sobre a cultura latino-americana em geral.

1. DESAFIOS DA LEITURA

Dentro da abordagem cultural pregada pela nova LA e pelos Estudos Culturais, trazemos algumas reflexões sobre uma perspectiva interdisciplinar para o processo de leitura. Essa abordagem garante uma aproximação da perspectiva sociológica da LA com a renovação das metodologias de ensino de língua estrangeira. Nessa direção, interessa-nos a forma como os textos selecionados nos livros didáticos de língua espanhola, indicados pelo PNLD (2012), trazem as diferentes representações culturais. Ao partirmos da preocupação inclusiva dos Estudos Culturais e da forma interdisciplinar de articular a pesquisa dos LA pretendemos ampliar o espaço da leitura nas aulas de LE.

Nossa principal preocupação é a relação intrínseca entre a leitura interdisciplinar e o ensino de língua estrangeira pautado na diversidade cultural. Tais conceitos são fundamentais para esta pesquisa, por isso serão construídos no desenvolver desse capítulo. No segundo momento, analisaremos como as orientações didáticas (OCEM, PNDL) recomendam o ensino de leitura crítica em espanhol. Como meta, pretendemos comentar como sugestões culturais pregadas por essas orientações são articuladas no livro didático selecionado para esta pesquisa.

Antes de partirmos para os aportes teóricos da leitura, é imprescindível conhecer teorias do ensino no geral para depois compreendermos como se configura o ensino de línguas estrangeiras na atualidade, em especial, a espanhola. Dessa forma, passaremos por conceitos imprescindíveis para o ensino de línguas estrangeiras: cultura e identidades. Com isso, dialogamos com o capítulo anterior, quando ressaltamos a importância da renovação do ensino de língua a partir da nova LA e das abordagens ideológicas dos Estudos Culturais.

Nessa direção, defendemos a leitura como um processo de transformação social do leitor que passa a incluir e excluir, vocabulários e representações culturais hispânicas a partir de seu repertório cultural. Esse processo de pertencimento linguístico-cultural faz parte da aprendizagem de um novo idioma como veremos a seguir.

2.1 Ensino: conceitos e teorias

Novas formas de ensino surgiram ao passo que a sociedade sofreu modificações causadas pela industrialização e urbanização das cidades modernas. Com a necessidade de uma educação de massa, o espaço da escola passou a ser pensado como uma extensão dessa sociedade ávida por mão-de-obra qualificada. Diante desse desafio, as renovações educacionais não estão restritas a princípios pedagógico-filosóficos, pois trazem a preocupação de como preparar o sujeito moderno para o mercado de trabalho.

Depois de várias teorias que defendiam uma escola democrática de qualidade e ao alcance do cidadão comum, vivemos uma crise paradigmática que leva o campo científico a repensar suas bases e influencia diretamente o modo de fazer ciência, em consequência, modificando as práticas escolares e toda sociedade. Para Santos (1989), o mundo está sob uma ‘nova ordem’ imperante, também denominada ‘globalização’ que contribuiu para a diminuição das fronteiras em um paradigma denominado pós-moderno:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e o novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna. (SANTOS, 1989, p. 11)

Esse novo paradigma é parte da exigência da implementação da lei 11.161, pois observamos uma corrida à formação de docentes. Diante dessa necessidade, nosso trabalho perpassa uma reflexão sobre a qualidade da formação do professor de língua espanhola e nas práticas educativas disponíveis para sua formação atualmente. As mudanças da forma de ensino ocorrem para suprir as necessidades dessa sociedade em transformação. Atualmente, conceber o ensino no mundo contemporâneo é um desafio constante para o professor, porque as concepções consolidadas são questionadas pelo pensamento pós-moderno e exige um professor atento, atualizado e em sintonia com as mudanças paradigmáticas.

Várias correntes e teorias definem o ato de ensinar de diferentes formas. Cada uma dessas teorias merece o conhecimento e a análise do professor para a resolução de diversas situações surgidas em sala de aula. A partir de um modelo tradicional, por exemplo, o ensino é atribuído ao professor e a aprendizagem ao aluno, mas segundo as correntes contemporâneas o ensino e a aprendizagem ocorrem simultaneamente na medida em que professores e alunos têm o que ensinar e o que aprender. É por isso que o estudo contínuo por

parte do docente auxilia na compreensão de fatos como esse e na consequente melhoria de suas práticas.

Para o professor Oliveira (2010), é fundamental que os docentes conheçam a teoria e como colocá-la em prática, pois dominar o processo de ensinar, o conceito de língua e quais os métodos adequados é indispensável para uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Tais variáveis vão interferir diretamente na qualidade das aulas ministradas. Nessa dinâmica, vale nos pautarmos pelos estudos da LA e Culturais quando nos indicam que precisamos recorrer a outras áreas do conhecimento sejam ou não da linguagem, como por exemplo, educação e psicologia, arte, entre outras.

Observando a história da educação no Brasil, percebemos que o pensamento pedagógico brasileiro foi idealizado desde a colonização, quando os jesuítas trouxeram um modelo de educação tradicionalista. Paulo Freire denominou esse período de educação bancária. Para ele, essa educação não permite uma interação entre professor e aluno, pois o primeiro oferece conhecimentos e ao segundo só resta aprender passivamente:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem da ação que se oferecem aos estudantes é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33)

A *pedagogia tradicionalista* imperou durante muito tempo nas escolas brasileiras. Alguns dos seus métodos de ensino se mantêm até hoje, como por exemplo, o uso excessivo e descontextualizado da gramática em sala de aula. Na língua estrangeira, aprender de acordo com os métodos tradicionais se configura no ensino de gramática e na tradução de alguns fragmentos da literatura canônica, o que se distância muito da realidade do estudante de hoje.

Com as mudanças nas concepções políticas e científicas, os pensamentos pedagógicos também sofreram mudanças para se adequar às transformações sociais de cada época. Assim, os acontecimentos sociais influenciaram várias teorias. Com as práticas da pedagogia tradicional e o surgimento da ditadura militar brasileira, a escola passa a servir aos interesses do governo com a total repressão e autoritarismo nas escolas e a obrigação de ações patriotas. Em seguida, desenvolveu-se no Brasil a chamada *pedagogia tecnicista* voltada para atender interesses econômicos com a formação de mão de obra para as fábricas. Essa pedagogia também deixou suas marcas no ensino de línguas que priorizava aspectos técnicos como tradução de manuais, por exemplo. Vejamos a caracterização da pedagogia tecnicista:

Esta pedagogia favoreceu a alienação e a estagnação do aprendizado de vivências democráticas, prejudicou a organização e a criatividade do pensamento literário das gerações por ela atingidas. Este prejuízo ocorreu porque esta proposta priorizava a esquematização das idéias, refletindo na economia de vocabulário, de organização do pensamento de estilo esquemático, em frases de forma reduzida e causando grandes prejuízos ao aspecto redacional dos alunos. (MIRANDA, 2006 p.237)

A alienação causada pela pedagogia tecnicista foi denunciada pela *pedagogia progressista*, que traz a formação crítica como base de seu pensamento e pode “designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. (LIBÂNEO 1999, p. 32 apud MIRANDA, 2006, p. 237). Tal pedagogia engloba dos pensamentos de Freire às propostas atuais, pois desperta o exercício da cidadania. Assim, a formação do cidadão pode caracterizar-se por ser “consciente de seus direitos, deveres, necessidades e possibilidades, dentro da época em que vive e nas implicações desses temas com os relacionamentos sociais.” (MIRANDA, 2006, p. 242).

Infelizmente, essa formação não está presente em diversas as abordagens pedagógicas que pouco tem se aproximado da prática da cidadania como meta educacional (MIRANDA, 2006, p. 235). Dessa maneira, a formação de leitores críticos proposta nesta pesquisa aproxima-se da abordagem progressista para valorização de uma educação formadora de sujeitos em suas relações interpessoais. Na contemporaneidade, a informação é fundamental para o indivíduo se manter atuante crítico e politizado a partir do conhecimento da cultura em que está inserida:

Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (BRASIL, 2006b, p. 133)

No processo de leitura, segundo Chiappini (2005), a formação pode se contemplar no ato de mediação do professor entre o aluno e o saber. Esse tipo de formação permite ao aluno autonomia e independência para pensar, ao contrário da alienação que torna o indivíduo embrutecido, atrofiado em relação aos seus pensamentos e atitudes. Uma boa ilustração desse tipo de alienação pode ser encontrada na metáfora do “chão de fábrica” muito bem exemplificado pelo filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. Nessa cena, cada operário apenas sabia fazer uma tarefa, entre as quais: apertar parafusos.

A alienação é fruto de uma educação castradora e deficitária, pois tira a oportunidade do aluno e do professor se construírem por meio da interação e participação crítica no mundo social. Nas aulas tecnicistas ou tradicionais, tanto o professor quanto o aluno não têm a liberdade de manifestação de seus desejos, pois essa proposta é resultado do mundo moderno de superespecialização de teorias tradicionais de ensino. Por uma educação participativa, propomos um modelo de leitor autônomo, isto é, independente e busque suprir suas próprias necessidades. Esse leitor “pressupõe um aprendiz com papel ativo que é capaz de adaptar-se às novas demandas dessa sociedade contemporânea” (MATOS, 2007, p. 27).

Não é apenas com alguns textos e reflexões em sala de aula que se dará a desalienação, contudo, com orientações culturais questionadoras, esses textos podem ser usados como convite para a formação do leitor, pois o ato de educar deve - nem que seja em momentos fugazes - fazer com que o aluno perceba as diferentes classes e situações sociais. Nessa perspectiva de ensino, Tinoco defende a chamada leitura emancipadora, muito semelhante ao leitor autônomo defendido por Matos: “o leitor precisa assumir as várias determinações de cada obra e reagir (pela recepção feita) segundo as expectativas desta” (TINOCO, 2010, p. 27).

Nesse sentido, a formação de leitores críticos e emancipados é um bom passo para o início do estudo da língua espanhola pelos alunos brasileiros. Cada professor deve conhecer teorias para a elaboração e utilização de materiais didáticos para auxiliar a leitura dos alunos. Diferente da proposta de uma educação tradicional e ineficiente, cujo aluno é visto como uma *tabula rasa* que aprende passivamente, sem poder contribuir em nada no processo de ensino, defendemos um modelo de aluno interativo e atuante. Tal processo de interação nos interessa por sua proposta de construção do sujeito atuante, visto que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam". (VYGOTSKY, 1984, p. 63-64).

O desafio para o ensino do espanhol perpassa as questões do ensino contemporâneo no qual o aluno está em foco. Para isso, é necessário que o professor vise às transformações sociais e passem a explorar em suas aulas mais do que aspectos linguísticos, gramaticais e culturais, pois “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1984, p.65).

Nesse processo educacional, a contextualização cultural é fundamental para a formação de leitores críticos. Por sua vez, o professor possui a incumbência de mediação dos

sentidos dentro do limite do texto, em confronto com as leituras dos estudantes. Pretendemos valorizar diversas manifestações culturais nos textos dos livros selecionados sem reduzi-las a mostras estereotipadas, pois aprender uma cultura de língua estrangeira é bem mais que conhecer aspectos isolados de um país ou apenas decodificar códigos linguísticos. Dessa forma, a aprendizagem passa por várias áreas do saber, visto que a língua constitui a identidade do povo que a domina. Nesse sentido, cada vez que o aluno aprende novos aspectos de uma língua estrangeira, por exemplo, contribui para o processo de construção de sua identidade.

Levando em conta formação da identidade do aluno, devemos levar em conta as possibilidades de uma educação tradicional que prega um sujeito centrado que tenta se aproximar do idioma falado pelos países colonizadores. Já em uma educação progressista, o professor se volta para formação de uma identidade flexível às diferentes manifestações culturais dos países hispânicos.

Nesse sentido, cabe retomar o debate em torno da formação das identidades. Essa questão nem sempre foi considerada mutável. De acordo com Hall (2006), podemos apontar pelo menos três tipos de sujeito: o do iluminismo, que vê o homem unificado, centrado, dotado das capacidades da razão, com uma identidade pessoal fixa; o sociológico, que reflete a complexidade do mundo moderno e é formado na interação entre o eu e a sociedade, na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, mediando valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele habita; e o pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial ou permanente. Esse sujeito é próprio do descentramento das identidades mutantes, inacabadas e até contraditórias: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p. 32).

Como visto, o tema das identidades na atualidade não pode afastar-se da educação, pois nos possibilita encontrar outras vozes no texto, que nos aproximam e ao mesmo tempo em que afasta de determinados grupos sociais. Assim, ao pertencemos a um grupo estamos automaticamente excluindo outros, dessa maneira, sempre haverá a relação de pertencimento e exclusão para ser trabalhada dentro do texto. O estudante, por sua vez, vive toda essa movimentação e exige indiretamente aulas igualmente dinâmicas com textos autênticos e materiais didáticos que tragam textos com diferentes abordagens culturais sobre a diversidade de falares da América Latina.

Pelas questões apresentadas aqui, defendemos a valorização da cultura hispânica como um todo, não apenas dos colonizadores, mas também as dos países latino-americanos, que muitas vezes trazem informações surpreendentes que nos auxiliam na construção de nossas identidades. O conhecimento cultural favorece aos alunos um conhecimento ampliado e em consequência uma leitura mais enriquecida, na medida em que proporciona uma melhoria na aprendizagem da língua estrangeira como também da língua materna.

Com essa prática, ressaltamos o quanto os textos culturais atraem o estudante para uma viagem pelo universo da língua estudada. Nessa linha Paraquett afirma que:

As práticas culturais (e eu aqui incluo a literatura e as demais artes) são instrumentos para o ensino e, nesse sentido são causas e não conseqüências do processo de ensino/aprendizagem. O aluno não aprende as práticas culturais porque aprendeu a língua estrangeira. O processo se dá justamente na contramão do que se afirma: as práticas culturais que possibilitam o ensino-aprendizagem de língua. (2002, p.193)

Corroboramos com a autora e defendemos que o ensino, a partir das práticas culturais e de uma leitura interdisciplinar, favorece a leitura crítica. Assim, não há uma leitura prevista para os textos propostos para as aulas, isso ocorre porque toda leitura é feita por pessoas diferentes em diversos momentos de sua vida. Logo se leio um romance na infância, não será a mesma leitura que farei desse mesmo romance na idade adulta, por conta das mudanças sociais e de identidade que ocorrem com o indivíduo e com as regiões respectivamente.

Vale ressaltar que o estudo das diversas culturas, das identidades e consequentemente do hibridismo nos auxiliam na compreensão das transformações ocorridas nessa nova era. Lembramos que a própria América Latina possui uma tradição de escritores em busca de uma identidade e afirmação de suas raízes. Podemos considerar o primeiro escritor dessa tradição José Martí, ao escrever em 1891, *Nuestra América* que lança pensamentos pioneiros de identidade e pertencimento à América Latina. Por sua formação heterogênea, nascida do contato entre os colonizadores e os povos pré-colombianos, e depois com a inclusão dos povos africanos. Com a mistura de povos e tradições, podemos dizer que essa cultura é híbrida.

Nesse sentido, exploramos o pensamento de Bhabha para compreender melhor a diversidade e o hibridismo da América Hispânica. Esse autor defende o hibridismo como um processo relacional de constituição de identidades, sem sobreposições de culturas, mas de contato e trocas: “as estratégias de hibridização revelam um movimento de estranhamento na inscrição ‘autoritária’ e até mesmo autoritarista do signo cultural (...). Os agenciamentos

híbridos encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou soberania de culturas” (BHABHA, 2011, p. 91). Percebemos que o hibridismo cultural é relacional e dialógico. Tal perspectiva reforça que o processo de identidade se faz por meio da busca de referências culturais passa a explorar os limites do outro. Assim, o hibridismo nos ajuda a compreender que as identidades nunca são acabadas e postas, pois se configuram por meio de um processo problemático e em interação com o outro.

Dessa forma, a representação de estereótipos de uma nacionalidade, como o “sambista”, para o brasileiro, o “indígena”, para o boliviano, o “dançarino de tango”, para o argentino, o “guerrilheiro das FARC¹⁰”, da Colômbia, entre outros não é uma boa maneira de representar as identidades dessas nações, pois tais simplificações acabam gerando discriminação. Portanto, a inclusão do pertencimento identitário como próprias das nacionalidades desses povos é adequado para a formação crítica do leitor a partir dos Estudos Culturais.

Nesse sentido, a prática de leitura crítica evita a construção de estereótipos desses povos, pois “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (BRASIL, 2006b, p. 134). As instabilidades identitárias relatadas pelo hibridismo auxiliam na compreensão da diversidade cultural existente uma vez que não são monolíticas e estáveis, pois “a homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política lingüística, uma ideologia que leva à exclusão” (BRASIL, 2006b, p. 135).

Nessa perspectiva, a cultura aqui valorizada é um elemento não estereotipado que é constituído não apenas por elementos canônicos, mas sim de uma produção desigual e incompleta de valores uma vez que cada indivíduo agrega novos valores aos elementos culturais. Como visto, o processo de leitura deve reconhecer que a cultura é constituída de forma não linear, num processo de descentramento onde há encontros e deslocamentos nos quais surge a possibilidade de articular práticas e prioridades culturais diversas, fato que favorece a construção das identidades.

Assim, tanto o debate quanto o confronto de ideias e de identidades favorecem a alteridade, o conhecimento de culturas, de povos e de visões de mundo diferente. No processo de mediação, é necessário um professor com adequada formação inicial e continuada como nos sugere Almeida Filho (2007a). Esse professor deve ter consciência de que as ‘velhas identidades sociais’ antes unificadas, hoje estão se fragmentando, ressaltada como

¹⁰ *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo*, conhecida pela sigla FARC. Esta organização é considerada terrorista pelo Governo e age com táticas de guerrilha.

descentramento do sujeito (HALL, 2006, p. 07). Em outras palavras, podemos dizer que a identidade de cada pessoa está composta na verdade de vários discursos de identidades que segundo Moita Lopes (2003) se evidenciam de acordo com o ambiente em que está situado o indivíduo.

Nessa direção, o professor de espanhol deve ressaltar a dinâmica cultural para dar sustentação às aulas de língua dinâmica. Para isso, um caminho é explorar tópicos tradicionais como gramática e literatura em aulas contextualizadas a partir das fronteiras culturais. Com isso, esse ensino poderá estimular a consciência crítica do aluno, incentivando-o a exercer a cidadania por meio de suas relações sociais e interpessoais. Assim, o processo de aprendizagem passa pela identificação das fronteiras identitárias e pelo tecido híbrido que perpassa as aulas de língua espanhola.

Tais perspectivas renovam o ensino de língua pelo viés interacionista e intercultural. Assim, destacamos uma educação contemporânea voltada para a diversidade cujos alunos estejam em estado de interrogação e não sejam estáveis. Pelo paradigma pós-moderno, esse ensino de língua ganha cada vez mais relativização e põe o professor como um mediador social que explora as técnicas pedagógicas para formar cidadãos competentes.

2.2. Abordagens do ensino de línguas e a leitura

Após um panorama das abordagens contemporâneas da educação, nesse tópico, vamos trazer algumas reflexões sobre os métodos de ensino de língua estrangeira. A diversidade desses métodos está historicamente relacionada aos interesses pedagógicos dos países colonizadores. Ingleses, franceses e espanhóis, por meio da divulgação dos padrões linguísticos europeus, impuseram métodos que reconheciam apenas a variante dos países de origem.

Nessa direção, a opção pelo método de ensino de línguas é fundamental para uma prática educacional inclusiva, pois nos auxilia na construção e escolhas dos materiais didáticos de Língua Espanhola. O conhecimento e a escolha da metodologia a ser trabalhada pelo professor são fundamentais, pois é antes da aula que o desenho desta começa a se delinear. Consideramos também que a escolha da abordagem que o professor utilizará depende da situação de uso e do perfil dos estudantes.

Observando esses aspectos, para a melhor escolha de abordagens ou métodos é importante o domínio das práticas oferecidas em cada enfoque. Para isso, precisamos diferenciar o conceito de abordagem e método. O primeiro pode ser visto como trabalho mais livre em que se podem utilizar diferentes métodos; o segundo como atividades limitadas à um planejamento que deve ser seguido pelo professor. Vejamos a tabela de diferenciação desses conceitos:

Quadro 1: diferenciação entre os conceitos de método e abordagem.

Autor	Método	Abordagem ¹¹
Santos Gargallo (2004)	Conjunto de principios teórico-práctico que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje. (p.48)	Se refiere a las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, en otras palabras, se hace referencia al componente teórico del método. (p.49)
Abadía (2000)	El método contiene una serie de prescripciones de lo que se debe hacer en clase y, si es un buen método, debería servir para cualquier estudiante o grupo en cualquier contexto y situación de aprendizaje. (p. 14)	Puede conducir o no a un método. Los docentes podemos desarrollar nuestros propios procedimientos de enseñanza partiendo de una teoría sobre la naturaleza de la lengua y/o una teoría sobre el aprendizaje concretas (p. 15)
Almeida Filho (2007b)	Chamamos convencionalmente de método as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e a forma de avaliação do rendimento dos aprendizes. (p. 35)	Possuem bases conceituais comuns sobre a linguagem humana, o aprender e ensinar línguas (...) uma espécie de filosofia, uma formação potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas (p. 35)
Leffa (1988)	O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. (p. 212)	Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem (p. 212)

Com esses esclarecimentos, percebemos perfeitamente, que os métodos são ações coordenadas e fechadas. No sistema de ensino com um único método, há uma padronização dos materiais didáticos e, em consequência, as atividades em sala se tornam repetidas: “O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso” (LEFFA, 1988, p. 212).

Alguns métodos ganham mais destaque, outros nem tanto. Exemplificaremos brevemente dois dos métodos mais conhecidos na área do ensino de línguas que são: o método gramática e tradução, também conhecido como tradicional e o método direto.

¹¹ Em espanhol se diz: *Enfoque*

Explicaremos brevemente os dois métodos apenas para demonstrar como funciona o ensino de línguas sob essas visões.

Método gramática e tradução ou tradicional

Esse método é considerado o primeiro do ensino de línguas e carrega consigo as práticas tradicionalistas, nas quais o aluno aprende e o que o professor ensina, havendo essa relação de subserviência. Os objetivos desse método, segundo Leffa (1998, p. 214) são: a tradução de uma língua a outra, conhecimento de formas lexicais da gramática normativa; lista de palavras com aprendizado isolado do léxico e conhecimento e aplicação das normas gramaticais sem contextualização. A leitura é mecânica e voltada para a tradução do texto em língua estrangeira para a língua materna. Dessa maneira percebemos que tal método não busca a formação integral do estudante e sim o treino de algumas habilidades consideradas importantes. Nesse caso, a leitura se torna um processo de decodificação, como pretexto para resolução de exercícios de gramática e tradução sem e elementos críticos ou de reflexão.

Para Abadía, entre as várias críticas a esse método está sua descontextualização: “desmenuzara una lengua em componentes aislados sin sentido, em tanto argumentaba que una lengua no se compone de palabras aisladas yuxtapuestas, sino de frases” (2000, p. 40). Santos Gargallo também critica e ressalta que a língua, nesse caso, fica reduzida ao conhecimento de regras gramaticais (2004, p. 59). Ainda mais tradicional se constitui sua abordagem cultura, pois valoriza as artes legitimadas, como a pintura e escultura, e a literatura consagrada pelo cânone nacional de cada língua.

Por seus limites linguísticos, tal método impulsionou outras pesquisas a criar novas maneira de se aprender línguas: “la importancia de la gramática como eje vertebrador del aprendizaje abre una fuerza controversia que se extenderá a lo largo de todo el siglo XX” (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 60). Assim, mesmo não sendo o melhor método para os dias de hoje, trata-se de uma antiga fórmula de ensino de língua estrangeira que privilegia a educação tradicional.

Método Direto

Outro método que nos interessa é o direto, pois nega as práticas de ensino de línguas propostas pelo gramática e tradução, mas não o substitui totalmente. Fato que também

ocorrerá com os demais métodos, pois não há uma substituição total do método anterior pelo mais recente, uma vez que quando necessário o professor pode lançar mão de uma abordagem tradicional para obter resultados mais objetivos, sem que isso se torne uma rotina no processo de ensino-aprendizagem. O método direto afasta-se totalmente do método anterior e é marcado pela linguagem oral: “A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua.” (LEFFA, 1988, p. 2016).

Como visto, a língua materna não é utilizada nesse caso, não havendo assim a tradução que ocorria demasiadamente no método anterior: “Escuchar y repetir lo dicho por el/la docente es el camino más importante hacia el dominio de la lengua extranjera” (ABADÍA, 200, p. 48). Dessa maneira, a leitura textual não era considerada, isso porque a língua é reduzida a instrumento de comunicação oral. Nesse modelo, as atividades de leitura são inexistentes e como consequência sem preocupação com a formação do leitor crítico que propomos para esta dissertação. Quanto à cultura, esse modelo está centrado na distribuição geográfica e histórica dos países que falam espanhol, sem ressaltar as trocas culturais ou as tensões políticas em torno das identidades nacionais e regionais.

A importância desse método, para Abadía está na quebra do método anterior, e assim a consequente abertura para a didática do ensino de línguas: “abrió aí el camino hacia la didáctica de lenguas extranjeras” (2000, p. 59). Para a mesma autora, as principais críticas a esse método referem-se à dificuldade de aplicação com inúmeros alunos, sendo um método realizável majoritariamente nas escolas particulares e centros de línguas com reduzido número de alunos.

Nos dois exemplos citados acima, percebemos como o método gramática e tradução e o método direto são métodos fechados, com procedimentos a serem seguidos e também com restrições e proibições de uso. Em contrapartida, a abordagem não se trata em se fechar, mas em se abrir para novos conhecimentos e procedimentos: “Não mais pudemos pressupor que havia o Método como a única palavra. A aprendizagem bem sucedida passou a depender de muitos fatores colocados em duas ordens e o ensino é apenas uma delas” (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 61). Aqui, faremos um recorte das abordagens do ensino de línguas no Brasil, lembrando que estas só começam a se preocupar com a leitura a partir da década de 80. Ressaltamos que antes dessas abordagens existiram diversos métodos para o ensino de línguas, que buscavam seu lugar, muitas vezes, pela negação completa do método anterior:

A década de 80 convidou-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objetivo exterior ao aluno, mas sim como um processo constitutivo e emergente de significações e identidades. Aprender uma língua não é mais aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 81)

Analisaremos as concepções mais recentes para o ensino de línguas, aquelas surgidas depois das viradas em LA, por volta dos anos 80. Descreveremos brevemente algumas características de duas abordagens que mais ganharam força nos últimos anos: Abordagem Comunicativa e Abordagem Intercultural. Ambas buscam cada vez mais a compreensão do aluno e valorizam bastante a interdisciplinaridade e a permanência de critérios de ensino-aprendizagem do idioma de acordo com as necessidades dos discentes.

Abordagem Comunicativa

Surgiu por volta dos anos 70 e vem para repudiar os métodos estruturais e mecânicos valorizados até então: “Desarrollado durante la década de setenta (...) y motivado por la necesidad de superar el vacío metodológico predominante y homogeneizador la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa” (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 68).

Essa abordagem valoriza a linguagem como uma atividade mental e busca o ensino de línguas em contextos interativos que facilitem o desenvolvimento das chamadas atividades comunicativas: “Una actividad que reproduce (...) una situación real en la que dos o más interlocutores intercambian información, manifiestan sentimientos, hacen peticiones, piden la opinión del outro, etc” (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 69).

Tal abordagem não pretendia a utilização distanciada de um uso puro de frases soltas, mas sim pretendia a utilização de textos e diálogos que simbolizassem o contexto real:

O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; ou o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas de língua descrita nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas como linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 47)

Para realizar essas pretensões, a abordagem busca apoio na gramática gerativo-transformacional e não mais na gramática normativa como era feito nos métodos anteriores. O aluno é colocado como foco. Tal característica é uma ruptura com os métodos anteriores, que pregava o professor como centro do processo, pois “la enseñanza se centra en la/el estudiante y, por eso, la/el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje” (ABADÍA, 2000, p. 86).

Para Zacchi (2008), o aluno é colocado como sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menos ênfase no ato de ensinar e mais privilégio nos aspectos práticos. Nesse sentido, o aluno ganha ênfase, no entanto a língua ainda é muito instrumentalizada, pois “apesar de colocar o aluno como agente, sua abordagem desconsidera as relações de poder envolvidas na interação linguística” (ZACCHI, 2008, p. 2941).

Outra crítica a essa abordagem é trazida por Abadía, para quem o uso comunicativo centrado na linguagem oral e coloquial traz prejuízo para o aluno que não tem oportunidade de conhecer outras destrezas da língua:

También han recibido una fuerte crítica los manuales (y sus autoras/es) que han centrado la enseñanza comunicativa únicamente en la lengua oral, olvidamos con ello que en la comunicación real está integradas las cuatro destrezas: escuchamos, hablamos, leemos y escribimos. Además, la comunicación no tiene lugar exclusivamente en lengua coloquial, sino que depende del contexto social y cultural, del tema, de las/os interlocutoras/es, de los objetivos, etc. (ABADÍA, 2000, p. 104)

O mais importante no processo de leitura dessa abordagem é a transmissão de conteúdo, independente da forma textual. Sabemos que a forma textual, representada pelos diversos gêneros também é um ponto crucial na interpretação e visão crítica do texto. Por esse viés, a abordagem comunicativa não contempla a formação de leitores críticos defendida por esta pesquisa, pois, segundo Zacchi (2008), essa abordagem favorece um discurso hegemônico e dificilmente formulará um discurso contra-hegemônico.

Abordagem Intercultural

Frente a todos os métodos e abordagens de línguas existentes, os pesquisadores tiveram a necessidade de levar para sala de línguas elementos culturais, pois eles podem determinar como o indivíduo se relacionará em cada situação vivenciada. Porém, não uma

cultura enrijecida e carregada de estereótipos, mas sim uma visão ampla e real da cultura do outro: “Hoy en día, trabajar ‘cultura’ en clase significa trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en nuestra forma de comunicarnos” (ABADÍA, 2000, p. 117)

Essa abordagem ainda está em pleno debate teórico e sofreu vários questionamentos em relação a sua nomenclatura, pois ora aborda a relação das culturas, ora valoriza o encontro dessas culturas. Diante desses impasses, buscamos respaldo em autores que justifiquem o nome da abordagem. Mota (2004) defende o termo multicultural por dois motivos, o primeiro é para contemplar os teóricos que utiliza, e o segundo motivo é porque para ela a palavra intercultural se refere ao encontro entre duas culturas e grupos étnicos distintos, enquanto “multicultural se refere à coexistência de grupos de identidades múltiplas em uma sociedade multicultural ou aos múltiplos papéis sociais que um indivíduo assume em várias comunidades discursivas” (MOTA, 2004, p. 57).

Mota também nos mostra que a educação multicultural busca recontextualizar o papel político da escola, para que os discursos silenciados ao longo da história passem a ser ouvidos e considerados no contexto educacional. Essa autora destaca que o papel do multiculturalismo é desalienar os alunos através do compromisso social que os professores devem assumir com a escola. Nesse caso, o professor se torna um agente de mudanças, possuindo uma postura intelectual no papel da desconstrução dos estereótipos e na promoção de tolerância às diferenças.

Casanova (2005), por sua vez, acredita que o termo mais adequado para essa abordagem é o interculturalismo. Essa pesquisadora parte do ponto de vista que o multiculturalismo reconhece a consistência de várias culturas sem um contato ou mudanças de experiências; já o interculturalismo vai além, considerando que existem relações entre as culturas e até mudanças e características diferentes para ocorrer um enriquecimento cultural com a cultura do outro:

(...) El modelo intercultural (...) el que promueve la convivencia entre las distintas culturas, con respeto a las diferencias de cada una. De esta forma, se pretende que las personas culturalmente diversas se conozcan y se relacionen y que, entre todas, busquen lo común y se enriquezcan con lo diverso. (CASANOVA, 2005, p. 25)

Nessa direção, Paraquett também defende o modelo intercultural, pois ele nos auxilia na proporção do conhecimento e aceitação de outras culturas, facilitando a formação dos leitores críticos: “enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble de

promover la interacción entre mi mundo y este mundo mágico que me llega y que me permite verme y sentirme parte de un todo complejo” (2009b, p. 7).

Nessa concepção de ensino, a leitura é uma ferramenta para a ampliação dos horizontes culturais, utilizada como uma fonte para diálogo de troca de experiências culturais. Materiais didáticos elaborados a partir dessa prática intercultural favorecem a alteridade. Isso que permite um reconhecimento do que é diferente. Esse fato favorecerá, a nosso ver, a leitura crítica do mundo hispânico. Por esse motivo tomamos a abordagem intercultural como um modelo ideal para nosso trabalho.

Além disso, o amplo conhecimento de métodos e abordagens de línguas ampliará as possibilidades de atuação do professor, que poderá escolher o material didático mais adequado para a realização de sua aula conforme o contexto em que se encontra. Assim, a concepção de leitura vem implicitamente delineada pelo projeto pedagógico da escola do método ou pela abordagem adotada pelo professor. Com isso, reiteramos a importância da compreensão e utilização da postura intercultural em sala com respaldo das teorias dos Estudos Culturais e da LA para valorizarmos os aspectos culturais em contextos reais de aprendizagem.

2.3 O lugar da leitura na abordagem intercultural

A abordagem intercultural é a mais propícia para o ensino de leitura em língua estrangeira, quando pensamos em formação de leitores críticos. Assim, neste tópico vamos nos aprofundar em conceitos e teorias que respaldam o processo de leitura como uma prática de aprendizagem interdisciplinar. Além disso, defendemos que o contato com os textos de língua estrangeira de diferentes gêneros para a formação crítica do leitor.

Para o modelo tradicional de ensino de línguas, a leitura era abordada como simples decodificações e memorização de palavras e frases soltas. Essa educação que preconizava as teorias do método tradicional prevaleceu por muitas décadas e até hoje encontramos seus traços nas escolas. Porém, como vimos a educação contemporânea exige novos objetivos, conceitos e teorias, com isso, conhecer o mundo e formar alunos críticos é o desejo de muitos professores visto que “compreender um texto não equivale a decodificar mensagens” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Entre outros caminhos, essa formação crítica pode acontecer por meio da leitura, mas o fato é que nem todos os professores pensam no ensino da leitura do

mesmo modo, por isso esse ensino acaba sendo irregular e descontínuo durante os anos escolares dos estudantes, resultando em uma educação sem sucesso na qual muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura.

Nesse cenário, esta dissertação considera a leitura como um dos passos fundamentais para a formação de alunos críticos e propõe um que ultrapasse a decodificação de palavras para respaldar a crítica de idéias. Pensamos em um leitor sujeito e atuante na sociedade, ou seja, é um “leitor real inserido ativamente na vida atual, em seu ritmo frenético de pesquisas, encontros, reuniões realizadas por videoconferências e celulares digitais de última geração” (TINOCO, 2010, p. 31).

Dentro desse contexto, os estudantes estão envolvidos nesse mundo de tecnologias e inovações. Assim, aproximamo-nos das propostas de leitura sugeridas pelas OCEM de línguas estrangeiras, que sugerem a ampliação das fronteiras do texto escrito, seguindo os conceitos de letramento crítico: “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006a, p. 98). Desse modo, nesta pesquisa, partiremos da leitura de textos impressos, mas poderemos nos estender para as demais mídias de acordo com a realidade de cada situação encontrada nos LD selecionados.

Com isso, ao pensarmos em leitura crítica, devemos pensar os conceitos e teorias que existem sobre leitura e o domínio que os professores possuem dessa habilidade. Nesse caso, o professor é, ou pelo menos deveria ser, um professor/leitor para poder conhecer e estimular debates e exposições críticas em sala de aula. Dessa maneira, conhecer a leitura tanto pelo viés do letramento crítico como por outras concepções nos auxilia em nossas práticas educativas inovadoras, visto que conheceremos distintas formas de desenvolvimento e manutenção das práticas de leitura.

Para Costa (2011, p. 61), poderemos apontar três concepções principais de leitura: a linguística (*bottom up*), que é a realização de uma leitura literal, ressaltada pela decodificação e é realizada para se compreender o código linguístico; a concepção psicolinguística (*top down*), que se utiliza de estratégias com formulação de hipóteses entre o dito e o não-dito a partir das estratégias cognitivas; e a interativa, que valoriza o ato de ler como um ato comunicativo, isto é, leva em consideração as intenções do autor e utiliza simultaneamente a decodificação e a inferência.

Nessa perspectiva, a pedagogia da libertação, de Paulo Freire, fortalece uma educação preocupada com o estudante. Ele propõe a leitura de mundo que, ao contrário da leitura

tradicional, nos oferece uma teoria de inclusão social bastante relevante para o aprendiz. Para Freire (2009, p. 19), a leitura é abordada muitas vezes em sala de aula associada à alfabetização tradicional. Nesse caso, o aluno aprende o B-A BA e já seria ‘alfabetizado’. Robson Tinoco também questiona essa visão simplista da leitura e corrobora com Freire ao afirmar que “a escola exige a leitura sem se preocupar com as deficiências e necessidades do leitor e dela própria” (2010, p. 40). Por isso, consideramos que o processo de formação de leitores ultrapassa a decodificação de letras em sílabas, sendo considerado um processo longo e contínuo. Esse processo exige a dedicação e o conhecimento dos conteúdos por parte dos docentes.

Assim, dominando a abordagem intercultural, o professor deve estar preparado para estimular leituras críticas e significativas. Tal mediador deve selecionar diversos textos dos mais variados gêneros e tipos para estimular a formação do leitor crítico, isto é, capaz de interpretar os textos para além da simples decodificação. Para Marcuschi, só se pode falar em leitura quando há compreensão:

Ler e compreender são equivalentes. (...) ler equivale a ler compreensivamente. (...) compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. (...) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 239)

Freire também segue esse pensamento e considera que a leitura deve partir de palavras e significados para que os estudantes possam alcançar elevados níveis de interpretação: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (2009, p. 11). Vale ressaltar que a leitura crítica não deve ser realizada apenas com conhecimento de mundo dos estudantes. É imprescindível o conhecimento linguístico, textual e cultural. Sem tais conhecimentos, a interpretação fica restrita a identificação de vocabulários e expressões idiomáticas e destoa de uma proposta participativa do leitor.

O desejo pela leitura deve ser instigado cada vez mais, sem restrições, dando voz aos alunos na medida em que podem opinar acerca de quaisquer temas. “Quem aprende a ler assim não se contenta em ler ‘para saber onde a gente pode entrar e onde não pode entrar’. Aprende a ler os avessos, descobre a transgressão” (CHIAPPINI, 2005. p. 167). Um caminho apontado pela autora para uma leitura transgressiva é a leitura ao avesso do livro didático, isso

é, ler o livro apontando seus erros e falhas para que o aluno perceba que o livro não é a única e verdadeira voz em sala.

Com essa estratégia, percebemos como o livro assume importante papel: se é tido como verdade os alunos não o questionarão, porém se o livro é apontado por suas falhas a dúvida é lançada aos estudantes. Consideramos a dúvida e a incerteza como grande passo para a criticidade, já que permitem a busca e o conhecimento. Dessa forma, entendemos que não existe apenas um paradigma da verdade. Consequentemente cada texto poderá ter verdades diferentes. Para isso, basta exploramos diferentes gêneros como a literatura, a historiografia ou a ciência para estabelecer o que é a verdade: “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. (...) compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 257)

O conhecimento através da leitura crítica nos auxilia nesse reconhecimento, compreensão e aceitação de diferentes verdades textuais, podemos alcançar tal objetivo por meio de um longo trabalho de reflexão e crítica realizado entre alunos e professores e não um conhecimento pronto e único muitas vezes trazido pelos livros didáticos. Para Chiappini, a leitura adquire um papel de nova experiência para o estudante: “que ele (o estudante) vai viver e transformar, transformando-se, na medida mesma em que incorpora sua essencial novidade a seu mundo de vivências” (CHIAPPINI, 2005, p. 140). Consideramos a leitura que renova como ideal para a formação do leitor crítico.

Formar leitores críticos configura-se, nesta pesquisa, como atribuir relevância aos conhecimentos dos aprendizes, além de não ser considerado um único caminho para tais leituras e interpretações, já que não existem leituras únicas e verdadeiras dos textos. Essa postura crítica obviamente deve partir do professor para mediar tais leituras entre os alunos “Para o professor de qualquer nível, que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela história literária, como *uma*¹² leitura possível” (CHIAPPINI, 2005, p. 141), ressaltamos *uma* leitura possível não a *única* leitura possível.

Esse pensamento ajudará na compreensão da diferença e respeito à diversidade existente nos textos encontrados nos LD. Dessa maneira, a leitura crítica proporciona um conflito de pensamentos, que ajuda na exploração da riqueza ressaltada nos momentos de leitura crítica, realizada com o mínimo de regras e imposições deixando a imaginação e experiência fluírem. Guiada por uma abordagem intercultural, a leitura é voltada não apenas

¹² Grifo da autora

para sala de aula e obtenção de notas e classificações ao final do ano letivo, mas ganha papel social e humanista, atualizado com as mudanças das sociedades modernas apontadas por Hall (2006, p. 09).

Freire (2009) também aponta o papel social da leitura e propõe que: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2009. p. 11). Assim, por meio da leitura, podemos conhecer e relacionar nossas experiências com a do outro. Essa relação *eu/tu* também ganha destaque, quando na formação do crítico “Nascemos num mundo onde muitos *eus* e muitos *tus* já se encontraram (...) a língua é uma dessas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nossos sentidos das coisas, das gentes e de suas relações.” (GERALDI, 2006, p. 67).

Dessa maneira, a linguagem, que também utilizamos nos textos, auxilia na formação dos estudantes e sua construção crítica da língua, bem como a construção de identidades desses. Consoantes com essas teorias, consideramos que para se realizar um trabalho de leitura crítica, em salas de língua estrangeira, é necessário a quebra de estereótipos e o aprofundamento na visão cultural do outro, sabendo que cada cultura possui seu espaço não sendo uma superior a outra:

Contamos ya con interesantes estudios generales sobre la problemática de las relaciones entre ‘Nosotros’ y ‘Los otros’ y en torno de su influencia en la identidad de ambas partes, porque es parcialmente cierto que dicha identidad se construye en su relación dialéctica. (OLÁBARRI, 1996, p. 165)

Percebemos, portanto, que o confronto de ideias e culturas diferentes é indispensável para o processo de formação do sujeito social. Dessa forma, deixamos de lado a concepção de leitura como ato de decodificação de palavras, para a formação do leitor consciente do mundo. Para isso, a prática de leitura em sala de aula é uma prática diária e repleta de conhecimentos, que considera as relações pessoais e sociais. Os PCN (1998, p. 21) orientam tais práticas ao ilustrar a ideia da câmera fotográfica na qual percebemos a leitura como algo focado, restrito, porém cada vez que a utilizamos podemos ampliar as lentes da câmera e alcançar conhecimentos antes distantes de nós.

Tal ampliação do conhecimento de leitura deve permanecer ao longo do cotidiano escolar, pois a leitura nos proporciona o conhecimento de muitos caminhos e ampliamos nossos horizontes diante das relações sociais:

Aprender a ler é ampliar as possibilidades de interação com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e por interagimos com elas sermos capazes de

compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas as gentes e as suas relações. Isto é ler. (GERALDI, 2006, p.71)

Ler é ampliar o conhecimento e na prática educacional pode ser utilizado como mecanismo de ampliação dos horizontes culturais dos alunos. Para isso, é preciso que o professor proporcione ao aluno oportunidades de contato com diferentes textos para que o discente se familiarize com a leitura e torne essa um processo cada vez mais comum em suas atividades cotidianas. Solé (1998) revela que o aluno deve experimentar o contato com o texto e não apenas esperar as interpretações postas pelo professor, pois, o processo de leitura é algo particular. Assim, cada leitor extrairá do texto conclusões muito peculiares de acordo com seu conhecimento prévio, visto que os objetivos de leitura são também particulares:

(...) a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo. Assim, os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Nessa perspectiva, percebemos que o leitor, quando constrói o significado do texto, passa a ser visto como um leitor ativo e protagonista do processo de leitura em sala de aula. Com isso, a importância do processo de leitura consiste em formar o aluno para a leitura cujo significado do texto só se completa mediante a interação com o seu leitor. As OCEM (2006a) de línguas estrangeiras ampliam o conceito de leitura e também o dessa interação, ao observarem os avanços tecnológicos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, vale a pena trazer para o espaço da escola novos gêneros textuais, pois as novas formas de ler ampliam vão além do espaço do livros e das páginas impressas para destacar a revolução e interatividade que a internet carrega, nesse sentido:

O conceito de “leitura”, portanto, passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página. Dessa maneira, não há necessidade de ler tudo na página, ou de ler a página num único sentido (de cima para baixo ou da esquerda para a direita). (BRASIL, 2006a, p.105)

Com isso, percebemos que o conceito de leitura é ampliado, pois passa a reconhecer outras habilidades como letramento visual, letramento digital. Tal ampliação não deixa de lado as tradicionais: ler, falar, ouvir e escrever. Assim, estamos diante de uma nova complexidade do letramento crítico. Por isso, também defendemos a utilização desses

conceitos para a formação de leitor, que deve atuar no meio em que vive criticamente e não esperar para realizar essa leitura apenas no futuro. Tal heterogeneidade dos tipos de letramento não pode mais ficar em segundo plano, pois “passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas”. (BRASIL, 2006a, p. 106)

Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa as barreiras dos textos e atinge modos interativos de leitura, nos quais os leitores poderão fazer uma escolha do caminho de leitura a ser seguido. Assim, favorecemos a formação de um leitor autônomo que busca suprir suas necessidades de aprender para seguir determinado caminho por motivos próprios. Dessa forma, o aluno provavelmente não chegará a uma única interpretação uma vez que seu lugar na sociedade o leva a uma discussão coletiva fomentando o exercício da construção da identidade.

Nesse sentido, sugerimos que o espaço da leitura em ELE seja destinado ao aprendizado crítico que envolve diversos valores propostos pelos textos que assumem um papel maior que passar informações linguísticas e culturais. Para Costa ler é identificar-se: “O que escrevemos ou lemos configura nossa identidade individual e social: como cada um se apresenta em sociedade, como é visto pelos outros, como se constrói como indivíduo dentro de um coletivo.” (COSTA, 2008, p. 5).

No caso da língua estrangeira, o contato com culturas e discursos de diferentes países ajuda os alunos a se constituírem como leitores críticos e atentos. Para isso, podemos considerar várias etapas desse processo de leitura como as indicadas por Solé (1998, p. 89, 115, 133) e também pelos PCN (1998, p. 91-92):

- Pré-leitura: etapa inicial e preparatória para a interpretação do texto base de determinada aula. É nessa fase que ocorre o preparo para a busca do significado textual, utilizando estratégias como ativar o conhecimento prévio do aluno, motivando a leitura que virá em seguida.
- Leitura: nessa fase o aluno entra em contato com o texto em si, e através de perguntas significativas e interpretativas feitas pelo professor, é possível que o aluno projete seus conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmica para uma compreensão interessante e significativa para o texto.

- Pós-leitura: é possível com essa fase que o professor insira aspectos mais críticos como as ideias do autor, suas intenções com o texto e etc., levando o aluno a realizar algumas atividades para a concretização da mensagem do texto lido.

Esses passos para leitura favorecem a compreensão do texto, desde o início na ativação dos conhecimentos prévios, até a interpretação dos significados dos textos, na qual o professor poderá propor atividades para consolidação do conteúdo visto.

Nessa direção, cabe resgatar as propostas teóricas e interdisciplinares defendidas pela LA e pelos Estudos Culturais, nas quais a identificação do leitor depende do contexto social no qual a leitura está sendo executada. Temas como as diferentes identidades e culturas estará testando as fronteiras da aceitação desse leitor, proporcionando ao estudante uma visão politizada da cultura estudada.

Nas aulas de língua espanhola, o leitor crítico deve conhecer as diferenças e os percursos identitários para que compreenda melhor o seu espaço social em confronto com a cultura estudada. Portanto, o leitor crítico estará em um intenso movimento de identidades na medida em que possui uma relação entre seu eu e costumes e crenças de vários outros indivíduos. Conhecer sua própria identidade pode auxiliar na leitura crítica, visto que é preciso estar bem posicionado para poder compreender e entrar em confronto com diferentes culturas e contextos sociais diferentes do seu.

O contato com o diferente por meio da constante prática da leitura proporciona ao leitor que vá cada vez mais ganhando experiência na prática da leitura e no contato com diferentes gêneros textuais. Com a inclusão do pertencimento identitário proposto pelos Estudos Culturais, esse processo de leitura fica mais dinâmico, pois “metodologicamente, o leitor vai incluindo/excluindo posições de pertencimento identitário para chegar a um ponto de referência central do texto.” (GOMES, 2010, p. 32).

Nesse processo, o movimento de inclusões e exclusões faz parte da construção de identidade dos nossos estudantes, bem como alcança nossa meta de formação de leitores críticos capazes de continuarem o exercício de leitura crítica fora do ambiente escolar. As identidades de tais indivíduos continuarão múltiplas e inconstantes, pois suas posições poderão alternar de acordo com o contato com o diferente e as novas situações de convivência, visto que o texto é um lugar de confrontos de identidades e memórias.

A língua por estar viva na sociedade carrega discursos e ideologias e com o passar do tempo o discurso do outro passa a fazer parte do discurso do aluno. Portanto, o aprendiz deve se posicionar criticamente diante das representações culturais com as quais entra em contato com os textos de língua espanhola, que lhe ajudará a construir suas identidades e ideologias.

Ressaltamos essa transformação para reiterar o conceito de leitura crítica como sendo a que amplia as possibilidades de relações, com pessoas que possivelmente o leitor nunca viu, mas alcança a compreensão a ponto de criticar e avaliar o modo de concepção do mundo (GERALDI, 2006, p. 71). E completamos essa perspectiva destacando que as trocas propiciadas pela leitura fazem parte do processo dialético de formação do leitor (OLÁBARRI, 1996, p. 165).

Com tais perspectivas críticas, confirmamos que o papel da leitura em sala de aula é fundamental para a formação completa do aluno. Porém, não é qualquer tipo de leitura que fará do aluno um leitor crítico. Para isso, é necessária uma leitura interpretativa, com textos que falem de aspectos humanizados, ou seja, que carreguem traços de significação e interesse do aprendiz. Além disso, se deve fazer uma seleção consciente e diversificada dos gêneros textuais trabalhados dando a atenção devida aos aspectos linguísticos e gramaticais do idioma.

2. ORIENTAÇÕES CULTURAIS PARA A LEITURA

Neste capítulo, apresentaremos uma análise comparativa entre dois livros selecionados pelos do PNDL(2012), *El arte de leer español* e *Enlaces: español para jóvenes brasileños* por meio das propostas interdisciplinares da LA e dos Estudos Culturais. Para tanto, dividimos esse capítulo em três tópicos. No primeiro momento, vamos analisar as orientações pedagógicas propostas por esses livros; no segundo, comparamos como a leitura está proposta em cada obra. No último, sugerimos algumas propostas de leitura a partir de uma abordagem ideológica dos textos, observando também as exigências e mudanças da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, propomos uma interpretação crítica das orientações curriculares sugeridas pelo MEC para abordagens culturais que visam a uma prática educacional inclusiva e diversificada. Assim, neste capítulo, estamos avaliando como as orientações culturais foram incorporadas ao livro didático de língua espanhola. Considerando as necessidades de uma educação contemporânea, o ensino de língua estrangeira deve ir além da decodificação linguística para propor a formação crítica do cidadão, evitando portanto, a divulgação de materiais didáticos com abordagens estereotipadas (PARAQUETT, 2002, p.188).

Cada coleção é constituída por três volumes, cada um destinado a um ano do ensino médio. Vale destacar que esses livros são destinados a alunos que possivelmente nunca estudaram a língua espanhola, pois o prazo final para a obrigatoriedade dessa oferta só aconteceu em 2010. Lembremos também que a obrigatoriedade da lei de implementação do espanhol é para alunos do ensino médio, ou seja, não se pode contar com conhecimentos prévios sistêmicos dos estudantes, apenas com os conhecimentos de mundo que esses, possivelmente, já carregam.

Devido ao pouco tempo para conclusão dessa pesquisa, analisaremos a primeira unidade de cada livro. Esperamos encontrar textos diversos com questionamentos que instiguem a participação e múltiplas opiniões em sala como sugerido pelo PNDL. Dentro de cada primeira unidade dos livros, encontraremos a seção destinada à leitura, na qual analisaremos como os textos e atividades dos livros didáticos contribuem para a formação do leitor crítico, fazendo um contraste entre as orientações do próprio LD e suas atividades.

Em seguida, avaliaremos como os textos e atividades apresentam estratégias pedagógicas que ressaltam as questões culturais.

A partir dessas análises, comentaremos como a diversidade e a exploração dos gêneros textuais contribuem para uma abordagem intercultural nas aulas de leitura. Durante esta análise, retomaremos a relação de interdisciplinaridade estabelecida entre a LA e os Estudos Culturais, observando se as orientações e as atividades contemplam a diversidade cultural apresentada pelos países hispânicos e, conseqüentemente, se utilizam tal diversidade para a construção de uma proposta de leitura crítica.

Utilizaremos os dados da descrição feita nas orientações dos livros para formular nossa análise qualitativa dos aspectos observados. Dessa forma, aliamos duas características: por um lado, há um caráter interpretativo desses textos, visto que apresentaremos aqui uma das inúmeras possíveis visões a respeito das orientações didáticas de leitura dos materiais didáticos; e, por outro lado, utilizaremos as teorias aqui trabalhadas para analisar a interpretação dos textos e a abordagem de ensino proposta pelo livro.

Pretendemos assim, contribuir com os debates teóricos sobre leitura crítica em sala de aula, verificando se as propostas dos LD estão em sintonia com as necessidades de um leitor crítico “fazer diversas interrelações entre: o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo” (GOMES, 2011, p. 13).

Como vimos, os estudos em LA não se preocupam exclusivamente com contextos de ensino de línguas estrangeiras, porém esse é um dos principais pontos de atuação dos linguistas aplicados. O reconhecimento da linguagem como um fenômeno intercultural defendida pelos estudos mais recentes em LA permite a inclusão de várias vozes ao contexto pesquisado, inclusive as mais marginalizadas. Fato também valorizado por outras ciências como, por exemplo, os Estudos Culturais e a sociologia:

Arrisco-me a dizer que estamos caminhando para o aumento da diversidade temática, para o abandono das fronteiras entre as áreas, para o encontro mais fraterno com os colegas da linguística, mas, também, para o enfrentamento de divergências dentro da própria LA. (MENESES, 2009, p. 48)

Assim, a LA nos aponta para uma educação participativa com diferentes temas para ampliar a identificação dos alunos em sala. Nesse momento, também ressaltamos a importância da contemporaneidade dos fatos para aproximar o estudante do texto de língua estrangeira. Além disso, a exploração de diferentes perspectivas do ensino de língua: a

linguística, a histórica, a cultural, a política, entre outras, dinamiza propõe uma abordagem interdisciplinaridade dos temas.

A língua e a cultura são complementares e devem ser exploradas para a aprendizagem do discente. De acordo com Paraquett (2002, 2009b), o ensino puramente de aspectos linguísticos não é suficiente para garantir a aprendizagem de um idioma. A educação contemporânea de língua estrangeira necessita agregar às questões estruturais aspectos culturais, sociais e políticos para uma leitura crítica politizada e dinâmica: “Por lo tanto, enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble para promover la interacción entre el mundo del aprendiz y este mundo de la lengua/cultura meta.” (PARAQUETT, 2009b, p. 20)

Nesse sentido, os Estudos Culturais, a LA e as OCEM (2006) ajudam na formação do novo perfil que desejamos para o professor e para o estudante de língua espanhola. Tal perfil passa por um sujeito que tenha uma compreensão geral do mundo e da sociedade. Isto é, que seja crítico e não mais hiperespecializado em determinado segmento. Dessa forma, seguir as sugestões dos Estudos Culturais é ampliar o leque de temas debatidos em aula para uma prática pedagógica inclusiva e atual. Com isso, explorar esse campo teórico “é, igualmente, propor um debate que passa por temas contemporâneos, como o feminismo, o pós-modernismo, o pós-colonialismo e o latino-americanismo” (RESENDE, 2005, p. 251).

3.1 Do livro didático às orientações culturais

Neste tópico, faremos uma análise das orientações didáticas dos livros selecionados, verificando se as abordagens sugeridas favorecem a utilização dos textos de forma crítica nas aulas de espanhol. Para nós, a leitura crítica pode ser efetivada por meio da valorização das práticas culturais e o reconhecimento de múltiplas identidades. Buscamos esses aspectos primeiramente nas propostas trazidas pelas OCEM de língua espanhola. Em seguida, confrontaremos com a realidade do livro, fazendo um paralelo entre a teoria e a prática a fim de compreender se existe harmonia entre as partes do LD. Por fim, faremos algumas intervenções culturais, no intuito de favorecer uma leitura crítica em confronto com as identidades culturais dos estudantes.

Nesse sentido, cabe retomar as Orientações Curriculares Nacionais, que foram elaboradas após ampla discussão teórica e têm como “objetivo contribuir para o diálogo

entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006a, p. 5). Esse documento que possui uma parte específica para o ensino de espanhol, além das indicações que fazem para o ensino de língua estrangeira.

As OCEM tratam de problemas específicos da língua espanhola e apontam um suporte teórico que orienta uma prática docente interativa e inovadora. Além disso, esse documento defende uma oferta da língua espanhola ampla, preocupada com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir em língua estrangeira. Dessa forma, a proposta pedagógica orientada pelo governo vai além das necessidades do mercado econômico e de suas ofertas de trabalho.

Quanto à leitura, as orientações exploram uma perspectiva intercultural quando dedicam uma parte à compreensão leitora e afirmam que tal habilidade deve superar a decodificação do signo linguístico e que o sentido do texto se completa em interação com seu meio:

O desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (BRASIL, 2006b, p. 151-2)

Corroboramos com essa perspectiva de leitura e ampliamos esse conceito, ressaltando a importância do trabalho com elementos culturais. Nas OCEM, encontramos também um amplo debate teórico sobre a cultura nas aulas de espanhol, no entanto esse debate é diluído, isto é, não existe uma parte específica das orientações dedicada ao componente cultural em sala de aula. Uma das grandes preocupações desse documento é a orientação didática voltada para a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes, não permitindo o reducionismo nas aulas e valorizando as peculiaridades de cada indivíduo. Todavia, esses comentários não são exemplificados, por isso o ponto negativo desse documento está na falta de ilustração de atividades e exemplos práticos que poderiam favorecer a escolha do livro didático para tais abordagens.

Além desse documento, o PNLD pode ser seguido como um referencial para o desenvolvimento de atividades interativas no ensino de língua estrangeira. Esse programa é financiado pelo MEC e tem como objetivo selecionar os livros didáticos que serão distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal nas escolas públicas brasileiras.

A seleção das obras acontece por meio de um edital com normas e regras nas quais as editoras devem se enquadrar. Dessa forma, o PNLD funciona como um

direcionamento pedagógico que as editoras devem seguir para ser contempladas. Os livros só são aceitos, depois de uma análise aprofundada de pareceristas especializados na área. Nesse caso, o manual didático dos LD deve seguir as exigências do edital:

O manual do professor não pode ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2010. p. 02)

Como proposto, o LD adequado deve trazer suporte teórico para o professor com indicações de atividades. Esse mesmo edital ainda explicita normas para a constituição do LD com critérios fechados, mas com intuito de selecionar o mais adequado para as escolas brasileiras. Em relação à leitura, encontramos os tópicos:

- (...) 3- Seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; (...)
- 8- Valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- 9- Propõe estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse caso, observamos que, ao impor um formato para o LD, o Guia do PNLD 2012 deixa margem para leituras tradicionais, isto é, leituras mais decodificadas, como sugerido no tópico 9. Assim, mesmo de forma amenizada, o próprio guia de seleção do LD reforça o uso dos textos como pretexto. Dessa forma, o Guia do PNLD orienta a escolha do livro por meio dessas exigências mínimas para o livro ideal. Assim, se caracteriza como um documento orientador para a seleção do livro didático, que será distribuído pelo Governo Federal no ano seguinte.

Em relação à leitura, o Guia do PNLD traz apenas um tópico dedicado a essa prática, porém sem qualquer indicação cultural associada. Além disso, não possui nenhum tópico dedicado à parte cultural e à valorização das identidades dos estudantes. No entanto, ele exige que os livros contemplem uma prática de leitura crítica e ressaltam a importância das abordagens culturais para formação do cidadão. Passemos agora à análise das orientações pedagógicas dos livros selecionados pelo PNDL 2012 para a disciplina Língua Espanhola.

Cada coleção traz diferentes abordagens sobre leitura, gêneros textuais e formação do leitor crítico. Assim, nosso intuito é analisar como essas orientações dialogam com os documentos oficiais para depois comentar como o espaço de leitura é proposto na primeira lição de cada volume um das duas coleções. Vamos avaliar se as orientações pedagógicas dessas coleções estão em consonância com uma proposta contemporânea de educação inclusiva, caracterizada pela diferentes culturas hispânicas e suas respectivas identidades.

3.2 As propostas pedagógicas dos livros do PNDL

As propostas pedagógicas presentes nos livros auxiliam o professor no reconhecimento teórico seguido pelos autores, além disso, oferecem um panorama geral do livro e algumas orientações para o professor em relação à utilização do livro. As duas coleções declaram que utilizam os documentos oficiais brasileiros PCNEM e OCEM, assim apresentam orientações em consonância com os critérios de formação para a cidadania. A interação também é valorizada por ambas as orientações o que permite um confronto cultural da cultura estudada.

As orientações do livro *Enlaces* apresentam uma parte específica para a interculturalidade que observam a importância da cultura, ressaltada como possibilidade de ampliação do entorno social dos alunos. Quanto à parte de leitura, elas não apresentam orientações consolidadas, apenas ressaltam a importância dos paratextos¹³ na abordagem de leitura e escrita, o que pode contribuir para a leitura crítica.

No LD *El arte de leer español*, as autoras reconhecem a importância da leitura no processo de formação de cidadãos e apresentam em suas orientações uma parte específica para tais discussões. A diversidade cultural e as diversas práticas sócio-verbais são ressaltadas, além da possibilidade de ampliação teórica do professor com a indicação de distintos livros e *sites* de consulta. O objetivo central desse livro é explicitamente trabalhar leitura em aulas de espanhol. Isso fica exposto pela quantidade de textos dessa coleção. Assim, não há uma grande preocupação com outras habilidades como, por exemplo, a oralidade. Deste modo, essa coleção nos favorece um amplo corpus de trabalho, pois está repleta de textos e temáticas diversificadas

¹³ Segundo as orientações os paratextos são uma espécie de discurso a serviço do texto, isto é, tudo que rodeia o texto, exemplos título, figuras, destaque gráfico de palavras... (OSMAN et al., 2010, p. 10)

Quanto à estrutura, o livro *Enlaces: español para jóvenes brasileños* está dividido em oito capítulos e uma unidade numerada como ‘zero’ que informa aos alunos os países que falam espanhol no mundo. Vejamos um quadro com a divisão temática dos capítulos:

Unidade	Enlaces – volume 1
0	El español en el mundo ¿Empezamos? Países que hablan español
1	Conociéndonos en tiempo real Formas de conocer las personas
2	Del tú al usted Formas de tratar al otro
3	De ciudad en ciudad Conocer una ciudad por sus características
4	Bajo diferentes techos Las viviendas y sus aspectos socioculturales
5	Medio ambiente: ¿y a ti qué? Preservación del medio ambiente
6	¿Qué hay detrás de la etiqueta? El consumo de las marcas.
7	¿Qué ves cuando me ves? Acoso escolar: una forma de violencia y discriminación
8	¡Qué buena onda! El deporte como inclusión social

(OSMAN et al, 2010, p. 6-7)

Seguindo os capítulos, encontramos a seção *Un poco más de todo*, que propõe atividades extras relacionadas com cada unidade. Essa seção está dividida em: *Comprensión auditiva, gramática y vocabulario, comprensión lectora*. Das três, a última nos interessa pela possibilidade de exploração dos gêneros textuais e das representações identitárias.

Ainda seguindo a estrutura do livro *Enlaces*, há uma seção de provas de vestibulares diversos. Em seguida, a seção *te digo y me dices* que propõe dinâmicas e propostas de jogos para serem realizadas em pares. Esse tipo de atividade é bastante proveitoso, pois favorece uma interação entre os estudantes. No final do livro, encontramos o *glossario español-portugués* com uma pequena tabela de abreviaturas e cerca de três páginas com palavras e seus significados. Por fim, uma *tabla de verbos* com a conjugação de alguns dos verbos tanto regulares como irregulares e um CD de áudio.

O *guía del profesor*, do livro *Enlaces*, está dividido em três partes, designado aos professores que irão trabalhar com o livro: a primeira destina-se a explicar a divisão das

unidades do livro, que faz parte de uma coleção preocupada com a formação cidadã dos estudantes. A segunda refere-se ao aporte teórico seguido pelos autores e na terceira, há sugestões de como explorar as unidades.

A estrutura do livro *El arte de leer español* apresenta quatro unidades com temas variados e próximos à realidade do aprendiz. A seguir um quadro com as divisões temática dos capítulos:

Unidade	<i>El arte de leer – Volume 1</i>
1	Identidad: Latinidad Relaciones familiares
2	La lengua es útil para la comunicación: Lengua y comunicación Quien se comunica mejor, se lleva la mejor parte
3	La escuela de la vida: Cosas que sabemos y nos enseña la vida La vida en la escuela; A qué me dedico en la vida
4	El cuerpo y la calidad de vida: Bienestar, alimentación y calidad de vida Salud, bienestar y niveles de estrés Bienestar y actividades físicas

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 6-5).

Além disso, apresenta também *Reflexiones Teórico-Methodológicas y orientaciones didácticas*, orientações para as atividades propostas e um CD de áudio. Nas orientações didáticas, encontramos reflexões teórico-metodológicas que nos auxiliam a compreender os fundamentos da construção do livro. A linguagem é vista a partir de uma concepção interativa e dinâmica, não sendo admitida uma linguagem estática: “Así, nuestra concepción de lenguaje constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeracionales, realizada y actualizadas por sujetos sociohistoricamente situados.” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 06). Percebemos que a língua que se pretende trabalhar na escola, é uma língua com sentido amplo e reflexivo, assim o professor deve saber que a língua deve:

Dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (Brasil, 2006, p. 129)

Esse pressuposto da OCEM é corroborado pelo seguinte fragmento das orientações de *El arte de leer español*: “Si somos constituídos por una compleja red de relaciones no podemos aceptar que se comprendan a nuestros alumnos como simples aplicadores de reglas, o reprodutores de expresiones hechas y cristalizadas por la traducción” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.06)

Efetivamente, nessa coleção encontramos vestígios de uma proposta interdisciplinar. Tal perspectiva orienta o professor a múltiplas abordagens e a inclusão de temas culturais: “Nuestra idea, más que presentar un panorama de la cultura hispánica, es poner al alumno en contacto con temas comunes a su entorno – escolar o no -, buscando alargar su comprensión de mundo y de sí mismo”. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 03)

Já na coleção *Enlaces*, o professor é motivado pela proposta de formação crítica do aluno. Essa obra destaca a importância da autonomia do leitor:

Nuestra intención es contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales. (OSMAN et al, 2010, p. 03)

Tal sugestão só se encontra no campo teórico, pois não identificamos essa perspectiva nas atividades desenvolvidas nas propostas da unidade um. A coleção *Enlaces* também propõe uma abordagem interdisciplinar com as distintas disciplinas e afirma que o aluno possuirá as seguintes habilidades:

- Conocer y respetar el pluralismo cultural y lingüístico hispánico;
- Establecer relaciones y reconocer elementos constituyentes de su propia cultura a partir del contacto con la cultura hispánica;
- Desarrollar la autonomía y criticidad necesarias para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. (OSMAN et al., 2010, p.03)

No primeiro critério, chamamos atenção para a valorização do pluralismo cultural; no seguinte, percebemos uma preocupação com as trocas identitárias; e, por fim, destacamos a motivação em desenvolver cidadãos críticos. Esses critérios estão plenamente de acordo com as propostas inovadoras da LA e dos Estudos Culturais quando trazem uma proposta pedagógica que reconhecem as práticas discursivas como flexíveis e mutáveis (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Além disso, esse pluralismo cultural que essa obra apresenta é sustentado pelo enfoque da perenidade das identidades que também podem ser “contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Com tais propostas,

consideramos que essa coleção sugere atividades atualizadas para as aulas de língua espanhola.

Na parte que traz as orientações aos professores, o guia do *Enlaces* explica como estão divididos os capítulos, detalhando a proposta no todo. Agora, apresentamos essa divisão, ressaltando os tópicos relacionados à leitura:

- **Página de entrada:** propõe um primeiro contato com o tema;
- **Hablemos de:** esta parte ativa conhecimentos prévios do aluno;
- **¡Y no sólo eso!:** este segmento é específico para a leitura;
- **Manos a la obra:** esta parte da proposta testa a competência gramatical;
- **En otras palabras:** essa seção pretende analisar a configuração de cada gênero textual com intuito de resultar a produção textual;
- **Como te decía:** tal parte está voltada ao desenvolvimento expressão oral dos estudantes;
- **Más cosas:** esse segmento traz o desenvolvimento de atividades lúdicas e interculturais; e
- **Así me veo:** a parte final de cada unidade funciona como uma auto-avaliação, para que o estudante crie suas próprias estratégias para aprender.

Especificamente, nossa análise comentada se dará na seção *¡Y no sólo eso!* que se propõe a trabalhar a leitura. Vejamos exatamente o que pretende essa seção:

Pretende desarrollar estrategias de lectura en lengua española a partir del trabajo con los más diversos géneros discursivos: reportajes, fragmentos de obras literarias, artículos, conferencias, entrevistas, etc. con el objetivo de ampliar la perspectiva reflexiva del tema tratado, de la gramática y del vocabulario. Se proponen actividades diversificadas de comprensión lectora, por ejemplo la sistematización de la observación de elementos de paratexto. (OSMAN et al., 2010, p.04)

Encontramos uma sugestão de leitura dinâmica que parte da sistematização dos elementos paratextuais. Esse fator pode iniciar o processo de leitura crítica que dialoga com a amplitude proposta por um ensino pautada pela abordagem intercultural.

Nas orientações do professor do livro *El arte de leer español*, encontramos a explicação de cada parte dos capítulos que possui oito seções que aparecem de acordo com a necessidade da atividade. Nesse modelo, encontraremos seções voltas especialmente para a leitura:

- **¡Mira!** Nesta seção o professor pode levar os alunos a observarem os elementos que constituem o texto em uma atividade de pré-leitura, para ativação dos conhecimentos dos alunos através de elementos gerais.
- **¡Acércate!** As atividades de leitura propriamente dita podem ser desenvolvidas nessa seção:

Esta actividad es la principal en el desarrollo de las prácticas de lectura, pues obliga a los alumnos a reflexionar sobre el texto, no solo sobre su organización interna, sino también los aspectos sociohistóricos que condicionan su composición (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 19).

- **¡Ojo!** Esta seção ajuda o estudante a compreender a sistematização linguística.
- **Ahora tú...** São atividades para exercitar os conteúdos trabalhados em ¡OJO!
- **¡Dale!** Esta seção configura-se com atividades de pós-leitura, ou seja, o professor poderá levar os alunos a fazer relações entre os textos oferecidos e buscar algo além dos textos.
- **Para consultar:** Consiste em um breve resumo de toda unidade para que o aluno possa consultar posteriormente.
- **Para cureosear:** sugere a consulta de outros elementos para completar o estudado como filmes, autores, informações.
- **Para escuchar:** Possui textos gravados para que o aluno perceba diferentes variedades da língua. A indicação é que o aluno escute antes de ler o texto.

Das seções descritas acima, três nos interessam mais: *¡Mira!* - que corresponde a atividades de pré-leitura; *¡Acércate!* - que corresponde a atividades de leitura; e *¡Dale!* - que corresponde a atividades de pós-leitura. Vale ressaltar que esse livro apresenta claramente esses três momentos que envolvem a leitura defendidos por Solé (1998, p. 89/115/ 133) e os PCN (1998, p. 91-92).

Destacamos a importância atribuída pelas orientações do *Enlaces* sobre leitura, enfatizando a preocupação na interpretação do tema. Analisaremos também a seção *En otras palabras* destinada à produção escrita, também associada à seção de leitura, visto que o próprio autor afirma “De este modo se trata también de una actividad lectora” (OSMAN et

al., 2010, p. 04). Fato que nos demonstra a importância de relação entre as habilidades destacadas:

A través del objetivo de estudio (la lengua española) y de temas interdisciplinarios e interculturales propios del universo del adolescente, se busca también estimular competencias y habilidades que desarrollen mecanismos que favorezcan el enseñar y aprender a:

- Sistematizar principios,
- Dominar diferentes lenguajes,
- Construir argumentos,
- Coordinar diferentes visiones,
- Enfrentar situaciones-problema,
- Analizar y relacionar fenómenos y contextos distintos.

(OSMAN et al., 2010, p.04).

Para o guia de *Enlaces*, o conceito de língua perpassa por dois caminhos: o primeiro se refere às políticas linguísticas; e o segundo ao funcionamento real do idioma. Concordamos com tal postura do guia, pois uma das maiores formas de política linguística no Brasil é a implementação do próprio espanhol nas escolas, visto que o governo visou primeiramente critérios políticos e econômicos com os países hispânicos que cercam o Brasil: “A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão.” (BRASIL, 2006, p. 135).

Cabe a nós professores de espanhol, encontrar o caminho do efetivo uso do idioma e a quebra da homogeneidade linguística, pois: “não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor” (BRASIL, 2006, p. 135). Nessa perspectiva, conseguiremos que o aluno entre em contato com a cultura estrangeira. Algumas atividades dessa coleção podem favorecer determinada variação linguística e elevá-la ao nível de melhor do idioma, contrariando as perspectivas interacionistas sobre o ensino da língua estrangeira.

O conceito de leitura explicitado pelas autoras do *El arte de leer español* está de acordo com o do livro *Enlaces* e ainda contempla o conceito de letramento crítico proposto pelas OCEM (2006, p.98) de línguas estrangeiras: “Aquí, por lo tanto, es importante decir que entendemos la lectura como algo que va más allá del mundo verbal” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.11). Dessa forma, a leitura é considerada uma prática social que envolve linguagem verbal e não verbal, além disso, é momento de trocas culturais: “Todas esas manifestaciones, son distintas formas de manifestación social entre distintos sujetos

históricos” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 11). O conceito de leitura trazida pelas orientações do livro contempla nossa proposta de leitura crítica:

Com a aplicação de conceitos referentes ao leitor e à leitura, articulamos um método de leitura que valorize a experiência do leitor como cidadão. A recepção crítica deve ser desenvolvida a partir de uma consciência crítica que reconheça as fronteiras identitárias e passe a produzir o saber de um lugar atual. Ele deve deixar para trás as velhas performances preconceituosas de identificação social para legitimar a diferença como prática de aprendizagem contínua. Assim, o lugar da leitura é um espaço para formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento. (GOMES, 2011, p. 15)

Para as orientações de *El arte de leer español*, a aprendizagem é concebida como uma maneira interativa, pois prevê a articulação das práticas sociais. A leitura é posta como ponto central para a formação dos cidadãos: “La lectura ejerce un papel fundamental en el ejercicio efectivo de la ciudadanía” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.08). Assim, a leitura é posta como centro das atividades do livro, tanto que possui uma seção específica para sua caracterização e concepções.

Visitando o conceito de aprendizagem proposto pelo guia do livro *Enlaces*, percebemos que está de acordo com os PCNEM quando defendem a perspectiva interdisciplinar: “Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras adquire nova configuração” (BRASIL, 2002, p.148). Aliada a essa perspectiva, o guia ainda ressalta a natureza intercultural da língua. Com essa posição, estamos teoricamente seguindo os mesmos princípios. Vejamos: “En el caso del español, es importante llamar la atención sobre la riqueza cultural relacionada con los países hispanohablantes e insistir en la idea de que no existe una cultura única o mejor, sino que todas coexisten.” (OSMAN et al., 2010, p. 07)

Esse caráter intercultural atribuído a língua pelos dois livros nos remete aos pressupostos de Paraquett (2009, p. 8), que defende uma América Latina intercultural, possuidora de diversas culturas que devem ser valorizadas e trabalhadas o máximo possível em sala.

Por fim, o guia do *Enlaces* considera os elementos paratextuais como indispensáveis na hora da leitura: “el título, el subtítulo, el índice, las imágenes, la letra negrita o cursiva, el subrayado, el copete, los cuadros, los gráficos, las portadas de libros, el diseño tipográfico, etc.” (OSMAN et al., 2010, p. 10). Esses elementos são utilizados na hora da leitura como ativadores das hipóteses dos estudantes, visto que esses elementos normalmente são percebidos antes mesmo da leitura propriamente dita do texto.

Um diferencial do livro *El arte de leer español* é a escolha das temáticas e as orientações aos professores. Essa dinâmica torna-se bem articulada na medida em que as orientações oferecem aos professores formas de reflexão para cada unidade. Assim, cada unidade temática é explorada ao máximo sempre havendo sentido entre eles. A seguir, veremos como se efetua nos textos essa dinâmica proposta pelas autoras.

3.3 Entre gêneros textuais e a diversidade cultural: *Enlaces: español para jóvenes brasileños*

Agora faremos a análise do primeiro capítulo, especificamente de duas seções que mais exigem a leitura dos estudantes *¡Y no sólo eso!* e *En otras palabras*. Investigaremos se essa leitura contempla a abordagem intercultural defendida pela LA e já presente no pensamento de Freire (2009, p.15) que propõe uma leitura de mundo.

A unidade 1 apresenta quatro textos relacionados com o tema internet. Percebemos que a temática selecionada está em conformidade com as exigências contemporâneas, pois a internet hoje é uma ferramenta amplamente difundida e utilizada pela população no geral. O jovem, majoritariamente, utiliza essa ferramenta como forma de interação social. É exatamente esse ponto ressaltado pela unidade que possui como título *conociéndonos en tiempo real*.

A seção *¡Y no sólo eso!* inicia na página 15 e vai até a 17. Ela traz sete questões e três textos para o desenvolvimento da habilidade leitora dos aprendizes. Quanto aos gêneros textuais temos:

Gênero	Tema abordado
Fragmento de crônica	O sigilo na internet
Tira	Superficialidade nas redes sociais
Artigo jornalístico	A impunidade na internet
Conversa por MSN	Interatividade na internet

O primeiro texto é um fragmento de uma crônica de Mário Prata, escritor brasileiro e está em língua portuguesa. O segundo é uma tira de Tute. Pelo endereço desse texto, trata-se de um escritor argentino. Esses dois textos formam um trabalho de pré-leitura para o texto seguinte, porém as quatro questões levantadas em relação aos dois

textos não fomentam a criticidade dos aprendizes, muito menos exploram os elementos paratextuais existentes. Vejamos:

TEXTO 1:

Chat, para quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher diz que é homem) a te perguntar: você está aí?¹⁴

Esse primeiro texto é uma crônica que possui como suporte o jornal O estado de S. Paulo. Por ser parte de um gênero jornalístico, a crônica traz uma junção de cotidianos e humor. Essa ambiguidade de gênero faz parte da leitura desse texto, pois o jornal “é nitidamente um suporte com muitos gêneros. Estes gêneros são, em boa medida, típicos e recebem, em função do suporte, algumas características em certos casos, tal como o da notícia” (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Como percebemos, o jornal é um suporte convencional que carrega vários gêneros textuais. Dentre eles, a crônica que se caracteriza como um gênero de formação discursiva literária (COSTA, 2008, p.22). Esse gênero tem como característica descrever fatos que ocorrem no cotidiano. E é exatamente o que nos traz Mário Prata, uma problematização de uma situação que podemos caracterizar como cotidiana para o mundo contemporâneo:

Pode-se dizer que o discurso eletrônico ainda se acha em um meio selvagem e indomado sob o ponto de vista lingüístico e organizacional. O próprio estado de anonimato dos bate-papos favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido, até as decisões lingüísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

Essa caracterização do texto nos faz perceber como podemos aproximar o texto da realidade do aprendiz pela abordagem temática e bem humorada de um problema pertinente ao jovem que acessa a rede. Essa questão proposta por Marcuschi ronda os quatro textos da unidade que retomam o tema da internet de diferentes formas.

Tal necessidade de trazer o virtual para a sala de aula é importante como uma forma de amadurecimento do jovem sobre as fronteiras da internet. As novas relações sociais conduzem o homem contemporâneo a manter cada vez mais relações com o mundo virtual, como nos alerta Bauman: “estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais” (2005 p. 30-31). Esse problema deve

¹⁴ PRATA, Mário. **Chats e chatos pela internet**. O estado de S. Paulo, 02/12/1998. In: OSMAN et al., 2010, p.15.

amplamente debatido na escola. Com essa postura crítica, podemos explorar o texto a seguir que critica a superficialidade presente no mundo virtual.

TEXTO 2:¹⁵



A tira traz o mundo virtual para o debate na sala de aula por duas perspectivas: a questão da linguística e a superficialidade desse meio. Diante do desafio, o professor deve explorar o texto para além das atividades propostas no LD, que não traz nenhuma questão ligada aos gêneros textuais. O texto sugere que ao trazer um tema e uma linguagem diferente da tradicional, o professor deve mediar o processo de aprendizagem. Além disso, os elementos visuais também trazem uma reflexão de gênero, pois associam a imagem da jovem à superficialidade consumista e a ingenuidade ressaltada pela decoração da parede do quarto, repleta de corações.

Essa problemática nos remete ao contexto atual com suas facilidades e nossos vícios, pois traz “o conforto de ‘estar em contato’ sem os desconfortos que o verdadeiro ‘contato’ reserva. Substituímos os poucos relacionamentos profundos por uma profusão de contatos pouco consistentes e superficiais” (BAUMAN, 2005, p. 76). A necessidade de um professor mediador atualizado é orientada pelo guia desse LD:

Antes de realizar la lectura, llame la atención hacia los elementos paratextuales del artículo: el formato, el dibujo y el encabezado. Sónsaque:

a) ¿Qué tipo de género se trata? (artículo de opinión, noticia, editorial, reseña de libro, etc.)

¹⁵ www.tutehumor.com.ar in: OSMAN et al., 2010, p.15.

- b) ¿Dónde suele publicarse? (publicación, periódica, libros)
- c) ¿Características del autor? (especialista, alguien con autoridad sobre el tema o con peso en la opinión pública). En este caso se trata de Pablo Capurro, director de la agencia de estrategia y contenido digital SG2 y columnista de CNN de español en tema de tecnología. Si desea más información, un perfil del autor se encuentra en: <http://ar.linkedin.com/in/pcapurro>;
- d) ¿Con qué frecuencia los alumnos leen artículo y por qué? (OSMAN et al., 2010, p.13)

Vejamos um pouco sobre o gênero tira e suas possibilidades de trabalho. O suporte, como podemos ver no rodapé da tira, é um site de humor: “Para alguns autores a *homepage* e até mesmo o site são um gênero, mas para outros são um suporte. Creio que, de modo geral, a *homepage* é um gênero bem estabelecido, mas site é um suporte e não um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 186).

Além de uma leitura verbal, o gênero textual tira permite ao leitor uma leitura não-verbal, composta por imagens que oferecem uma ilustração ao lido. É um texto de formação discursiva jornalística (COSTA, 2008, p. 22) do escritor de tirinhas, argentino, Juan Matías¹⁶ (Tute).

Quanto à proposta de interpretação, o livro sugere uma abordagem temática comparativa entre a tira e uma crônica sobre o mesmo assunto. Vejamos essa proposta: quanto à primeira e a segunda perguntas:

1. Lee el fragmento de la crónica de Mário Prata, escritor brasileño, ¿estás de acuerdo en él? Comenta con el grupo.
2. Si consideramos la definición de Mário Prata y la siguiente tira, podemos afirmar que:
 - a) La afirmación del escritor brasileño está superado por el tiempo, si consideramos la fecha de su publicación.
 - b) La tira de Tute revela una visión crítica de superficialidad del uso del *chat*.
 - c) Ambos textos tratan de forma irónica y divertida el uso del *chat*.
 - d) La afirmación revela de Mário Prata y la tira consideran el chat algo molesto.

(OSMAN et al., 2010, p.15).

Quanto à abordagem interpretativa, o LD não explora diretamente o que as orientações pedagógicas sugerem. A primeira pergunta está bem colocada e poderia ser um passo para o avanço crítico das idéias dos estudantes. A segunda é realizada de uma maneira direta e não há exploração da caracterização dos dois textos. Além disso, o gabarito aponta como correta o item C, porém o B também poderia ser aceito como correto, já que é o que efetivamente acontece na tira. Dessa maneira, teríamos duas

¹⁶Informação retirada do site indicado pelo livro *Enlaces*: <http://www.tutehumor.com.ar/>

respostas corretas, o que não haveria problemas se o comando deixasse o aluno mais livre na hora da escolha, bem como poderia suscitar mais debate para a leitura crítica.

Contudo, nesses textos percebemos a possibilidade de trocas culturais e uma aproximação maior com o contexto latino-americano. A realidade exposta por Tute é a realidade da Argentina, do Brasil, de Honduras, da Colômbia, enfim, onde houver jovens com acesso à internet. A proposta de refletir sobre o meio virtual é muito interessante também para o debate sobre as identidades atuais. Tal postura é muito importante pelo fato de nos remeter, em seu sentido mais geral, a “cultura como diferença”. Isso “nos habilitará a perceber a articulação da fronteira, do espaço sem raízes e do tempo das culturas.” (BHABHA, 2011, 83)

O terceiro texto proposto nesta unidade continua debatendo esse mesmo tempo. Ele propõe uma atividade de leitura e interpretação de textos:

TEXTO 3:

Internet es un mundo impune

Por: Pablo Capurro

Internet es el medio de comunicación con mayor grado de impunidad entre los inventados por el hombre. Desde su nacimiento, la *web* se convirtió en un centro de operaciones para los que, sin sufrir consecuencia alguna, ensucian la reputación de una persona, insultan al prójimo y engañan constantemente. Estos delitos contra la integridad moral de las personas no cesan. Actores de televisión, deportistas, periodistas, empresarios, y también no famosos, son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas. (...) ¹⁷

Por ser uma notícia, esse texto pode ser inserido segundo Costa (2008, p. 22), no gênero textual jornalístico. O próprio autor já indica que o artigo está em uma coluna de opinião. Assim, poderemos criar perguntas no sentido de contrastes de opiniões dos próprios alunos, como por exemplo, se eles concordam com a visão dada pelo autor do texto.

O suporte é o jornal *El Clarin* da argentina. Uma sugestão para a ampliação da diversidade cultural do LD seria a seleção de textos que contemplem outras identidades e culturas latino-americanas, visto que o texto anterior já é de tal país. Mesmo com essa repetição, percebemos a relevância crítica de tal texto. O aluno é convidado a refletir sobre os perigos que podemos encontrar na internet. Esse tema é de fundamental relevância para uma reflexão atual, visto que acompanha as mudanças do mundo contemporâneo.

¹⁷ CAPURRO, Pablo. **Internet es un mundo impune** Adaptado de www.clarin.com. Accedido el 24-02-2010 In.: OSMAN et al., 2010, p.16

A questão número 6 propõe duas perguntas que estão em conformidade com a formação crítica do leitor, visto que exigem respostas pessoais com posições diferentes acerca da temática:

6. Contesta las preguntas luego coméntaselas al grupo.

a) ¿Cuál/es las razones para que las personas utilicen perfiles falsos o anónimos o usen de manera inadecuado las redes sociales?

b) ¿Conoces situaciones en las que haya habido algún tipo de consecuencia al que perfil falso, insulto o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?

(OSMAN et al., 2010, p. 17)

Outra pergunta bem articulada para a leitura crítica está no último item da questão 7, que apresenta uma proposta de resolução do problema apresentado. Aqui o aluno poderá expor sua criatividade e desenvoltura frente ao tema, vejamos:

7. g) “El anonimato, tan natural como dañino, ha entendido en discusión en el on-line”. Participa de ese discusión y diles a tus compañeros ¿qué propondrías para resolver este problema?

(OSMAN et al., 2010, p.17)

Levando em conta as abordagens interculturais, o tipo de questionamento interpretativo proposto por esta questão proporciona trocas culturais tanto pela origem dos textos como pela forma como abordam os temas, visto que o estudante poderá confrontar a função social dos textos em determinada cultura e como seria na sua cultura: "retribalização de grande parte da humanidade que opõe cultura contra cultura [...] pessoas contra pessoas, tribos contra tribos". (EFLAND, 2005, p. 175)

Três páginas depois, encontramos uma proposta de escrita na seção *En otras palabras*. Essa atividade se configura como uma leitura totalmente mecânica, em que o autor explica as partes de uma conversa no *messenger*¹⁸. Segundo o guia do professor, essa seção seria para conhecer os diversos gêneros textuais e praticar a escrita, configurando-se também como um trabalho de leitura, pois exige a interação do aluno com sua sociedade.

Apesar dessa preocupação, não há uma indicação do tema da conversa, apenas solicita que o aluno apresente os dados pessoais, pois pede para que ele construa uma apresentação *on line* de uma conversa no *messenger*, que é o conteúdo do texto: uma apresentação criada de uma conversa no MSN. Sabemos que as conversas nesse tipo de

18

Também conhecido como MSN é programa de mensagens instantâneas desenvolvido pela *Microsoft corporation*.

ambiente é totalmente diferente da linguagem padrão, todavia o LD opta por um texto com uma linguagem extremamente gramatical que se distancia do tom coloquial, repleto de abreviaturas e gírias, próprio desse gênero. A única característica da conversa do MSN é a conversão utilizada para risos (jeje). Vejamos:

TEXTO 4:

Mari dice: ¡Hola! Soy Marina ¿y tú?

¿Cómo te llamas?

Morango dice: Soy jorge.

Mari dice: Ah ya. ¡Hola, Jorge! ¿De dónde eres?

Morango dice: De Brasil, Santa Catarina. Pero vivo en Rio de Janeiro. ¿Y tú?

Mari dice: Soy venezolana, vivo en Caracas. ¿Por qué tienes ese Nick, Morango?

Morango dice: En portugués quiere decir ‘fresa’ Mis amigos me llaman así porque me pongo muy calorado cuando me rio.

Mari dice: jeje

Morango dice: ☺

Mari dice: ¿Dónde vives en Rio de Janeiro?

Morango dice: Vivo en Ipanema con mis hermanos, Cristina y Fernando.

Mari dice: ¿A qué se dedican?

Morango dice: Estudiamos y trabajamos. Ella hace posgrado en economía, él trabaja en un banco. Yo estudio ingeniería.

Mari dice: Pues, ¡Qué chévere!

(OSMAN et al., 2010, p. 23)

Nesse texto, temos um diálogo entre jovens que se apresentam e falam de seus cotidiano por meio de uma linguagem coloquial, mas bem diferentes das que encontramos nas redes sociais. No entanto, quanto à forma, temos uma conversa por *messenger*, que está dentro do discurso digital. Com isso, podemos despertar o letramento crítico proposto pelas OCEM de língua estrangeiras que definem que o letramento é mais que ler palavras impressas, mas também ler outras mídias (BRASIL, 2006, p. 98).

Novamente há uma tentativa de aproximação da realidade do aprendiz que possivelmente terá contato com esse gênero. A conversa apresentada é de um texto criado¹⁹ o que diminui a amplitude na diversidade que esse gênero carrega, como por exemplo, as convenções de linguagem específicas para o uso em *sites* de bate papo como, por exemplo, o MSN e mensagens enviadas por celular denominadas SMS: “Essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Dessa maneira, compreendemos porque surgem as abreviações de conversa como, por exemplo: *salu2* para *saludos* e *m da =* e para *me da igual*²⁰ que não são ressaltadas no texto.

¹⁹ Afirmamos que é um texto criado, pois os autores não indicam a fonte do mesmo. Dessa forma, concluímos que foi um texto feito especialmente para essa finalidade.

²⁰ Exemplos retirados do dicionário SMS *on-line*, que tem como objetivo reunir termos e abreviaturas utilizados no domínio digital. Mais detalhes, ver dicionário em:

Formas escritas como: *¿Por qué tienes ese Nick?* ou ainda: *¿Dónde vives en Rio de Janeiro?* Pouco provavelmente apareceriam em uma bate papo entre jovens. A tendência seria abreviar todas as palavras. Nesse sentido, reafirmamos a importância dos textos autênticos para a construção de leitores críticos.

Mesmo com essa limitação, as autoras tentam manter algumas características desse gênero textual como, por exemplo, a utilização do recurso que indica sorriso (*jeje...*) e a presença de *emoticon* (☺). Esses recursos são utilizados para suprir a ausência de expressões que estariam presentes em uma conversa face a face.

Do texto, ainda podemos explorar um neologismo trazido *¡Qué chévere!* Que segundo o dicionário *on-line* da *Real Academia Española*²¹ significa magnífico, perfeito. Segundo esse dicionário, essa expressão é mais utilizada no norte da América do Sul e na América Central. Assim, valorizam-se expressões não peninsulares, mas sim com características latino-americanas.

3.4 Entre gêneros textuais e a diversidade cultural: *El arte de leer español*

Essa coleção ressalta as questões culturais como respaldo para o desenvolvimento das atividades de língua e leitura. No primeiro capítulo, a temática geral é *Identidad*, dividida em dois temas menores: *latinidad* e *relaciones familiares*. Encontramos 11 seções *¡Mira!*; 11 seções *¡Acércate!* e 8 seções *¡Dale!*. Nesse trabalho, vamos analisar a temática *latinidad* que apresenta quatro textos. Assim, conseguiremos acompanhar os passos das três seções de interesse.

Voltando as orientações metodológicas dessa coleção, o professor poderá perceber a importância do tema proposto a partir da diversidade cultural: “El concepto de identidad conlleva la idea de diversidad de marcas que nos distinguen de otros, a la vez que indican nuestra singularidad.” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 19).

O primeiro capítulo do volume 1, da coleção *El arte de leer español*, apresenta a temática da *Identidad* dividida em duas seções *latinidad* e *relaciones familiares*. Seleccionamos os textos referentes à *latinidad* e encontramos uma ampla variedade de gêneros textuais, vejamos:

http://dicionariosms.com/contenidos/sms_index.php3?body=home.

²¹ Ver em: <http://www.rae.es/drae/>

Gênero	Tema
Poesia	1. Em busca de si. 2. Exaltação ao homem trabalhador, simples.
Resenha de livro literário	1. A pátria dos “ <i>niños morenos</i> ”
Biografia	1. Humberto Ak’abal 2. Ziraldo
Canção	1. A América ideal 2. Estereótipos na América latina

Essa diversidade textual permite uma diversidade situacional para a formação de leitores críticos. A temática oferecida já instiga o leitor a esperar confrontos e trocas identitárias. A primeira preocupação da unidade do livro é saber dados básicos do aluno, ativando os conhecimentos prévios, no espaço destinado à pré-leitura, vejamos:

¿Quiénes eres tú? ¿Cómo eres? ¿Qué haces? ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Te gusta la poesía? ¿Cómo es tu familia? (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.8).

O aluno é convidado a pensar em si mesmo, antes que passe para o texto proposto. Além disso, tal atividade de pré-leitura contempla as orientações do próprio livro que defende:

Las informaciones sacadas en ese momento pueden ayudar al alumno a elaborar hipótesis sobre los textos, que podrían o no ser comprobadas. Esa actividad es coadyuvante en el aprendizaje de la lengua, pues aproxima a los alumnos a los textos. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.19).

Esse fator é um ponto positivo para a interpretação do texto que segue. O primeiro texto apresentado é uma poesia do discurso literário, cuja autoria é de Humberto Ak’abal. O suporte original não é indicado:

TEXTO 1: Hoy

Hoy amanecí fuera de mí y salí a buscarme.
Recorrí caminos y veredas hasta que me hallé.
Sentado sobre un tanatón de musgo,
Al pie de una cipresalada
Platicando con la neblina
y tratando de olvidar
lo que no puedo.
A mis pies hojas, sólo hojas...²²

²² AK’ABAL, Humberto. **Hoy**. In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 8

O poema *Hoy*, de Humberto Ak'abal, é um texto bem selecionado para início de atividades com alunos adolescentes. Louvamos a escolha de um poema, pois textos literários favorecem um bom trabalho cultural em sala. A temática é bastante instigante e poderia proporcionar intensas participações em sala: “Nuestra intención fue acercarnos a los alumnos en el momento de su adolescencia, marcado por los cambios en la personalidad, los valores y creencias” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.22).

A seleção de textos literários para sala permite possibilidades de uma aprendizagem ampliada e crítica. Isso resulta em leituras diversas na medida em que cada aluno poderá expressar-se e encontrar diferentes caminhos: “As disciplinas humanistas deveriam ser objeto de um tratamento menos disciplinar e mais livre, mais permeáveis ao emprego das novas possibilidades das memórias artificiais” (MARQUES, 1999, p. 64).

A partir desse pensamento, percebemos que as leituras não se esgotam nas discussões e interpretações vistas em classe, pois poderão acompanhar o estudante em suas práticas diárias na medida em que lhe ajudarão na sua formação de cidadãos. Corroboramos com Marques ao afirmar que os estudos podem ser permeáveis por novas possibilidades para o aprendiz. Entre essas novidades, podemos incluir as questões identitárias e culturais: "o mundo está sendo unido por meio de um único mercado cultural internacional e, enquanto isso ocorre, as pessoas podem perder aspectos de sua identidade cultural tradicional". (EFLAND, 2005, p. 175)

Com a apresentação do texto do guatemalteco, as autoras do LD propõem uma ampliação cultural, contemplando os ideais de variações linguísticas, visto que os textos propostos para as aulas de espanhol devem ultrapassar a valorização dos grandes centros culturais como Argentina, Chile ou México (PARAQUETT, 2009b, p. 10).

Apesar de ser um excelente texto para se trabalhar na seção ¡Acércate!, destinada à leitura, não há uma questão de interpretação. As autoras optam por sugestões comparativas de cunho cultural. Vejamos:

1. Relaciona el poema con el dibujo de la apertura de la unidad ¿qué relaciones puede haber entre lo que dice el poema e la imagen del guitarrista de ojos cerrados?
2. Relaciona ahora el poema con la imagen a seguir hecha por Ziraldo, el dibujante brasileño en su libro “Los niños morenos”.
(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 8).

O segundo texto trazido pelas autoras está disponível em seu suporte original, um portal da internet de venda de livros. Dessa maneira, consideramos que o gênero discursivo usado é uma resenha do livro literário intitulado *Los niños morenos*, de Ziraldo, visto que o autor exprime um conhecimento prévio da obra e uma opinião crítica. (COSTA, 2008, p. 22).

TEXTO 2: Los niños moreno, de Ziraldo

Al volver de un viaje a Guatemala, Ziraldo llegó entusiasmado con la poesía de Humberto Ak'abal, guatemalteco de origen maya, uno de los mayores poetas de su país. De su extensa obra, los recuerdos infantiles fueron los que más emocionaron a nuestro autor. En ellos, él encontró muchos puntos de identificación entre la manera de sentir las cosas de sus niños y de los niños de Ak'abal, habitantes de dos países que están menos lejos de lo que parece, hijos de la misma selva húmeda. El origen de los niños morenos que poblaron la infancia del poeta no es, exactamente, el mismo de los niños de la infancia brasileña de Ziraldo, pero la trayectoria de los dos pueblos tiene muchos puntos en común. Del Río Grande - que separa Estados Unidos de México - hasta la punta final de América del Sur, esa es la patria de los niños morenos. Y, recordando su infancia de niño color tierra - como el poeta también se ve -, el escritor cuenta sus casos, puntuados por los dulces poemas de Ak'abal: una perfecta historia americana. Aquí está un libro encantador que va a permitir que nosotros, chicos y adultos de esta parte del mundo, nos conozcamos mejor.²³

Esse gênero textual é proveitoso para o contexto escolar, pois mostra aos estudantes como se dá o processo de postura crítica. O texto traça um comparativo entre o escritor brasileiro Ziraldo e o poeta guatemalteco Humberto Ak'abal. Dessa maneira, temos um confronto identitário, e o reconhecimento do processo de hibridismo proposto por Bhabha (2011, p. 91), como parte fundamental na formação étnico-cultural da América.

Na seção de pós-leitura, denominada ¡Dale! é proposto que os alunos discutam em grupo e respondam o que é ser um *niño moreno*. Há o ponto positivo em trabalhar em grupo, pois favorece a troca de opiniões entre os estudantes, porém, seria interessante haver uma pergunta inicial relacionada à própria identidade do aprendiz para facilitar o confronto de identidades, pois “entramos em uma ansiosa era das identidades, na qual a tentativa de lembrar o tempo perdido e de reclamar territórios perdidos cria uma cultura de ‘grupo de interesses’ ou movimentos sociais disparates.” (BHABHA, 2011, p. 93). Vejamos a atividade do livro:

²³ **Los niños moreno, de Ziraldo.** Disponible en: <<http://www.librimundi.com/libros/850604348>> acceso en marzo, 2010 In: PIKANÇO; VILLALBA, 2010, p. 9.

1. Los “niños morenos” de Ziraldo y Ak’abal tienen la piel color de tierra y descienden de varios otros pueblos, como los indios, españoles, portugueses, árabes, italianos, franceses, etc... Si la tierra tiene varios colores y tonos, y la gente que pobló América es de tipo variado, ¿qué significa ser un “niño moreno”?

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 10).

Na sequência, há dois textos para a leitura com a biografia de Humberto Ak’abal e de Ziraldo, respectivamente. Esse fator auxilia na compreensão dos dois textos iniciais, pois os estudantes passarão a conhecer melhor os autores e sua posição social.

TEXTO 3: Humberto Ak’abal

Humberto de Ak’abal nació en Momostenago, en 1952, Guatemala, entre un puñado de cabañas perdidas entre el verde milenario de la selva maya. Su padre se empeñó en que fuera a la escuela: estaba obsesionado con que aprendiera a escribir para que no se burlaran de él. “A quien no sabe escribir su nombre – le decía – no le tiene por hombre, sino por bestia de carga”. (...) ²⁴

Entrevista con Humberto Ak’abal

¿Cómo ve la poesía en la actualidad?

“Tanto en Guatemala como en otros países del mundo hay muchas inquietud, hay mucha gente joven que ha tomado en serio este trabajo; personalmente he disfrutado de poemas muy bellos, ¿Qué va a quedar? Sólo el tiempo tendrá la respuesta.”

Su tierra está cerca del cielo (...). ¿Cómo influyó su pueblo en la decisión de oficiar con la poesía?

“Mi lenguaje y mi experiencia se han formado en el área rural, de modo que la materia prima que tengo a la mano proviene de allí. Toda poesía honesta tiene que ser fiel a uno mismo. Mi propia cultura tiene una cosmovisión de nuestro entorno, una forma de ver, una manera de interpretar; esto lo he mamado de mis abuelos, lo que de alguna manera, le de cierta particularidad a lo que escribo.” ²⁵

Como visto o diálogo cultural entre os textos reforça a preocupação da coleção com a formação crítica do leitor. Além do imaginário cultural, o leitor entra em contato com a dinâmica de um escritor originário da vida simples do povo de seu país. Na sequência, é solicitado que os alunos preencham uma ficha com os dados de Humberto

²⁴ **Humberto Ak’abal** Adaptado de [Http://marilyn444.blogspot.com/2007/11/bibliografia-de-humberto-akabal.html](http://marilyn444.blogspot.com/2007/11/bibliografia-de-humberto-akabal.html). In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 10

²⁵ **Entrevista com Humberto Ak’abal** Adaptado de <http://diariodelgallo.wordpress.com/2007/10/23/humberto-ak%c2b4abal-entrevista/> In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 11

Ak'abal, algo que não precisa ler o texto para realizar, porém também é importante para o aprendizado do idioma. Depois, com a seção ¡DALE!, que fomenta uma interação e posicionamento dos alunos:

1. Humberto nació en la selva y ahí se creó, por eso dice que su lenguaje y experiencia son del área rural y de ahí viene su materia prima. ¿Qué quiere decir con “Mi propia cultura tiene una cosmovisión de nuestro entorno, una forma de ver, una manera de interpretar; esto lo he mamado de mis abuelos, lo que, de alguna manera, le da cierta particularidad a lo que escribo.”?

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 12).

Para completar as relações de confrontos identitários, as autoras apresentam a biografia de Ziraldo. Dessa forma, elas fazem uma ponte entre a cultura hispânica e o contexto brasileiro, pois “é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.” (BRASIL, 2006, p. 149). Essas biografias ajudam a localizar os personagens trabalhados no livro:

TEXTO 4: Ziraldo

Ziraldo Alves Pinto (caatinga, en el Estado de Minas Gerais, 1932). Dibujante caricaturista, dibujante de cómics, ilustrador periodista, y escritor. En 1939 presenta su primer dibujo a los 7 años de edad, en el periódico Folha de Minas. (...) ²⁶

Ao trazer dados biográficos dos autores Ak'abal e Ziraldo, essa coleção possibilita ao estudante brasileiro confrontar suas identidades com identidades diferenciadas. Além disso, os textos valorizam a polifonia de vozes e se adéqua às orientações curriculares do MEC, pois “as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia” (BRASIL, 2006, p. 38). Também proporciona a valorização da pluralidade cultural como uma forma de sensibilizar o leitor para a diversidade e diferenças representadas no livro, frisando “a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores, etc” (MARCUSCHI, 2008, p. 172).

Seguindo a proposta temática dessa unidade, encontramos mais textos sobre a identidade latino-americana, abrindo a possibilidade de o professor trabalhar com

²⁶**Ziraldo.** Disponible em: <[Http://www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)> In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 22.

deferentes contextos do continente. Antes de apresentar a poesia de Pablo Neruda o autor fomenta uma relação entre os textos já vistos na unidade e o texto seguinte:

TEXTO 5: Oda al hombre sencillo

[...]
saberlo todo, día y noche saber
cómo te llamas,
ése es mi oficio,
conocer una vida
no es bastante
ni conocer todas las vidas
es necesario,
verás,
hay que desentrañar,
rascar a fondo
y como en una tela
las líneas ocultaron,
con el color, la trama
del tejido,
yo borro los colores
y busco hasta encontrar
el tejido profundo,
así también encuentro
la unidad de los hombres [...]²⁷

Novamente as autoras selecionam um poema para a unidade, enfatizando as contribuições desse gênero para a cultura desses países. Pablo Neruda, além de ser envolvido com a história e a política do povo chileno, é consagrado internacionalmente pela força lírica do seu canto. Ele ganhou o Prêmio Nobel de literatura em 1973. Esse texto possibilita diversas conexões culturais. As orientações do livro indicam que ele destaca as marcas identitárias dos trabalhadores:

En el texto ‘Oda al hombre sencillo’, el chileno Pablo Neruda busca marcas de identidad entre los trabajadores. Éste es el punto de partida para el análisis del texto. Se proponen actividades de investigación sobre el autor (¡DALE!), conocido como el poeta del pueblo chileno, fervoroso defensor de los derechos humanos. Es importante relacionar los textos biográficos que a parecen en la unidad con el tema de la identidad. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 23)

Por meio dessas orientações, o professor pode explorar outros gêneros textuais e trazer o tema da identidade à baila, fugindo dos estereótipos culturais que eram destacados nos livros do passado. Ainda vale comentar que o título do poema, *Oda al hombre sencillo*, nos antecipa que será uma valorização do homem simples. Com isso, o material didática abre o leque de opções para o trabalho linguístico de aquisição de vocabulário das

²⁷ NERUDA. **Odas al hombre sencillo**. odas elementares. In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 14

profissões. O livro tem essa peculiaridade de valorizar a identidade do homem que se busca, um homem que sensível. Essa abordagem também pode explorada pelo viés identitário. Assim, a abordagem cultural pode se confundir com a política, pela valorização de um autor que defende os direitos humanos.

Como já comentado antes, o livro ainda traz tópicos tradicionais como a seção ¡Acércate!, que propõe algumas leituras decodificativas. Nesse caso, cabe ao professor propor pequenas inferências para torná-las melhores. As orientações sugerem que:

Esta actividad es la principal en el desarrollo de las prácticas de lectura, pues obliga a los alumnos a reflexionar sobre el texto, no solo sobre su organización interna, sino también los aspectos sociohistóricos que condicionan su composición. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 19).

Na tentativa de contextualizar os temas, as autoras procuram apresentar perguntas que estimulem os alunos a buscarem novas informações e estabelecerem relações entre o texto e a sociedade que está inserido a partir das metáforas literárias, propondo a valorização estética do texto:

- d) Según Neruda, hay un “tejido profundo” en la tela. Consulta en diccionario y explica qué diferencia existe entre “tela” y “tejido”.
- e) Considerando que Neruda es el poeta del pueblo chileno, defensor de los derechos humanos de todos los humildes, ¿a qué se refiere “tejido” y “tela” en el poema?

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 15)

Além da especificidade do gênero lírico, esta unidade também sugere a exploração de outros gêneros textuais. Na sequência, é solicitado ao aluno que investigue a história de Pablo Neruda. Com isso, se possibilita uma melhor compreensão do visto:

- c) Ahora que saben quién es Pablo Neruda, ¿por qué creen que se dirige al hombre sencillo? Discútanlo en grupo.

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 15)

Os textos 7 e 8 são os últimos da unidade referentes às identidades e pertencem ao gênero textual: canção. Esse gênero é bastante semelhante ao poema no sentido da seleção das palavras e na busca de uma sensibilização através das palavras. Ambos podem possuir sonoridade pela detalhada seleção das palavras e sugerem uma leitura que inclua elementos estéticos. Percebemos como os gêneros possuem características fixas que por vezes se assemelham: “os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas

socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 189). Mais uma vez, o suporte usado para a extração do texto foi a internet. Isso mostra a preocupação do diálogo entre o livro didático e rede. Os dois textos foram selecionados de um *site* de músicas. Esses sítios são muitos usados pelos jovens para encontrar letras de canção na contemporaneidade.

TEXTO 6: Te Amo América

[...]
Queria que todo soldado fosse um professor
Queria que todo bandido fosse um trabalhador
Fazendo da minha utopia a realidade
E essa poesia virasse a verdade
Nascendo pro povo alívio da dor!
[...]
Queria viver com as asas da imaginação
Queria que um dia os fracos tivessem perdão
Queria que os peixes e os pães fossem bem divididos
Queria que todos ao menos tivessem
direito a ter um pedaço de chão!
[...]²⁸

Mais uma vez, o texto sugere uma troca cultural ao revelar um desejo de união e resolução dos problemas da América Latina. Podemos identificar no texto os principais problemas da América Latina, pois, ao dizer o que queria, o autor revela como ela está. O cantor brasileiro produziu canções para várias telenovelas da Globo, ganhando fama nacional.

Percebemos a intertextualidade do texto ao fazer referências a outros textos históricos e culturais. Por exemplo, no terceiro verso da segunda estrofe, há a intertextualidade bíblica da multiplicação dos peixes e pães, feitas por Cristo. A questão 4 do exercício proporciona tal debate em sala:

¿Qué evento cristianos se recuerdan en el verso: “Queria que os peixes e os pães fossem bem divididos”?

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 17)

²⁸ BYAFRA. **No Somos Latinos** Disponible en:
<http://static4.vagalume.uol.com.br/games/complete/print.php?pointerID=3ade6893dc>> Acceso en abril 2010.
In: PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 17-18

Tal visão cultural é muito importante, pois amplia o espaço cultural do ensino de língua. Assim os alunos são convidados a construir um conhecimento relacional. O próximo texto também exige conhecimentos relacionais e uma leitura participativa. Vejamos:

TEXTO 7: No Somos Latinos

Pensarán que soy medio ladino
O que vivo borracho de vino
Quieren hacerme creer estos cretinos
Que los uruguayos somos latinos.
[...]
Yo no digo "ia está listo el poio",
Ni "frijoles" ni "arroyo"
"ierba", "iuio" ni "io io"
[...]
No me jodan más no somos latinos
Yo me crié en la suiza del sur. [...]

El cuarto de Nos. 2000/2001.
cortamabo

Esse texto traz o tema da não identificação do uruguaio com a cultura latina, para isso, o autor ressalta que as expressões usadas em outras partes da América não são as mesmas do Sul. Assim, o texto revela como os latinos muitas vezes não se identificam como latinos, pois as culturas são diversas e variadas.

Além disso, há o questionamento dos estereótipos negativos que rondam tal região. Trabalhar esse texto para a leitura favorece a criação de uma postura crítica a respeito do tema. O título nos remete a uma rejeição da identidade latina, que como veremos é proferido por um Uruguaio, que questiona como os outros o identificam, pois ele não se reconhece na forma como é descrito. Essa postura é muito importante, pois faz parte dos questionamentos identitários propostos pelos Estudos Culturais. Tal não identificação da canção faz parte das lutas identitárias que ressaltam que “Se você fica instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu “eu postulo”, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí” (BAUMAN, 2005, p. 21).

De certa forma, esse texto possibilita uma reflexão sobre a forma como as elites uruguaianas se veem. Essa canção é do grupo musical *El cuarto de Nos*, que produz uma crítica aos uruguaios que se julgam europeus por terem a pele mais clara que outros povos da América Latina. Porém, a crítica se estende a todos que não assumem sua identidade

latino-americana, pelos motivos mais diversos. Na primeira estrofe selecionada, por exemplo, percebemos o desprezo que se estabelece aos latinos. Para o dicionário *on-line* da *Real Academia Española*²⁹ a palavra ladino, significa astuto, sagaz.

A segunda estrofe selecionada diz respeito à variante caribenha da língua espanhola. Essa variante possui notáveis diferenças com a variante uruguaia, por exemplo, mas nada que a torne pior, ou melhor. São duas variantes que cumprem seu papel em cada contexto de produção. Por fim, no último parágrafo selecionado o grupo musical critica a suposta soberania valorizada por certas regiões latino-americanas.

Quanto às questões sugeridas para interpretação, no geral, proporcionam o embate entre os dois textos e o confronto de identidades dos leitores. A partir dos dois últimos textos, seção ¡DALE!, o professor pode focar a questão dos estereótipos atribuídos aos povos brasileiros:

En grupos:

1. Discutan sobre los estereotipos dados a los brasileños.
2. ¿qué estereotipos hay en Brasil sobre los brasileños (los “nordestinos”, los “cariocas”, los “paulistas”, etc...)?

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 19)

Nesse momento, o professor poderia interferir e sugerir que os alunos citassem também estereótipos acerca de outros países da América, bem como se os alunos se sentem confortáveis com essas rotulações. Como visto, essas propostas de atividades se adequam a uma proposta renovada de ensino de língua que não deixa as habilidades mais importantes para aquisição de um novo idioma: ler, escrever, ouvir e falar. A proposta vai além e propõe um aluno crítico.

Além disso, todas as seções ¡DALE! apresentam questões para interação entre os estudantes e principalmente troca de idéias entre eles. As orientações do livro afirmam que nessa seção: “se establecen comparaciones entre los textos, relaciones entre ellos y las obras de arte presentadas en la colección. También se proponen investigaciones complementarias, otras lecturas, etc.” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.19). Pelo avaliado nesta unidade, percebemos que esses objetivos são alcançados. O aprendiz é convidado a pensar em si e na sociedade que o cerca.

Assim, o confronto entre os textos 7 e 8 poderá fomentar uma leitura múltipla, a partir da visão do outro e da própria identificação do estudante brasileiro com a cultura

²⁹ <http://lema.rae.es/drae/?val=ladino>

latina. Nesse caso o debate pode gerar interessantes reflexões, pois muitas vezes os brasileiros não se reconhecem como latino-americanos:

los brasileños todavía no se han dado cuenta de que somos latinoamericanos y ese desconocimiento sobre nosotros mismos se explica por razones que son históricas y que no son nuestra responsabilidad. Pero ello no significa que no se pueda revertir la situación. (PARAQUETT, 2009b, p. 19)

Esse pensamento de Paraquett nos faz compreender o desconhecimento e rejeição da identidade latina como parte da brasileira. Como comentado sobre a música uruguaia, muitos outros povos que são latinos podem não se reconhecer como tal.

Corroboramos com as autoras, ao acreditar que podemos reverter a situação e construir leitores conscientes da diversidade cultural do continente de se suas múltiplas identidades com uma visão integradora, opondo-se aos regionalismos e nacionalismos excludentes comuns às elites dos países latino-americanos. Essa abordagem temática é excelente por contemplar o tema das identidades e suas novas configurações:

As velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 07)

Dessa forma, das duas coleções analisadas, percebemos que essa segunda é a que mais se aproxima das propostas dos documentos oficiais e das novas abordagens da LA e dos Estudos Culturais. A seleção de textos está situada na mesma temática, além de apresentar propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esse material pede um professor moderador capaz de aplicar as especificidades de diferentes métodos de ensino de língua como o tradicional, a gramática tradução, e o inovador, a intercultural. Porém, a atuação do professor se faz necessária, pois sem conhecer as teorias contemporâneas é possível que a utilização desse livro não seja adequada, uma vez que:

nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele. Da mesma forma, nem as teorias nem as metodologias podem ser tomadas como verdades inquestionáveis, objetos de uma profissão de fé. E só é possível romper essa circularidade do discurso pedagógico que transforma os meios em fins (...), por meio da crítica. (BRASIL, 2006, p. 155)

Portanto, entendemos que não devemos considerar o material didático como fim e único material a ser utilizado em aula. Ele é mais um. Assim, reiteramos a importância do livro didático e, principalmente, das políticas públicas de avaliação e distribuição desse material. Com isso, o debate e reflexão em torno da produção de material didático na área de língua espanhola está ganhando novas perspectivas com esses primeiros livros selecionados.

Dessa forma, o LD, que é o material que o aluno passa mais tempo e terá a oportunidade de levá-lo para casa, ganha espaço nas pesquisas com a preocupação da cuidadosa elaboração desse material. Assim, o LD pode ser visto como um meio para a formação do leitor crítico, mas vai precisar de um professor mediador preparado para os novos desafios do ensino de língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Esta pesquisa teve a intenção de avaliar a forma como os componentes culturais estão explorados nos LD selecionados pelo PNLD. Esse desafio foi motivado pela implantação da Lei nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005, que impulsiona a oferta de língua espanhola com sua obrigatoriedade no ensino médio. Cabe aqui reconhecer que a inserção da língua estrangeira moderna, e no nosso caso especial espanhola, na seleção dos livros do PNLD, já representa um grande ganho para a área. Diante desse convite a reflexão, nos propusemos a analisar como as novas propostas teóricas da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais podem ampliar os temas das aulas de língua espanhola. Além disso, tomamos como parâmetros as sugestões de um ensino crítico e participativo proposto pelas OCEM.

A lei 11.161 proporcionou um debate em torno da formação de professores de espanhol e da elaboração de material didático que possam suprir a nova demanda das escolas do Brasil. A partir dessa constatação, pensamos em um ensino de espanhol inovador que considere as novas formas de aprendizagem em diálogo com a formação crítica do estudante brasileiro. Nessa perspectiva, consideramos relevantes as contribuições dos estudos da LA, que se preocupam com problemas relacionados à linguagem na sociedade.

Nessa direção, pensamos em uma educação participativa e inclusiva que valorize a diferença e as particularidades culturais do estudante. Para Efland (2005, p. 173) a educação contemporânea ressalta a dinâmica cultural como parte de uma prática democrática de valorização da individualidade do estudante. Tal prática exige um leitor crítico, como sugerida pela interdisciplinaridade da Linguística Aplicada. Nessas leituras, está em jogo a exploração da dinâmica cultural diversa da sociedade atual, na qual “as pessoas se formam, se deformam, se conformam, se alienam e desalienam” (CHIAPPINI, 2005, p. 135). Isso significa que cada estudante deve por si mesmo encontrar caminhos que permitam a amplitude de seus conhecimentos e o levem a um caminho participativo nas aulas e na sociedade.

Resgatamos o conceito da abordagem que ainda não é totalmente consagrada, mas já possui uma grande aceitação entre os teóricos de LA: a abordagem intercultural. Essa abordagem defende o uso da cultura nas escolas como meio de identificação e aprendizagem na vida do estudante. Dessa maneira, reconhecemos o papel do professor como um mediador de uma prática educacional que articula muitas vozes sociais. Nesse processo, o professor

deve ter o cuidado de não transformar essa “amostragem num simples conjunto de “curiosidades”, dar-lhe essa característica de “almanaque”, desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas. (BRASIL, 2006b, p. 137).

Nesse processo educacional, a língua e a cultura tornam-se indissociáveis, porque todas as manifestações linguísticas pressupõem um fato cultural associado. Assim, estudar uma língua estrangeira pressupõe utilizar a cultura que a ela se refere. Dessa forma, o estudo de uma LE se completa com a cultura a ela relacionada. O aprendizado de uma língua deve ser fator de enriquecimento pessoal para o estudante na medida em que fomenta a ampliação de conhecimento de si mesmo e de demais aspectos sociais que estejam relacionados à língua alvo. Nesse sentido, Barros e Costa nos mostra:

a importância de valorizar a heterogeneidade e a pluralidade da língua e de desenvolver uma competência comunicativa e intercultural efetiva que permita ao aluno não só o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, mas também o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais. (2010, p. 86).

Nessa direção, exploramos alguns conceitos dos Estudos Culturais para compreender as múltiplas identidades do sujeito social contemporâneo no qual: “a identidade se torna uma ‘celebração móvel’” (HALL, 2006, p.12-13). Por isso, nas análises feitas nesta pesquisa defendemos a necessidade de formação de leitor atento a todas essas mobilidades sociais. Defendemos uma educação que priorize leitores que ultrapassem as barreiras da decodificação textual para ampliar suas possibilidades de interação com a sociedade em que está inserido, visto que “pensamos em desenvolver uma discussão em torno da leitura como um processo de formação da cidadania” (GOMES, 2011, p. 11)

Diante dessas diferentes perspectivas, priorizamos a análise de como as atividades de leitura estão construídas nos LD, selecionados pelo PNLD 2012, destinados aos alunos de língua espanhola do ensino médio. Partimos das orientações pedagógicas desses volumes para compreender o conceito de leitura; em seguida comparamos tais conceitos com as atividades de leitura propostas na unidade 1 de cada do volume destinado ao 1º ano do ensino médio.

Depois desse confronto teórico e análise pedagógica dessas propostas de leitura, chegamos à constatação que nossa hipótese era pertinente, pois as orientações dos LD estão de acordo com os documentos que regem o ensino de línguas no Brasil. As obras selecionadas pelo PNLD propõem uma leitura interativa, preocupada com as novas formas de aprender relacionada a uma dinâmica de posicionamentos. Tal preocupação está presente desde as

orientações do LD até a sua composição nas atividades para os estudantes. Porém, algumas atividades poderiam ser melhoradas.

A exploração dos gêneros textuais, por exemplo, poderia atribuir ao texto um sentido mais social de uso proporcionado aos alunos perceberem o contexto real de cada texto apresentado. Além disso, como sugerimos durante o trabalho, outras perguntas poderiam ser inseridas na hora da leitura dos textos. Nas análises, podemos chegar a algumas considerações a primeira se refere ao conceito de leitura crítica e intercultural nos LD selecionados pelo PNLD.

Tal conceito foi identificado na coleção *Enlaces*, que propõe um ensino interativo. Essa leitura interacionista leva em conta as mudanças do mundo contemporâneo. (OSMAN et al., 2010, p. 03). Da mesma forma, a coleção *El arte de Leer Español* entende a linguagem como uma prática social e o ensino de línguas deve partir de uma abordagem social. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 06). Portanto, as duas obras defendem a leitura como uma prática social que conduz o aluno a alteridade, estando de acordo com as OCEM e com a proposta pedagógica de cada volume.

A segunda consideração versa sobre as atividades com textos dos livros didáticos, especificamente como essas contribuem para a formação do leitor. Consideramos que a temática escolhida por cada unidade das duas coleções fomenta a participação do estudante. No livro *Enlaces*, consideramos que as perguntas de leitura podem fomentar o leitor crítico, porém não encontramos muitos elementos para se trabalhar a pré-leitura e a pós-leitura. Já no livro *El arte de leer español*, consideramos o inverso, encontramos muitos elementos para fomentar a pré-leitura e a pós-leitura, mas poucas perguntas de leitura induzem a práticas decodificativas. Todavia, pela diversidade textual, essa limitação pode ser bem resolvida pelas propostas pelo professor capaz de mediar o processo de leitura crítica.

Quanto às estratégias pedagógicas que ressaltam as questões culturais, encontramos o confronto entre diversos gêneros e nacionalidades de países hispânicos representados nos textos. Com isso, consideramos que seja uma estratégia de valorização dos diversos países e situações de utilização do idioma. Cumpre-se, assim, um dos pressupostos das OCEM: “Levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2006b, p. 133).

Diante dessas sugestões trazidas nos dois volumes analisados, ressaltamos a preocupação dos autores em valorizar o contato dos alunos com textos reais da vida cotidiana da cultura estudada. Assim, o aprendiz terá a oportunidade de confrontar a cultura meta com a

sua, favorecendo o desenvolvimento uma melhor percepção em torno da tríade identidade/diferença/alteridade. Nesse sentido, os LD podem ser usados como suporte de gêneros textuais, mas não devem ser o único explorado pelo professor. Outro suporte que pode ser explorado pelo professor é a internet, pois traz as atualidades da língua e da cultura de forma prática e disponível para todos.

A utilização dos diversos gêneros aproxima-se da diversidade das sociedades hispânicas, não destacando apenas algumas esferas sociais, pois possibilita que os alunos tenham uma visão crítica dessa cultura em suas particularidades. Nesse sentido, compreendemos que o LD possui um papel importante, visto que já traz consigo a seleção de textos que o professor poderá trabalhar. Nessa dinâmica, enfatizamos a importância do professor, pois este será o condutor de todo processo de leitura em sala:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006b, p. 137)

Com isso, consideramos que a formação do professor também exerce papel fundamental nesse processo de construção de leitores críticos. Assim, com o resultado desta dissertação, reconhecemos que ainda temos muito para avançar na qualidade do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras.

Como sugestão, deixamos duas propostas para uma utilização adequada dos LD: a formação continuada dos professores a partir de um prisma intercultural; e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que oriente os professores a construir materiais didáticos que suplementem as atividades do LD. Com isso, evitaremos a formação de alunos passivos e alienados em relação às novas configurações mundiais, nacionais e regionais.

Essas necessidades nos fazem seguir adiante nas pesquisas que possam contribuir para o sucesso da implantação da língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino médio. Acreditamos que por meio de muitas pesquisas, com seus erros e acertos, poderemos encontrar diferentes práticas de ensino para o sucesso desse desafio.

BIBLIOGRAFIA

ABADÍA, Pilar Malero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Edelsa: Madrid, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 2º ed. Campinas: Pontes editores e ArteLíngua, 2007a.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4º Ed Campinas Pontes Editora, 2007b.

BARROS, Cristino de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins e **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 e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 85-118.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos selecionados de Homi Bhabha. Eduardo F. Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. MEC/SEB, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2002. p. 147-153.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 1998.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras**. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006a. p. 87-124

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Espanhol**. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006b. p. 125-164

_____. **Guia do Livro Didático. PNLD 2012**, Programa Nacional do Livro Didático, Língua Estrangeira Moderna, Ensino Médio. Edital. Brasília: FNDE, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129 acessado em 23 de julho de 2012

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de Obras didáticas para o programa nacional do livro didático**. PNLD 2012 – ensino médio. 2010. Disponível em: <Http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio> acessado em: 15 de agosto de 2012.

CASANOVA, M^a Antonia. La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. In: AYALA, Encarnación Soriano. **La interculturalidad como factor de calidad educativa**. Madrid: Ed: La Muralla. 2005.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Editora: Cortez, 2005.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?** In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Dossiê especial Revista X, vol.1, 2011 p. 59-77

COSTA, Sergio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008, p. 15-27.

DOMINGOS, Luciana Contreira. **O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE**: que cultura ensinamos? 24 de fevereiro de 2011 84 FLS Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In. GUINSBURGO, J e BARBOSA, Ana Mae (Orgs). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. 2^a ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50^o. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

GERALDI, João W. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a. ed. 2^a reimpr. São Paulo: Atlas, 2009

GOMES, Carlos Santos. **Leitura e Estudos Culturais**. Revista Brasileira de Literatura Comparada. ABRALIC. Vol. 16. São Paulo, ISSN 0103 6963. 2010.

_____. **O lugar do leitor cultural**. Revista Pontos de Interrogação. Volume 1 n^o 1 ISSN online 2237-9681. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2011

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, Wilson J. 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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Reginaldo. **Literatura comparada e estudos culturais**: diálogos interdisciplinares. In: CARVALHAL, Tania Franco. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **O lugar da leitura em revistas de auto-aprendizagem de espanhol**. 06 de setembro de 2007 109 fls. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa em Pós Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

MENESES, Vera Lúcia; Silva, Marina Moreira. Sessenta anos de Linguística Aplicada. In: PEREIRA e Pilar (Orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. P.25-50

MIRANDA, Marília Faria de. **A construção do pensamento pedagógico em um quintal da globalização**. Revista: Olhar de professor, VI.9 n°2 Ponta Grossa, 229-249, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras. 1996

_____. **Identidades fragmentadas** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA e PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOTA, K. M. S. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SHEYERL, D. **Recortes interculturais na sala de aula de Língua Estrangeira**. Salvador: ADUFBA, 2004, p. 35-60.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa - características usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisa em administração. V.1, N° 3, São Paulo, 2º semestre./1996

OLÁBARRI, Ignacio. La resurrección de Mnemósine: historia, memoria, identidad. In: OLÁBARRI, Ignacio & CAPISTEGUI, Francisco Javier (orgs). **La nueva historia cultural: La influencia del postestruturalismo y el auge de la interdisciplinaridad**. Madrid: Editorial Complutense, 1996, p. 145-173.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola. 2010. p. 23-42

PARAQUETT, Marcia. **Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de E/LE no Brasil**. In: TROUCHE e REIS (org.). **Hispanismo 2000**. V.1. Niterói: EDUFF. 2002. p. 186-194.

_____. **Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras**. Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros. Instituto Cervantes. Rio de Janeiro. ISBN 85-99010-04-2, 2005. (CD-Rom).

_____. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil**. Caderno de Letras da UFF. Dossiê: diálogos interamericanos, n° 38, p-123-137, 2009a.

_____. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano.** Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 2009b, 6 (3), p.1-23.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social:** o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. 05 de setembro de 2006 164 fls Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, Pontificia. Rio de Janeiro, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

RESENDE, Beatriz. Os estudos Culturais e a Política dos Saberes. In: GUINSBURG, J & BARBOSA, Ana Mae.(orgs.) **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectivas. 2005. p.247-257

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aplicada del español como lengua extranjera.** Arco/libros S.L. Madrid. 2004.

SILVA, Rosineide Guilherme da. **A língua espanhola na formação técnica profissional de nível médio em saúde.** 27 de março 2008 126 fls Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em letras. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ªed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção:** travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010. p. 24-57.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.

ZACCHI, Vanderlei J. . Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos.. (Org.). **Múltiplas perspectivas em lingüística.** 1 ed. v. 1 Uberlândia: EDUFU. 2008. p. 2940-2946.

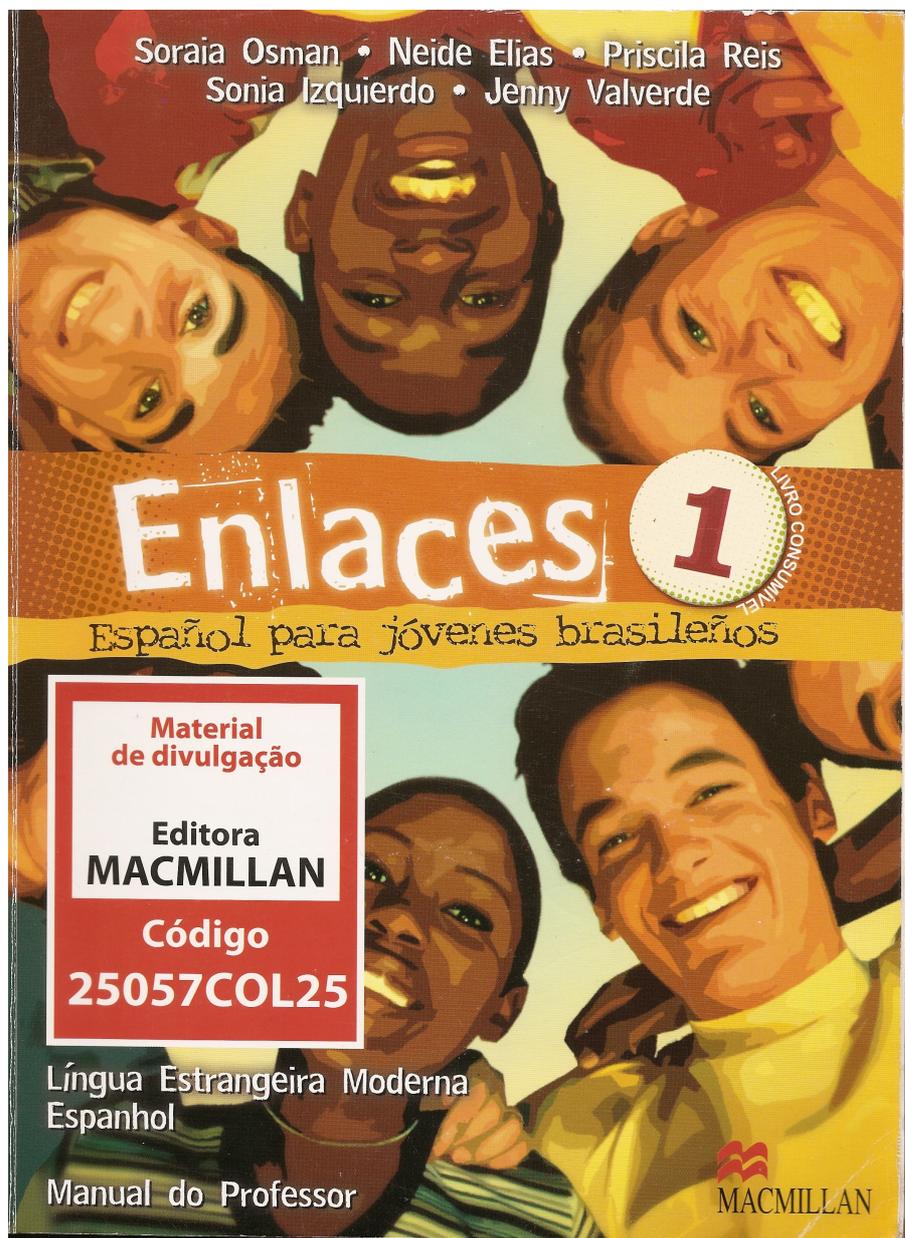
Livros didáticos:

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces:** español para jóvenes brasileños. Ensino médio. VI 1 São Paulo: Macmillan, 2010.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terume Koto Bonnet. **El arte de leer español:** contacto. Ensino médio. VI 1. Curitiba. Base Editorial, 2010.

ANEXOS

Capa do livro: *Enlaces: español para jóvenes brasileños*



Capa do livro: *El arte de leer español*

