

REVISTA

EntreLínguas

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ISSN 2447-3529

EntreLínguas	Araraquara	v.2, n.1	p.1-150	jan./jun. 2016
--------------	------------	----------	---------	----------------

EXPEDIENTE

Revista *ENTRELÍNGUAS*: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas
UNESP – Univ Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1
Bairro: Machados
Araraquara, SP
14800-901
revista.entrelinguas@gmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge
FCLAr – Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara
Diretor: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Vice-diretor: Prof. Dr. Cláudio César de Paiva

Departamento de Letras Modernas

Chefe: Prof. Dr. Aparecido Donizete Rossi
Vice-Chefe: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Fernanda de Campos Mauro

Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara CEL/FCLAR

Coordenadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Vice-coordenador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

EntreLinguas / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e
Letras. – Vol. 1, n. 1 (2015) -. Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras,
UNESP, 2015–

Semestral
ISSN impresso 2447-4045
ISSN eletrônico 2447-3529

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Araraquara.

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Yasmina Figueiredo

MISSÃO

Publicar artigos, relatos de experiências, resenhas críticas e entrevistas de pesquisadores nacionais e internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM.

EQUIPE EDITORIAL

Editor Responsável

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Editoria Executiva

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Denise Maria Margonari – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Comissão Editorial

Alcides Cardoso dos Santos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Andressa Cristina de Oliveira, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cassia de Abreu, SDSU – San Diego State University, San Diego, Estados Unidos; Cássia Regina Coutinho Sossolote, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Fernanda de C. Mauro, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Hilsdorf Rocha, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Claudia Jotto Kawachi Furlan, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil; Douglas Altamiro Consolo, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Eduardo Tadeu Roque Amaral, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil; Eva Maria Bravo García, US – Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha; Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Fernanda Landucci Ortale, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Gabriela Marques-Schäfer, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Guilherme Jotto Kawach, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Heloisa Brito de Albuquerque Costa, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Isabel Gretel María Eres Fernández, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Janaína Soares Alves, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Joaquim Llisterri Boix, UAB – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha; Juliana Reichert Assunção Tonelli, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Kleber Aparecido da Silva, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Leila Dacosta, UM – University of Miami, Miami, Estados Unidos; Leticia Rebollo Couto, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Maria Cristina R. G. Evangelista, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; María Teresa Fuentes Morán, USAL – Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha; Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Michael Jones Ferreira, Georgetown University, Washington, D.C., Estados Unidos; Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghtons, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Nelson Viana, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Paula Tavares Pinto, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Paulo José Andreolino, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil; Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Regiani Aparecida Santos Zacarias, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, Brasil; Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Silvana Vieira da Silva, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Simone Malaguti, LMU – Ludwig – Maximilians Universität – Institut für Deutsch als Fremdsprache – Munique – Alemanha; Tatiana Helena Carvalho Rios, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Vanessa Borges de Almeida, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Walkyria Monte Mór, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

SUMÁRIO / CONTENTS

- Apresentação
Odair Luiz Nadin, Egisvanda Isys Sandes e Denise Maria Margonari 7
- Referências sobre a língua inglesa nos relatos de estudantes e egressos do curso de licenciatura em espanhol
Rosa Yokota..... 11
- Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino
Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Eliane Hércules Augusto-Navarro..... 25
- O conceito de autonomia aplicado ao processo de aquisição de línguas estrangeiras na Era da Informação
Erica de Cássia Modesto Coutrim..... 41
- Letramento Digital e Audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do Português e do Espanhol como Línguas Adicionais
Élida Ferreira Lins e Fábio Marques de Souza 51
- O trabalho com o gênero discursivo “perfil”: relato de experiência com alunos de ELE e PLA
Thayane Silva Campos e Ana Florencia Codeglia..... 67
- Identidade e Pluralidade Cultural em Livros Didáticos de Espanhol produzidos no Brasil e selecionados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Jeferson Mundim de Souza..... 89
- ¿*Qué me cuentas, CELIN?* Uma análise sobre o uso de contos nas aulas de espanhol do Centro de línguas e interculturalidade da UFPR
Phelipe de Lima Cerdeira..... 107
- Ensino de Línguas Estrangeiras: a poesia como recurso didático
Gustavo Figliolo 125
- Diretrizes para autores..... 143

APRESENTAÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas é um dos temas mais discutidos e pesquisados na atualidade. Esse momento histórico no qual se estreitam as relações internacionais, os intercâmbios de estudantes e profissionais, a divulgação da pesquisa científica, a importação e exportação de conhecimento e de mão de obra qualificada entre outros aspectos, tem ampliado, sobremaneira, a demanda pelo *ensinar* e *aprender* línguas estrangeiras.

Para atender a essa demanda, professores e pesquisadores têm se dedicado à intensificação de pesquisas em torno do ensino e da aprendizagem de línguas a fim não só de desenvolver reflexões sobre esse processo, mas também, em alguns casos, de propor formas que possam contribuir com o aprendiz em seu *caminhar*.

Desse modo, o presente volume da Revista *EntreLínguas* (v.2, n.1, 2016), que ora apresentamos, reúne uma série de discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir dos mais diversos pontos de vista. Os autores descrevem e analisam diferentes objetos que vão desde a formação de professores de línguas estrangeiras até a sempre bem-vinda interação entre Literatura e o ensino de LEM. Entre esses dois temas, que estão representados respectivamente, pelo primeiro e último artigos, são abordados outros temas de relevância inquestionável sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto histórico atual.

O primeiro artigo, conforme antecipamos, trata da questão da formação de professores de línguas estrangeiras. Rosa Yokota, em *Referências sobre a Língua Inglesa nos relatos de estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Espanhol*, faz interessante análise do ponto de vista da Análise do Discurso Crítica (ADC) sobre como os participantes da pesquisa, estudantes e egressos, referem-se (ou não) à língua inglesa. Segundo a autora, o “imaginário criado sobre línguas estrangeiras por estudantes brasileiros é atravessado pela vivência que tiveram com a língua inglesa” e “reconhecer esta relação é necessário para posicionar-se em relação à nova língua estrangeira a ser estudada”.

O artigo seguinte desenvolve reflexões sobre o ensino de inglês no contexto de propósitos específicos. De autoria de Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Eliane Hércules Augusto-Navarro, o artigo intitulado *Inglês para Propósitos Específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino* apresenta algumas questões sobre a importância desse tipo de curso no momento atual “devido à sua proposta de focar nas necessidades comunicativas específicas de membros que atuam em contexto acadêmico desenvolvendo pesquisas, divulgando resultados e interagindo com pesquisadores estrangeiros por meio da língua-alvo”.

Os dois artigos seguintes versam, entre outras questões, sobre tecnologia no ensino de línguas. Em *O conceito de Autonomia aplicado ao processo de aquisição de línguas*

estrangeiras na Era da Informação, Érica de Cássia Modesto Coutrim discorre sobre a questão da autonomia no sistema de ensino-aprendizagem de línguas, considerando a era da tecnologia. A autora estabelece relações entre os diferentes métodos (áudio-lingual, tradicional, comunicativo) e a autonomia, tanto do aluno quanto do professor, visto que é preciso, segundo os estudos apontados no artigo, que as novas ferramentas de tecnologia comunicacional contribuam para o processo de formação de indivíduos autônomos. A autora sugere que “não é preciso criar novos métodos, mas, sim, criar reflexões para a transformação da atividade docente de línguas estrangeiras para lidar com os métodos e meios existentes”.

O artigo seguinte, intitulado *Letramento Digital e Audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do Português e do Espanhol como Línguas Adicionais*, de autoria de Élide Ferreira Lins e Fábio Marques de Souza, objetiva “discutir o letramento digital e o audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais”. Para os autores, as tecnologias digitais de informação e comunicação, neste caso específico, o Teletandem, “são caminhos bastante promissores para o campo educacional e, em especial, para o ensino de línguas em uma perspectiva linguístico-cultural”.

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e de Português como Língua Adicional é o tema de Thayane Silva Campos e Ana Florencia Codeglia no artigo *O trabalho com o gênero discursivo “perfil”: relato de experiência com alunos de ELE e PLA*. As autoras apresentam uma interessante discussão sobre o trabalho com os enunciados na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir da discussão de gêneros discursivos de Bakhtin (2015 [1953-1953/1979]), defendendo a ideia de que dessa forma, possibilita-se ao aluno o uso da língua em diferentes contextos de comunicação. A reflexão sobre o tema foi desenvolvida a partir de uma atividade que exigia o trabalho com o gênero discursivo “perfil” e analisou como se deu a transposição didática para a sala de aula em dois grupos, sendo um de Letras/espanhol, e outro, de alunos estrangeiros que estão realizando seus estudos no Brasil em um Curso de Português como Língua Adicional.

O tema da identidade e da pluralidade cultural é tratado por Jeferson Mundim de Souza no artigo *Identidade e Pluralidade Cultural em Livros Didáticos de Espanhol produzidos no Brasil e selecionados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático*. O autor propõe refletir sobre as concepções de cultura existentes no atual cenário de um mundo mais unificado devido ao rompimento de fronteiras culturais. Para desenvolver sua análise, o autor utiliza duas coleções de manuais didáticos de espanhol do Ensino Médio, a saber: *El arte de leer Español* e *Síntesis: curso de lengua española*.

Os dois últimos artigos do presente número discorrem sobre a Literatura no ensino de LEM. Em *¿Qué me cuentas, CELIN? Uma análise sobre o uso de contos nas aulas de espanhol do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR*, Phelipe de Lima Cerdeira discute sobre como se pode usar contos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con*

la Interculturalidad, instituído no CELIN da UFPR. O autor observa que a partir da “iniciativa inicial para viabilizar um espaço no qual a literatura é referência para a interação e para a interculturalidade, problematiza-se como o uso dos contos acabou sendo simplificado a uma etapa burocrática de avaliação ou de sistematização de paradigmas verbais”.

Gustavo Figliolo, por sua vez, em *Ensino de Línguas Estrangeiras: a poesia como recurso didático*, analisa a “utilização da literatura, com ênfase na poesia, como recurso didático no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). O autor discorre sobre “alguns problemas quanto à utilização inadequada do texto literário nas aulas de E/LE” e sugere “um possível caminho de abordagem metodológica que contemple a poesia como instrumento para o ensino de LE”.

O presente número da Revista *EntreLínguas* nos brinda, portanto, com diferentes reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas que poderão vir a ser importantes referências para a pesquisa sobre esse complexo, atual e necessário labor que é ensinar e aprender línguas.

Odair Luiz Nadin
Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Denise Maria Margonari

REFERÊNCIAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NOS RELATOS DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL

Rosa YOKOTA*

- **RESUMO:** Este artigo está baseado em uma pesquisa mais ampla desenvolvida por Rodrigues e Yokota (2013) sobre o perfil do licenciando em Letras-Espanhol no estado de São Paulo. Nele apresentamos um recorte dos dados e aprofundamos a análise baseando-nos na Análise do Discurso Crítica (ADC) sobre como os participantes da pesquisa se referem (ou não) à língua inglesa. As referências a ela demonstram uma forte influência da experiência com este idioma na escolha do curso de espanhol como língua estrangeira. O imaginário criado sobre línguas estrangeiras por estudantes brasileiros é atravessado pela vivência que tiveram com a língua inglesa. Reconhecer esta relação fundante, seja ela positiva ou negativa, é necessário para posicionar-se em relação à nova língua estrangeira a ser estudada ou, no caso dos docentes universitários de línguas estrangeiras, mediar a interação do estudante com a nova língua.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol. Inglês. Língua Estrangeira.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões feitas a partir de um recorte nos dados de uma pesquisa anterior, realizada por Rodrigues e Yokota (2013), em que as autoras averiguam as expectativas de dois grupos de estudantes: primeiramente, ingressantes de um curso noturno de licenciatura em Letras com dupla habilitação (espanhol e português) de uma universidade pública do estado de São Paulo em relação ao curso e quanto à possibilidade de se tornarem professores. Em um segundo momento, a situação com a qual se depararam estudantes egressos do mesmo curso quando se inseriram no mercado de trabalho.

Apesar do objetivo das autoras não ter sido estudar as impressões que os estudantes tinham sobre a aprendizagem da língua inglesa, nos dados coletados fica evidente que a relação estabelecida com a língua espanhola era influenciada pela experiência positiva ou negativa que tiveram com a língua inglesa, conforme ressaltou Yokota (2013). Esta

* UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Letras. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - rosayokota@yahoo.com.

constatação, que corrobora a intuição que temos como professores de línguas estrangeiras e a pesquisa de Grigoletto (2014), é nosso objeto de estudo neste artigo em que abordaremos o tema de uma perspectiva interdisciplinar, visto que, para compreender o fenômeno, é necessário considerar uma série de fatores que levaram o idioma inglês a ser equivalente à língua estrangeira no sistema de ensino, em documentos, na mídia e, conseqüentemente, na representação que a população em geral tem desta língua.

Fundamentação teórica

Para amparar teoricamente a leitura dos dados, nos apoiamos na Análise do Discurso Crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough no âmbito das Ciências Sociais.

O modelo de ADC é apresentado no quadro a seguir, retirado de Resende e Ramalho (2009, p.37):

Quadro1 – Etapas do Enquadre para ADC

Um problema (atividade, reflexividade)		
Obstáculos para serem superados	a) análise de conjuntura	
	b) análise prática	(i) práticas relevantes (ii) relações do discurso com momentos da prática
	c) análise de discurso	(i) análise estrutural (ii) análise interacional
Função do problema na prática		
Possíveis maneiras de superar obstáculos		
Reflexão sobre a análise		

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999 apud RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 37).

A abordagem de Fairclough de ADC “[...] visava a contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 22). Nossa leitura teórica se embasa especialmente em Fairclough (2001)¹ e Chouliaraki e Fairclough (1999).

É importante considerar também as reflexões de Giddens (apud RESENDE; RAMALHO, 2009) sobre a modernidade tardia, dentro da Ciência Social Crítica,

¹ Fairclough (2001) é a tradução ao português da obra *Discourse and Social Change*, publicado em 1992 pela Polity Press, em Cambridge.

que apresenta como 3 traços básicos: a separação do tempo e espaço; mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional. Como grande parte do conhecimento chega às pessoas através da mídia, ela exerce importante papel na construção reflexiva de identidades na sociedade atual. A reflexividade vê as identidades como uma construção reflexiva, em que as pessoas operam escolhas de estilos de vida, diferentemente das sociedades tradicionais em que as possibilidades de escolha eram pré-determinadas pela tradição local ou da época. Entretanto, a possibilidade de refletir sobre a própria realidade e fazer escolhas para mudá-la é algo que, na prática, nem sempre é possível.

De acordo com Resende e Ramalho (2009, p. 35-36), no enquadre da ADC de Fairclough e Chouliaraki (1999), “[...] o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social”. A escolha deste marco teórico se deu porque nos pareceu o mais adequado para estudar e refletir sobre a relação das línguas estrangeiras na sociedade pós-globalização e seu papel na constituição identitária dos indivíduos.

Seguindo este enquadre, consideramos suas etapas para a análise da situação do idioma inglês no discurso dos licenciado(s) de espanhol considerando os dados coletados por Rodrigues e Yokota (2013).

Coleta de dados

A pesquisa contou com informações dadas por 59 participantes divididos em 2 grupos formados por 20 ingressantes (primeiro grupo) e 39 egressos e formandos (segundo grupo). Os dois grupos responderam voluntariamente um questionário aplicado pelas pesquisadoras no decorrer do ano de 2012.

Foi aplicado um questionário específico para cada grupo. Um deles, para os estudantes ingressantes, estava composto por 17 questões. As 6 primeiras eram sobre os dados pessoais, 4 questões eram de múltipla escolha e outras 7 eram perguntas abertas. O outro, destinado aos licenciados ou estudantes em final de curso, tinha 14 questões. Nele se mantiveram as 6 perguntas iniciais sobre o participante da pesquisa, foram feitas 7 perguntas abertas e 1 de múltipla escolha. Nos anexos de Rodrigues e Yokota (2013, p. 31-32) é possível consultar os questionários.

O segundo grupo de participantes foi composto por egressos que iniciaram a licenciatura em espanhol entre os anos de 2004 e 2008. Muitos deles não moravam mais na cidade onde fizeram o curso e responderam o questionário por e-mail, enquanto que os demais tiveram contato direto com as pesquisadoras e receberam as questões em folhas impressas. A participação na pesquisa era voluntária e muitos estudantes preferiram não responder por não serem professores de espanhol, outros revelaram que participariam da pesquisa exatamente por sua relação com a área de atuação profissional ou de pesquisa. Assim, consideramos que os dados devem ser lidos com a devida atenção dado o perfil dos participantes, ou seja, não é possível fazer generalizações sobre os egressos, visto

que houve um recorte no perfil dos que atenderam às pesquisadoras: foram aqueles que tiveram a experiência docente ou de pesquisa na área de língua espanhola em algum momento da carreira.

A identificação dos informantes como egressos de um determinado ano não permite que se interprete que todos ingressaram juntos no curso. Nem todos os estudantes permanecem e terminam o curso no prazo mínimo, assim, é difícil estabelecer, nos dados da tabela 2, quando cada grupo que ingressou na licenciatura terminará o curso.

Nas tabelas a seguir, apresentamos os grupos de informantes que colaboraram na pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013).

Tabela 1 – Dados sobre os estudantes a partir do ano de ingresso na universidade

Ano de ingresso	Nº de Informantes
2004	2
2005	10
2006	5
2007	7
2008	15
2012	20
Total	59

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Dados sobre os estudantes a partir do (possível) ano de finalização do curso

Finalização do curso	Nº de Informantes
2009	8
2010	9
2011	2
2012	10
2013	10
2016 (?)	20 (?)
Total	59

Fonte: Elaboração própria.

Como descrito anteriormente, o questionário era composto por um conjunto de perguntas objetivas e outro de perguntas abertas. Nas duas partes foi possível identificar marcas sobre a relação do estudante com línguas estrangeiras.

Na primeira parte, nas perguntas sobre o participante, foram solicitadas informações sobre idade, cidade de origem, cidade em que residia, instituição em que estudou o ensino médio e profissão, mas além destas informações básicas, perguntava-se também sobre as línguas estrangeiras que o licenciado estudara antes do ingresso na universidade.

Nas perguntas abertas específicas sobre o curso, questionava-se sobre as razões de ter escolhido a licenciatura com habilitação em espanhol, as expectativas iniciais sobre o curso, as motivações em relação à aprendizagem da língua, a experiência profissional que estava tendo ou teve como professor de língua espanhol etc.

Durante a categorização dos dados da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) foi possível identificar nas respostas dadas marcas que o licenciado de espanhol trazia de sua experiência e de seu imaginário como aprendiz e/ou professor de inglês.

Análise dos dados a partir do modelo de ADC

Partimos da reflexão sobre o seguinte problema: A formação de professores de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro, no qual o inglês é a língua estrangeira prioritária.

Consideramos como obstáculos a serem superados (de acordo com o modelo anteriormente mencionado) tanto os aspectos históricos que fizeram com que o inglês passasse a ser sinônimo de língua estrangeira para a população escolar brasileira quanto o desafio que se coloca para a implantação do espanhol no sistema regular de ensino.

Na análise da conjuntura, historicamente, desde o período colonial, o ensino de línguas estrangeiras teve uma série de etapas no sistema de educação brasileiro até que o inglês passou a ser a única língua estrangeira ensinada na escola nas últimas décadas do século passado, assim a relação entre o inglês e o aprendiz na escola se configurou como uma relação fundante (SOUSA, 2007) para grande parte da população que fez o ensino regular a partir dos anos 70. A língua de maior importância nas relações políticas e comerciais era a língua que deveria ser ensinada na escola sendo que, naquele momento, esta língua era o inglês.

Entretanto, nos anos 90, as consequências da globalização e do Mercosul no âmbito da política linguística fizeram do espanhol uma língua estrangeira que deveria ser ensinada oficialmente, ou seja, uma mudança em larga escala trouxe repercussões para um sistema particular e criou instabilidade em uma situação anteriormente cristalizada de língua estrangeira única.

Passando a uma análise da prática particular, vemos que oficialmente houve uma série de movimentos que levaram o inglês a ser considerado como sinônimo de língua estrangeira no âmbito educacional. Embora não haja a denominação de qual a língua estrangeira que se deve ensinar na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (que repete a postura da LDB de 1961 e 1971), o inglês passou a ser interpretado como língua estrangeira moderna pois o texto da LDB de

1996 (BRASIL, 1996) levou ao apagamento de quais seriam as línguas estrangeiras existentes até então:

Art.26. §5o. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Apesar de não se mencionar o inglês na LDB (BRASIL, 1996), na prática, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, além das orientações estaduais, associavam a língua estrangeira ao inglês. Passa a predominar o monopólio da língua inglesa e esse fato levou a sua institucionalização como a disciplina escolar obrigatória. Língua estrangeira moderna passou a ser interpretada como inglês.

Grigoletto (2014, p.85), ao abordar a relação do inglês com as outras línguas estrangeiras no Brasil atual, explica:

Há um lugar imaginário muito marcante ocupado pelo inglês no Brasil, lugar esse produzido por discursos sobre o ensino e aprendizado de língua estrangeira; não só nos discursos político-educacional e pedagógico, mas também em outros discursos, como o discurso da mídia. Essa imagem postula o inglês como a “língua estrangeira que todos devem saber”. E saber, quase invariavelmente, nesse caso, quer dizer falar a língua. Essa posição imaginária hegemônica concedida ao inglês frequentemente tem consequência sobre as posições imaginárias construídas para as outras línguas estrangeiras ensinadas e aprendidas em contextos formais de aprendizagem [...]

Em razão da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a oferta² de espanhol no ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 passaram a ter dois capítulos diferentes para a língua estrangeira:

(1) em um dos capítulos há orientações gerais para o ensino de qualquer língua estrangeira e para o ensino de inglês e

(2) outro capítulo está destinado especificamente aos conhecimentos de língua espanhola.

Durante muito tempo, como a relação fundante com o inglês deu-se através da vertente prática, a dimensão língua de negócios predominou sobre a de língua de cultura. Entretanto, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), nota-se uma tentativa explícita de não priorizar o ensino somente para a comunicação e para o trabalho, dá-se grande valor à importância da formação cidadã e, no caso do espanhol, há um item dedicado ao alerta de que língua estrangeira se aprende na escola, em contraposição à ideia de que só se aprende em instituto

² Apesar da oferta obrigatória pelas instituições escolares, a matrícula do estudante seria facultativa.

de idiomas, além disso, dá-se ênfase para aspectos culturais em que se destaca a heterogeneidade linguística.

Considerando as etapas anteriores, quando passamos à análise da produção dos licenciantes da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013), é importante notar que aqueles ingressantes e egressos que responderam os questionários foram os protagonistas das mudanças ocorridas no decorrer da primeira década deste século, bem como receptores de uma série de discursos sobre o espanhol como língua estrangeira no Brasil, pois supostamente eles frequentaram o ensino fundamental e o ensino médio exatamente no período de discussão, publicação e tentativa de implantação do que ficou conhecida como a lei do espanhol, que é a lei 11.161/2005.

Os dados referentes à parte objetiva do questionário mostram que 14 de um total de 39 dos estudantes egressos (ou seja, aqueles que possivelmente ingressaram na universidade de 2004 a 2008) haviam estudado espanhol, nota-se que poucos tiveram a oportunidade de vivenciar na escola a implantação da lei 11.161/2005, porém percebe-se que houve mudanças no decorrer do tempo e, entre os ingressantes de 2008, metade havia estudado espanhol, situação que se mantém entre os ingressantes de 2012, em que um pouco mais da metade (11 de um total de 20) havia estudado espanhol antes de ingressar na universidade. Apesar disso, como assinalam Rodrigues e Yokota (2013, p.17):

Longe de significar que nas escolas estaduais de São Paulo a lei esteja sendo cumprida e já esteja implantada a oferta de espanhol como disciplina do Ensino Médio, esse dado aponta provavelmente para o espaço que essa língua ocupa nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado. Outra razão que pode ter incrementado a procura dos alunos do Ensino Médio pela aprendizagem de espanhol foi sua inclusão como língua estrangeira passível de ser escolhida pelo estudante no ENEM desde 2010.

Diferentemente do que se espera, visto que o inglês é a língua estrangeira presente no currículo escolar, há um apagamento desta disciplina no discurso de parte dos estudantes. Ao serem perguntados sobre os idiomas estudados, não mencionam exatamente aquele que fez parte dos conteúdos curriculares do ensino fundamental II e do ensino médio. Os que simplesmente não o mencionam são minoria, ou seja, 8 estudantes de um total de 59, sendo que 4 deles afirmam que nunca tinham estudado nenhuma língua estrangeira anteriormente.

Grigoletto (2003) chama a atenção para o fato de que a identificação dos alunos de sua pesquisa com a língua inglesa no nível do imaginário mostra como estes se relacionam com o discurso da/na escola. Igualar o inglês a “saber uma disciplina escolar” dificulta a identificação do estudante com este saber. O curso de inglês na escola regular e em um instituto de idiomas são cursos diferentes, isto pode ser revelado pelo fato de que alguns dos estudantes de licenciatura em letras declarem que não estudaram língua estrangeira antes de ingressar na universidade ou simplesmente

não respondam a esta questão, mesmo tendo tido o inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar.

O apagamento da disciplina escolar inglês pelos que passaram pela escola é bastante comum. Como afirma Grigoletto (2003, p.233), “Para eles, esse conceito de língua estrangeira parece estar presente nos cursos de língua em institutos especializados, no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola”.

Da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) emergem fragmentos que evidenciam esta imagem que circula na sociedade brasileira segundo a qual o inglês como língua estrangeira não se aprende na escola:

- (1) Sim, já estudei inglês no CNA.
- (2) Estudei em escola de idiomas (Fisk) por 3 anos
- (3) Em escola de idiomas (CCAA) por 6 anos.
- (4) Inglês na Cultura Inglesa 7 meses em São Paulo e curso de 1 ano de inglês na Inglaterra.
- (5) Sim, inglês. Aulas particulares; 7 anos.

A importância de identificar o curso (ou a marca) de inglês é ressaltada por terem colocado, em parte dos casos até entre parênteses, o nome da rede de escolas de idiomas.

Diferentemente do inglês, o espanhol ainda é lembrado como disciplina escolar por aqueles que estudaram esta língua estrangeira antes de ingressar na universidade. No caso dos ingressantes de 2012, é representativo, inclusive, o fato de que, entre os 11 ingressantes que afirmaram terem aprendido espanhol no ensino médio, 7 eram provenientes de escolas públicas³. Infelizmente não temos a informação da escolha do idioma para a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) dos licencianda(s).

Em muitos dos enunciados construídos pelos participantes da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) o inglês surgiu com diferentes sentidos. Tanto no grupo de ingressantes de 2012 quanto no de egressos (terminaram o curso nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013), surgiram enunciados em que havia o reconhecimento do estudante de que sua opção não tinha sido o espanhol, mas sim o inglês, porém seu desejo foi frustrado pela falta de vagas ou pela má colocação no sistema de ingresso.

- (6) Na verdade, eu queria licenciatura em inglês.
- (7) Falta de vagas no curso de inglês.
- (8) Porque minha classificação não permitiu que eu fizesse licenciatura em inglês.

³ Estudaram a língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas (CEL).

- (9) A intenção era cursar inglês, mas não foi o que eu pensei e acabei transferindo para o espanhol.
- (10) Sinceramente? Eu queria fazer inglês, mas quando eu fui chamada as vagas tinham esgotado.
- (11) Inicialmente pretendia ingressar na área de inglês [...] Cursei espanhol em função do sistema de distribuição de vagas entre línguas [...].

Os enunciados sobre a escolha do inglês e a impossibilidade de fazer o curso desejado são mais frequentes nas respostas dadas pelos ingressantes de 2012, provavelmente porque ainda estavam nas primeiras semanas do curso. No grupo formado pelos egressos, é possível que a baixa incidência de enunciados deste tipo se deva ao fato de que, ao longo do curso, muitos daqueles que não se interessavam pela habilitação em espanhol puderam transferir-se para o inglês internamente ou através de transferência externa interinstitucional. Além disso, os egressos já estavam bastante distantes temporalmente do momento da escolha do curso e, possivelmente, muitos deles, ao responder o questionário, não recuperaram as lembranças daquela época.

A relação conflituosa com o inglês aparece nos enunciados dos licencia(n)dos. A escolha do espanhol surge como uma possibilidade de fugir da língua estrangeira com a qual não houve identificação. Ou seja, na escolha não se manifesta a identificação com o espanhol, mas sim o desejo de evitar o inglês.

- (12) Eu já estava cansada de estudar inglês...
- (13) Não gosto da língua inglesa, escolhi o espanhol por isso.
- (14) A possibilidade de aprender uma língua estrangeira, pois meu ensino de inglês na escola nada me representava até então.
- (15) Como andava com o inglês 'fraco' resolvi aprender uma nova língua.
- (16) Optei pelo espanhol por achar mais fácil que o inglês.

Em contraposição, há estudantes para os quais o inglês foi a referência positiva anterior, a língua já aprendida. Neste caso, aprender o espanhol se tornou algo atraente. Entretanto, uma vez mais, a opção pelo espanhol se deu pela relação anterior com a outra língua, desta vez de satisfação:

- (17) Na época, me interessava em ter licenciatura em uma língua diferente daquela que eu já lecionava (inglês).
- (18) Escolhi espanhol porque já estudava inglês em outra escola particular.

- (19) Sou formada em letras pela XXXX e gostaria de fazer uma complementação em espanhol para poder, se necessário, ministrar aulas.
- (20) Eu já sabia inglês.
- (21) ... é bom saber mais uma língua estrangeira, parti para o espanhol.

De acordo com outra parte das respostas dadas, o interesse pela licenciatura em espanhol passou, principalmente, pela ideia de aprender esta língua estrangeira ou aperfeiçoar o que já tinha aprendido. Ou seja, neste caso, o interesse manifestado não passava explicitamente pela experiência de ter aprendido ou não o inglês. Trata-se de uma identificação com o espanhol ou um desejo/curiosidade por esta língua estrangeira.

- (22) Curiosidade por aprender a língua.
- (23) por ter uma afinidade com a língua desde o início dos estudos.
- (24) Adquirir maior fluência [...]
- (25) Não saber uma língua tão próxima de nós e ter curiosidade em aprendê-la [...]
- (26) Já tinha estudado espanhol por um tempo e gostava muito, oportunidade de continuar estudando.
- (27) ... escolhi o curso porque tinha grande interesse em aprender mais sobre língua espanhola e sentia que um curso de idiomas não atingia as minhas expectativas.

Foi possível, através da focalização nas respostas dadas pelos licencia(n)dos sobre a escolha do curso que fariam ou fizeram, verificar que, uma parte significativa dos informantes, revela que a experiência com o inglês perpassa sua constituição como aprendiz de espanhol, pois esta é a relação fundante com a língua estrangeira vivenciada não só na escola, mas na própria realidade que nos rodeia visto que o inglês é identificado como a língua para o trabalho, para o sucesso, para os negócios etc. As experiências relatadas pelos licencia(a)dos revelam:

- (1) a frustração de alguns pelo impedimento de continuar dedicando-se ao idioma com o qual se identificavam,
- (2) a não identificação de outros com a primeira língua estrangeira a ponto de buscar no espanhol uma alternativa que os afastasse do inglês,
- (3) em outros casos, a satisfação com o inglês a ponto de não querer continuar estudando-o e
- (4) a escolha do espanhol pelo desejo em aprender ou continuar aprendendo esta língua.

Seguindo esta reflexão, ao chegar na etapa da função do problema na prática do modelo de ADC, ressaltamos que entender a relação fundante com a língua estrangeira dos licenciandos e professores, que no caso é com o inglês, é importante para os formadores de professores de línguas estrangeiras para, por um lado, não perpetuar a imagem de língua estrangeira como língua somente para o trabalho, para o sucesso, para os negócios etc.; e recuperar o lugar da escola como formadora de cidadãos e como difusora de cultura.

Por outro lado, é necessário refletir sobre a importância de se aprender e se entender as línguas estrangeiras existentes e as variedades da própria língua materna em lugar de restringir-se somente a uma ou a outra. É de se supor que, com a atual situação, a predicação para **línguas estrangeiras** passe a ser **inglês e espanhol**, entretanto o que seria desejável é que o cidadão pudesse aprender quaisquer línguas, não só para ser um profissional de sucesso, mas para exercer seus deveres e usufruir de seus direitos como ser humano que respeita e é respeitado por outros seres humanos que têm modos de ver o mundo diferente.

Considerações finais

A análise apresentada é parcial e não generalizável. Como se refere a um grupo específico, ela está restrita a seu contexto espaço-histórico-social.

Procuramos apresentar reflexões sobre algo detectável por professores de línguas estrangeiras em geral e apontar para a necessidade de não ignorar tal indício, pois ele poderá ter repercussões não somente no desempenho isolado de um licenciando, mas em todo um sistema de educação.

A partir da preocupação inicial sobre a formação de professores de espanhol no contexto em que o inglês é a língua estrangeira prioritária, verificamos que Souza (2007) considera que a relação que os brasileiros escolarizados estabelecem com a língua inglesa a partir dos anos 70 pode ser denominada como fundante. Eventos político-econômicos dos anos 90 levaram a mudanças globais que fizeram com que o espanhol passasse a ganhar importância mundial e, com isso, rompesse a situação anterior do inglês como língua estrangeira única no Brasil.

Esta situação gerou instabilidade no contexto particular de ensino de idiomas. Entre as práticas relevantes identificadas para a implantação do espanhol no país, estão a lei 11.161/2005 e textos orientadores para o ensino da nova língua estrangeira na escola regular.

A análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa demonstra que, mesmo tendo feito o ensino médio em época posterior à lei, nem todos tiveram a oportunidade de estudar espanhol na escola. Além disso, uma parte dos participantes corrobora os resultados de Grigoletto (2003) de que o inglês como disciplina escolar sofre apagamento. O espanhol, por outro lado, é lembrado pelos que o tiveram como matéria no ensino regular ou em Centros de Estudos de Línguas (CEL) estadual. As

respostas dadas a Rodrigues e Yokota (2013) revelam a grande importância que tem o inglês na escolha da habilitação em espanhol para grande parte dos licenciado(s) que participaram da pesquisa, a relação com o novo idioma está fortemente relacionada com a primeira língua estrangeira.

A entrada de uma nova língua estrangeira rompe com um sistema existente e a possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem e seu ensino permite que haja a possibilidade de fugir de uma estrutura pré-determinada pela tradição. Apesar dos avanços no discurso político-educacional e pedagógico, o imaginário sobre o inglês para o brasileiro comum está formado por ideias que não acompanham o desenvolvimento teórico sobre o tema. Espera-se que o direcionamento tomado para o espanhol leve à reflexão sobre o lugar das línguas estrangeiras na formação do indivíduo, ou seja, que não haja a acomodação em uma estrutura estabelecida pela relação fundante com o inglês, mas sim avanços que permitam que os licenciado(s) reflitam sobre a própria realidade e possam fazer escolhas e promover mudanças.

REFERENCES ON THE ENGLISH LANGUAGE IN REPORTS OF STUDENTS AND EGRESSES THE GRADUATE COURSE IN SPANISH

- **ABSTRACT:** *This article is based on a broader study developed by Rodrigues and Yokota (2013) on the profile of licensed students in Languages-Spanish in São Paulo State. We present a cutout of data and deepened reading and analysis, basing ourselves on the Critical Discourse Analysis (CDA), on how the survey participants refer (or not) to the language. References on the English language show a strong influence of experience with this language in choosing the course of Spanish as a foreign language. The imagery created on foreign languages by Brazilian students is crossed by the experiences they had with the English language. Recognizing this foundational relationship, whether positive or negative, is necessary to establish the relationship with the new foreign language being studied or, in the case of university teachers of foreign languages, mediate student's relationship with the new language.*
- **KEYWORDS:** *Spanish. English. Foreign Language.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.127-164. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2001.

GRIGOLETTO, M. Imagens de língua estrangeira e identificações. In: CORDEIRO, A.L. et al (Org.). **Hispanismo no Brasil**: Reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 83-98.

GRIGOLETTO, M. Representações, identidades e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-235.

RESENDE, V.de M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, F. dos S.C.; YOKOTA, R. A formação do professor de espanhol no interior paulista: expectativas de ingressantes e realidades dos egressos da Licenciatura em Letras na UFSCar. **Revista eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, v. 1, p. 10-32, 2013. Disponível em: <<http://revistageppele.blogspot.com.br/p/2-edicao-da-revista-eletronica-do.html>> Acesso em: 22 abr. 2016.

SOUSA, G.de N. e. **Entre língua de negócios e de cultura**: Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-americana) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php>> Acesso em: 20 abr.2016.

YOKOTA, R. O que dizem os (ex) estudantes de um curso de licenciatura em Letras-espanhol? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 7., Salvador. **Anais...** São Paulo: ABH, 2013. v. 1. p. 1009-1015.

Recebido em janeiro de 2016

Aprovado em maio de 2016

INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS (IPE): CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS DE ENSINO

Stefanie Fernanda Pistoni DELLA ROSA *

Cláudia Jotto KAWACHI-FURLAN **

Eliane Hércules AUGUSTO-NAVARRO ***

- **RESUMO:** A área de ensino de Inglês para Propósitos Específicos se consolida cada vez mais como uma metodologia de ensino focada e orientada para atender as necessidades específicas de aprendizes que buscam desenvolver competências que os auxiliem a atuar significativamente em contextos profissionais e/ou acadêmicos. Uma de suas vertentes, o Inglês para Propósitos Acadêmicos, confirma-se como uma tendência atual na área de ensino e aprendizagem de línguas devido à sua proposta de focar nas necessidades comunicativas específicas de membros que atuam em contexto acadêmico desenvolvendo pesquisas, divulgando resultados e interagindo com pesquisadores estrangeiros por meio da língua-alvo. O processo de internacionalização das universidades brasileiras, o papel do inglês como língua da ciência e programas de ensino de inglês em contexto acadêmico-universitário (como o Idiomas sem Fronteiras) intensificaram a proposta de cursos para fins específicos, sobretudo para fins acadêmicos, o que configura uma tendência atual de ensino de LI nesse contexto.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Inglês para Propósitos Específicos. Inglês para Propósitos Acadêmicos. Programa Idiomas sem Fronteiras.

Introdução

A língua inglesa (LI) representa hoje a língua principal para intermediação de relações em diferentes esferas, como: comércio, turismo, entretenimento e ciência, por exemplo, e por isso é reconhecida como Língua Franca (LF). O número de falantes não

* IFSP – Instituto Federal de São Paulo. Departamento Núcleo Comum. Hortolândia- SP – Brasil. 13183-250 - stefanie.dellarosa@gmail.com.

** UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais - Departamento de Línguas e Letras. Vitória – ES – Brasil. 29075-910 - claudiakawachi@gmail.com.

*** UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Letras. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - eagustonavarro@gmail.com.

nativos de inglês supera o número de falantes nativos e esse dado pode contribuir para a compreensão sobre o lugar que essa língua hoje ocupa.

Devido a esse fato, buscar o aprimoramento ou o desenvolvimento das habilidades em LI pode significar permitir acesso a grupos que tenham a LI como Língua Franca. Portanto, pensar em cursos que possam considerar as características dos diferentes contextos de uso da LI, bem como limitações de tempo e de investimentos financeiros é um dos principais objetivos de cursos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE).

Cada contexto possui especificidades que precisam ser consideradas e, por conseguinte, uma análise criteriosa e contínua de necessidades e interesses dos aprendizes, análise da situação-alvo, análise de registros, análise retórica discursiva com foco em gêneros e subgêneros (esta última com contribuição seminal e significativa de SWALES, 1990) precisam ocorrer, a fim de que um curso possa ser desenvolvido para ir ao encontro das expectativas e necessidades dos aprendizes. Além disso, o contexto de desenvolvimento de um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) não pode ser desconsiderado.

Conforme apontado por Della Rosa (2013), a habilidade de leitura não representa mais um desafio para pesquisadores brasileiros, como ocorria na década de 80, quando o IPE ficou conhecido no Brasil, sobretudo por meio dos estudos e propostas de ensino desenvolvido na PUCSP, através do *ESP Project*. De acordo com Hutchinson e Waters (2006), o foco do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental incidia no trabalho com estratégias de leitura de textos em inglês, sendo as aulas ministradas em português. Ramos (2009) destaca que após a realização de análise das necessidades do público universitário, foi possível identificar que alunos e professores precisavam ler textos acadêmicos em suas áreas que só estavam disponíveis em língua inglesa.

Atualmente, a demanda de pesquisadores inclui as habilidades de produção, como a fala e a escrita. Tais habilidades são essenciais para que esses pesquisadores participem ativamente do processo de internacionalização das universidades, seja compartilhando seus trabalhos (artigos publicados ou apresentações em congressos), participando de programas de intercâmbio ou recebendo pesquisadores estrangeiros.

Nesse sentido, o IPA destaca-se na área de ensino-aprendizagem de línguas em âmbito nacional, visto que auxilia os aprendizes a participar desse processo. Com a implantação do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês¹ (IsF), essa demanda foi evidenciada. As duas principais ações do programa são os exames de proficiência² e as aulas presenciais ofertadas por meio dos Núcleos de Línguas (NuCLis). Os NuCLis são responsáveis pela oferta de cursos presenciais que atendam a demanda da comunidade

¹ Programa criado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Superior e a CAPES em dezembro de 2012. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/o-programa>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

² Alunos e servidores de universidades públicas podem realizar o exame de proficiência “TOEFL ITP” gratuitamente nos centros aplicadores. A partir de 2016, alunos que participam do PROUNI também podem fazer essa prova.

acadêmica. Portanto, muitos optam pelo desenvolvimento de cursos para fins específicos, sobretudo o IPA, de modo a contemplar a necessidade específica de alunos, professores e funcionários de determinada universidade.

O objetivo deste trabalho é discutir as características do Inglês para Propósitos Específicos, enfatizando as tendências atuais desse ensino por meio da proposta de cursos com foco no desenvolvimento do Inglês para Propósitos Acadêmicos. Para tanto, nos primeiros itens deste artigo, apresentaremos um resumo do surgimento e das características do IPE, bem como a caracterização do IPA por meio da discussão de dados referentes ao desenvolvimento linguístico de pesquisadores brasileiros e da reflexão sobre o inglês como língua internacional da ciência. Além disso, nos itens seguintes, pretendemos discutir como o processo de internacionalização das universidades e a implantação do Programa Isf acentuaram a demanda por cursos de IPA.

Inglês para Propósitos Específicos (IPE): surgimento e características

Pensar no ensino de Inglês para Propósitos Específicos é pensar em três questões principais, conforme apontam Hutchinson e Waters (2006): 1- As demandas de um novo mundo após o final da Segunda Guerra Mundial; 2- Uma revolução nos estudos na área de Linguística; 3- O aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem.

De maneira sucinta, esses três aspectos podem ser compreendidos, respectivamente, como: 1- uma grande expansão nos campos científico, comercial e tecnológico após o fim da Segunda Guerra Mundial, que exigiu uma língua internacional que pudesse intermediar as relações entre países e, devido ao poder econômico dos Estados Unidos da América naquele período, essa língua era o inglês. Com isso, o aprendizado da língua inglesa (LI) passou a ser motivado por questões bem definidas. 2- Os estudos relacionados à língua deixaram de ser descritivos, focando em regras gramaticais e passaram a focar no uso real da língua para comunicação. Uma das grandes contribuições foi constatar que o uso que fazemos da língua varia de um contexto para outro e, se esse uso é diferente, deveria ser possível especificar características desses usos e utilizá-los para desenvolver um curso. 3- Rodgers, em 1969, discutiu a importância de considerar o aluno e suas ações no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que focar em seus interesses e necessidades significa motivá-los para um aprendizado eficaz da língua.

Reconhecidamente, a questão da análise de necessidades dos aprendizes está no bojo do surgimento da proposta para o desenvolvimento de cursos de IPE. Em entrevista recente a Salmani Nodoushan (2015, p.114), Johns afirma concordar com todas “as concepções duráveis” de IPE propostas em Swales (1990)³, particularmente com a necessidade contínua de pesquisa em relação às necessidades dos aprendizes e a situação

³ O autor apresenta 5 conceitos de longa duração (duráveis) com relação ao IPE: (a) autenticidade; (b) baseado em pesquisa, (c) língua/texto, (d) necessidade e (e) aprendizado/metodologia.

alvo (de uso da língua). Johns assevera, ainda, que acrescentaria **contexto** à lista proposta por Swales e reconhece que ele indubitavelmente também o faria no ponto atual em que está em sua carreira.

Robinson (1991) afirma que uma definição precisa e global sobre IPE pode não ser tarefa fácil, pois o que é específico pra uns, pode não ser específico para outros. Entretanto, o que pode ser definido com relação ao IPE são seus tipos de ensino, com focos distintos, sendo eles: ensino de Inglês para Propósitos Ocupacionais (IPO) e ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos.

Augusto-Navarro (2015) afirma que as especificidades possuem uma gradação. Segundo a pesquisadora, essas especificidades podem ser investigadas a partir de informações dadas pelos próprios aprendizes, de documentos basilares para a comunidade discursiva em foco, dos estudos desenvolvidos na área de IPE, entre outros. Essas fontes, juntamente com os instrumentos para coleta de informações, colaboram para que seja possível desenvolver um curso para fins específicos.

A autora cita como exemplo as questões linguísticas que envolvem as relações com a língua-alvo que podem ser mais explícitas ou menos explícitas, desde diálogos entre passageiros de táxi e motoristas até participação em intercâmbio acadêmico, respectivamente. Não somente as questões linguísticas são evidenciadas pela autora, mas também as pragmalinguísticas, uma vez que as relações de poder, por exemplo, também precisam ser discutidas em um curso para fim específico. Kasper (1992, p.6) esclarece o sentido do termo pragmalinguística ao afirmar que: “[...] ao exercer determinado ato discursivo os interlocutores escolhem dentre uma variedade de estratégias e formas (linguísticas) aquelas que enunciam um mesmo sentido, mas variam de acordo com a relação entre os interlocutores e a polidez”.

Compreendemos que a gradação das especificidades, sugeridas por Augusto-Navarro (2015), estão em consonância com as consideráveis mudanças que ocorrem desde o surgimento do IPE. Para Hyland (2006b) a análise de registros, que era a base para o desenvolvimento de materiais, cujo foco era identificar características lexicais e gramaticais, cedeu espaço para uma análise, também, de contexto e interação. O autor afirma que é preciso compreender o IPE de uma maneira mais ampla, preocupada não apenas com aspetos específicos da língua, mas também com práticas comunicativas.

Para entender a língua e as funções que ela desempenha, precisamos compreender como ela é utilizada em contextos particulares, identificando os propósitos e participantes que colaboram integralmente para o desenvolvimento de produtos e processo comunicativos particulares (HYLAND, 2006b, p. 386, tradução nossa)⁴.

⁴ “To understand language and the functions it performs for people, we have to appreciate how it is used within particular contexts, identifying the purposes and participants that are integral to the construction of particular communicative processes and products”.

De acordo com Kennedy (2012), a expansão de projetos voltados para o ensino de IPE está diretamente relacionada ao processo de globalização e políticas linguísticas associadas a negócios internacionais, que demanda que os envolvidos nessa área tenham conhecimento de inglês. Além da necessidade evidenciada pelo mercado de trabalho, o autor também destaca que o processo de internacionalização acelerou a implementação do inglês como meio de instrução nas universidades. Segundo Kennedy:

A demanda de alunos pelo ensino em língua inglesa tem feito com que universidades ao redor do mundo reconheçam a necessidade de especialistas falantes de língua inglesa na graduação e pós-graduação assim como para o corpo docente ter acesso ao inglês como língua da academia para publicação e para o desenvolvimento da carreira (KENNEDY, 2012, p. 51-52, tradução nossa⁵):

Embora o processo de internacionalização das universidades tenha contribuído para enfatizar a necessidade do uso do inglês como meio de instrução, aulas de cursos de graduação e pós-graduação ministradas em inglês ainda podem representar uma realidade distante no contexto brasileiro. No entanto, a procura por cursos de inglês no ambiente acadêmico tem sido intensificada, o que revela a necessidade de refletirmos acerca da oferta de aulas com foco no IPA. Certamente o investimento em pesquisas e práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de IPA em contexto nacional é factível e merece atenção.

Inglês como língua internacional da ciência e Inglês para Propósitos Acadêmicos

Antes de pensarmos nas características do ensino de IPA, é importante discutir sobre o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência. Segundo Hyland (2006b), mais de 90% de periódicos de diferentes áreas de estudo são impressos em inglês. Esse dado pode ilustrar a importância de que a divulgação de ciência para níveis internacionais ocorra nessa língua. Em recente pesquisa Della Rosa (2013) constatou o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência por pesquisadores de uma instituição pública brasileira, atribuindo a ela papel fundamental para divulgação de estudos e estabelecimento de parcerias entre pesquisadores.

Devido ao grande número de publicações científicas e conferências realizadas em inglês, é essencial que os pesquisadores desenvolvam a competência na língua para que possam acompanhar os desenvolvimentos na área de atuação deles, assim como ter suas pesquisas disponíveis internacionalmente e conseguirem interagir com

⁵ “Student demand for English-medium education has resulted in universities world-wide acknowledging the necessity for English-speaking subject specialists at undergraduate and postgraduate levels and for staff themselves to have access to English as an academic language for publication and career advancement”.

outros pesquisadores (KENNEDY, 2001). Hamp-Lyons (2011) reforça essa discussão ressaltando que o papel da LI tem se tornado cada vez mais forte, o que acaba por diminuir o número de publicações em outras línguas e forçar os pesquisadores a publicar seus estudos em inglês. Em consonância com essa afirmação, Hyland (2006a) afirma que pesquisadores encontram com mais frequência referência aos seus trabalhos quando esses são publicados em LI.

Inglês para Propósitos Acadêmicos pode ser compreendido como o ensino de inglês para auxiliar aprendizes nos estudos ou pesquisa na língua-alvo (FLOWERDEW; PEACKOCK, 2001; JORDAN, 2012). Hyland (2006a) expande essa definição afirmando que além do foco no que pode auxiliar alunos a desenvolverem habilidades que permitam acesso à compreensão e produção científica, também considera IPA a análise de gêneros pertencentes a esse contexto, como defesas orais de doutorado ou documentos de cursos.

O autor ressalta o que IPA “foca, atualmente, em buscar especificidades da língua utilizada na academia [...] incorporando e indo além do contexto comunicativo imediato” (HYLAND, 2006a, p. 2). Podemos depreender, então, que não se trata de um ensino focado apenas nas características de textos ou contextos, mas sim, uma prática que permite atuar significativamente em contextos acadêmicos.

Cursos de IPA possuem a mesma característica principal que os demais cursos de IPE, ou seja, são baseados em uma análise criteriosa de necessidades e, segundo Horowitz (1986), precisam considerar os requisitos acadêmicos e não apenas as particularidades de disciplinas. Robinson (1991) explica que um curso de IPA deve identificar os requisitos sociais e acadêmicos de uma situação específica e capacitar alunos para contribuir nessas situações, ou seja, ela defende a análise cuidadosa da situação alvo no planejamento dos cursos para propósitos específicos.

Com base nessas afirmações, verificamos a importância que se dá ao papel social atribuído à língua nesses contextos de estudo e pesquisa. Por essa razão, ao desenvolver cursos de IPA é imprescindível propiciar aos aprendizes oportunidades de desenvolverem habilidades comunicativas que permitam atuar nesses contextos de maneira sensibilizada. Dessa forma, é importante que aprendizes consigam observar as especificidades deste contexto para que consigam atuar significativamente neles por meio de suas escolhas linguísticas, sua compreensão e análise.

Segundo Liyanage e Birch (2001) o primeiro objetivo de cursos que focam no ensino de IPA é desenvolver nos aprendizes a sensibilização para uma linguagem específica para a atuação no contexto acadêmico. Verificamos na sequência asserções de pesquisadores brasileiros a respeito do reconhecimento da LI como língua internacional da ciência, bem como suas justificativas a respeito do interesse em desenvolver habilidades em LI para atuarem nesse contexto.

Desempenho Acadêmico em LI

Neste item apresentamos alguns dados obtidos em pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012 cujo objetivo era compreender os interesses e necessidades de pesquisadores de uma universidade pública em desenvolver ou aprimorar o nível de competência linguística em LI para propósitos acadêmicos (DELLA ROSA, 2013). Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados dois questionários semiestruturados, os quais foram enviados via e-mail para os pesquisadores (pós-graduandos e docentes) de uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo. Os participantes foram selecionados mediante o envio das respostas do primeiro questionário, totalizando 205 participantes. O segundo questionário foi enviado aos 199 participantes que afirmaram se interessar por um curso de IPA, obtendo a resposta de 68 participantes.

Neste estudo, ficou evidente o reconhecimento da importância da LI no contexto acadêmico, uma vez que 202 (98,5%) participantes responderam afirmativamente utilizar a língua inglesa em contexto acadêmico justificaram utilizá-la para estar em contato com publicações em periódicos internacionais e com pesquisadores estrangeiros, além de reconhecê-la como a língua necessária para publicação, entre outros, conforme verificamos nas asserções a seguir:

M5: Pelo menos em minha área de estudos, praticamente todos os periódicos publicam seus textos em inglês. Logo, ler e escrever de maneira correta nesta língua é fundamental para a carreira. (Diversidade Biológica e Conservação)

D3: O conhecimento e a compreensão da língua inglesa são essenciais para todas as pessoas, já que é a língua mais difundida no mundo. No meio acadêmico o uso da língua inglesa é utilizada diariamente tanto em rótulos de produtos e reagentes, quanto em manuais, artigos, contatos, em congressos ou encontros, viagens e etc. Nos dias de hoje, um bom profissional tem a necessidade de falar, entender e escrever em inglês. (Biologia molecular e conservação)

P6: Pelas atuais configurações do sistema de qualificação da produção científica, assim como pelos incentivos à internacionalização da pesquisa, faz-se fundamental a comunicação com a língua inglesa. (Terapia Ocupacional)⁶

Segundo Mauranen (2011, p. 94) “a língua inglesa se tornou a língua franca da academia, assim como de outros contextos”. Em relação à internacionalização, conforme afirmado por uma das participantes, Long e Richards (2001) ponderam que a LI é a língua necessária para a disseminação de pesquisa nas áreas de ciência, tecnologia e indústria.

⁶ As iniciais M, D e P referem-se, respectivamente, a mestrandos, doutorandos e professores.

Em virtude do reconhecimento da LI como língua internacional da ciência, é fundamental que pesquisadores desenvolvam suas habilidades em LI a fim de que possam participar ativamente do ambiente acadêmico, seja divulgando suas pesquisas em congressos ou periódicos internacionais. Os participantes da pesquisa em questão reconhecem essa necessidade e 199 (97%) responderam afirmativamente à pergunta *Você considera importante aprimorar seus conhecimentos acerca da língua inglesa tendo em vista sua vida acadêmico-profissional? Justifique sua resposta.*

M7: As pesquisas de ponta e com reconhecimento internacional são todas em inglês. Considero impossível manter-se no meio acadêmico sem domínio desta língua. (Enfermagem)

M24: O inglês é a linguagem universal da ciência. É muito ruim perceber que seu desempenho, em grande parte, é comprometido pela não fluência no idioma. (Ciência da Computação)

D4: A língua inglesa como sabemos é uma língua universal e a mais utilizada no meio acadêmico. Sem o conhecimento da língua, nosso trabalho e a repercussão dele dentro da área de pesquisa se tornam limitada. (Biotecnologia)

Para Kennedy (2001), é fundamental que pesquisadores desenvolvam a competência na língua para que possam acompanhar os desenvolvimentos em sua área de atuação, bem como disponibilizar suas pesquisas internacionalmente e poderem interagir com pesquisadores estrangeiros. Os autores Cargill, O'Connor e Li (2012), reiteram essa afirmação ressaltando a importância de desenvolver, em conjunto com os conhecimentos científicos, as habilidades em LI para que possam divulgar seus estudos internacionalmente.

Apesar do reconhecimento, por parte de pesquisadores, 1) da LI como língua internacional da ciência e 2) da necessidade em desenvolver habilidades comunicativas em LI para atuar em contextos acadêmicos, ao serem questionados sobre o que deveria ser feito para auxiliar o pesquisador na divulgação de pesquisas, os participantes sugeriram que as universidades deveriam ser uma das principais responsáveis em oportunizar possibilidades de ensino de LI para fins acadêmicos, como é possível verificar nas seguintes afirmações:

M33: Acredito que as Universidades poderiam criar um programa para os alunos de graduação que queiram ingressar na carreira acadêmica, para o aprofundamento de como funciona o processo de comunicação científica. (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

D2: Seria muito interessante que os cursos de graduação oferecessem uma disciplina, ou mais que uma disciplina, um acompanhamento ao longo do curso para escrita científica em inglês. [...] Se tivesse essa disciplina no segundo ano de curso (período em que os alunos já adquiriram uma certa maturidade acadêmica e que ainda há

tempo para se aprender) e depois houvesse uma espécie de monitoria, para que alunos interessados continuassem seu aprendizado, seria muito interessante e produtivo. (Ecologia)

P6: Na universidade, eu acho que, talvez, pudesse haver algum estímulo um pouco diferenciado para a cultura da língua inglesa, por exemplo, hoje vemos isso no programa Ciências sem Fronteiras. Em muitos casos a barreira que existe é a barreira da língua. É necessário eliminar essa barreira da língua desde que ele inicia a graduação. Mas ações de popularizar a língua é importante. (Química)

Com essas afirmações podemos verificar a importância que os participantes atribuem ao aprendizado da língua inglesa desde a graduação, devido à sua importância na área de desenvolvimento de pesquisa. Compreendemos que o principal foco de um curso para propósitos específicos e acadêmicos é a análise de necessidades e neste caso, podemos entender a Análise da Situação-Alvo (*Target Situation Analysis*) como sendo uma das principais análises a serem realizadas para o desenvolvimento de cursos de IPA, uma vez que ela verifica as necessidades linguísticas existentes em contextos específicos (WEST, 1994, citado por RAHMAN, 2015).

Tendo em vista a importância da análise da situação-alvo, muitos NucLis de universidades federais brasileiras propõem cursos voltados para a escrita acadêmica em língua inglesa, visando a atender a demanda de sua comunidade acadêmica, conforme discutido no item a seguir.

IPE e IPA nas universidades federais brasileiras

De acordo com Finardi e Porcino (2014, p. 241), a globalização contribuiu para a internacionalização das universidades, evidenciando a necessidade de comunicação da sociedade globalizada. Knight (2004) reflete sobre a dificuldade em definir internacionalização devido aos diferentes sentidos atribuídos a essa palavra, além das confusões associadas ao termo. A autora propõe uma definição visando a abordar os diferentes níveis e a relação dinâmica entre eles: “[...] internacionalização no nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global ao propósito, função e oferta de educação de nível superior⁷” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução nossa).

Nesse sentido, ao considerar o processo de internacionalização das universidades brasileiras, é necessário pensar a educação em nível superior como internacional, intercultural e global. Para tanto, a comunicação em língua inglesa torna-se essencial para que a comunidade acadêmica participe desse processo. Finardi e Archanjo (2015),

⁷ “*Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education*”.

com base na análise de programas de internacionalização no Brasil, afirmam que o inglês é visto como língua estrangeira na educação básica, sendo enfatizado o desenvolvimento da habilidade de leitura. Porém, na educação superior, o inglês possui o status de língua internacional.

Tendo em vista a importância da LI nas esferas profissionais, acadêmicas, econômicas, e, recentemente, sua função central nos processos de internacionalização das instituições de ensino superior, uma vertente desse idioma que recebe atenção é o Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA). Conforme defendido por Hyland e Hamp-Lyons (2002), o IPA enfatiza o desenvolvimento das habilidades do aprendiz para que ele participe ativamente de uma comunidade específica. Assim, o ensino de IPA pode contribuir para auxiliar pesquisadores a divulgarem os resultados de suas pesquisas em inglês, participando, assim, ativamente de sua comunidade discursiva, como assevera Della Rosa (2013). Dessa forma, o ensino de IPA parece apropriado para esse público, visto que, conforme afirmam Dudley-Evans e St. John (2010), o Inglês para Propósitos Acadêmicos privilegia o ensino de LI relacionado a um propósito acadêmico.

Esse propósito acadêmico tem sido foco de cursos de inglês oferecidos por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras. Como apresentando anteriormente, o programa foi implantando no final de 2012. No momento de sua criação, o objetivo do programa era auxiliar o Ciência sem Fronteiras (CsF). Pinheiro e Finardi (2014) esclarecem que no início do CsF, houve pouca procura de candidatos para bolsas de estudos no exterior, levantando a suspeita de que os possíveis candidatos apresentavam dificuldades em realizar exames de proficiência. Na tentativa de minimizar tais dificuldades, houve a criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) cujo objetivo, no início, era cadastrar universidades federais como Centro Aplicadores (CA) do exame TOEFL ITP. As autoras destacam que, embora a adesão ao programa tivesse melhorado com essa ação, ainda não havia candidatos suficientes para as vagas do CsF. Nesse momento, a dificuldade identificada era com relação à pontuação necessária no exame de proficiência.

Com o intuito de auxiliar os candidatos a melhorar a proficiência linguística, houve a implantação dos Núcleos de Línguas (NucLi). Pinheiro e Finardi (2014, p. 76) apontam que “[...] o objetivo dos núcleos criados é ofertar aulas presenciais e apoio online aos candidatos ao programa CsF para que eles possam desenvolver sua competência linguística para passar na prova do TOEFL”. Atualmente, o programa Inglês sem Fronteiras expandiu para outras línguas e, por isso, passou a ser denominado Idiomas sem Fronteiras. O objetivo do programa também ampliou, visto que não objetiva apenas preparar alunos para serem aprovados em exames de proficiência, uma vez que o intuito do programa é:

O Idiomas sem Fronteiras conta atualmente com 63 núcleos em universidades federais para ofertar cursos presenciais de inglês. Os cursos visam enfatizar o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, o conhecimento de culturas

acadêmicas em países onde se usa a língua inglesa no ensino superior e a interação aluno-aluno e professor-aluno⁸.

Percebemos, assim, que as aulas presenciais do IsF visam a promover o desenvolvimento da habilidade oral e escrita, bem como a sensibilização cultural para uso da língua no âmbito acadêmico. Nesse sentido, o ensino de Inglês para Propósitos Específicos ganha destaque nesse contexto, visto que os NuLis passam a oferecer cursos presenciais que atendam a necessidades específicas de sua comunidade.

Conforme discutido por Augusto-Navarro (2015), há uma gradação na especificidade das necessidades. Portanto, diversos cursos foram criados considerando a necessidade do público-alvo de cada universidade. Como cada NuLi tem liberdade e flexibilidade para elaborar o programa de seus cursos (desde que estejam de acordo com as orientações do Núcleo Gestor – equipe que gerencia o IsF), os cursos podem ter foco, por exemplo, até em conversas telefônicas, ou seja, atendendo as necessidades específicas de funcionários de secretaria que precisam do inglês para essa situação. Por outro lado, como a pesquisadora pondera, há necessidades que não são transparentemente especificáveis, como o caso de cursos que buscam sensibilizar alunos que participarão de intercâmbio acadêmico.

Nesse contexto, a procura por cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos foi acentuada. Com o processo de internacionalização e a necessidade de pesquisadores publicarem seus trabalhos, seja por meio da publicação de seus artigos ou pela participação em congressos e jornadas científicas, há a demanda por cursos que visem a atender essa necessidade. Logo, podemos ressaltar que a internacionalização, a constatação do papel do inglês como língua internacional do ensino superior (FINARDI; ARCHANJO, 2015) e a implantação do programa IsF contribuíram para retomada, nacionalmente, de cursos para fins específicos, sobretudo cursos de IPA, apresentando-se como tendência atual no ensino de línguas.

Conclusão

Diante do cenário de consolidação da língua inglesa como língua não apenas da ciência, mas também como língua global (CRYSTAL, 2003) e de pesquisadores buscando aprimoramento de suas habilidades para produção científica, a procura por cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos tem sido evidenciada. Tal procura pode ser observada nas propostas de cursos ofertados por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras. Destacamos que cursos de IPA têm como principal característica preparar aprendizes para atuarem significativamente em contexto de estudo e pesquisa, seja publicando seus resultados de pesquisa, interagindo com demais aprendizes e pesquisadores ou atualizando seus conhecimentos.

⁸ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/ingles/curso-presencial>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Com base no reconhecimento da necessidade da língua inglesa para o processo de internacionalização das universidades brasileiras, do papel do inglês como língua internacional na educação superior (FINARDI; ARCHANJO, 2015) e ações governamentais (como CsF e o IsF), observamos a importância de se pensar na oferta de cursos de Inglês para Propósitos Específicos, principalmente cursos voltados para atender a demanda da comunidade acadêmica, enfatizando a oferta de cursos para fins acadêmicos.

Por fim, destacamos a fala de Johns em entrevista concedida a Salmani Nodoushan (2015, p.118, tradução nossa): “Estou envolvida com o planejamento de cursos e pesquisa em IPE há mais de 30 anos e continuo a aprender e a revisar meus pensamentos. Especialistas em IPE devem ser abertos, flexíveis, sensíveis ao contexto - e ótimos aprendizes!”⁹

Percebemos, assim, a importância de dedicarmos atenção à questão do IPA em pesquisas, práticas pedagógicas e formação de professores. É uma área de campo fértil e dinâmico e que tem muito ainda a ser explorado e gerado como frutos rumo a um maior empoderamento de pesquisadores brasileiros.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): CHARACTERISTICS AND CURRENT TENDENCIES IN LANGUAGE TEACHING

- **ABSTRACT:** *The teaching area of English for Specific Purposes has consolidated itself as a teaching approach focused and oriented to attend specific learners' needs interested in developing competences that help them to participate in occupational and/or academic contexts meaningfully. One of its branches, English for Academic Purposes, can be considered a current tendency in language teaching due to its aim at focusing on specific communicative needs of members that participate in the academic contexts either conducting research and publishing results or interacting with foreign researchers through the target language. The internalization process of Brazilian universities, the role of English as the language of science and English teaching programs at universities (such as Language without Borders) has intensified the proposal of courses for specific purposes, especially for academic purposes, which categorizes itself as a current tendency in English teaching contexts.*
- **KEYWORDS:** *English for Specific Purposes. English for Academic Purposes. Language without Borders.*

⁹ “I have been involved in ESP research and curriculum development for more than 30 years, and I continue to learn and revise my thinking. ESP specialists must be open, flexible, sensitive to context—and very good learners!”

REFERÊNCIAS

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Análise de Necessidades/Interesses no ELFE: foco na gradação da especificidade.** 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NFKXMM8bJUg&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CARGILL, M.; O'CONNOR, P.; LI Y. Educating Chinese scientists to write for international journals: Addressing the divide between science and technology education and English language teaching. **English for Specific Purposes**, New York, v.31, n.1, p.60-69, 2012.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** New York: Cambridge University Press, 2003.

DELLA ROSA, S. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico.** 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach.** 12ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, n.66, p.239-282, jan/jun. 2014.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. **International Business and Education Conference Proceedings**, New York, v.1, p.504-510, 2015.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: A preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK M. (Org.). **Research perspectives on English for Academic Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.177-194.

HAMP-LYONS, L. English for Academic Purposes: 2011 and beyond. **Journal of English for Academic Purposes**, Oxford, v.10, n.1, p.1-3, 2011. Available at: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/14751585/10/1>>. Access on: 9 set. 2016.

HOROWITZ, D. Essay examination prompts and the teaching of academic writing. **English for Specific Purposes**, Oxford, v.5, n.2, p.107-120, 1986.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach.** New York: Cambridge University Press, 2006.

HYLAND, K. **English for academic purposes: an advanced resource book.** New York: Routledge, 2006a.

HYLAND, K. English for specific purposes: some influences and impacts. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Org.). **The International Handbook of English language education.**

v.1. Norwell, Mass: Springer, 2006b. p. 379-390. Available at: <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/English-for-specific-purposes_some-influences-and-impacts.pdf>. Access on: 21 sept. 2016.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. **Journal of English for Academic Purposes**, Oxford, v.1, n.1, p.1-12, 2002. Available at: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/14751585/1/1>>. Access on: 9 sept. 2016.

JORDAN, R. R. **English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers**. 13.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KASPER, G. Pragmatic Transfer. **University of Hawaii Working Papers in ESL**, Honolulu, v.11, n.1, p.1-34, 1992.

KENNEDY, C. ESP Projects, English as a global language, and the challenge of change. **Ibérica**, Castello de la Plana, n.24, p.43-54, 2012. Disponível em: <http://www.aelfe.org/documents/05_24_Kennedy.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

KENNEDY, C. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Org.). **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.25-41.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Jornal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v.8, n.1, p.5-31, 2004.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, Dagenham, Essex, v.33, p.2-3, 2003.

LIYANAGE, I.; BIRCH, G. English for general academic purposes: catering to discipline-specific needs. **Queensland Journal of Educational Research**, Brisbane, v.17, n.1, p.48-67, 2001.

LONG, M.; RICHARDS, J. Prefácio. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Org.). **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. XIII-XIV.

MAURANEN, A. English as the Lingua Franca of the Academic World. In: JOHNS, A.; PALTRIDGE, B.; BELCHER, D. (Org.). **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Ann Arbor: Michigan University Press, 2011. p.94-117.

PINHEIRO, L.; FINARDI, K. R. Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos Programas CSF e ISF. In: CONEL: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. p.76-78.

RAHMAN, M. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. **Universal Journal of Educational Research**, Alhambra, v.3, n.1, p.24-31, 2015.

RAMOS, R. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Reading, UK: Garnet Publishing, 2009. p.68-84.

ROBINSON, P. **ESP Today: A Practitioner's Guide**. Hempstead, UK: Prentice Hall, 1991.

SALMANI NODOUSHAN, M. A. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with Ann M. Johns). **International Journal of Language Studies**, Ipswich, v.9, n.2, p.113-120, 2015.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em fevereiro de 2016

Aprovado em junho de 2016

O CONCEITO DE AUTONOMIA APLICADO AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DA INFORMAÇÃO

Erica de Cássia Modesto COUTRIM*

- **RESUMO:** O uso de ferramentas da Internet para fins educacionais tem sido comumente associado, no ambiente escolar, à noção de autonomia. Esse conceito, no entanto, envolve elementos que extrapolam questões metodológicas de aquisição de línguas estrangeiras – engloba também questões sociais, políticas e gnosiológicas. Por isso, procuraremos explorar o conceito de autonomia aplicado ao ensino e aprendizagem de LE por meio da Internet, partindo do princípio de que o indivíduo autônomo não pode ser determinado por outros indivíduos, e nem mesmo por aparatos tecnológicos, por mais avançados que sejam. Examinaremos, por meio de observação e questionários, porém, em que medida o uso de ferramentas de tecnologia comunicacional no ambiente Web pode contribuir para o processo de formação de um indivíduo autônomo e, portanto, ativo, em seu próprio processo de aquisição de uma língua estrangeira.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia. Línguas estrangeiras. Internet. Aquisição linguística.

Introdução

O conceito de autonomia, aplicado às aulas de língua estrangeira nas quais são utilizadas ferramentas da Internet, está geralmente relacionado à participação dos alunos como agentes em uma atividade proposta pelo professor. Sua participação, no entanto, não obrigatoriamente o tirará de sua posição de receptor de conhecimento ou, nas palavras de Paulo Freire (1996), evitará a “educação bancária”¹.

A diversas ferramentas tecnológicas, tais como aplicativos e softwares de aprendizagem, têm sido dada a responsabilidade de sanar problemas relacionados à aquisição de línguas estrangeiras – dentre eles, a ausência de identificação com os temas e conteúdos dos materiais didáticos, que são adotados pelas escolas e aplicados por

* USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação - Departamento de Linguagem e Educação. São Paulo – SP - Brasil. 05508-040 - ericacoutrim@usp.br

¹ Conceito criado por Paulo Freire para se referir ao tipo de ensino que desconsidera as características e conhecimentos do aluno, ou seja, que o trata como um mero receptor.

professores, assumindo o aluno frequentemente um papel passivo, na última escala do processo (CASTELLS, 2015).

Dentro desse contexto, a Web seria capaz de possibilitar ao aluno a busca por informações, além daquelas apresentadas pelo professor, e também o contato com situações reais de uso da língua-alvo.

Quando o potencial de aplicação de ferramentas da Internet é visto da forma acima descrita, está se considerando que a produção de conhecimento só ocorre se informações forem encontradas diretamente pelo estudante, e também de que o sentido, ou ainda, a aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK, 1980) só ocorrerá caso o aluno encene uma ação relacionada à proposta educacional.

Uma proposta de aprendizagem em que o conhecimento ou o capital cultural do aluno (BOURDIEU apud PIES, 2012) é considerado, em que professor e aluno são vistos como elementos-chave e em constante transformação, e em que ambos são capazes de interpretar, produzir e transmitir conhecimento, pode produzir um ambiente autônomo de aprendizagem.

No caso do processo de aquisição de línguas estrangeiras (KRASHEN, 1982), a autonomia na aprendizagem (e também no ensino) não ocorrerá por meio da simples transferência de métodos, até então aplicados em meio físico, para o meio virtual.

O (des) entendimento do conceito de autonomia

A ainda existente distância entre teoria e prática acaba se tornando um espaço a ser preenchido por interpretações equivocadas e à aplicação de conceitos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e políticos a serviço dos interesses (ou dificuldades) de instituições de ensino e empresas, que visam o lucro por meio dessas instituições. É o que vem ocorrendo com o conceito de autonomia, que vem sendo aplicado deliberadamente no cotidiano escolar para justificar a utilização de aplicativos e ferramentas da Internet em atividades educacionais. Como consequência, tem-se a redução do conceito à ação do aluno realizada no ambiente Web.

A ideia de autonomia, no entanto, vem sendo discutida desde a Grécia Antiga. Em todos esses séculos, teve sua significação aplicada à reflexão sobre a autodeterminação de unidades políticas, à superioridade do mundo das ideias, à busca pela felicidade, à liberdade da dependência e o poder para legislar, à liberdade espiritual e, finalmente, à pedagogia.

É com Rousseau (1973) que o conceito de autonomia assume um caráter diretamente pedagógico (diferentemente dos iluministas, que vincularam a autonomia à natureza, ou seja, a evidências empíricas). O filósofo francês defende que a educação deve servir para libertar o ser humano do “impulso puro”. Segundo ele, o homem deve servir antes à razão, e não ao “amor a si mesmo” ou ao “amor próprio”, o que configuraria heteronomia. Desligar-se da influência da natureza e estar em consonância com a liberdade e a autonomia de outros indivíduos guiaria o homem à liberdade e, portanto, à autonomia.

Kant baseia-se nas ideias de Rousseau e propõe que a educação é pressuposto básico para a autonomia, mas afasta-se dele ao defender que o homem não deve se vincular a qualquer influência externa para se tornar autônomo, visto que a autonomia dependeria somente da vontade do ser racional, e não da natureza ou da autonomia de outros indivíduos. Para ele, a educação é o único meio para que o homem se diferencie dos demais seres na natureza, ou seja, somente a instrução seria capaz de tirar o homem da selvageria. Segundo ele, “o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996b, p. 15). Assim, a educação teria o papel de guiar o homem à autonomia, afastando-o de seus impulsos selvagens, de modo que se torne hábil a fazer uso da própria razão.

Entre os pensadores modernos, temos de destacar a visão de Piaget e de Paulo Freire a respeito do conceito de autonomia na educação. O primeiro, em termos sociocognitivos, e o segundo, por sua visão sociopolítica a respeito da autonomia na educação.

Piaget, como defensor da construção do conhecimento na criança, acentua que a autonomia é um estado anterior à heteronomia, visto que

A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. (PIAGET, 1994, p.60).

Dessa forma, entende-se que o indivíduo autônomo é capaz de, por meio de sua maturidade intelectual, considerar um ponto de vista exterior ao seu por livre vontade, e não por uma determinação exterior, por meio do respeito recíproco, ou seja, numa relação harmônica entre autonomia moral e autonomia intelectual, segundo ele. Resumidamente, para Piaget, a autonomia é uma habilidade desenvolvida cognitivamente e socialmente, que torna o indivíduo capaz de tomar decisões sobre o que é certo ou errado (moral) e o que é verdade ou falso (intelectual).

Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia da Autonomia*, acrescenta um caráter político-social ao conceito de autonomia, conferindo ao indivíduo a responsabilidade de assumir um papel ativo no ambiente que o circunda, “[...] afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 60). Dessa forma, o indivíduo autônomo é aquele que participa de seu próprio processo de aprendizagem, trazendo para a sala de aula suas próprias experiências, o “seu saber”. Tal notação de participação do educando faz necessária a participação de um docente que tem consciência de que o ser humano é um ser inacabado, em constante processo de transformação, e que essa transformação também se dá pela interação com as experiências dos alunos.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

A aplicação do conceito de autonomia em termos de aquisição de línguas estrangeiras no ambiente escolar não pode ser reduzida à autonomia dada pelo professor ao aluno, por meio da realização de atividades no ambiente Web. Envolve, na verdade, inicialmente a autonomia do professor, que contribuirá e receberá retribuição no processo de formação do aluno autônomo, num processo cíclico em que se deve rever a relação dualista sujeito-objeto, no que concerne a professor, aluno, Internet e língua estrangeira.

Autonomia e método

Desde a dominação dos sumérios pelos acádios (3000 até por volta de 2500 a.C.) (GERMAIN, 1993), o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vem ocorrendo por meio da transferência do conhecimento do professor para o aluno. Hoje, mais de 5000 anos, muito pouco de fato mudou², apesar dos avanços científicos e desenvolvimento de novas abordagens a respeito do processo de aquisição de LE.

As reflexões e avanços sobre a forma como se dá a aprendizagem ou (como tratamos aqui) a aquisição de línguas estrangeiras, levou ao desenvolvimento de diversas abordagens e métodos para o ensino de LE em escolas ou cursos de idiomas. O primeiro método que conhecemos foi desenvolvido em 1638 pelo tcheco Jan Amos Komensky. Comenius (como o chamamos em latim) escreveu a Didática Magna, na qual trata de elementos didáticos do ensino de LE e defende a utilização de jogos em sala de aula e condena a aplicação de castigos físicos (muito comuns na época).

Depois de termos passado pela Metodologia tradicional, direta, áudio-lingual e audiovisual, chegamos ao final do século XX e início do século XXI como

² Vide a configuração das salas de aula e o papel do professor na maioria das escolas, naquela época e hoje.

adeptos da metodologia comunicativa, desenvolvida por Hymes (1991) e baseada nas ideias de Chomsky (2015) sobre as estruturas inatas para aprendizagem de línguas, acrescentando a elas a relevância do contato social para o desenvolvimento da linguagem.

Apesar do último método basear-se essencialmente na comunicação, só isso não bastou para que o aluno saísse de sua função de “depósito de morfemas e sintagmas”. Muitas editoras desenvolvedoras de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras continuam tratando a aquisição como ensino, o professor como sujeito e o aluno como objeto, ainda que de forma mais sutil.

A aplicação de atividades baseadas no método comunicacional não conferiu ao aluno ou ao professor (como procuramos aqui ressaltar) a autonomia possível e necessária para que a aquisição de uma LE, de fato, ocorra. A aplicação de um método que busque conferir ao aluno competência comunicativa, em detrimento do ensino direto de regras gramaticais, sintáticas e fonéticas, não garante um processo de aprendizagem autônomo, mas, sim, heterônimo, apesar de participativo, mesmo que na Internet.

Autonomia e Internet

O incômodo do professor e o desinteresse do aluno em idade escolar fizeram com que a Internet assumisse um papel de “emplastro Brás Cubas do ensino de línguas estrangeiras”³. Passamos a ver o simples uso de ferramentas da Internet como a forma revolucionária de se conferir um caráter autônomo ao processo de ensino e aprendizagem de LE, resgatando, portanto, o interesse do aluno, solucionando, portanto, os problemas relacionados à motivação.

Uma análise pouco aprofundada detectará que a ideia acima é ingênua e simplista. Não pretendemos aqui afirmar que ferramentas da Internet não tem forte potencial para o desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem autônomo. Pelo contrário, acreditamos que sim. No entanto, também cremos que a transferência de abordagens e métodos utilizados em ambiente físico (papel e lousa) para o ambiente virtual (Web) não o fará sozinha.

O processo de aquisição de línguas estrangeiras na Web pressupõe, primeiramente, a familiaridade de professores e alunos com as ferramentas da Internet. Esse pressuposto, no entanto, não exige que o professor seja um especialista em tecnologia, e, tampouco, que o aluno o seja. Na verdade, faz-se necessário um despertar crítico para o uso de tais ferramentas nas aulas de línguas estrangeiras, ou seja, que a Internet sirva como meio para o processo de aquisição, não um fim. Dessa forma, professor e alunos não se tornam dependentes do interesse privado e do desenvolvimento de ferramentas específicas para o ensino e aprendizagem da LE, mas utilizam as ferramentas existentes, e que podem agregar valor ao processo de aquisição.

³ Citação de ideia contida no livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis.

Observamos, no desenvolvimento desta pesquisa, que muitos sofrem pressão (e a insatisfação decorrente dela) para que ferramentas da Internet e outras tecnologias sejam aplicadas às suas aulas de idiomas. Diante disso, obtemos basicamente dois tipos de resultados: 1. a reprodução de atividades de livros em papel para a Internet ou 2. uma miscelânea de métodos para que a tecnologia seja finalmente utilizada, conferindo um caráter pseudomoderno às aulas, de modo a conquistar os alunos.

O primeiro caso, obviamente, não fomenta a autonomia do aluno e, conseqüentemente, não resolve os problemas ligados à falta dela no ambiente escolar. O segundo caso, ainda pior, não só não fomenta a autonomia, mas pode causar grandes retrocessos em termos da participação ativa do aluno em seu processo de produção de conhecimento, uma vez que podem-se aplicar, num mesmo processo, atividades e métodos ultrapassados de ensino e aprendizagem de LE, somente para que o uso da tecnologia seja feito.

A criação de um ambiente autônomo para a aquisição de LE na Internet pressupõe, portanto, um professor autônomo, que seja capaz de contribuir para que os alunos também se tornem autônomos, ou seja, agentes de fato em seu próprio processo de aprendizagem, de modo a utilizarem a tecnologia como ferramenta e não como objetivo, o que nos faz lembrar do conceito de autonomia de Lalande (1999, p. 115) no *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.”

A Internet e o pós-método

Se o professor tem o papel de contribuir para a constituição de um indivíduo autônomo em relação à sua própria aprendizagem, seu papel não se reduz (como comumente se pensa entre professores e instituições de ensino). Seu papel, na verdade, é modificado e aprofundado. Trata-se agora de um professor que, não necessariamente precisa ser um especialista em tecnologia, mas, sim, um professor que faz uso crítico de seus conhecimentos, que se reconhece como um indivíduo inacabado em termos linguísticos (LE) e em termos sociológicos. Trata-se de um professor que compreende que sua função está diretamente vinculada ao desenvolvimento crítico e da autonomia de seus alunos. Para tanto, é preciso que esse professor seja também autônomo.

Ao tratarmos da formação do professor, não podemos ignorar sua história. Precisamos falar de sua formação, mas, também, de seu histórico como aluno. O professor do início do século XXI, quase que invariavelmente, como procuramos mostrar acima, teve experiências pouco (ou nada) autônomas como aluno. No que diz respeito à línguas estrangeiras, seus professores eram considerados os detentores máximos de conhecimento ao qual eles tinham de ter acesso para reproduzir o mesmo conhecimento e aplicá-lo em sua vida, geralmente com interesses profissionais, ou seja, faltava autonomia no aprender e também na decisão de como se aplicar tais conhecimentos.

Na universidade, foram ensinados os principais métodos e as principais abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Discutiu-se pedagogia, filosofia e sociologia da educação, mas pouco se discutiu sobre o seu histórico como aluno. A esse professor ou a essa professora foi falado, nas salas de aula da universidade, sobre a importância da criação de um ambiente autônomo de aprendizagem, mas pouco se discutiu sobre sua própria autonomia enquanto aluno e enquanto professor. Hoje, exige-se ainda que esse profissional crie um ambiente autônomo com o uso da Internet para o ensino de LE, sem que ele tenha sido preparado para tanto, para ser autônomo, ou para ser autônomo na Web.

Em resposta à problemática da transformação do papel do professor de LE na atualidade (e podemos dizer, na era da informação), o professor Kumaravadivelu (2001, p.544-545, tradução nossa), da Universidade de San José, na Califórnia, propõe o seguinte:

Tenho sugerido que uma forma de definir a pedagogia pós-método é considerá-la sob três dimensões: pedagogia da particularidade, pedagogia prática e pedagogia da possibilidade. Como pedagogia da particularidade, a pedagogia pós-método rejeita conjuntos de princípios e procedimentos genéricos voltados para objetivos genéricos. Pelo contrário, procura fomentar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto em que está inserida e que se baseia na compreensão de particularidades linguísticas, socioculturais e políticas. Já como pedagogia prática, a pedagogia pós-método rejeita a dicotomia artificial entre teóricos, que assumiram o papel de produtores de conhecimento, e professores, que assumiram o papel de consumidores de tais conhecimentos. Pelo contrário, a pedagogia prática procura romper com tal classificação, habilitando e encorajando professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que foi teorizado por eles. E, por último, como pedagogia da possibilidade, a pedagogia pós-método rejeita a visão limitada que se tem sobre o ensino de idiomas que se limita aos elementos linguísticos obtidos em sala de aula.

Propõe-se, portanto, não a criação de um novo método, mas, sim, a reflexão para a transformação da atividade docente de línguas estrangeiras para lidar com os métodos e meios existentes, e aplicá-los de acordo com as experiências, necessidades e características de seus alunos. Tal abordagem agrega autonomia à prática docente e coloca as ferramentas da Internet a serviço da aprendizagem, liberta-a e liberta alunos e professores da heteronomia disfarçada de autonomia no processo de aquisição de LE na Internet.

Agradecimentos

Agradecimento à Isadora, por sua doçura e parceria desde o primeiro minuto de sua existência. E ao meu orientador, Vojislav Aleksandar Jovanic, pela liberdade intelectual e pela compreensão.

THE CONCEPT OF AUTONOMY APPLIED TO THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS IN THE AGE OF INFORMATION

- **ABSTRACT:** *The use of Internet tools for educational purposes has been commonly associated, in the school, with the notion of autonomy. This concept, however, involves elements that go beyond methodological issues regarding the acquisition of foreign languages in Web process - also encompasses social, political and gnostic issues. Therefore, we will try to explore the concept of autonomy applied to foreign languages teaching and learning process through the Internet, based on the principle that the autonomous individual can not be determined by other individuals, and even by technological devices, no matter how advanced they are. We will examine, however, to what extent the use of communication technology tools in the Web can contribute to the process of formation of autonomous and active individuals in their own process of acquiring a foreign language.*
- **KEYWORDS:** *Autonomy. Foreign languages. Internet. Language acquisition.*

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamerica, 1980.
- CASTELLS, M. Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. **Fronteiras do Pensamento**, 12 jan. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo>. Acesso em: 08 jan. 2016.
- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Eastford: Martino Fine Books, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.
- HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. Sao Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Os pensadores).
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996b.
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and being (ESL & Applied linguistics professional series). Oxford: Routledge, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIES, N. Processo educacional em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico da Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, n.134, p. 40-46, jul. 2012.

ROUSSEAU, J. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores; 24).

Recebido em março de 2016

Aprovado em agosto de 2016

LETRAMENTO DIGITAL E AUDIOVISUAL COMO POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL COMO LÍNGUAS ADICIONAIS

Élida Ferreira LINS*
Fábio Marques de SOUZA**

- **RESUMO:** Este estudo tem por objetivo discutir o letramento digital e o audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. As tecnologias digitais de informação e comunicação são caminhos bastante promissores para o campo educacional e, em especial, para o ensino de línguas em uma perspectiva linguístico-cultural. Nesse viés, podemos observar o teletandem como instrumento potencializador de práticas reais e autênticas no que diz respeito ao contato com línguas, em um universo intercultural. Assim sendo, reconhecemos a importância do letramento digital e do campo audiovisual para fomentar o processo de ensino-aprendizagem por, dentre outros motivos, aprimorar a autenticidade linguístico-cultural sugerida pelo teletandem. Desta forma, observamos, nessa discussão, que os estudantes, quando dominam competências inerentes ao letramento digital, utilizam com sucesso os recursos audiovisuais e garantem bons resultados na aquisição de línguas, o que pode ser comprovado através de práticas realizadas no contexto do Teletandem institucional.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital. Recursos audiovisuais. Ensino-aprendizagem de línguas. TDICs. Teletandem.

Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TIDCs, apresentam presença marcante no contexto social e educacional vigente. Isso corresponde afirmar uma sociedade sediada pela diversidade de serviços/benefícios advindos desse novo

* SME – Secretaria Municipal de Educação. Bom Jardim - PE - Brasil. 55730-000 - elida.ferreira@yahoo.com.br

** UEPB - Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Educação – Pós-graduação em Formação de Professores. Campina Grande – PB – Brasil. 58429-500. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste - Pós-graduação em Educação Contemporânea. Campina Grande - PB - Brasil. 58424-210 - fabiohispanista@gmail.com

modelo/formato tecnológico, os quais podem ser bastante promissores para o cenário educacional e, em especial, para o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, nosso interesse maior para reflexão neste texto.

Conforme apresentado em Souza (2015a), utilizaremos, ao longo deste texto, o termo adicionais, e não estrangeiras, ao fazer referência às línguas não maternas porque consideramos que o termo estrangeiro tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto.

Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993, p. 15) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (destaques nossos)” e, tendo em vista que a língua, para ser aprendida/adquirida¹ precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

Voltando à temática do papel das TDICs na mediação de processos colaborativos de ensino-aprendizagem, para que as pessoas possam usufruir dos recursos provenientes desses eventos tecnológicos faz-se necessária a apropriação instrumental, linguística e sociocultural concernente a esse meio. Cercado por diversos aparatos, quando o aprendiz consegue conhecê-los, ou pelo menos, usar alguns de seus muitos atributos na posição de autor e leitor crítico, adquire características do letramento digital e, dessa forma, desenvolve o processo de ensino-aprendizagem com engajamento e colaboração.

Dentro desse viés, reconhecemos a necessidade de que os aprendizes, em um contexto colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas, possam lançar mão dos recursos audiovisuais disponíveis na internet para mediar práticas de teletandem, as quais acontecem quando duplas colaborativas se unem em prol da aprendizagem mútua. E, mais especificamente, quando pares pertencentes a culturas e línguas diferentes se relacionam com o objetivo de ensinar a sua língua e aprender a língua do outro, o que implica também na influência cultural entre os participantes desse processo.

Em virtude desse pensamento, objetivamos refletir sobre a influência do letramento digital no que diz respeito ao uso dos recursos audiovisuais virtuais em prol da mediação pedagógica no âmbito do teletandem.

Para melhor organização das ideias, iniciaremos apresentando as características da aprendizagem em tandem, suas nuances e filiação metodológica, assim como evidenciaremos o projeto institucional Teletandem UEPB² como ponte para o ensino de línguas adicionais, além de situarmos suas características e objeções no contexto intercultural e linguístico de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e espanhola como línguas adicionais no contexto da integração latino-americana.

¹ Os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados neste texto indistintamente, apesar de sabermos das discussões em torno desta temática, bem como da dicotomia estabelecida por Krashen (1982).

² Universidade Estadual da Paraíba.

Em seguida, refletiremos a respeito da relevância da inserção dos recursos audiovisuais virtuais como mecanismos didáticos para o desenvolvimento de competências linguístico-culturais no contexto de ensino-aprendizagem de línguas por pares interagentes; na sequência, apresentaremos as influências do letramento digital no contexto educacional contemporâneo, sua relação com as TDICs, sua dimensão multimodal, intersemiótica, crítica e sociocultural e sua relação com o audiovisual nos processos de ensino-aprendizagem de línguas mediados pelas TDICs; e, por fim, faremos uma reflexão sobre algumas atividades realizadas dentro do projeto Teletandem UEPB que envolvem audiovisual, letramento digital, TDICs e ensino de línguas, além de incentivarmos a necessidade de pesquisas que envolvam a temática em estudo.

Teletandem: um mecanismo para viabilização do processo de ensino-aprendizagem de línguas por meios das TDICs

A partir de uma consistente revisão bibliográfica, Benedetti (2010) apresenta que, embora ainda pouco conhecida no Brasil, a aprendizagem de línguas em tandem surgiu na Alemanha no final dos anos 1960, tendo se disseminado nas décadas seguintes a outros países da Europa como uma modalidade alternativa e complementar à aprendizagem formal de línguas adicionais (SOUZA, 2015b).

Inicialmente, o termo *tandem* fazia referência a uma bicicleta para duas pessoas, que se sentam uma atrás da outra e que tem pedal para ambos. Com o passar do tempo, este termo também passou a ser utilizado para definir um conjunto de duas pessoas que tem uma atividade comum ou que colaboram em algo. No campo do ensino-aprendizagem de línguas, “[...] a aprendizagem em tandem consiste no intercâmbio e compartilhamento de conhecimento entre indivíduos de culturas diferentes, com propósitos de aprendizagem de línguas de modo colaborativo.” (BENEDETTI, 2010, p. 21).

Esta prática está baseada na concepção sociocultural do desenvolvimento humano e concebe, portanto, a aprendizagem como processual e socialmente mediada que fomenta a constituição de parcerias entre pessoas que desejam aprender uma língua adicional e concordam em atingir essa meta por meio de práticas com falantes proficientes no idioma que se deseja aprender.

Resumidamente, aprendizagem em tandem significa provimento recíproco de apoio e instrução entre dois aprendizes, onde cada um deles é falante nativo (ou proficiente) na língua-alvo do outro que se realiza presencialmente ou mediante outro meio de comunicação. (BENEDETTI, 2010, p. 22).

São características da aprendizagem em *tandem*: i) aberta, já que não segue um programa curricular fixo; ii) intercultural, pelo fato de envolver diferentes línguas e culturas; iii) interpessoal, praticada por pares de aprendizes; iv) socialmente simétrica,

envolve a alternância de papéis, já que num momento se é aprendiz da língua do outro e, noutro, professor do seu próprio idioma.

Dito com outras palavras, a aprendizagem em tandem pode ser definida como um processo em que colaboram duas pessoas com diferentes línguas maternas; se ajudam mutuamente trabalhando para melhorar os conhecimentos idiomáticos, culturais e, às vezes, também para intercambiar outro tipo de informação relacionada, por exemplo, a seus respectivos estudos, gostos ou áreas de interesse ou trabalho.

O trabalho em *tandem* pode ser realizado em diferentes perspectivas:

- Presencial – chamado também face a face. A comunicação é predominantemente oral, porém os participantes podem recorrer, sempre que queiram, a materiais escritos e também podem fazer anotações.
- Por correio eletrônico (*e-mail*) – Conhecido também por *e-tandem*. Levando em conta que os participantes em e-tandem se encontram em lugares diferentes, é difícil organizá-lo seguindo as mesmas pautas que no *tandem* presencial.
- Teletandem – Diferencia-se do *tandem* presencial e do *e-tandem* por permitir uma interação completa (escrita, áudio e vídeo) em tempo real entre os participantes, devido a alguns programas de comunicação gratuitos através da internet (RAMMÉ; OLMO, 2014).

Independente da perspectiva adotada, trata-se de uma possibilidade para comunicação autêntica na língua-alvo. Neste contexto, as informações negociadas a respeito da cultura, da forma de vida, dentre outros elementos de determinado país, provêm de uma pessoa concreta, com sua personalidade e percepção do que está a sua volta.

É um complemento para a aula de língua adicional, tanto se for realizado de forma presencial como pela internet. Aprender em *tandem* é uma prática realizada por meio de comunicação autêntica com um interlocutor nativo ou com um bom nível de proficiência na língua-alvo, que serve de modelo e que pode corrigir e auxiliar na hora de expressar-se.

Em sua concepção atual e em suas muitas formas (em duplas, em grupos, em *e-tandem*, *tandem* face a face, *teletandem*, etc), o *tandem* tornou-se, antes de tudo, uma atividade complementar ao processo tradicional de aprendizagem de línguas (em sala de aula, principalmente), pois coloca os aprendizes de língua estrangeira em contato com falantes nativos da língua alvo, propiciando assim ambientes comunicativos autênticos onde estes podem desenvolver suas habilidades sociocognitivas, interculturais e linguísticas de maneira plena e irrestrita. (RAMMÉ; OLMO, 2014, p. 4).

O fato de que ambos podem, de alguma forma, falar a língua do outro, permite-lhes que possam se ajudar mutuamente mediante explicações, comparações entre as culturas ou os esquemas linguísticos. Além disso, ao estabelecer-se uma comunicação

entre pessoas de diferentes comunidades de línguas e de culturas, facilita-se, igualmente, a aprendizagem intercultural.

O *tandem*, como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira, pode ser enquadrado nas mais recentes teorias sócio interacionistas de ensino-aprendizagem. Vygotsky e Bakhtin, ao colocarem a cultura e a linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento influenciaram fortemente o ensino de LE. Para ambos, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores, portanto, o ensino de LE não pode deixar de considerar a língua em contexto. Em consonância, o tandem baseia-se no pressuposto de que nas interações entre os tandenistas ‘o conhecimento (da língua, da cultura, do outro) é socialmente coconstruído na interação entre os parceiros por meio da linguagem’. (RAMMÉ; OLMO, 2014, p.5).

O desenvolvimento da alteridade e da competência intercultural³ se apresenta como um fator importante com a mediação tecnológica. Sempre fez parte da aprendizagem de línguas, no entanto, atualmente tem adquirido uma crescente importância.

Projeto Teletandem UEPB: algumas considerações

Dentro desse viés, podemos refletir em relação ao projeto interinstitucional “TELETANDEM UEPB”, atividade colaborativa entre a Universidade Estadual da Paraíba (*campus* de Monteiro e Campina Grande), Universidade Federal de Pernambuco (*campus* de Caruaru), Instituto Federal da Paraíba (*campus* de Monteiro), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e do Instituto de Idiomas de Salta⁴ (Argentina).

A proposta, em andamento desde 2014, visa fomentar o intercâmbio linguístico-cultural entre os alunos em português e espanhol como línguas adicionais, vem sendo desenvolvida como projeto de extensão e compreende o linguístico como elemento fundamental no processo de integração regional e, dessa forma, o espanhol e o português são pensados como línguas adicionais multidimensionais e interculturais

³ Compreenderemos, neste texto, a competência intercultural como “[...] a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro” (SALOMÃO, 2012, p.108). Compartilhamos da visão de Byram (1997), que apresenta o modelo de competência comunicativa intercultural sendo composto pela competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural. Para o pesquisador, a competência intercultural abarcaria *savoir comprendre* (interpretar), *savoir faire* (descoberta/habilidades de interação), *savoir* (conhecimento – de si próprio e dos outros), *savoir s’engager* (consciência cultural crítica) e *savoir être* (atitudes).

⁴ Parceria mediada pela Prof^a. Liliana Roxana Rubín. Instituto de idiomas de Salta n.º 7216, mantido pela gestão pública de educação não formal do Ministério da Educação.

de forma a promover uma integração que considere a América Latina como uma construção cultural, histórica, política e não somente uma construção geográfica (SOUZA, 2014).

Os recursos audiovisuais disponíveis em rede como mediadores da potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas

Os recursos audiovisuais virtuais são artefatos tecnológicos de incontestável importância para o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs, no contexto do teletandem, uma vez que permitem a interação linguística dos interagentes de línguas adicionais de maneira mais dinâmica e atrativa, além de permitir mostrar e compartilhar com o parceiro elementos culturais de seu país.

Segundo Rojo (2010), a educação linguística deve apreciar, no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, dentre outros letramentos (críticos, múltiplos), os letramentos multissemióticos pela necessidade que as pessoas têm de lidar com a diversidade de textos contemporâneos que envolvem múltiplos meios semióticos, por conta das tecnologias vigentes.

Para Rojo (2010, p. 437), os letramentos multissemióticos correspondem à capacidade que a pessoa tem de ampliar “[...] a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” Este tipo de letramento exige que a pessoa saiba ler e compreender os textos compostos por muitas linguagens, ou seja, além de se apropriar das múltiplas linguagens que o texto oferece, o leitor e produtor textual deve saber articulá-las em prol de dar significado ao texto lido ou produzido.

Dentro desse contexto, podemos evidenciar os recursos audiovisuais disponíveis na sociedade com toda gama semiótica que os compõem, os quais cobram de seus consumidores e produtores o letramento multissemiótico. Destarte, partilhamos das ideias de Coutinho (2006) de que o audiovisual ou a linguagem audiovisual dispõe dos elementos sonoros e visuais e envolve elementos culturais, como também surge da realidade e proporciona uma compreensão acerca do mundo.

A partir dessa concepção ampla da qual tratamos as produções audiovisuais, nosso interesse maior se situa na variedade destes recursos disponíveis no âmbito virtual e que em muito podem contribuir como recurso didático consciente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mediado pelas TDICs, numa dimensão linguística, cultural e intercultural.

De acordo com Souza (2014, p. 156), “O audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social e tem presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea.” Para o autor, há uma diversidade de gêneros que fazem uso da linguagem audiovisual nos dias de hoje e a internet é revolucionária no que diz respeito à sua produção e circulação.

Desta forma, em observância ao processo educativo de ensino de línguas por pares interagentes no contexto do teletandem, entendemos por possíveis recursos didáticos audiovisuais: noticiários, comerciais, propagandas, vinhetas, documentários, programas, vídeos, jogos, videoconferência, videoaula, cinema, narrativas seriadas, tutoriais, videoclipe, curta metragem, recitais, dentre tantos outros que utilizem, em sua composição e apresentação, imagem e som, concomitantemente, além de que possam ser compartilhados, analisados, estudados, selecionados e/ou produzidos pelos estudantes de línguas no contexto supramencionado.

Kollas e Boff (2014), parafraseando Arroio e Giordan (2006) afirmam que “[...] o recurso audiovisual é uma produção cultural, pois ele é uma codificação da realidade, quem produz esse material está tentando reproduzir uma descrição dessa realidade e, para isso, utiliza símbolos da cultura para o público que será direcionado.” (KOLLAS; BOFF, 2014). Por isso, defendemos as potencialidades dos audiovisuais para além do linguístico, numa dimensão cultural, o que propõe ao aprendiz de línguas ter a possibilidade de entrar em contato com os aspectos culturais da língua-alvo.

A partir de uma pesquisa bibliográfica realizada sobre a contribuição da produção de material didático audiovisual para a formação docente, Kollas e Boff (2014) chegaram a conclusão que os recursos audiovisuais, na dimensão da produção de material didático, incentivam a aprendizagem através da pesquisa, problematiza conceitos de complexo entendimento de forma prazerosa, possibilita um trabalho interdisciplinar por aproximar as diversas áreas do conhecimento, além de que “[...] o material produzido pode ser compartilhado para debates entre diferentes estudantes, pesquisadores e professores.” (KOLLAS; BOFF, 2014).

Ainda sobre as potencialidades dos recursos audiovisuais para o ensino de línguas, Garcia-Stefani (2015), por meio de uma apurada revisão bibliográfica, ao abordar o cinema como mediador do processo de ensino e aprendizagem de inglês e espanhol na formação continuada de professores de línguas, enfatiza quinze vantagens para a utilização deste recurso audiovisual, são elas: material didático autêntico; material lúdico; elemento contextualizador da LE⁵; agente motivador do aprendizado; fomentador do trabalho com as TICs⁶ em sala de aula; estímulo para pesquisa extraclasse; forma inovadora de ensinar; fonte de percepção de diferentes linguagens; vitrine de situações verossímeis de comunicação; encorajador do uso da língua-alvo; facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais; propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição da LE; veículo para trabalhar interdisciplinaridade; facilitador da compreensão de mundo; e, por fim, ferramenta na formação crítica de professores de línguas.

Souza (2014) nos assegura que a internet possibilitou ao usuário não apenas o consumo do material audiovisual disponível, mas também a sua posição de autoria.

⁵ Língua estrangeira.

⁶ Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ainda nos alerta sobre a necessidade de um posicionamento do usuário diante da diversidade de recursos que a teia de alcance mundial nos permite ter acesso, o que exige do espectador “[...] compreender os vários discursos presentes nos produtos culturais transmitidos pela mídia” (SOUZA, 2014, p.156).

Em consonância com o posicionamento de Souza (2014), em estudos sobre letramentos multimidiáticos e suas relações semióticas, Lemke (2010, p. 463) esclarece que “[...] tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam”.

O letramento digital e sua relevância para o cenário educacional virtual

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer no âmbito virtual, ou melhor, através dos recursos que esse campo oferece, faz-se necessário levarmos em consideração a apropriação das técnicas, habilidades e linguagens concernentes a esse meio, pelo público que dele participa, para o desenvolvimento das múltiplas formas de aprendizagem.

Nesse viés, podemos pensar no letramento digital - capacidade de compreender e produzir textos no universo digital, além de interagir no mundo virtual - como um fator primordial para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDICs, uma vez que a apropriação desse letramento converge para o bom desempenho do participante durante o complexo processo de aquisição, troca, interação e compartilhamento de aprendizagens no universo virtual.

Para Xavier (2007), o letramento digital circunda numa dimensão não apenas a nível educacional, mas de sobrevivência. O autor assim o reconhece por compreender a dimensão social própria desse tipo de letramento. Ao passo que, de acordo com Buzato (2009), letramento digital pode ser compreendido como uma questão de inclusão digital, posto que não se limita ao manuseio de equipamentos, mas circula no patamar de uso, transformação e aplicação das tecnologias de informação e comunicação em prol de interesses sociais e pessoais.

Em confirmação ao anteriormente exposto, Azevedo e Gasque (2012) sinalizam o letramento digital em favor do desenvolvimento humano. Para as autoras, este letramento “[...] acompanha a evolução dos contextos tecnológico, econômico, social, cultural e político de uma dada sociedade.” (AZEVEDO; GASQUE, 2012). Portanto, advém das presunções, anseios e objetivos das pessoas que compõem a sociedade atual.

Outro ponto evidenciado pelas autoras condiz ao fato de as experiências sinestésicas serem apresentadas como característica relevante do letramento digital. Para elas,

No ambiente colaborativo do hipertexto, os arranjos textuais, as imagens, os sons e as animações permitem ao sujeito vivenciar situações que estimulam o pensamento, os sentimentos, os anseios, os sonhos... Nos novos espaços, percebidos subjetivamente,

ocorrem diálogos que podem superar preconceitos e diferenças, além de instigar a curiosidade e o espírito investigativo. (AZEVEDO; GASQUE, 2012).

Nessa vertente de pensamento, podemos pensar que para que práticas de ensino e aprendizagem de línguas com o uso dos recursos audiovisuais presentes no mundo virtual possam ser desempenhadas com qualidade, faz-se necessário que os participantes de atividades nesse meio se apropriem de funções diversas no campo do letramento digital. Segundo pesquisas como a de Telles e Maroti (2008), quando não conseguem lidar com práticas de letramento digital, os participantes de práticas de teletandem ficam desestimulados, sofrem com a incompatibilidade de escolha de equipamentos utilizados entre as duplas, podendo chegar à desistência.

Ressignificando conceitos e papéis no âmbito das TDICs e do letramento digital

As TDICs, atualmente, são caminhos bastante apreciados no universo do processo de ensino e aprendizagem. Isso advém das potencialidades por elas permitidas para que a construção de aprendizagens exceda o espaço escolar, uma vez que estas ferramentas estão presentes no cotidiano das pessoas (DEMO, 2011) e são elementos essenciais para o campo pedagógico (KENSKI, 2007).

Essas tecnologias quando “[...] desenvolvidas preponderantemente em ambientes colaborativos, permitem ao sujeito passar de um indivíduo pensante para integrar uma ecologia cognitiva, que inclui as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de partilha das representações.” (AZEVEDO; GASQUE, 2012).

Dentro dessa perspectiva, podemos refletir sobre o potencial colaborativo e integrado permitido pelas TDICs, uma vez que abre fronteiras e possibilidades para que as pessoas possam desenvolver competências para além da individualidade, mesmo que separadas pela distância espacial, pelas relações culturais, ideológicas, dentre tantas outras categorias que diferenciam os seres humanos.

Dessa discussão advém a relação das TDICs com o letramento digital, uma vez que, para usufruir dos benefícios propostos por aquelas faz-se essencial adquirir as características deste, as quais podem ser resumidas pela seguinte afirmação:

[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p.339-340).

Nesta mesma linha de pensamento sobre o letramento digital, podemos nos ancorar na definição apresentada por Buzato (2009, p.21) “[...] redes complexas e heterogêneas

que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC”.

Em se tratando da necessidade de mudança da postura do sujeito, o qual não mais pode ser acrítico, muito pelo contrário, precisa atuar socialmente, enquanto cidadão, que indaga, propõe e produz, Xavier (2007) apresenta as competências próprias que requer o letramento digital. De acordo com o autor,

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos, especialmente no que diz respeito a: velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação on-line pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet. (XAVIER, 2007, p.138).

Dentro desse contexto, podemos refletir também sobre o papel do professor enquanto mediador de processos de ensino e aprendizagem no meio virtual, uma vez que este tem papel fundamental no desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

Pesquisas como a de Kenski (2007) apontam a dificuldade dos professores em mediar processos de ensino e aprendizagem por meio das TDICs. A dificuldade mais enfática demonstrada pelos docentes pauta-se na complexidade em elaborar atividades significativas, de acordo com as características do público e do conteúdo em questão, com o aparato das tecnologias digitais. Todavia, conforme Marzari e Leffa (2013, p.4), quando letrado digital, o professor “[...] (re)conhece os recursos tecnológicos que estão a sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa.”

Nessa relação entre TDICs, letramento digital, papel do professor e do aprendente, podemos elucidar esses papéis na dimensão do audiovisual e do contexto teletandem. Isso reporta ao interagente aprendiz de línguas, no contexto do qual tratamos, a necessidade de atuar como mediando-mediador, por conta da troca de papéis quando ensina e aprende línguas, o que implica a sua precisão de apropriar-se do letramento digital em dupla complexidade: atuando e mediando. Esse universo requer criticidade para o processo de escolhas e produção, e, por isso, exige competências do letramento digital crítico, sobre o qual trataremos a seguir.

Letramento digital crítico e sua influência nas competências desempenhadas no campo audiovisual dentro da proposta teletandem

Diante das várias possibilidades intersemióticas dos textos/hipertextos e de suas viabilizações no meio virtual, em especial, no que tange às nuances trazidas pelos recursos audiovisuais (recepção, manipulação, seleção, transformação e produção) como caminhos viáveis para o ensino de línguas por meio das TDICs, em particular, nas dimensões do teletandem, enxergamos a necessidade de uma breve discussão sobre o letramento digital numa perspectiva crítica.

A partir dessa ideia, Lemke (2010) nos apresenta a possibilidade de nos perdemos no ciberespaço⁷. Para este autor, “O letramento promove tanto o poder quanto a vulnerabilidade” (LEMKE, 2010, p. 475), além de tecer uma indagação sobre o letramento e as escolhas sábias. Pois bem, o mundo virtual nos permite ter contato com uma infinidade de informações, elementos semióticos, audiovisuais etc., e para que saibamos usá-los em nosso favor, precisamos ter discernimento para fazermos as escolhas necessárias.

Ao tratar sobre a educação linguística na contemporaneidade, Rojo (2010) ressalta como essenciais, dentre outros letramentos (multiletramentos, letramentos semióticos), os letramentos críticos e protagonistas, elucidando a necessidade da ética e do posicionamento das pessoas no que diz respeito ao volumoso número de textos difundidos na sociedade.

Nessa mesma direção, Buzato (2009) ao abordar as relações entre inclusão, tecnologia e letramento digital, defende a articulação deste com o letramento crítico, uma vez que entende a importância da criticidade no campo digital para dissipar as relações de poder assimétricas presentes na sociedade, assim como persiste na ideia da transformação do sujeito social com o apoio do letramento numa perspectiva crítica.

Em síntese ao discutido sobre letramento digital crítico, Saito e Souza (2011, p.136) pluralizam o termo e o definem,

Letramento(s) Digital(is) críticos, [...] são letramentos que se dão em vários meios digitais e que preocupam-se com a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em ambientes digitais; sua consciência das ferramentas e várias semioses para construção de sentido, sempre situado e intencional; sua compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital, que se manifestam através de vários gêneros emergentes (*e-mail*, *blog*, *comments*, *scrap*, etc.); a reflexão sobre suas ações e interações, assim como seu compromisso ético nas práticas digitais; sua tomada de poder: 1) ao estabelecer uma identidade

⁷ O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

plena de crenças, ideologia, determinada em relação com a alteridade; 2) ao exercer a criticidade e a cidadania em ambiente digital.

Desta maneira, entendemos que, diante de um turbilhão de informações pertencentes ao campo audiovisual no âmbito da internet, para que os aprendentes e mediadores, isto é, os participantes das práticas de teletandem, possam desempenhar significativas atividades de ensino e aprendizagem neste universo, precisarão desempenhar competências críticas no campo do letramento digital.

Algumas reflexões...

Ao longo deste texto, nos dedicamos a abordar as relações entre uma promissora proposta de ensino-aprendizagem de línguas mediada pelas TDICs, o teletandem; a inserção dos recursos audiovisuais disponíveis no campo virtual como recursos didáticos nesse processo; assim como a necessidade de os pares interagentes dessa proposta adquirirem as competências requeridas pelo letramento em prol de realizarem atividades de recepção, manipulação, seleção, transformação e produção de elementos audiovisuais em nível proficiente.

Nesse ínterim, faz-se interessante ressaltarmos algumas ideias sobre as discussões antes apresentadas. Inicialmente, é de significativa relevância apresentarmos o teletandem enquanto caminho potencializador dos elementos audiovisuais por meio das TDICs, tendo em vista que, dentro das propostas de tandem, o teletandem é o que se constitui com maior agregação desses elementos por ser uma proposta possível de ser realizada com o atributo da internet e de alguns programas de comunicação gratuitos, além de possibilitar o trabalho conjunto das habilidades básicas, simultâneas e complementares de leitura, escrita, audição e expressão oral, acopladas ao áudio e vídeo, características inerentes aos audiovisuais.

No que diz respeito ao projeto Teletandem UEPB, constatamos que o audiovisual já agrega as suas dimensões práticas, com impactos positivos, tanto no que acomete à produção audiovisual quanto no que faz referência à seleção/manipulação desses elementos, o que indica a presença de competências do letramento digital nesse meio.

Em se tratando da produção audiovisual e do desenvolvimento da competência de autoria do letramento digital, podemos mencionar a produção de vídeos pelos interagentes, tanto na língua nativa quanto na língua-alvo, que foram postados em um grupo secreto no *facebook* com o propósito da formação de duplas. A exemplo dessa atividade, podemos apresentar a seguinte imagem:

Imagem 1 – Tela inicial do vídeo de apresentação da Nathália gravado em espanhol-língua adicional para participação no projeto “Teletandem UEPB”.



Fonte: *Corpus* reunido no desenvolvimento do projeto “Teletandem UEPB”.

No que condiz à manipulação/seleção e potencialidades dos audiovisuais, assim como ao desenvolvimento de competências de letramento digital intersemiótico, sociocultural e crítico, como também potencial das TDICs, podemos apresentar o seguinte excerto, advindo das considerações de uma interagente argentina que participa do projeto Teletandem UEPB:

O potencial das TDICs nos permite estar conectados em tempo real, fazer chamadas de vídeo, ouvir ao outro e fazer com que nos escute. As ferramentas da internet também nos permitem fazer o uso de material audiovisual (no meu caso, encontro um grande potencial nos vídeos, poemas falados, filmes, entre outros). Essas ferramentas ajudam no processo de aprendizagem e nos permitem conhecer o outro de uma forma mais dinâmica. Por exemplo, com Janice trocamos filmes nacionais... Ela sugeriu um filme brasileiro e eu, um argentino. Por meio destas produções de cinema, podemos ir aprendendo da cultura do país vizinho, podemos nos apropriarmos das expressões idiomáticas e ver belas paisagens, captadas pela câmara. (Relato da Dafne)⁸.

⁸ Nossa tradução para: “*El potencial de las TDICs nos permite estar conectados en tiempo real, realizar video llamadas, escuchar al otro y hacer que nos escuchen. Las herramientas de Internet nos permiten además hacer uso de material audiovisual (en mi caso encuentro un gran potencial en los videos, los poemas hablados, las películas, entre otros). Estas herramientas ayudan en el proceso de aprendizaje y nos permiten conocer al otro de una manera más dinámica. Por ejemplo, con Janice intercambiamos películas nacionales... Ella me sugirió una película brasilera y yo, una argentina. A través de esas producciones cinematográficas uno puede ir*”

Como pudemos vislumbrar ao longo dessa discussão, o ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas TDICs, num contexto colaborativo (teletandem), pode ser potencializado pelos diversos recursos audiovisuais disponíveis no meio virtual e produzidos pelos próprios interagentes, desde que estes dominem competências características do letramento digital em suas variadas nuances, dentre elas, semiótica, sociocultural, crítica e técnica. O projeto Teletandem UEPB, nos dá exemplos dessa positividade.

Mediados pelo propósito de não esgotar a discussão e compreendendo a proposta que articula recurso audiovisual, TDICs, ensino-aprendizagem de línguas, teletandem e letramento digital, vislumbramos a necessidade de outros estudos que evidenciem este modo de mediar o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e interculturais num fazer que ultrapassa os ditames da mera singularidade artificial do ensino unidirecional e estrangeirício, próprio do ensino tradicional de línguas.

DIGITAL LITERACY AND AUDIOVISUAL, IMPROVERS OF COLLABORATIVE LEARNING OF PORTUGUESE AND SPANISH AS ADDITIONAL LANGUAGES

- **ABSTRACT:** *This study aims to discuss digital literacy and audiovisual resources as improvers of Portuguese and Spanish collaborative learning as additional languages. Digital information and communication technologies are very promising paths to the educational field and in particular for language teaching from a linguistic-cultural point of view. In this bias, we can observe the teletandem as an improver instrument of actual authentic practices concerning the contact with languages, in a cross-cultural universe. Therefore, we recognize the importance of digital literacy and audiovisual resources to promote the teaching-learning process, among other things, by improving the linguistic- cultural authenticity suggested by teletandem. Thus, we observe, in this discussion, that when students have full knowledge of skills inherent to digital literacy, they successfully make use of audiovisual resources and ensure good results in the acquisition of languages, which can be proved by practices carried out in the context of institutional Teletandem.*
- **KEYWORDS:** *Digital literacy. Audiovisual resources. Teaching and learning languages. ITs. Teletandem.*

aprendiendo de la cultura del país vecino, puede apropiarse de las expresiones idiomáticas y observar paisajes hermosos, captados por la cámara.” (Relato da Dafne).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AZEVEDO, I. C. M.; GASQUE, K. C. G. D. **Contribuições do letramento digital e informacional na emancipação humana**. 2012. Disponível em: <http://maristaonline.org.br/literacia/wp-content/uploads/2012/06/Contribuicoes-do-letramento-digital-e-informacional_Isabel-Azevedo-e-Kelley-Gasque.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010. v.1. p.21-46.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BUZATO, M. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, São Paulo, v.25, n.1, p.1-38, 2009.

COUTINHO, L. M. **Audiodisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília: Ed. da UnB, 2006.

DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.37, n.2, p.15-26, maio/ago. 2011.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.335-352, 2010.

GARCIA-DE-STEFANI, V. C. **Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade**. 2015. 284f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KOLLAS, F.; BOFF, E. T. O. Compreensões sobre a produção e uso de material didático audiovisual na formação docente. In: JORNADA DE PESQUISA, 19., 2014, Santa Rosa. **Anais...** Santa Rosa: Unijuí, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/viewFile/3711/3098>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.2, p.455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. (Coleção TRANS).

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

RAMMÉ, V.; OLMO, F. C. del. **Tandem**: guia para uma aprendizagem solidária. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ValRamm/manual-tandem-unila-pb-versao-1>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.433-465, jul./dez. 2010.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, [Rio de Janeiro], v.2, n.1, p.109-143, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. 269f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

SOUZA, F. M. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional. **Revista Hispanista** (Edição em Português), Rio de Janeiro, v.16, n.63, p.1-12, 2015a.

SOUZA, F. M. **Teletandem UEPB**. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2015b. Projeto de Extensão.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 284f. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. Teletandem: crenças e respostas dos alunos. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. **Núcleos de ensino da UNESP**: artigos dos projetos realizados em 2006. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p.1098-1124.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.133-148.

Recebido em março de 2016

Aprovado em julho de 2016

O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO “PERFIL”: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE ELE E PLA

Thayane Silva CAMPOS*
Ana Florencia CODEGLIA**

- **RESUMO:** Partindo do pressuposto de que a forma como nos comunicamos se dá por meio de enunciados, concretizados nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2015), estes devem ser considerados no trabalho com as línguas estrangeiras, a fim de possibilitar aos alunos que façam uso do idioma em diferentes contextos de comunicação. Dessa forma, neste trabalho, definimos o que é gênero discursivo e discutimos as especificidades que devem ser consideradas ao realizar um trabalho com os alunos a partir de gêneros. Por fim, por meio do relato e da avaliação de uma atividade com o gênero discursivo “perfil”, analisamos como ocorreu essa transposição didática para a sala de aula. Essa atividade foi aplicada em duas turmas da UFMG, uma de língua espanhola, para alunos que estão na graduação em Letras e outra de português como língua adicional, para alunos que estão realizando seus estudos no Brasil.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Gênero Discursivo. Língua Espanhola. Português Língua Adicional. Perfil

Introdução

Segundo o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), até o final de 2012 constavam um total de 9 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que usaram como uma das palavras-chave o termo “gênero discursivo”. Se mudarmos a busca para a palavra-chave “gênero textual”, esse número aumenta de 12 para 18 dissertações e teses, o que nos leva a concluir que houve mais pesquisas que se dedicaram ao gênero textual que ao gênero discursivo no período pesquisado.

* UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 - thayane_campos@yahoo.com.br.

** UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 - anacodeglia@gmail.com.

No entanto, a abordagem do gênero voltada para o discurso vem ganhando cada vez mais notoriedade, com a publicação de livros que tratam sobre o assunto (vide, por exemplo, ROJO; BARBOSA, 2015) e com a sua menção em documentos oficiais do governo relacionados à educação. Um exemplo é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi publicada, em versão preliminar, em abril de 2016 e que destaca a necessidade de se trabalhar com o gênero do discurso, sendo que “[...] a perspectiva é a da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação” (BRASIL, 2016, p. 125).

Levando em consideração a necessidade de se explorar a perspectiva do discurso nos gêneros, então, neste trabalho nos dedicamos, primeiramente, a apresentar a definição de “gênero discursivo”, em contraposição à de “gênero textual”. Em seguida, discutimos as especificidades que devem ser consideradas ao explorar tal perspectiva em sala de aula, para que, de fato, ocorra um trabalho que considere o discurso. Por fim, analisamos a transposição dessa proposta para a sala de aula, a partir do relato e da análise de uma atividade com o gênero “perfil”.

Essa atividade foi aplicada em duas turmas, uma de língua espanhola (ELE), para alunos que estão na graduação em Letras, e outra de português como língua adicional (PLA), para alunos que estão realizando seus estudos no Brasil, em nível de graduação ou pós-graduação. É importante ressaltar que os dois grupos estão no nível inicial de estudo da língua, no entanto, apenas o segundo está em processo de imersão. Dessa forma, ao considerar a atividade desenvolvida, nós, professoras das disciplinas, optamos por elaborar uma atividade que tivesse como ponto de partida o ensino do gênero discursivo “perfil”, mas em alguns momentos seguimos caminhos distintos, apesar de os objetivos serem os mesmos.

Gênero discursivo: definições e caminhos

Para definir gênero discursivo, é necessário recorrermos à primeira definição do termo apresentada por Mikhail Bakhtin (2015), em *Estética da Criação Verbal*. No capítulo intitulado Os gêneros do discurso, o autor explana sobre a forma como nos comunicamos e resalta as características que fazem de um enunciado um gênero do discurso. Dessa forma, segundo o autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente**

estáveis de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2015, p. 261-262, grifo do autor).

A leitura desse excerto permite perceber que, ao focalizar o ensino/aprendizagem nos gêneros discursivos, estamos lidando com a língua em uso, já que a forma como nos comunicamos se dá por meio dos enunciados. Além disso, nesse trabalho, é preciso considerar os três elementos citados pelo autor e que são indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Isso significa que, ao pensar em atividades que tenham como foco o estudo dos gêneros do discurso, é preciso centrar-se “sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005 p.185), o que se diferencia do estudo a partir dos gêneros textuais, que se dedica à “descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185).

Isto é, um trabalho com os gêneros discursivos deve brindar ao aluno a possibilidade de perceber que “a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94). O tema, na perspectiva bakhtiniana, não é o assunto do texto, mas sim “o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87, grifo das autoras).

Em outras palavras, o foco, na perspectiva do gênero discursivo, não está apenas na materialização do texto, mas também em sua relação com as valorações e as ideologias do seu enunciador, considerando o contexto sócio-histórico em que este se insere. O aluno deve ser levado a perceber que por trás do texto há um locutor, que está situado em um contexto específico, e que suas escolhas de estilo, ou seja, suas escolhas linguísticas (vocabulário, sintaxe, registro etc.), não foram feitas por acaso, mas sim com um intuito específico: o de demonstrar o seu ponto de vista, mesmo que não tenha consciência desse intuito.

Uma maneira de trabalhar com o gênero, considerando o discurso e as estratégias utilizadas pelo autor para fazer ecoar o tema, é explorando os três planos de leitura estabelecidos por Cassany (2006, p.52, tradução nossa, grifo do autor):

[...] distinguiremos três planos: **as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas**. Compreender **as linhas** de um texto refere-se a compreender o significado literal, a soma do significado semântico de todas as suas palavras. Com **entrelinhas**, referimo-nos a tudo o que é deduzido a partir das palavras, mesmo que não tenha sido dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc. E o que há **por trás das linhas** é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor¹.

¹ “[...] *distinguiremos tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con*

Fazer com que os alunos explorem o que está explícito, o que está implícito e a ideologia que circula no texto, em conjunto, é uma forma de permitir que eles entendam a sua significação, além de ser uma maneira de evitar que o texto seja visto de maneira descritiva, normativa ou prescritiva, como bem apontam Rojo e Barbosa (2015).

É importante destacar, também, a importância de considerar o dialogismo que existe na linguagem, ou seja, o fato de que o gênero discursivo possui um propósito básico, que é a interação entre sujeitos. Dessa forma:

As relações dialógicas diferem dos estudos limitados às relações linguísticas entre elementos do sistema da língua porque ultrapassam esse campo, estendendo-se para o discurso, para o extralinguístico, ou seja, para o extraverbal, compreendido como a dimensão e o caráter social do enunciado (COSTA-HÜBES, 2014, p.17).

A partir disso, é possível entender que, enquanto a perspectiva dos gêneros textuais tem como foco o estudo das características estruturais e linguísticas do texto por si mesmas, a perspectiva dos gêneros discursivos considera aquilo que vai além do texto: quem é o enunciador, em que contexto se insere o texto, qual é a relação entre locutor e interlocutor e quais são os objetivos do autor. Em resumo, como nos mostra Costa-Hübes, o extraverbal, o extralinguístico e o contexto social tornam-se elementos indispensáveis para o entendimento do gênero discursivo.

Nesse trabalho que considera o contexto social, é preciso levar em conta que, muitas vezes, serão necessários conhecimentos prévios por parte dos alunos sobre o contexto específico em que se insere o texto, a fim de que eles consigam explorar o gênero discursivo e entender as significações que nele estão presentes. Para isso, como nos mostram Barros e Costa (2010), algumas estratégias de leitura podem ser desenvolvidas:

É importante que o professor pense em formas de preencher os vazios de informação que possam desfavorecer a compreensão dos textos lidos: fornecer as informações, sugerir investigações. Outras estratégias: formulação de hipóteses, inferências, consulta ao dicionário, leitura de outras seções do jornal [no caso de gêneros veiculados nesse suporte] etc. (BARROS; COSTA, 2010, p. 114).

Podemos perceber, então, que o trabalho com o gênero discursivo é complexo, pois são vários os elementos que interagem para a construção dos significados e, conseqüentemente, vários aspectos devem ser abordados para a leitura ou a produção de um gênero específico. Isto é, o discurso a partir do gênero se dará pela combinação

entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor."

de vários componentes: a estrutura composicional, o estilo, o tema, o contexto sócio-histórico e os conhecimentos prévios do leitor.

Outro aspecto relevante que devemos apontar é que existem gêneros discursivos que permitem um trabalho mais aprofundado em relação às escolhas estilísticas do enunciador e à apresentação de sua ideologia, como é o caso de notícias, artigos de opinião, letras de música e muitos outros. Por outro lado, alguns gêneros possuem pouca flexibilidade para que o autor se expresse, como é o caso de formulários, bulas de remédios, receitas etc. Muitas vezes cabe ao professor, então, avaliar quais gêneros devem ser explorados com seus alunos e de que forma a relação entre tema, estilo e forma composicional pode ser explorada em cada um.

Um dos maiores desafios do trabalho com os gêneros discursivos é justamente a seleção dos gêneros que serão abordados com os alunos. Ora, se todas nossas ações diárias, tanto no âmbito privado quanto público, ocorrem por meio dos gêneros, supõe-se que o trabalho com a língua (materna ou estrangeira) deve ser feito partindo do estudo desses gêneros. No entanto, ainda é difícil desvincular-se do estudo da gramática como eixo guiador da grade escolar e muitos colégios possuem um currículo altamente restrito e inflexível.

Até aqui, procuramos mostrar alguns conceitos referentes à perspectiva dos gêneros discursivos, apontar alguns caminhos que acreditamos que devem ser seguidos e problematizar alguns desafios que são enfrentados no ensino/aprendizagem de línguas a partir dos estudos dos gêneros do discurso. Levando tudo isso em consideração, relatamos duas experiências, em contextos de ensino distintos, sobre o estudo do gênero “perfil”. Nosso intuito não é mostrar uma atividade perfeita, mas sim apontar acertos e falhas das nossas experiências, além de discutir sobre os desafios encontrados no momento de unir a teoria à prática.

Gênero “perfil”: transposição didática

Antes de passarmos aos relatos de experiência, é importante que falemos sobre os contextos em que as atividades foram aplicadas e sobre como se deu a escolha do gênero “perfil” pelas autoras, que atuam como professoras de língua estrangeira (estágio docência) na graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG).

A atividade foi aplicada em uma turma da disciplina Língua Espanhola 1, composta por alunos brasileiros que, em sua maioria, tiveram pouco ou nenhum contato prévio com o idioma espanhol em suas vidas. Grande parte dos alunos é da própria FALE, mas há também cinco alunos do curso de Teatro. Os estudantes possuem duas aulas geminadas de 50 minutos, às terças e quintas-feiras, totalizando três horas e vinte minutos de aula por semana. Assim, é importante considerar que o contato desses alunos com a língua estrangeira é relativamente pequeno, já que não se encontram em processo de imersão e possuem poucas horas de aulas semanais.

Além disso, a atividade também foi aplicada em uma turma da disciplina Português como Língua Adicional Básico, composta por alunos estrangeiros, falantes de línguas próximas ao português e que cursam disciplinas na UFMG em nível de graduação ou pós-graduação. A turma é heterogênea tanto em relação à nacionalidade dos alunos, quanto em relação aos cursos realizados por eles, no entanto, nenhum deles havia estudado a língua portuguesa antes. Os estudantes possuem duas aulas geminadas de 50 minutos, às terças e quintas-feiras, totalizando três horas e vinte minutos de aula por semana. Neste caso, é importante considerar que o contato desses alunos com a língua estrangeira é alto, já que se encontram em processo de imersão e realizam todas as aulas de seus cursos em português.

Essa contextualização é importante para mostrar as semelhanças entre as turmas, o que nos fez optar por trabalhar o mesmo gênero: o perfil. Por outro lado, é importante destacar que as diferenças entre os dois contextos nos fizeram seguir caminhos distintos em alguns momentos, apesar de os objetivos serem os mesmos.

Como falamos anteriormente, a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado é bastante desafiadora, pois pode ocorrer a partir de diferentes estratégias: dos gêneros que os alunos mais utilizam em sua vida extraescolar, dos conteúdos linguísticos e discursivos que são focalizados na disciplina, da própria grade escolar, que exige a abordagem de certos gêneros específicos, do livro didático utilizado pelo professor, da flexibilidade do gênero e da possibilidade de explorar a ideologia por trás do texto, entre muitas outras alternativas.

Em nosso caso, a escolha por propor uma atividade com o gênero “perfil” se deu a partir de vários fatores: primeiramente, esse gênero permite desenvolver os conteúdos linguísticos e as funções comunicativas que são exigidos nos programas das duas disciplinas. Nas ementas, algumas das competências discursivas abarcadas são: apresentar-se, expressar gostos e preferências, descrever objetos e pessoas. Dentro das competências linguísticas, está o estudo dos pronomes pessoais, do presente do indicativo e do verbo gostar. Levando em consideração as características do gênero “perfil”, acreditamos que é possível propor atividades com todos esses conteúdos supracitados, que fazem parte dos programas e devem ser cumpridos.

Além disso, sabemos que o perfil é um gênero discursivo que pode circular em diversos contextos e com diferentes finalidades: podemos ter um perfil em redes profissionais como o *LinkedIn*, em redes acadêmicas como o Lattes, em redes sociais como o *Facebook*, em blogs, em sites de relacionamentos, em ambientes de educação a distância e em muitos outros. Assim, parece-nos que o perfil é um gênero com o qual o aluno se deparará, em sua vivência, em variadas situações. Dessa forma, consideramos que esse gênero é relevante para o aprendizado dos estudantes, tanto em sua atuação acadêmica como em sua vida pessoal.

Outro fator que consideramos é que, por se tratar de turmas do primeiro nível de língua estrangeira, a maioria dos alunos ainda não se conhecia antes, o que faz com que seja preciso que eles se apresentem uns aos outros, já que provavelmente passarão

mais de um semestre sendo colegas de turma. Assim, um de nossos objetivos foi proporcionar uma experiência significativa e autêntica para os estudantes, de forma que eles participassem de uma atividade relevante para o âmbito social de suas vidas.

O trabalho com o gênero “perfil” no contexto de uma turma de ELE

Tomando como referência que uma das funções de um perfil é que o locutor se apresente, o trabalho com esse gênero não partiu do próprio perfil, mas sim de um vídeo autêntico, retirado do *Youtube*, em que uma mulher mexicana se apresenta². É importante destacar que esse vídeo foi trabalhado logo na primeira aula, quando os alunos ainda não haviam tido contato formal com a língua espanhola na disciplina. Assim, o vídeo funcionou também como forma de estabelecer um contato inicial com a língua oral e com o vocabulário do idioma. Após assistir ao vídeo, os estudantes foram levados a responder quais informações a locutora utilizou em sua apresentação (nome, idade, endereço, profissão, gostos, nacionalidade e idiomas que fala). O objetivo, então, foi que eles mesmos percebessem que tipos de informações são privilegiadas quando alguém vai se apresentar.

Como já foi dito, o nosso objetivo aqui não é apresentar uma atividade perfeita, mas sim apontar também alguns aspectos negativos e que podem e devem ser melhorados em experiências futuras. Neste caso, um deles diz respeito ao contexto de produção. Como nos sinalizam Pereira e Graça (2007, p. 179),

[...] o conceito de “contexto de produção” procura abranger os factores que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do receptor e objectivos de interacção) que se apresentam ao agente no momento da realização de determinada acção de linguagem.

Dessa forma, saber sobre o contexto de produção de um texto significa poder compreender as estratégias utilizadas pelos interlocutores para alcançar seu objetivo. No entanto, como o vídeo utilizado no trabalho com as apresentações foi retirado do *Youtube* e não há informações sobre o contexto em que foi gravado (como quem era o interlocutor e o objetivo do vídeo), o foco incidiu na estrutura e no estilo da apresentação, sem considerar as estratégias utilizadas pela locutora para causar uma boa impressão em seu ouvinte, se esse fosse o caso, por exemplo.

Assim, para trabalhar também com o tema, poderiam ter sido formuladas hipóteses sobre o objetivo do vídeo (se era uma apresentação para um emprego ou para uma rede social, por exemplo) a partir das informações trazidas pela locutora (endereço, línguas que fala, gostos pessoais). Diante disso, os alunos poderiam refletir sobre as estratégias utilizadas pela mulher para convencer o seu interlocutor de alguma maneira. Outro

² Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AKZhU0hV6TU>>. Acesso em: 06 set. 2016.

ponto que poderia ser explorado é o local onde o vídeo foi gravado e até mesmo a qualidade da filmagem, que dão um tom mais informal à apresentação.

Em seguida, foi pedido que os alunos buscassem outro vídeo em que alguém se apresentasse em espanhol, com o objetivo de realizar uma comparação entre eles e, assim, procurar as “características relativamente estáveis” (BAKHITIN, 2015, p.262) de uma apresentação. O importante aqui foi incentivar a autonomia dos alunos e evitar passar uma “receita de bolo” sobre o gênero em questão.

Com o objetivo de mostrar mais exemplos e, assim, fornecer mais subsídios para que os alunos realizassem sua própria apresentação posteriormente, foi passado um trecho do filme argentino *Valentín*, em que o personagem principal se apresenta, e os estudantes, novamente, tiveram que dizer quais informações eram trazidas pelo protagonista.

A partir de todos os vídeos assistidos, foi possível observar algumas características estáveis do gênero apresentação. Neste caso, os alunos perceberam que a maioria começava com uma saudação e apresentava o nome, a idade, a ocupação e as atividades de ócio do locutor. Também foi notado que outras informações variam de acordo com o objetivo de cada um. No caso do filme *Valentín*, por exemplo, o protagonista é uma criança que narra sua vida, apresentando, inclusive, informações muito pessoais, como o fato de ter sido abandonado pela sua mãe e de sofrer com isso. Já em apresentações para intercâmbios, por exemplo, esse tipo de informação não consta, pois não é do interesse do interlocutor tomar conhecimento desse tipo de relato.

Depois disso, a partir das informações identificadas em todos os vídeos assistidos, os alunos tiveram que escrever um texto se apresentando. Foi definido que as cinco informações comuns à maioria dos vídeos (saudação, nome, idade, ocupação e atividades de ócio) deveriam constar na apresentação de todos, sendo que as outras informações seriam livres, ficando a critério de cada um. Os textos foram comentados pelos colegas e, depois, corrigidos por nós. Essa produção inicial serviria, posteriormente, como base para a realização do perfil.

Em outra oportunidade, foi levada uma canção da banda *Calle 13*, intitulada *Latinoamérica*³, em que acontece uma apresentação mais subjetiva, e o eu lírico é a representação da comunidade latino-americana. Essa música funcionou como um momento de reflexão sobre o que era dito na letra, mas também como um momento de reflexão sobre quem são os alunos e sobre os diferentes tipos apresentações que as pessoas podem fazer de si.

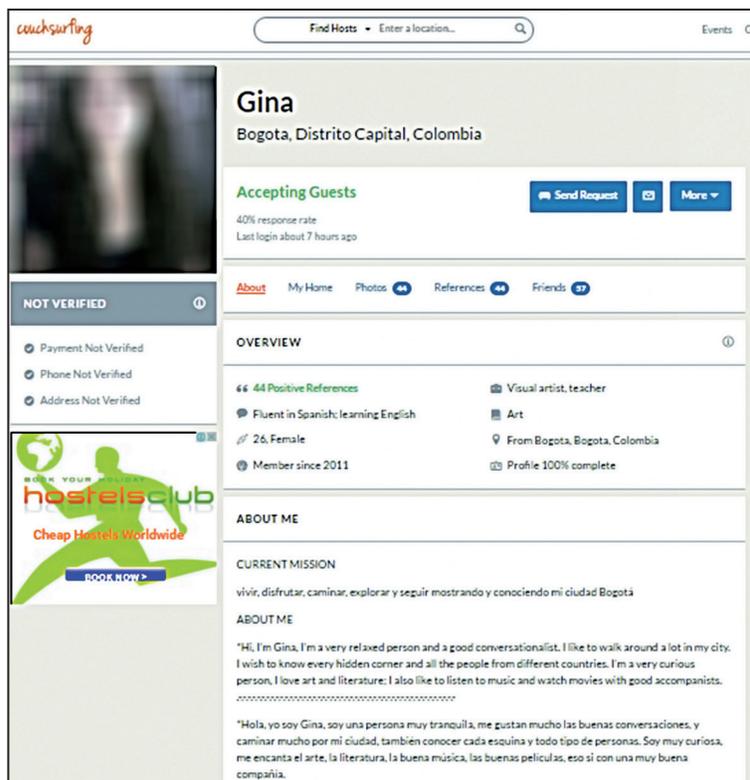
Para dar continuidade ao trabalho, pedimos aos alunos que levassem um exemplo de um perfil em espanhol e foi feita uma comparação entre a estrutura composicional, o estilo e as informações dos perfis escolhidos por eles. Nesse momento, foi feita uma discussão oral sobre o tipo de informações que cada locutor traz dependendo do objetivo de seu perfil. Se este é veiculado no *LinkedIn*, por exemplo, o autor tem um objetivo, que é expor suas características profissionais, apontando suas qualidades, com o intuito

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dOiapn9mCl0>>. Acesso em: 06 set. 2016.

de conseguir uma vaga de emprego ou de, no mínimo, construir um *networking* e se autopromover. Dessa forma, ele selecionará algumas informações (como formação acadêmica e experiência profissional) e descartará outras (como comidas preferidas e atividades de ócio que pratica). Além disso, ele utilizará o registro da língua formal e um tom mais sério. Por outro lado, se essa mesma pessoa tiver um perfil no *Tinder*, aplicativo de relacionamentos, ela optará por selecionar outro tipo de informações, como as que foram descartadas no perfil do *LinkedIn*. Ela também poderá optar por uma linguagem mais informal. Isso porque o seu interlocutor e os seus objetivos são outros. Nos dois casos, no entanto, é comum que as pessoas escolham apenas características positivas para expor, já que o intuito é a autopromoção. O objetivo dessa discussão foi mostrar aos alunos que essas escolhas não se dão por acaso, mas sim porque há sempre uma intenção do enunciador por trás do seu texto.

Depois, alguns alunos leram os perfis que levaram e discutiram, oralmente, as intenções dos autores ao fornecer certas informações, de acordo com o suporte em que o perfil circulava e de acordo com o seu objetivo. Em seguida, foi analisada também a estrutura composicional desses perfis, e os alunos, junto conosco, identificaram os pontos em comum entre eles. Foi constatado que a maioria dos perfis levados pelos estudantes possuía três características: uma foto da pessoa, uma seção com os dados básicos, em formato semelhante a um formulário, e uma seção de apresentação com um texto livre, bem semelhante àquele visto nos vídeos, no início da atividade. Alguns exemplos desse gênero levados pelos alunos foram: perfil do *Moodle*, perfil do *Airbnb*, perfil do *Couchsurfing*, como mostra a figura 1, entre outros.

Figura 1 – Exemplo de um dos perfis levados pelos alunos



Fonte: Couchsurfing⁴.

Após a seleção dos pontos em comum e da reflexão sobre as características de cada perfil, foi decidido que as produções dos alunos deveriam conter foto, dados básicos e um texto livre, que possuísse informações relacionadas a gostos pessoais, família, trajetória acadêmica e profissão. Ficou acordado que esse texto livre seria flexível, pois cada um dos perfis analisados trazia informações diferentes, isto é, não há um padrão específico a ser seguido, como ocorre em gêneros mais inflexíveis como receitas e bulas de remédio. Para a produção do texto, então, os alunos deveriam considerar que o público-alvo eram os seus colegas, e utilizar estratégias para incluir elementos que fossem relevantes nesse contexto.

Finalmente, foi solicitada a primeira versão da produção escrita, a ser corrigida por nós. Nessa correção, foram considerados aspectos linguísticos, a estrutura (se o perfil possuía foto, dados básicos e uma apresentação pessoal) e a relevância das informações

⁴ Disponível em: <<https://www.couchsurfing.com/people/ginatalia11>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

trazidas pelos alunos, bem como a coerência e a coesão do texto. Uma das alunas, por exemplo, entregou na primeira versão uma apresentação pessoal, mas sem inserir a foto e algumas informações básicas, estrutura identificada na maioria dos perfis e que deveria ser utilizada por eles. Já na segunda versão, ela adequou o seu texto, incluindo esses aspectos em seu perfil. A seguir, apresentamos a primeira e a segunda versão do texto dessa aluna, nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Primeira versão do perfil de uma das alunas da turma, com comentários da professora.

Presentación:

Mi nombre es [redacted] tengo 47 años, soy viuda y vivo con mis dos hijos en Belo Horizonte. Estudio Letras en la Universidad Federal de Minas Gerais y soy maestra en la Escuela Municipal de la ciudad de Sabará. En esa escuela trabajo con niños entre seis y siete años. Son muy pobres, y viven en la periferia de Sabará. En mi ciudad hay muchos cines y teatros, bares y restaurantes. Me gustan mucho las ferias de artesanías, pues puedo comprar cosas bonitas y conocer un poco más de la cultura de mi país. Me encanta aprender español. Me gusta escuchar música y mirar a la tele. También me deja muy feliz quedarme con mi familia en los fines de semana y charlar con mis amigos. Tengo un perro llamado Half. Es un pinscher y ya lleva sus cinco años. Es muy agitado y come mucho, pero es un buen perro, que tiene mucho amor a ofrecer.

[redacted] la presentación está muy buena. Pero faltaron los datos iniciales y la foto, como vimos en la estructura de los perfiles en clase.

Fonte: Exercício dado em aula.

Figura 3 – Segunda versão do perfil de uma das alunas da turma, postado em mural online.



Fonte: Exercício dado em aula.

A segunda versão, atendendo aos comentários, foi postada no *Padlet*. A ideia era aproximar os alunos a uma situação real de uso da língua, em que a leitura não ficasse apenas destinada à professora. Vale ressaltar que esse trabalho não foi feito em poucas aulas, mas sim ao longo de quase dois meses. Assim, os conteúdos linguísticos foram tratados paralelamente, de forma a permitir que os alunos tivessem conhecimentos suficientes para a produção do seu perfil até o meio do semestre.

Dessa maneira, entendemos que trabalhar com os gêneros discursivos não significa ignorar os conteúdos gramaticais e funcionais da língua. Ao contrário, estes devem, sim, ser explorados, mas de forma que possam ser aplicados em situações comunicativas que sejam significativas para a vivência dos alunos. Como nossa comunicação se dá por meio de enunciados, concretizados nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2015), é preciso que os alunos tenham conhecimento sobre seu funcionamento e sobre a

forma em que se organizam (estrutura composicional, estilo e tema), bem como saibam utilizar os recursos linguísticos necessários para a leitura e a compreensão desses gêneros.

O trabalho com o gênero “perfil” no contexto de uma turma de PLA

Tomando como referência a mesma questão apontada no trabalho com a turma de ELE, ou seja, que uma das funções de um perfil é que o locutor se apresente, o trabalho com esse gênero não partiu do próprio perfil. Com a turma de PLA, começamos com uma atividade de pré-visualização/audição, em que os alunos deveriam identificar em que momentos da nossa vida precisamos nos apresentar a alguém; que informações devem estar nessa apresentação e se fornecemos sempre as mesmas informações ou se depende do contexto. Posteriormente, foram usados dois textos diferentes, o primeiro foi um vídeo autêntico, retirado do *Youtube*, em que uma candidata ao programa Big Brother Brasil 11 (BBB 11) se apresenta⁵ e o segundo, uma canção composta por Erasmo Carlos e interpretada pela cantora Gal Costa, intitulada “Meu nome é Gal”⁶, em que há um trecho que se assemelha a uma apresentação. Como tarefa, os alunos deveriam ver o vídeo, escutar a música e verificar quais informações foram transmitidas nas duas apresentações e quais as semelhanças e diferenças na forma como as duas locutoras se apresentaram. O objetivo, então, foi que eles mesmos percebessem quais as possibilidades existentes na hora de uma pessoa se apresentar e verificassem que a intenção do locutor no momento de fazê-lo influenciava diretamente na estrutura e no estilo da apresentação.

Sobre o contexto de produção dos textos, foi possível discutir com os alunos em que época foram gravados e com que objetivos, evidenciando aspectos do tema, que, conseqüentemente, refletem na estrutura composicional e no estilo de cada texto. Dessa forma, no vídeo da candidata ao BBB 11, tendo conhecimento sobre o programa e de que o objetivo dela ao se apresentar é convencer seu interlocutor de que ela é uma boa escolha para participar do *reality show*, é possível verificar a forma como seu discurso é construído, evidenciando que é uma mulher trabalhadora, que, inclusive, não consegue conviver muito com a filha, para poder trabalhar e sustentar a casa, já que é mãe solteira. Ao relatar esse fato, ela chama a atenção do seu ouvinte para as dificuldades pelas quais passa e como seria importante para ela entrar no BBB e ter a oportunidade de ganhar o prêmio.

Já na canção “Meu nome é Gal”, para que os alunos pudessem entender as escolhas feitas por Erasmo Carlos na hora de compor a letra, era imprescindível que eles soubessem o que o cantor e compositor viveu no Brasil em 1969, data da produção da música, o que nos leva a trabalhar o tema do texto, evidenciando, também, aspectos

⁵ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DugFjI4mQ6U>>. Acesso em: 8 set. 2016.

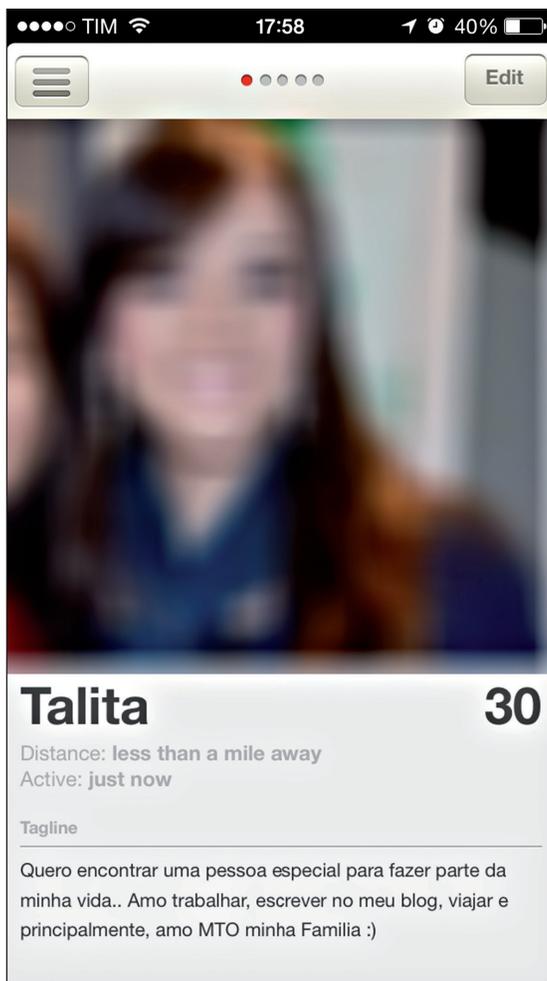
⁶ Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UbQjG5TmyIs>>. Acesso em: 8 set. 2016.

da construção composicional e do estilo: “Erasmus conta que depois de fazer sucesso era recebido ‘nas casas de famílias ricas em São Paulo’ mas percebia que era admitido somente como ‘atração’ – ‘Se tentasse namorar alguma moça da família sinalizavam que deveria manter-se no seu lugar’” (HUNGRIA, 2012).

Ou seja, o trabalho realizado não focou apenas no que era dito pelas duas locutoras, mas também no porque era dito, ou seja, o que se queria alcançar com os dois enunciados e como os discursos foram construídos para chegar a esse objetivo. Após essa atividade, os alunos elaboraram uma lista de informações que seriam interessantes para que eles se apresentassem em sala de aula, tarefa que foi feita logo em seguida.

Posteriormente, para começar a tratar do gênero “perfil”, os alunos deveriam responder o que é um perfil e em que meio de circulação é possível encontrar esse gênero discursivo. Logo depois, diferentemente do trabalho feito na turma de ELE, escolhemos levar diferentes exemplos de perfis, com o objetivo de evidenciar as características relativamente estáveis do gênero (BAKHTIN, 2015, p. 262). Sendo assim, entre os exemplos levados para a sala de aula estiveram: perfil de blog, de colunista de jornal, de *Facebook*, de *Instagram* e de *Tinder*. A partir de análises desse material feitas em sala de aula, os estudantes perceberam que para cada um dos meios de circulação tratados pode haver variações na elaboração do perfil, como é o caso do blog, por exemplo, em que o blogueiro pode optar por se descrever em primeira ou em terceira pessoa do singular; ou como o perfil do *Tinder*, figura 4, em que o usuário opta por colocar as informações que considera mais relevantes para atrair uma pessoa. Além disso, também foi constatado que, geralmente, um perfil possui foto.

Figura 4 – Exemplo de um dos perfis levados pela professora.



Fonte: Tinder⁷.

No caso do perfil do *Tinder* mostrado como exemplo, evidenciou-se o fato de que se trata de um texto breve, por questões de espaço, e que, geralmente, se dedica a mostrar as preferências da pessoa e o tipo de pretendente que ela busca. Dessa forma, o(a) locutor(a) aponta aspectos positivos da sua personalidade, para se autopromover. A linguagem costuma ser bastante coloquial, podendo conter abreviações e *emoticons*, além de apresentar, pelo menos, uma foto.

⁷ Disponível em: <<http://www.startupsstars.com/2013/10/tinder-serie-app-favorito/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

O trabalho teve seguimento com uma canção da banda de *rap* Oriente, intitulada “Quem sou eu”⁸, em que, como na música *Latinoamérica*, acontece uma apresentação mais subjetiva, e o eu lírico é a representação de uma comunidade pobre, marginalizada pela sociedade em geral. Além de discutir sobre o gênero musical *rap*, aproveitou-se para mostrar aos estrangeiros o gênero no Brasil e as manifestações culturais promovidas pela comunidade *Hip Hop* em Minas Gerais, a partir do movimento Família de Rua⁹. A música cumpriu o papel de fazer os alunos refletirem sobre quem são as pessoas da canção, o que faz com que elas sejam discriminadas e a forma como o eu e o outro é retratado a partir das escolhas lexicais e das metáforas escolhidas. Também foi possível propor a eles uma interpretação que considerasse não apenas a letra, mas a batida, o ritmo e o som, o que compõe o estilo do *rap*.

Após todo esse trabalho e a partir da lista elaborada pelos alunos para a apresentação em sala, criamos um roteiro para a escrita do perfil, considerando como interlocutores os próprios colegas e nós e como modo de circulação o mural online *Padlet*, ao que todos os alunos teriam acesso. Assim, foi decidido que os perfis deveriam conter foto, nome completo, apelido, idade, data de nascimento, cidade e país de nascimento, gostos pessoais, tipo de música que escuta, filmes e livros preferidos e características psicológicas. Além disso, foi sugerido que ao final, o aluno criasse um pequeno parágrafo ou uma frase curta que o mostrasse de forma mais subjetiva e/ou metafórica, como na canção “Quem sou eu”. Caso não quisesse, ele também poderia optar por escrever um trecho de uma música ou obra literária que o representasse.

Por fim, assim como na turma de ELE, foi solicitada a primeira versão da produção escrita, a ser corrigida por nós. Nessa correção, foi considerado se o aluno de fato escreveu o gênero pedido; se obedeceu à estrutura do perfil, com foto, dados básicos e as informações que foram definidas em sala e deveriam estar no texto; se a escrita estava coesa e coerente; aspectos linguísticos e influência da língua materna. Uma das alunas, por exemplo, entregou na primeira versão o texto todo estruturado em tópicos, como se estivesse respondendo a um questionário. Apesar de saber que é possível encontrar perfis com essa estrutura, ela foi orientada a reescrevê-lo, pois a proposta era que eles escrevessem um texto corrido. Já na segunda versão, ela adequou o seu texto, seguindo o que foi pedido. A seguir, apresentamos a primeira e a segunda versão do texto dessa aluna, nas figuras 5 e 6. É importante ressaltar que, a pedido dos alunos, a última parte do perfil, que deveria conter alguma frase que os representasse, poderia ser escrita em qualquer língua, já que, se trechos de canções, poemas etc fossem traduzidos, poderiam perder a sua essência.

⁸ Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RO1FI-aseYI>>. Acesso em: 10 set. 2016.

⁹ Fanpage da Família de Rua: <<https://www.facebook.com/familiadrua/?fref=ts>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Figura 5 – Primeira versão do perfil de uma das alunas da turma, com comentários da professora.

Perfil

Nome completo: [REDACTED]
Apelido: An, Anrí, Ri
Idade: 28 anos, 17 de janeiro de 1987
Cidade e país onde nasceu: São José, Costa Rica
Gosto: ler, dormir, escutar música, cozinhar, sair com meus amigos, futebol
Não gosto: correr, das mentiras, brigas
Tipo de música: indie pop, country music
Filme gosta: comédia, drama, suspense. Filmes preferidos: My sister's keeper, Begin again
Caract psicológicas: alegre, divertida, despistada, confiável, responsável e medrosa
Frase que gosta:

1. Courage doesn't always roar. Sometimes courage is the quiet voice at the end of the day saying "I will try again tomorrow" M.A Radmacher
2. Sapere aude
3. "Aceptar es una cuestión de tiempo, perder es una cuestión de principios" Albert Espinosa, El Mundo Amarillo.

Andrea, o perfil deveria ser escrito como os exemplos que mostrei na sala, ou seja, em forma de texto corrido. Mas fique tranquila que vou explicar isso na aula de amanhã e você terá a oportunidade de refazê-lo.

Fonte: Exercício dado em aula.

Figura 6 – Segunda versão do perfil de uma das alunas da turma, postado em mural online.



Andrea

Meu nome é [REDACTED], mas me chamam de An, Anrí ou Ri. Tenho 28 anos e nasci em São José, Costa Rica, no dia 17 de janeiro de 1987. Sou dentista e gosto de ler, dormir, escutar música como indie pop ou country, cozinhar, sair com os meus amigos, andar de bicicleta, ver e jogar futebol.

Também gosto de assistir filmes de tipo comédia, drama e suspense. Meus preferidos são "My sister's keeper" e "Begin again". Não acho legal as brigas e mentiras.

Alegre, divertida, distraída, confiável, responsável e medrosa. As minhas frases favoritas são:

1. Courage doesn't always roar. Sometimes courage is the quiet voice at the end of the day saying, "I will try again tomorrow" M.A Radmacher
2. Sapere aude
3. "Aceptar es una cuestión de tiempo, perder es una cuestión de principios" Albert Espinosa, El Mundo Amarillo.

Fonte: Exercício dado em aula.

A segunda versão, atendendo aos comentários, foi postada em um mural online, acessado por toda a turma. Diferentemente do outro grupo, que levou dois meses para realizar esse trabalho, na turma de PLA o percurso relatado foi realizado em três aulas e os alunos tiveram duas semanas para escrever as duas versões e realizar a postagem no *Padlet*. Como esse público está em processo de imersão, eles acabam avançando muito rápido e por isso não seria possível e nem necessário realizar uma atividade mais longa. Dessa forma, todo o conteúdo discursivo e linguístico que deveria ser explorado na primeira parte da ementa do curso: apresentar-se, expressar gostos e preferências, descrever objetos e pessoas, pronomes pessoais, presente do indicativo e verbo gostar, foram trabalhados a partir das produções dos alunos, considerando primeiro o trabalho oral de apresentação, feito em sala e, posteriormente, os perfis escritos. Apenas depois de finalizada as postagens da segunda versão do perfil é que nós sistematizamos os conteúdos gramaticais.

Ao propor esse trabalho com o gênero discursivo “perfil”, nos questionamos muitas vezes se de fato realizávamos um trabalho coerente com o conceito. No geral, acreditamos ter conseguido trabalhar questões importantes, como o tema, o estilo e a composição, mesmo que de maneira mais superficial. No entanto, o que nos motivou nessa atividade foi o conteúdo linguístico que deveria ser trabalhado e a ementa da disciplina, que coloca como um dos gêneros o perfil. Mesmo que tenhamos auxiliado na elaboração dessa ementa e concordado com os gêneros propostos, ao longo do semestre nos questionamos sobre qual seria o melhor gênero para começar um trabalho com alunos que estão iniciando seus estudos na língua portuguesa e em processo de imersão. Outro fator levantado foi o fato de termos nos guiado mais para o ensino dos conteúdos linguísticos, ou seja, trabalhar o gênero “perfil” foi, de certa forma, um pretexto para trabalhar presente do indicativo, pronomes pessoais e verbo gostar. Por fim, nos questionamos sobre qual seria o melhor gênero para ser trabalhado com alunos de PLA, no nível básico, em processo de imersão, não considerando como principal justificativa para esse trabalho os aspectos gramaticais, como foi feito nessa atividade.

Apesar desses questionamentos que levantamos, ao responder aos questionários, os alunos apontaram como positivo o trabalho feito, enfatizando que o percurso realizado e a produção pedida os ajudou no aprendizado. Inclusive, um deles destacou que fugimos do tradicional e consideramos o contexto no qual eles estão inseridos, já outro disse que precisa sempre falar de si para os outros e o perfil permitiu que ele aprendesse a fazer isso em português. Mais um ponto também relevante apontado foi o fato de eles terem considerado a postagem no mural como uma boa maneira de conhecer os companheiros e descobrir pessoas que têm gostos parecidos.

Questionários

Após a finalização da atividade, os alunos responderam a um questionário sobre a trajetória que foi seguida para o estudo do gênero “perfil”, com o objetivo de que

possamos saber como eles se sentiram em relação a esse aprendizado e o que pode ser melhorado. Como alguns alunos não compareceram à aula no dia em que o questionário foi aplicado e como respondê-lo era opcional, não tivemos a participação de todos os estudantes. Na turma de Língua Espanhola, dos 24 alunos assíduos, 17 responderam. Na turma de PLA, foram 13 alunos de 30.

As respostas foram anônimas e as perguntas eram as seguintes:

- a) Você acredita que o percurso realizado pela professora para a escrita do perfil te ajudou a ter elementos para a escrita do seu texto? Você gostou do percurso escolhido?
 - b) Você acha que aprendeu a escrever um bom perfil?
 - c) Esse aprendizado vai ser útil para você?
 - d) Você postou o perfil no Mural criado pela professora?
- d.2) O que achou dessa ideia de postar os perfis com as fotos para que todos se conhecessem melhor?
- e) Caso não tenha postado o perfil, escreva uma justificativa para não ter feito isso.

Todos os alunos das duas turmas (com exceção de um aluno que deixou a resposta à pergunta A em branco) acreditam que o percurso realizado pelas professoras para a escrita do perfil os ajudou a ter elementos para escrever seu texto. Entre os 30 alunos que responderam ao questionário, 28 consideram que aprenderam a escrever um bom perfil e 2 não têm certeza. Além disso, 27 acreditam que o aprendizado será útil para eles e 3 acham que talvez será útil. Em relação à pergunta D, 17 alunos responderam que postaram o perfil no mural online, 8 não o fizeram e 5 deixaram a resposta em branco.

Ao analisarmos o feedback dos estudantes, podemos perceber que a forma de conduzir o trabalho com o gênero discursivo “perfil” foi satisfatória, pois 100% dos alunos gostaram do percurso escolhido pelas professoras e aproximadamente 90% dos alunos consideram que aprenderam a escrever um bom perfil e que o aprendizado será útil para eles.

No entanto, pelo fato de o mural online não ser uma plataforma autêntica de criação e circulação de perfis, alguns alunos se sentiram desmotivados a acessá-la e a ler os textos dos colegas. Um estudante alegou que apenas postou o seu perfil, sem voltar para ler os dos outros. Outros dois alunos disseram que acreditavam que poucas pessoas haviam lido os perfis dos colegas. Outro estudante alegou que achou a plataforma pouco atraente e de difícil acesso. Corroborando com sua ideia, outros dois alunos alegaram que não conseguiram postar o seu perfil por dificuldades de entender o funcionamento da ferramenta. Outro aluno alegou achar desnecessária a postagem no site.

Dessa forma, podemos perceber que a transposição didática do gênero pode prejudicar a motivação dos estudantes, devido à perda da autenticidade da atividade.

Assim, um grande desafio é encontrar ferramentas que possibilitem que os alunos interajam de maneira mais natural em língua estrangeira, sem ter que fazê-lo por obrigação ou pela pontuação recebida. Ainda há muito espaço para a discussão dessa questão, que deve ser mais explorada em trabalhos futuros.

Considerações Finais

Neste artigo, relatamos como se deu o trabalho com o gênero discursivo “perfil” em dois contextos de sala de aula diferentes. Procuramos mostrar a importância de explorar não apenas a forma composicional e o estilo do gênero, mas também o tema e, principalmente, a relação entre esses três elementos. Isso foi possível a partir dos diversos exemplos levados para o ambiente universitário, além das discussões ali propostas. A partir disso, sinalizamos, além das práticas bem-sucedidas, algumas dificuldades encontradas ao se trabalhar com a perspectiva discursiva em sala de aula, como a questão da motivação da atividade tendo em vista o conteúdo linguístico e a necessidade de abordar o presente do indicativo, os pronomes pessoais e o verbo gostar.

Dessa forma, após a finalização da atividade e do *feedback* dos alunos, concluímos que o contexto da turma em que a atividade será aplicada deve ser considerado na elaboração do material a ser utilizado. Um exemplo disso foi o tempo destinado ao trabalho com o “perfil” nas duas salas. Como o grupo de ELE não estava em processo de imersão, tendo, conseqüentemente, menos contato com a língua espanhola, foi necessária uma atividade mais longa, demandando quase dois meses. Já com o grupo de PLA, que estava imerso na língua portuguesa, foi preciso apenas três aulas. Além disso, considerando esse contexto, apesar de o gênero discursivo ter sido o mesmo nas duas disciplinas, o caminho seguido não foi exatamente igual.

Também é importante ressaltar que os gêneros discursivos são utilizados em contextos autênticos e a transposição didática pode desmotivar os alunos. Assim, é preciso encontrar maneiras de aproximar as atividades a práticas que sejam significativas para os estudantes. Pensando nisso, acreditamos que a atividade proposta alcançou em partes essa questão, já que é comum que os alunos sintam a necessidade de escrever informações pessoais nas redes sociais, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. No entanto, sabemos da artificialidade da tarefa, já que os perfis foram escritos apenas para a sala de aula.

Além disso, para que os estudantes possam refletir sobre a organização do gênero proposto (forma composicional, estilo e tema) é ideal que eles tenham acesso a diferentes amostras, o que lhes foi proporcionado nos dois contextos. É preciso considerar também que alguns gêneros permitem discussões mais aprofundadas a partir de uma perspectiva discursiva do que outros. No gênero “perfil”, o enunciador possui liberdade para marcar seu estilo e selecionar as informações que lhe convém, o que pode ser muito explorado. Em outros gêneros, como receitas e formulários de cadastro, por exemplo, o discurso e

a ideologia não são tão fáceis de serem identificados e, por isso, não é possível realizar um trabalho tão aprofundado.

Por fim, concluímos que um grande desafio ao trabalhar com os gêneros é o cumprimento da grade curricular. Sabemos que muitas vezes o que motiva a escolha de um gênero são aspectos gramaticais e não relacionados às necessidades discursivas dos alunos, por exemplo, o que se enquadra no nosso contexto. Por isso, sugerimos que se opte por escolher um gênero mais relevante para o aluno e que possa servir para trabalhar os conteúdos exigidos no programa da disciplina.

WORKING WITH THE DISCURSIVE GENRE PROFILE: EXPERIENCE REPORT WITH EFL AND PAL STUDENTS

- **ABSTRACT:** *Considering that the way we communicate is by means of statements, embodied within discursive genres (BAKHTIN, 2015), these should be considered when working with foreign languages in order to enable students to use the languages in different contexts of communication. Therefore, in this paper, we define discursive genres and discuss the specifics that should be considered when working the genres with students. Finally, through reporting and evaluating an activity with the discursive genre profile, we analyze how the didactic transposition to the classroom occurred. This activity was applied to two UFMG classes, a Spanish class for undergraduate language students and one Portuguese class as an additional language, for foreign students who are studying in Brazil.*
- **KEYWORDS:** *Discursive Genre. Spanish Language. Portuguese Language. Profile.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1953-1953/1979].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: Proposta Preliminar. 2. versão rev. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Banco de teses Capes**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 4 set. 2016.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Coleção Explorando o Ensino**. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.85-118.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 13-34.

HUNGRIA, J. Erasmo conta a história da letra de “Meu nome é Gal” seu desabafo contra o preconceito. **Blue Bus**. 4 set. 2012. Disponível em: <<http://www.bluebus.com.br/erasmo-counta-a-historia-da-letra-de-meu-nome-e-gal-seu-desabafo-contra-o-preconceito/>>. Acesso em: 11 ago 2015.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática escrita. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 177-189.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Recebido em fevereiro de 2016

Aprovado em junho de 2016

IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PRODUZIDOS NO BRASIL E SELECIONADOS PELO PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Jeferson Mundim de SOUZA *

- **RESUMO:** O presente artigo pretende promover, diante da atual realidade, na qual se configura um cenário marcado pelo rompimento de fronteiras culturais e por se entender o mundo como um universo mais unificado, refletir sobre as concepções de cultura existentes nesse contexto. O mundo cada vez mais marcado pela multiculturalidade das sociedades, pelo enfraquecimento de antigos referenciais culturais e pela multiplicação de afirmações identitárias. O ensino de línguas estrangeiras é uma oportunidade para inserir o aluno nesse universo planetário de uma aparente cultura on-line, mas que, cada vez mais, vem reforçar identidades diversas. Nesse sentido, o artigo aqui apresentado, além de promover espaço para uma discussão acerca dessas questões próprias da contemporaneidade, apresenta as análises de uma pesquisa feita com dois, dos quatro livros didáticos de espanhol, selecionados para integrarem o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, delimitando a escolha às características de tempo e espaço para análise e construção desse escrito: *El arte de leer Español* e *Síntesis: curso de lengua española*. Não serão apresentadas as análises totais dos livros, optando por fazer um recorte, tomando como critério algumas Unidades didáticas e atividades propostas mais direcionadas ao tema, além de poder atender as regras e brevidade desse artigo. A referida pesquisa versou sobre as seguintes questões: De que forma os manuais didáticos para o ensino- aprendizagem de espanhol produzido no Brasil contempla: a) a pluralidade cultural do mundo hispânico? ; b) a afirmação – com respeito a sua formação em comunidade e do convívio da (s) identidade (s) latina- americana(s)? ; e c) a interação – proposta a partir das estratégias de aprendizagem, com a formação identitária do aluno brasileiro? Para tanto, adotamos a metodologia da análise qualitativa e a técnica de análise de conteúdo, tomando como indicadores de análise as seguintes categorias: espaços geográficos e territórios culturais explorados nos textos; as identidades dos personagens anônimos e famosos que circulam nos livros; e as atividades didáticas relacionadas às questões culturais propostas aos alunos. A partir das análises pode- se concluir que os livros selecionados dão diferentes respostas às questões propostas para esta pesquisa. O livro *Síntesis: curso de lengua española*, não explora, de fato, a pluralidade cultural do mundo hispânico; tem seus personagens marcados por identidades não latino-americanas e não promovem através das atividades relacionadas a

* PMSFCONDE - Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. Secretaria de Educação. Educação Básica. São Francisco do Conde – BA - Brasil. 43900-000 - jefersonmundim@gmail.com

questões culturais, nenhuma interação com a formação identitária do aluno brasileiro. Ao passo que, o livro *El arte de leer Español* explora a multiplicidade de espaços geográficos e territórios culturais do mundo hispânico, além de trazer referenciais do Brasil e de outros lugares. Além disso, o livro prioriza identidades latino-americanas e promove, em muitas atividades, a interação com as culturas e identidades dos aprendizes brasileiros de espanhol.

- **PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol língua estrangeira. Identidade. Pluralidade cultural. Livro didático.

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua (LE e L2) não é uma preocupação recente. Em sua constituição histórica, vários foram os caminhos metodológicos indicados para que o processo de ensino-aprendizagem de um idioma, até então estrangeiro, ocorresse de forma efetiva, o que significa, dentre outras coisas, ir além da aprendizagem de estruturas gramaticais da língua, na tentativa de se construir outra identidade cultural, não substitutiva daquela própria do aprendiz, mas de outras possibilidades que se apresente na relação social com o outro.

A produção científica nesta área é de grande importância por contribuir para a ampliação da percepção de como o homem contemporâneo se relaciona socialmente. Diante da atual realidade na qual se configura um cenário marcado pelo rompimento de fronteiras culturais e por se entender o mundo como um universo mais unificado, faz-se necessário refletir as concepções de cultura existentes nesse contexto. “Na esfera cultural, a globalização não pode ser associada à ideia de homogeneização e, apesar dos novos valores e legitimações” (ORTIZ, 1994, p. 18), o mundo está cada vez mais marcado pela multiculturalidade das sociedades, pelo enfraquecimento de antigos referenciais culturais e pela multiplicação de afirmações identitárias.

Por conseguinte, há, no Brasil, muitos estudos feitos os quais se referem à abordagem cultural no processo de ensino-aprendizagem de LE. Esses estudos ressaltam a relevância dos estudos culturais no direcionamento para desestrangeirizar (ALMEIDA FILHO, 2002) a língua que se aprende; a língua do estrangeiro, e nesse sentido, entender a cultura como via de acesso a uma LE não significa, em absoluto, oferecer aos alunos blocos de conteúdos gramaticais com pinceladas de referências culturais - quase sempre carregadas de estereótipos - para preencher as seções destinadas aos conteúdos culturais.

Talvez tenha sido bem acertado e considerável, que, para melhorar a compreensão das questões de ensino-aprendizagem sobre conteúdos culturais, identitários em língua espanhola, está inserida a aprendizagem deste idioma no Brasil - marcada pela oferta obrigatória dessa língua nos currículos da educação básica (Lei 11.161/2005) - esta pesquisa também ganha força pela oportunidade de se analisar a produção editorial brasileira destinada ao ensino do referido idioma (BRASIL, 2005).

As últimas décadas revelam, no ensino das LE, as concepções de uma abordagem mais aberta a entender que a aprendizagem de uma língua não se limita a estudos formais marcados por uma postura tradicional. Como merece destaque, os enfoques comunicativos – caracterizados por um ideal de contextualização e interação – introduzem, a partir dos anos 80, no Brasil, a concepção de um processo de ensino-aprendizagem significativo que entende a língua como uma realidade essencialmente variável capaz de promover a socialização dos sujeitos.

Isso mostra que estudar uma LE, teórica e metodologicamente, não é mais concebido como forma de autoritarismo e subserviência político-ideológicos. Dessa forma, a abordagem cultural - proposta que entende a cultura como elemento indissociável dos estudos da língua estrangeira - se mostra presente nas apresentações dos manuais didáticos e nos discursos de autores que pretendem rever o tratamento para questões culturais e promover um olhar crítico sobre a cultura do outro numa tentativa de aprender com outras identidades culturais e aplicar a dos seus aprendizes. No entanto, na prática, a proposta de uma abordagem cultural ainda é incipiente e marcada por equívocos e propostas didáticas que não traduzem uma postura crítica frente a contatos interculturais, como é o caso das várias concepções de cultura, dos obstáculos comunicativos, das hierarquias e padrões sociais e das diferenças econômicas.

O “cantinho da cultura” (espaço reserva pelos autores dos livros didáticos para dizer que estão trabalhando com a abordagem intercultural) foi criado e durante muito tempo apareceu [ou ainda aparece?] no final dos manuais didáticos, geralmente carregados de ilustrações, músicas, poemas, curiosidades e outros elementos que, na maioria das vezes, só se limitam a apresentar um produto cultural do mundo estrangeiro.

Além dessa visão totalmente desprovida de um posicionamento crítico-reflexivo, pode-se acrescentar que esses elementos culturais apresentados quase sempre foram marcados por valores culturais hegemônicos e/ou estereotipados, o que contribui para um olhar equivocado e/ou preconceituoso sobre o outro ou até mesmo sobre si.

Ensinar-aprender uma LE deve ir além das informações e práticas do conhecimento relacionado a aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos; ensinar uma língua-cultura estrangeira é promover interações sociais, trocas de informações e conhecimentos das realidades culturais em contato.

Ao discutir a função que tem o aprendizado de uma LE, Coracini (2007, p. 152) destaca o papel desta no universo contemporâneo marcado pelo discurso da globalização, porém vai mais além em suas reflexões ao considerar que:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento; outro modo de ver o mundo e o outro. Vozes que se cruzam e se entrelaçam no

inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos.

Nesse sentido, é importante destacar o trabalho com a identidade que envolve a construção de noções de continuidade e de permanência, sendo fundamental a consciência do aprendiz para sua percepção que identificará o *eu* e o *nós* sendo distintos e compreendendo em seu tempo esses processos. Ao mesmo tempo, a compreensão de que o *outro* é, simultaneamente, aquele que nos oferece a oportunidade de conhecer suas construções de identidade e espaços culturais, onde podemos aprender com ele e através dele, as diferenças vividas que podem suscitar em cada um, novos olhares, saberes e desconstruções diante de aspectos comparativos e relacionais, oferecendo a cada um o conhecimento sobre si mesmo e sobre grupos que mediante a aprendizagem de uma LE deve trazer oportunidade para que, neste intercâmbio intercultural, haja reconfigurações identitárias e rearranjos subjetivos.

Caminhos a partir das perguntas

Considerando os avanços no que se refere a uma reflexão mais crítica quanto à abordagem cultural no ensino de LE, bem como a importância que o espanhol vem ganhando no Brasil, nos propomos a verificar como as questões relativas aos conteúdos culturais vêm sendo tratadas no ensino deste idioma no país. De forma mais concreta, nossa pesquisa parte dos seguintes questionamentos: de que forma os LD para o ensino-aprendizagem de espanhol produzidos no Brasil contemplam: a pluralidade cultural do mundo hispânico; a afirmação da (s) identidade (s) latino-americana (s); e a interação com a formação identitária do aluno brasileiro?

No intuito de buscarmos responder às questões de pesquisa aqui apresentadas, verificamos, nos livros selecionados, a presença dos espaços geográficos e dos territórios culturais que são apresentados; também lançamos um olhar investigativo em torno das identidades de famosos e anônimos que circulam nestes espaços e, finalizando, observamos se as atividades que são propostas nestes livros promovem a inter-relação cultural entre a cultura do universo hispânico e a do aluno brasileiro.

Escolha de métodos

Adotamos a metodologia da análise qualitativa e a técnica de análise de conteúdo, tomando como indicadores de análise as categorias: espaços geográficos e territórios culturais explorados nos textos; as identidades dos personagens anônimos e famosos que circulam nos livros e as atividades didáticas relacionadas às questões de pluralidades culturais e interações identitárias propostas aos alunos. Não serão apresentadas as análises totais dos livros, optando por fazer um recorte, tomando como critério algumas

Unidades didáticas e atividades propostas mais direcionadas ao tema, além de poder atender as regras e brevidade desse artigo.

Em nosso caso, por trabalharmos com análise de livros didáticos, utilizamos a análise de conteúdos como técnica de pesquisa mais adequada. Berelson (apud NASCIMENTO, 2002) define a análise de conteúdo como - uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

Reflexões sobre cultura e identidade

Os conceitos desenvolvidos ao longo da história sobre cultura e identidade, variam adequando-se a cada direcionamento e necessidade. Mas, em nosso caso específico, necessitamos de conceitos que se tornem práticas em nosso exercício do ensino-aprendizagem da língua espanhola através de materiais didáticos elaborados para esse fim. Portanto, segundo Authier-Revuz (apud CORACINI, 2007, p. 158):

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem intenção de dizer.

A citação anterior corrobora para o encaminhamento de nossa análise sobre as propostas trazidas pelos autores, em seus livros didáticos, quando “desrespeitam” a formação do professor, que mesmo tendo em mãos materiais com abordagens identitárias e interculturais, ainda assim, os utiliza ignorando esses aspectos, talvez por falta de formação, apresentando ao alunado apenas conteúdos gramaticais tradicionais aprendidos na faculdade, bem como total distanciamento das realidades entre Espanha e países hispanofantes. A eles lhes parece estranho perceber no outro e com o outro, realidades tão diferentes e ao mesmo tempo tão próximas, capazes de aprender e realizar trocas que muito colaboraria para o ensino de LE em abordagem intercultural e identitária.

Pensando sobre o envolvimento do professor e do aluno sobre seu aprendizado na perspectiva intercultural, atualmente, falar em cultura é assunto que está sempre em destaque nos diversos campos de estudo. Da mesma forma, falar em pluralidade ou multiplicidade, diversidade e identidade cultural é objeto de interesse não só de estudiosos do universo acadêmico, mas também de diversos setores da sociedade que se dizem interessados em discutir estas questões. Apesar de o termo pluralidade cultural

estar em destaque, no título desta pesquisa, entendemos que, quando se discute questões que envolvem o universo cultural é inevitável não falar também em identidade e diversidade.

Portanto, ainda no intuito de trazer uma definição do que representa a pluralidade cultural numa sociedade, nos reportamos a Silva (2000, p. 100-101) que, ao tratar das questões da identidade e da diferença na perspectiva dos estudos culturais, estabelece um paralelo entre a multiplicidade e a diversidade:

Tal como na matemática, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Neste sentido, a multiplicidade, termo usado por Silva, é considerado pelo autor como um processo dinâmico responsável por estimular as diferenças dentro deste universo múltiplo. De forma mais prática, a multiplicidade é responsável pela formação de uma concepção mais voltada para perceber o mundo dentro de uma ótica multicultural, o qual pode ser representado por uma variedade de vozes e discursos. Entendida dessa forma, a concepção que defende a ideia de cultura no plural está pautada na possibilidade de uma pluralidade de culturas, de diversos sistemas de referência e de significados variados e heterogêneos entre si.

Não se pode falar em diversidade cultural sem que, implicitamente, não se fale em identidade cultural, termo que cada autor disponibiliza um conceito, tentando definir as proximidades e distâncias sobre ele.

Hall (2005) apresenta três concepções de identidade: a) a partir da visão do sujeito do Iluminismo; b) do sujeito sociológico; c) e do sujeito pós-moderno. Nesse sentido, entender a identidade cultural na pós-modernidade é considerar os traços que marcam este sujeito não possuidor de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para Hall (2005, p. 13, grifo do autor), “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao ‘eu coerente’.” No entanto, o sujeito do Iluminismo acreditava numa concepção individualista acerca do homem e de sua identidade. Nessa perspectiva, o homem, indivíduo centrado e unificado, era dono de uma identidade fixa e uniforme. Além disso, Hall ainda destaca o homem sociológico como sendo um indivíduo formado a partir das suas relações com outros indivíduos, em sua vida social. Não sendo um ser autônomo, sua identidade é construída por meio de processos de interação com outros indivíduos do seu mundo.

Nesse sentido, Woodward define duas formas diferentes de se entender a identidade cultural: uma que reflete a busca para recuperar a verdade sobre o passado na unidade de

uma história e de uma cultura partilhada; e outra, a segunda, mais simpática aos olhos de Hall, pautada no —tornar-se.

A posição de Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ao ver a identidade como uma questão de 'tornar-se', aqueles que reivindicam a identidade não se limitaria a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD, 2000, p. 28).

Vista desta forma, as identidades são sempre flutuantes; elas resgatam, fazem-se e refazem-se por meio de um dinâmico processo de ressignificação contínua, através do qual, ao contrário do que geralmente pensamos, não estão em jogo apenas traços convergentes de indivíduos e grupos, mas, justamente em oposição, estão em jogo diferenças, aspectos que, marcando o que não somos nos ajudam a entender o que somos. Assim, o que nos produz a sensação de brasilidade, que constrói a nossa identidade, não são apenas os elementos que internamente nos aproximam, mas, mais que isso, o que nos marca como brasileiros é o que nos faz diferentes de outros. Para Woodward, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social.

O lugar da cultura e da identidade no Ensino de Língua Estrangeira - ELE

Aprender outra língua-cultura é entrar em contato com outros saberes, outras formas de ser e de agir, e por isso, este processo é muito mais significativo do que por vezes o fazemos. Coracini (2007, p. 152) defende que “A língua chamada estrangeira tem uma função formadora atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do ‘inconsciente’.”

Coracini não despreza a função utilitária deste aprendizado, mas acrescenta que, além desta função, a aprendizagem de outra língua pode trazer outras significações para o aprendiz, significações estas que podem mexer com estruturas profundas da subjetividade do sujeito. A autora defende que:

Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos do sujeito, novos saberes – não tão novos para não serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2007, p. 152).

Não podemos deixar de destacar que a língua materna (LM) tem uma contribuição significativa para esse possível mal-estar que pode ser gerado por todo este processo de rearranjos e reestruturações do eu identitário do sujeito em oposição ao ele, que marca a língua deste outro, a qual, neste processo de ensino-aprendizagem passa a ser nossa. A língua-cultura – na comunicação, vem buscando respostas para as dúvidas de como as pessoas conseguem compreender umas às outras quando não possuem as mesmas experiências culturais, que é do estrangeiro, passa a ser a língua-alvo do aprendiz e, nesse jogo de interconexões, não há como não haver, em alguns momentos, conflitos entre o eu e o ele, mesmo que, por vezes, não perpassem o campo do inconsciente. Ainda sobre esta experiência, Coracini (2007, p. 153) “[...] demonstra que há fortes hipóteses que tentam explicar a resistência inconsciente ao aprendizado de uma língua estrangeira pelo medo da perda da identidade.”

Ainda no que se refere às fundamentações teóricas deste trabalho, para que se possa entender como, de fato, as questões culturais são tratadas na maioria dos LD de LE, Tilio (2006, p.125-126) destaca que:

Os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, introduções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante. Entretanto, em geral, não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes, e comida do grupo cultural da língua estrangeira ensinada, muitas vezes perpetuando até certos preconceitos [...].

Não diferente de outras disciplinas, no caso do espanhol, sabe-se que o LD tem um papel importante no sistema educacional e, para o professor, este serve como apoio ou mesmo a única fonte de que ele dispõe para organizar-se não só na construção do seu plano de curso e na estruturação das suas aulas, como também na elaboração de exercícios e provas. Isso pode ser percebido e comprovado por nós em muitas das escolas que visitamos em supervisão de estágio de alunos de graduação em Letras.

No intuito de melhor estruturar a apresentação dessas análises, primeiramente trabalhamos apenas com o livro *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLABA, 2006), em todas as categorias e, em seguida, passamos para o livro *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2005), considerando os mesmos critérios. Elaboraremos uma descrição comparativa a partir dos enfoques descritos abaixo entre os dois livros, apresentando as respostas às nossas investigações, tendo como base algumas atividades e Unidades didáticas aqui apresentadas, a fim de que possamos delinear as considerações finais vinculadas às perguntas de partida da pesquisa.

Primeiro Enfoque – *El Arte de Leer Español*

Foco A: espaços geográficos e territórios culturais

O livro *El Arte de leer Español*, no que tange à exploração de espaços geográficos e territórios culturais, é bastante variado, pois, de forma geral, não se restringe aos centros de Madri ou de outros espaços de prestígio político-econômico. Este livro, diferente de todos os que já vimos enquanto professores de ELE, nos convida, em cada uma das suas unidades, a um passeio pelo universo geográfico- cultural hispânico. O mais interessante disso é que, também ao contrário de outros materiais, essa viagem em nada tem a ver com atitudes ensaiadas de turistas que vão a algum país hispânico e que, por isso, querem aprender costumes e hábitos da cultura estrangeira.

No decorrer desta análise, veremos como este livro constrói o mapa cultural do mundo hispânico. Observemos a seguir, o poema “*Cantar a los niños latinoamericanos y caribenhos*” (PICANÇO; VILLABA, 2006, p. 13.), texto que integra a primeira unidade do livro, intitulada *Identidad*:

*Iba el niño corriendo por la selva,
Corre corre por puertos y por calles,
Por llanuras, montañas y por valles,
Por los ríos, el sol, la cordillera.
Lleva, lleva en sus manos un poema
De una punta a la otra de los Andes,
Mientras busca a su hermano de los mares,
Borrando las fronteras, las fronteras.
Muchacho que llevaba entre sus brazos
Un pedazo de sueño, de un gran sueño,
Un pedazo de sueño, de un gran canto.
¡Qué se hace verdad en el momento
En que unidos hermanos con hermanos
Se funden en un beso, en un gran beso!*

O texto da poetisa cubana Julia Calzadilla, além de trazer para a sala de aula espaços latino-americanos e caribenhos, não comuns nos livros com os quais já tivemos contato, traz a ideia de espaços variados que se caracterizam por elementos como selvas, ruas, montanhas, vales e rios, além da cordilheira (Andes) que deixa de ser, aqui, mero aspecto geográfico e assume seu lugar como território cultural. O correr de uma ponta a outra dos Andes e levar consigo o sonho de romper as fronteiras e unir os irmãos, pode ser também o intuito de percebermos os espaços, que hoje não são mais estanques e habitados por pessoas indiferentes às demais. Nessa ótica, o livro manifesta, já na sua primeira unidade, uma sensibilidade para perceber e explorar espaços e territórios dantes esquecidos ou subjugados a outros espaços e territórios como as grandes metrópoles.

Em uma análise mais detalhada, poderíamos investigar a predominância de autores provenientes de espaços mais centrais ou periféricos. No caso do poema que acabamos de ler, notamos que o mesmo dá visibilidade a uma autora cubana, o que certamente demonstra a intenção das autoras do livro em trazer para este material não só escritores já consagrados e oriundos de zonas de prestígio internacional.

Complementando o texto apresentado, num contexto oportuno ainda para se discutir a identidade cultural, encontramos um mapa da América Latina, seguido de uma relação de países onde o espanhol é a língua materna. Ao lado, em tamanho bem menor do que normalmente aparece nos livros tradicionais, visualizamos um mapa da Espanha. O que nos chama a atenção neste primeiro momento (considerando a imagem) é que, além de localizar países hispano-americanos, o aluno é levado a pensar na relação de proximidade entre o latino-americano e o brasileiro da mesma forma em que a Espanha perde lugar de destaque nesse cenário. Ademais, na mesma seção de atividades, o livro sugere que o aluno investigue a presença de línguas, consideradas minoritárias, localizadas em diversas regiões da Espanha, além de chamar a atenção para as línguas esquecidas que sobrevivem no território latino-americano. Nesse sentido, o livro expande a consciência multicultural do aluno, chegando até a sugerir uma discussão sobre o papel social que o Brasil representa no universo hispânico.

A Unidade de número 12, intitulada *Fiestas y tradiciones*, podemos perceber, por meio das diversas manifestações culturais que são apresentadas, a pluralidade de espaços que são explorados. Iniciando a unidade com a passagem do Ano Novo, o texto *Formas de celebrar según las culturas* (PICANÇO; VILLABA, 2006, p. 194), nos coloca em contato não só com o universo hispânico, mas também faz referência a outros países onde a celebração dessa festa é uma tradição.

Além das comemorações ao ano novo, o carnaval – tão culturalmente presente no Brasil - e que certamente será lembrado pelos alunos, mesmo os que não apreciam a festa, é outro componente cultural trabalhado na unidade. Na mesma perspectiva, essa festa é vista como elemento cultural em lugares como em *Calnali* (México), onde se converte como uma das celebrações mais importantes deste povoado mexicano. Além disso, a unidade ainda traz o carnaval típico de *Cotabambas* – Peru – festa trazida e imposta pelos espanhóis, mas que ganhou uma identidade própria da região. Na mesma unidade ainda aparecem referências a um costume andino para a Semana Santa; e as celebrações de Natal na Venezuela e na Argentina.

Foco B: identidades culturais dos personagens.

Após as oportunas considerações, iniciaremos, de forma objetiva, a análise de um dos textos que está presente em uma das unidades do livro *El Arte de leer Español*, aparecendo na primeira unidade, denominada *Identidad*, ilustrada com uma foto e associada ao texto escrito. A imagem, intitulado *Será por eso que lo quiero tanto*, publicado, originalmente, pela Viva, Revista Clarín, em 21/11/04, nos coloca em contato com a história de vida de duas irmãs esportistas: Serena e Vênus Williams. Serena, campeã pelo campeonato

de US Open 99 e Vênus, Wimbledon, 2000. Além de mostrar o êxito das irmãs, o texto reforça o papel da família, na figura do pai, no sucesso das filhas. A escolha pela presença de uma família negra num LD de língua estrangeira, para nós, configura-se como um posicionamento ideológico não encontrado comumente nos LD de espanhol. Salvo alguns casos esporádicos, não é comum a presença deste grupo étnico nas páginas de um livro didático, principalmente quando relembramos que, na maioria deles, o referencial de família é quase sempre o europeu, da Espanha. Além disso, devemos considerar que, para um livro que não está carregado de imagens de pessoas, o negro aparece em pelo menos mais três outras unidades. Vejamos mais uma ocorrência:

A imagem que aparece na unidade 12, *Fiestas y tradiciones*, aparece novamente, a figura do negro na condição de um vencedor, aqui um capoeirista baiano, reconhecido e sua mulher – que não é negra – grávida e argentina; são personagens representativos de uma nova ordem social nas identidades étnicas e a possibilidade de inclusão de casamentos inter-étnicos, fatos esses que também não são comumente tratados nos LD de E/LE.

Ao lado da imagem do casal, aparece também a fotografia de uma colombiana, professora universitária que, por razões de estudos, vive agora na Argentina. São essas realidades tão diversas que retratam identidades igualmente múltiplas que se fazem presente no livro *El arte de leer Español*.

Ainda sobre esta condição da mulher (e do homem) no século XXI, o texto da p. 17 – unidade 1 – convida o aluno brasileiro a pensar em questões referentes ao papel do homem e da mulher na família e, mais especificamente, em casa. Diante da questão “¿Como ves el cambio en la función estricta de padre y madre?”. O aluno, aprendiz de espanhol, é convidado a pensar nas relações de gênero que predominam na sociedade contemporânea, além de avaliar as possíveis transformações nos papéis sociais.

Portanto, através desses exemplos que marcam a discussão do ensino-aprendizado da língua espanhola no tocante à identidade, percebe-se que nela se discute bastante a questão da língua como marca identitária do indivíduo. É possível observar que as atividades apresentadas nesta unidade não se limitam a informar aos estudantes onde se fala espanhol, por exemplo, mas, além disso, elas promovem uma interação entre este novo universo que é mostrado ao aluno e a própria formação identitária dele como brasileiro. Dessa forma, mesmo se tratando de um material cuja finalidade é mostrar elementos da e na língua espanhola, relacionando-a com sua (s) cultura (s) e diversidades culturais, entre mais de vinte países falantes do espanhol com sua história e identidade linguística e cultural, há espaço para se pensar na língua e na cultura brasileira e suas múltiplas relações interculturais.

Segundo Enfoque - Síntesis: Curso de Lengua Española

Foco A: espaços geográficos e territórios culturais.

A princípio, o livro *Síntesis: curso de lengua española*, traz consigo os aspectos relativos ao universo geográfico-cultural do povo hispânico, que são apresentados apenas em caráter informativo, podendo reforçar estereótipos e que em nada estimulam o olhar crítico dos alunos em torno dos elementos culturais apresentados.

É carregado de diálogos produzidos para atender ao objetivo e ao tema de cada uma das unidades didáticas. No que se refere aos espaços geográficos e aos territórios culturais, percebemos que há uma tendência muito forte em marcar os diálogos com situações que se passam na Espanha, a maioria delas em Madri. Outro aspecto que nos ajuda a analisar a predominância desse espaço é o fato de que as marcas linguísticas com que são produzidos esses diálogos são também caracterizadas pela variante peninsular de Madri. Embora em alguns momentos apareçam textos que nos remetam ao universo hispânico americano, esses textos não são explorados e o aluno sequer é levado a refletir sobre este aspecto.

As propostas sobre compreensão-interpretação dos textos apresentados, não têm como meta analisar esse outro espaço no qual a língua espanhola é também instrumento de interação, mas, com pretexto de trabalhar apenas a gramática, em detrimento dos aspectos geográficos e territórios culturais que deveriam ser explorados.

Outra unidade que tomamos como análise para verificar de que forma este livro contempla a pluralidade cultural do mundo hispânico é a vigésima primeira, intitulada “¿Te gusta el arte?”. A presença desta unidade em si no livro didático já nos revela que a ideia de arte parece ser ainda tratada de forma equivocada ou até mesmo limitada. Que arte é esta? Quem são os artistas? Que arte é representada? Embora na introdução apareçam telas de pintores famosos de diferentes nacionalidades, durante toda a unidade, incluindo um diálogo apresentado, a referência que se faz é a pintores espanhóis, como por exemplo, Pablo Picasso e Diego Velázquez. Dando continuidade à unidade didática, encontramos uma atividade na seção *Para oír y comprender*, através da qual o aluno é motivado a, após ouvir uma gravação, identificar os títulos das obras de Juan Miro, Francisco de Goya e, mais uma vez, Pablo Picasso. Esta unidade, da forma como se apresenta, infelizmente, deixa clara a supremacia de um espaço hegemônico – Espanha – além de representar um território cultural limitadíssimo quando aborda apenas a pintura ao falar em arte. Longe de nossas intenções relegar o valor que esta expressão artística tem, mas defendemos a ideia de que, se esta expressão artística foi a escolhida para trabalhar, poderiam ter sido exploradas as obras de outros grandes pintores do universo hispânico, como os grandes Diego Rivera, Frida Kahlo, dentre outros, não necessariamente provenientes da Espanha.

A partir das considerações que aqui foram feitas, é pertinente destacar que analisar o livro *Síntesis: curso de lengua española*, principalmente no que tange aos espaços geográficos e territórios culturais, é poder ter a convicção de que, apesar das intenções

colocadas na apresentação do livro, principalmente no que se refere à pluralidade cultural, o material em si, nas unidades que apresenta, não consegue corresponder às possíveis expectativas criadas.

Foco B: identidades culturais dos personagens.

Na primeira unidade didática do livro, intitulada *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú?*, iniciada na página 9, o livro apresenta dois textos em que aparecem duas personagens anônimas: uma estudante de Recife que mora em Cali, na Colômbia; e um espanhol, de Barcelona, que mora no Rio de Janeiro, que estuda português e trabalha como vendedor de roupas numa loja. Os textos são apresentados ao aluno no intuito de trabalhar com estruturas próprias de sentenças em que o objetivo é apresentar-se, pois, não se discute acerca das identidades destes personagens, mas pede-se para que os alunos identifiquem os verbos que aparecem em cada um desses textos. Ainda vale destacar que em apenas duas ocorrências no livro aparecem fotografias referentes a personagens da vida real, embora anônimos. Na maioria das vezes, os personagens são representados em desenhos para ilustração dos diálogos que fazem parte do livro. Assim grande parte desses diálogos é composta por personagens fictícios cujos padrões de conversação que geralmente estão voltados a trabalhar com questões estruturais da língua.

No que se refere aos personagens famosos que são encontrados ou aos quais se faz referência neste livro, é impressionante a ênfase dada às personalidades ligadas à literatura, na sua maioria, espanhóis. Esses personagens famosos são mostrados ao final de cada texto, onde o livro coloca uma pequena biografia deles. Devemos também considerar que um expressivo número desses autores é de homens, o que revela que o livro, mesmo explorando a literatura e seus representantes enquanto manifestação cultural faz mínima referência à figura feminina.

Diante do exposto, dois aspectos nos inquietam: primeiro o fato deste livro, pela própria concepção de língua que traz subjacente nas suas unidades, limita bastante a nossa capacidade de análise; segundo, que este material ainda preserve e reforce uma ideia de cultura e de identidades ainda tão hegemônicas. No que se refere à segunda inquietação, acreditamos ser oportuno colocar que o livro aqui analisado se limita a trazer quase sempre identidades representadas por homens, espanhóis, artistas consagrados ou anônimos que, na maioria das vezes, são professores, alunos, advogados, engenheiros, e tudo que revela o modelo de sociedade / identidade estrutural que aparentemente tem identidade estável, reproduzindo os padrões sociais de bem-estar e possuidoras de poder econômicos e hierárquicos diferenciados.

Sendo assim, diante das reflexões aqui postas, percebemos que o livro *Síntesis: curso de lengua española*, ao contrário do que defende na sua apresentação, não promove, por meio de suas atividades, nenhuma forma de interação entre as culturas que estão em contato no processo de aprendizagem do espanhol pelo aluno brasileiro. Atividades que apenas buscam trabalhar aspectos gramaticais, de tradução e decodificação com pouca reflexão acerca do outro e de si estão aquém de uma abordagem intercultural no ensino de línguas.

Considerações finais

Depois de termos trilhado um universo diverso, amplo de informações e concepções, apresentamos o alcance de nossas possíveis conclusões, que somadas a outras reflexões, constituirá efetivamente as abordagens que configuram a identidade e pluralidade cultural nos livros didáticos de espanhol para brasileiros, através de suas peculiaridades e formas de focar o ensino da língua espanhola para esse fim.

Portanto, nossa investigação, até o presente momento, pôde perceber que o livro *Síntesis: curso de lengua española*, pelo que analisamos através dos textos selecionados, não trabalha, de fato, com a multiplicidade de espaços geográficos e territórios culturais que constituem o universo hispânico. Vale ressaltar que o livro, exceto quando tem a intenção de mostrar algumas particularidades, sobretudo linguísticas do espanhol da América, não explora este continente como lugar onde a língua espanhola é ferramenta de interação linguística e manifestação cultural.

Em diferente abordagem ao livro anteriormente citado, o *El arte de leer Español*, apresenta uma concepção de espaço e de território bastante contemporânea, pois, ao contrário até mesmo do que esperávamos, demonstra entender que, na contemporaneidade, os espaços são cada vez mais flexíveis, imprecisos e permeáveis, surpreendendo nossas expectativas, até mesmo pelo que conhecemos dos LD que estão em circulação.

Ao tratar de temas que se organizam em prol da possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender os conhecimentos inerentes a cada cultura, aprendendo sobre a realidade delas e as questões da vida real e de suas transformações na contemporaneidade, os aborda não apenas considerando os diversos contextos hispânicos, mas também traz estes temas para outras realidades como, por exemplo, a do Brasil e dos Estados Unidos.

O livro *El arte de leer Español* tem uma concepção singular sobre a compreensão de fronteiras espaciais e territoriais na contemporaneidade. Enquanto que o livro *Síntesis: curso de lengua española*, na maioria das unidades, limita seu universo às realidades contextuais da Espanha (de Madri). O *El arte de leer Español* rompe as barreiras do mundo hispânico e vai demonstrar que hoje, apesar dos traços culturais distintivos, os mundos estão interconectados e não se pode falar em Espanha, Argentina ou México sem também se falar em outros territórios que estão sendo resinificados e inter-relacionados constantemente. Como falar de América Latina e não falar em Brasil, embora seja esse país um parêntese da língua portuguesa na América Espanhola?

No tocante às identidades que circulam nestes livros, tivemos como objetivo analisar que personagens [famosos e anônimos] marcam presença no material didático selecionado. Similar ao que acontece aos espaços e territórios corroboramos com a ideia de que, atualmente, as identidades encontram-se fragmentadas e que, nas possíveis relações que podem ser estabelecidas, essas identidades estão em constante processo de reconfiguração. Para tanto, embora não tenha sido do nosso interesse de pesquisa

promover uma discussão específica sobre etnia, gênero ou classe social, por exemplo, esses elementos foram tomados como referência para podermos, de alguma forma, identificar as vozes identitárias que circulam nestes LD.

É oportuna ainda a lembrança de que, embutida nessas categorias, também estaria inserida a análise acerca da afirmação das identidades latino-americanas por parte dos livros em análise. O livro *Síntesis: curso de lengua española*, é marcado pelo grande número de personagens anônimos, representados em forma de desenhos, criados para atender às necessidades comunicativas das unidades didáticas. Na maioria dos casos, esses personagens são oriundos da Espanha – dedução feita a partir dos contextos dos diálogos - e, quase sempre são professores, estudantes, diretores, advogados, engenheiros; personagens que certamente não representam a multiplicidade e diversidade identitária presentes na sociedade como um todo.

Os temas que envolvem a vida desses personagens tendem a não apresentar conflitos sociais, étnicos, de gênero, ou qualquer outro com o qual pudesse ser gerada alguma discussão mais crítica, ou mesmo que provocasse no aluno brasileiro uma atitude de auto percepção enquanto cidadão. Os personagens famosos que circulam nas 25 unidades deste livro são, na maioria das vezes, homens ligados à literatura ou outra expressão artística, muitos deles de origem espanhola. Em raros momentos o livro permite que o aluno brasileiro se perceba nessas relações identitárias e, quando promove isso, por exemplo, é na condição de membro de uma sociedade que, diferentemente das demais apresentadas no livro, não respeita o direito das crianças e dos adolescentes, como pudemos constatar no que foi apresentado no capítulo anterior. Ademais, é pertinente também ressaltar que o livro não tem nenhuma pretensão concreta de explorar as identidades latino-americanas que podem ser representadas em alguns dos personagens famosos que aparecem no material.

Diante de tudo aqui posto durante o processo da pesquisa e a escrita desse artigo, esperamos ter contribuído para a compreensão do papel do LD no ensino de LE, bem como ampliado as reflexões acerca do tratamento às questões culturais e identitárias no ensino de ELE, oferecendo a comunidade acadêmica e científica, elementos que poderão contribuir para a prática de análise de LD produzidos no Brasil com a finalidade do ensino-aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, levando a cada cidadão ao conhecimento e apropriação crítica diante das decisões acertadas sobre o papel social do material didático nas aulas de línguas.

**IDENTITY AND CULTURAL PLURALITY IN SPANISH
TEXTBOOKS PRODUCED IN BRAZIL AND SELECTED BY
PNLD - NATIONAL PROGRAMME OF TEXTBOOK**

- **ABSTRACT:** *This article aims to promote, given the current reality, in which it sets up a scenario marked by breaking cultural boundaries and understand the world as a more unified universe, reflect on existing conceptions of culture in this context. The world increasingly marked by*

multicultural societies, the weakening of old cultural references and the multiplication of identity statements. The teaching of foreign languages is an opportunity to place the student in planetary universe of an apparent online culture, but which increasingly reinforces different identities. In this sense, the article presented here, and promote space for a discussion of these very contemporary issues, presents the analysis of a survey of two of the four textbooks in Spanish, selected to join the National Book Program for Education East, delimiting the choice of the characteristics of space and time for analysis and construction of this writing: El arte de leer Spanish and Síntesis: course española language. Not the total analysis of the books will be presented, opting to make a cut, taking as a criterion some teaching units and activities more targeted to the theme proposed, in addition to meet the rules and brevity of this article. Such research revolved around the following questions: How do the textbooks for the teaching and learning of Spanish produced in Brazil include: a) the cultural diversity of the Hispanic world? ; b) the claim - with respect to their community in training and socializing (s) of identity (s) American latina- (s)? ; and c) interaction - proposal from learning strategies, with the identity formation of the Brazilian student? Therefore, we adopted the methodology of qualitative analysis and content analysis technique, taking as indicators the following categories: geographical areas and cultural areas explored in the texts; the identities of anonymous characters and famous circulating in the books; and educational activities related to cultural issues proposed to the students. From the analysis it can be concluded that the selected books give different answers to the questions proposed for this research. The book Síntesis: lengua española course, does not explore, in fact, the cultural diversity of the Hispanic world; has its characters marked by non-Latin American identities and do not promote through activities related to cultural issues, no interaction with the identity formation of the Brazilian student. While the book El arte de leer Español explores the variety of geographical areas and cultural territories of the Hispanic world, and bring references from Brazil and elsewhere. In addition, the book prioritizes Latin American identities and promotes in many activities, interaction with the cultures and identities of the Brazilian learners of Spanish.

- **KEYWORDS:** Spanish foreign language. Identity. Cultural diversity. Textbook.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 151, 08 ago. 2005. Seção 1. p. 1.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. (Org.). **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007. p. 149-162.

- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DE&A, 2005.
- MARTÍN, I. R. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005. Livro do professor.
- NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PICANÇO, D. C. L.; VILLABA, T. K. B. **El arte de leer Español**: ensino médio. Curitiba: Base Editora, 2006.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em abril de 2016

Aprovado em agosto de 2016

¿QUÉ ME CUENTAS, CELIN? UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE CONTOS NAS AULAS DE ESPANHOL DO CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE DA UFPR

Phelipe de Lima CERDEIRA *

- **RESUMO:** Este artigo analisa de que forma os contos literários são trabalhados nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, instituído no CELIN da UFPR. Toda a reflexão conta como premissa metodológica a busca de aportes teóricos relacionados ao uso da literatura como mediadora nas aulas de ELE. Em uma segunda etapa, realizou-se uma rodada de pesquisas qualitativas, aplicadas no último semestre de 2015, contemplando os 13 professores da área de espanhol, além de uma entrevista com um dos idealizadores do projeto. Da iniciativa inicial para viabilizar um espaço no qual a literatura é referência para a interação e para a interculturalidade, problematiza-se como o uso dos contos acabou sendo simplificado a uma etapa burocrática de avaliação ou de sistematização de paradigmas verbais. Uma história que se transforma em questionamento e, principalmente, em desafio ao ensinar.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem. Contos literários. ELE. CELIN-UFPR.

Introdução

“[...] la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento debe ganar por knockout.”
(CORTÁZAR, 2009, p. 406).

Julio Cortázar, escritor basilar para pensar a literatura argentina e hispano-americana, uma vez definiu o conto a partir de seu comportamento pulsante, pelo fato de ter sido sempre esse “gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2009, p. 404). Fluído, curto, rápido, íntimo como uma conversa no final da noite, altamente adaptável e, sobretudo, com o impacto preciso de um *knockout*, o gênero acabou ganhando destaque em meio

* UFPR - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação Profissional e Tecnológica. Curitiba – PR – Brasil. 81520-260 - phelipecerdeira@gmail.com.

** Optou-se por traduzir para o português todas as citações utilizadas neste trabalho, facilitando, assim, uma leitura mais fluída. No entanto, via notas de rodapé, destacar-se-ão as citações originais, em espanhol. “*género tan poco encasillado*” (CORTÁZAR, 2009, p. 404).

às aulas de língua estrangeira moderna. A necessidade de diversificar a metodologia de ensino e da aprendizagem a partir de gêneros textuais mediadores capazes de extrapolar o conteúdo puramente linguístico, em prol de questões históricas e culturais, favoreceu em grande medida a incorporação de textos literários no dia a dia dos docentes de línguas. No cenário da Educação Básica, por exemplo, os horários fragmentados e, muitas vezes, diminutos acabaram possibilitando que o conto encontrasse um local profícuo para a sua difusão.

Em tempos em que o deslizar na tela é mais automático (talvez, automatizado) que a escrita de uma frase, ou mesmo que a expressão de uma ideia, é cada vez mais desafiador o uso de um texto – literário ou não – para o ensino de uma língua estrangeira. Não tão imediatos como os 140 caracteres de uma rede social, mas longe de parecerem infundáveis aos olhos urgentes das novas gerações, como seria o caso de uma trilogia romanesca, os contos – quando contextualizados e verdadeiramente lidos de maneira plural pelos docentes envolvidos – acabam por se revelar um modelo interessante de interação. A partir de um conto, todo aluno, com a mediação atenta do docente, pode expandir questões diretamente relacionadas à língua e à norma que muitas vezes a cerceia, acionando uma espécie de rede que vai além de léxicos desconhecidos. Passam a conviver em distintos planos questões de ordem sintática, semântica e, sobretudo, pragmática, garantindo, assim, o *start* de uma série de *inputs* linguísticos e argumentativos.

Não é preciso ser bom leitor, tampouco bom aluno, para imaginar que a utilização dos contos, ainda que o contexto seja vantajoso nos centros e escolas de idiomas, não apresenta sempre um enredo fácil. Isso porque, além dos evidentes conhecimentos linguísticos esperados para o exercício de docência, o professor deverá correlacionar também a sua aula tópicos concernentes à historiografia literária e à literatura. Mais do que isso: é por meio da prática de ensino e da aprendizagem que o docente experimentará o diálogo com diversos sujeitos de leitura, pessoas com formação literária e que versam com a literatura a partir de condições, expectativas e verdades diferentes. Todas as variáveis apontadas não devem ser entendidas como um impedimento para aqueles que desejam fazer de suas aulas um espaço de interculturalidade, mas, sim, um estímulo para que a língua-alvo seja percebida como um composto dialógico, fonte de múltiplas interseções.

Em 2015, ano em que o CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná) comemorou os seus 20 anos de funcionamento, pareceu relevante a dedicação de estudos que discorressem sobre as práticas, métodos e projetos estabelecidos no centro, especialmente aqueles instituídos na área de espanhol como língua estrangeira. Por conta disso, este artigo analisa de que forma os contos literários são trabalhados nas aulas de espanhol a partir do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*¹. Ao delinear um cenário de múltiplas perspectivas,

¹ O projeto foi criado originalmente em 2006 pelos professores Cleide Margareth Horban e Fernando de Moraes Gebra, que, naquele momento, faziam parte do corpo docente de ELE do CELIN. Atualmente, apenas a professora Horban segue atuando no centro.

não limitado à burocracia de um projeto intocável, coube também escutar e avaliar como os professores de espanhol do CELIN percebem a apresentação e a utilização dos contos em sala de aula, valorizando, assim, como a incorporação dos contos pode se transformar em uma mediadora para o ensino dessa língua estrangeira.

Antes de começar todo esse conto, vale ressaltar que, para se versar a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil, é necessário entender os horizontes que circunscreveram o seu desenvolvimento. Sabe-se que, desde a instituição formal das escolas em 1827, a educação passou, em pouco mais de um século, a privilegiar não a formação humana, mas, sim, a profissionalização e mecanização do ensino. De acordo com a professora Deise Picanço (2003), o ano de 1942 deve ser tomado como um marco para se discorrer sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) nas instituições de ensino, uma vez que a língua passara a ser ofertada no currículo da escola secundária. Além de um critério ideológico, começa a ser favorável e vantajoso para o lado castelhano questões relacionadas ao mercado editorial e, mais ainda, ao fato de que a língua era diretamente ligada a um cânon literário (Cervantes, Bécker, Góngora, Lope de Vega, entre outros), também almejado pelos discentes e leitores brasileiros.

Referência para o ensino de língua estrangeira, vilão deposto e, agora, procurando um novo lugar: as mudanças sofridas pelo texto literário em sala de aula

Se a língua espanhola acabou sendo atrelada a um referencial de nacionalidade e heroísmo, não é de se estranhar que a literatura em sala de aula, de alguma maneira, sempre tenha ocupado um espaço privilegiado para o ensino de espanhol no Brasil². Utilizada como recurso desde a Antiguidade, sabe-se que a literatura teve como auge, no que diz respeito ao ensino de línguas, o Método da Gramática e Tradução, responsável pela formação de muitas gerações e que, mesmo de maneira difusa e pontual, ainda parece resistir em algumas salas de aula. A teórica Begoña Sáez Martínez, em uma conferência proferida em 2013³, encontra no consagrado romance *Dom Quixote* (1605) o germen estratégico para fazer da literatura a grande porta-voz do ensino da língua castelhana:

[...] haverá um mês que, em chinês, escreveu-me uma carta [...], pedindo-me, ou melhor dizendo, suplicando-me que eu lhe enviasse o livro, porque queria fundar

² Alusão a métodos como *Gramática Espanhola*, de Poso y Poso; *Español Colegial*, de Alzola; *Español Básico*, de Calleja Alvarez; e, editado no Paraná, o *Curso Práctico de Español*, do reconhecido professor Frigério (PICANÇO, 2003).

³ A fala fez parte da abertura do *XX Seminario Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, organizado pela *Consejería de Educación* e Embaixada da Espanha. Informações nas referências.

um colégio no qual se lesse a língua castelhana e queria o livro lido fosse o da história de Dom Quixote. Juntamente com isto, dizia-me que eu fosse o então reitor de tal colégio⁴. (CERVANTES, 2001, p. VIIIr).

As palavras do imaginativo cavaleiro venceram os moinhos do tempo e transformaram o argumento cervantino em metonímia para que a literatura fosse introduzida na didática e nos planos de aula de professores de língua estrangeira no mundo e, obviamente, nas terras brasileiras. Após um período de utilização indiscutível gozado pelo já comentado Método da Gramática e Tradução, no entanto, a literatura passou a ser repelida com o mesmo fervor que o seu método era solapado pelos sucessores Método Direto e Audiolingual, os quais buscavam o imediato resultado via repetição e uso de estruturas aparentemente mais coloquiais. Pouco a pouco, a impressão de que ao discurso literário estaria limitada uma literariedade complexa não bem-vinda acabou enfraquecendo a prática e a introdução de textos literários no dia a dia do ensino de uma língua estrangeira. Em seu artigo “*La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*”, Mendoza Filolla pondera exatamente sobre como os textos literários começaram a exercer uma função coadjuvante no ensino de línguas: “[...] os textos literários costumam estar um tanto relegados, uma vez que se considera que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada, de pouco incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua.”⁵ (MENDOZA FILLOLA, 2006).

A postura conservadora ao atrelar ao literário a ideia de não praticidade e de distância da língua apenas ressalta a incompreensão e não alinhamento dos profissionais envolvidos nos estudos e transformações sofridas na crítica literária e na linguística. O afã por ignorar fragmentos literários em prol de diálogos não autênticos fortaleceu um tipo de aprendizado no qual a língua estrangeira ficava restrita ao caráter normativo e não ao princípio vernáculo que transborda nas páginas de romances, poemas, contos, entre outros. O argumento de que o espanhol contido em uma prosa de Pío Baroja é distante do que se produz em uma conversa entre jovens na Cidade do México ou que os versos de Mario Benedetti desviam como se fala castelhano, por exemplo, não pode ser tomado como verdade absoluta para justificar a não apresentação de um texto para um grupo de estudantes. Se levado ao limite, então, o mesmo aconteceria com frases gélidas como *Estoy de acuerdo, Me encantan mis calcetines marrones* ou mesmo a onipresente *Hola, ¿qué tal?* Afinal, todas as estruturas, curiosamente, podem parecer pouco pragmáticas para um momento de tensão no Chile, para expressar a felicidade de

⁴ “[...] en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta [...], pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio”. (CERVANTES, 2001, p. VIIIr).

⁵ “[...] los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua.” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

uma criança ganhando um presente de Natal no Peru ou, ainda, para retratar o encontro de um casal em uma noite em Porto Rico.

Trabalhar com um conto de Horacio Quiroga ou mesmo com um fragmento de um dos seminiais ensaios de Eduardo Galeano é, na qualidade de docente, aproveitar para contrapor distintas maneiras de se escrever, valorizando questões que tangem a sintaxe de uma variante específica ou mesmo que ressignificam uma frase aparentemente simples. É fundamental evidenciar que o interesse pelo uso de materiais literários guarda sempre relação direta com uma postura didática que busca a resposta pessoal e, claro, que entende o texto literário como o “resultado de um conjunto de usos da língua” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

Repensando a maneira de se trabalhar o tecido literário em sala de aula, principalmente a partir da década de 80 do século XX, outros teóricos desenvolveram estudos substanciais para apontar a relevância do uso de textos literários no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras. Não escapam desta perspectiva as contribuições de nomes como Henry G. Widdowson (1983), responsável por criticar a ausência do texto literário como ferramenta para o ensino de uma língua; aportes trazidos por M. Gilroy & B. Parkinson (1996), (relação com a teoria e crítica literária, pensando o texto literário a partir de novos paradigmas, o que impactou diretamente a inserção da literatura no campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira); e, ainda, Cassany, Luna e Sanz (1994), responsáveis por valorizar a volta do uso de textos literários como ferramenta para o desenvolvimento das competências linguísticas. Diante de efusivas produções em relação ao tema, a teórica Sáez Martínez enfatiza o quanto “[...] assistimos a um novo auge do uso da literatura no ensino de idiomas” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 11).

Superando, assim, uma fase em que a literatura era vista com ares de vilania e ineficiência, ganha espaço um tempo e um enfoque pautado na fala, na relação dos alunos com todo e qualquer texto capaz de subsidiar um sentido. Desse modo, a relação do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira obteve um grande impacto a partir dos métodos de orientação pragmática e pós-estruturalistas. Antes disso, como já frisado, os textos literários apenas serviram como um recurso de caráter subalterno e totalmente dependente da busca estrutural da língua.

O impacto deixado pelas proposições do *Marco Común Europeo* na virada do século, documento que acabou perfilando diversos dos objetivos no momento de se pensar no ensino de uma língua estrangeira moderna, também parece ter sido fundamental para o tema. Além de ajudar a transpor os limites da academia e da universidade, as discussões ditadas pelos linguistas e os seus parâmetros demonstraram interesse claro para que a literatura também seja contemplada não de maneira paradidática, mas como um

⁶ “resultado de un conjunto de usos de la lengua.” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

⁷ “[...] asistimos a un nuevo auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas.” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 11).

texto capaz de valorizar questões de ordem cultural, histórica e pragmática das línguas estudadas: “Os estudos literários cumprem muito mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais do que puramente estéticos.”⁸ (MARCO COMÚN EUROPEO, 2002, p. 60). Segundo Mendoza Fillola (2006), há ao menos 3 grandes razões para que os textos literários sejam incorporados no dia a dia dos docentes de línguas estrangeiras: a combinação e o contraste entre o uso literário da língua e o uso standard; o *continuum* de usos, códigos e expressividade que funcionam como formação; e, por último, o fato de que a leitura favorece não somente o acesso ao discurso literário, mas também a observação dos diferentes usos linguísticos. Vale lembrar, claro, que a referência à literatura e ao discurso literário é marcada com o mesmo afinco no Brasil, a partir dos Parâmetros Comuns Nacionais para a educação.

Apaziguados os ânimos mais reacionários, contemplando distintas contribuições e perspectivas, volta a ser possível pensar na incorporação do literário como mais uma ferramenta para o ensino de uma língua, afastando-se de qualquer ranço e aroma de naftalina didática. Isso não significa que a tarefa ficara mais fácil ou que estivesse consolidada. Ao contrário: em tempos de pós-método, a incorporação de qualquer ferramenta para uma aula de língua estrangeira deve ser avaliada com atenção, não pasteurizando experiências como soluções irretocáveis e possíveis para todos os níveis, grupos e momentos do ensinar.

Projeto *El cuento en lengua española*: da criação entusiasmada à burocratização de suas ideias

Refletindo, assim, todas as problematizações protagonizadas pelo tema, em 2006, por conta da iniciativa da então coordenadora da área de espanhol como língua estrangeira, a professora Terumi Koto Bonnet Villalba, o CELIN propõe um projeto particular para se pensar o uso da literatura em sala de aula. A partir de uma entrevista com um dos idealizadores do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, é possível observar exatamente as forças que regeram a criação e o andamento de tal ideia:

Na época, a coordenadora da área de espanhol era a professora Terumi e ela queria muito que os alunos lessem. Mas, como o nosso público não tem o hábito da leitura, a gente anteriormente tinha tentado diversas práticas, como encomendar livros para eles lerem, por exemplo. Então, antes, eram livros, mas acabava que o aluno não comprava os livros e, às vezes, nós tínhamos problemas também com os pedidos. A livraria não trazia, chegava o final do semestre e os alunos não tinham os livros. Então, a Terumi queria que nós fizéssemos uma seleção de contos. Este nós, ela não dizia nomes... Ela falava em “nós” pensando no grupo, né?! E já fazia uns dois anos que cada reunião

⁸ “Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (MARCO COMÚN EUROPEO, 2002, p. 60).

pedagógica ventilava essa demanda. Perguntava-se se ninguém iria se habilitar para selecionar os contos... Por conta disso, [...] pensamos que poderíamos, enfim, pensar nisso... Fazer um projeto! Foi assim que o projeto começou. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

O desejo de que os alunos pudessem ler é mais do que suficiente para que um projeto seja levado adiante. Todavia, fazê-lo como o seu único motivador na instância de um centro de idiomas seria incorrer no erro de se esquecer que essa leitura deve ser a propulsora para valorizar o aprendizado de uma língua e sua cultura. Haja vista tal necessidade, os idealizadores acabaram escolhendo um gênero literário que pudesse assumir o desafio de representar o gênero literário e que, ao mesmo tempo, viabilizasse a condução e o planejamento em sala de aula. Daí, portanto, a decisão de que o projeto fosse alicerçado nos contos:

Escolhemos contos porque são relatos breves. O meu público que não gosta de ler não tem desculpa, não pode dizer que não tem tempo. É importante que os alunos conheçam alguma coisa, através da literatura, um pouco sobre cada um dos 21 países que falam essa língua. [...] Fizemos primeiro a seleção de contos, mas o intuito na verdade [...] era que esse trabalho fosse um incentivo, um estímulo à leitura. E esse estímulo, ao aluno ler certos relatos breves na língua que ele estava estudando, talvez, despertasse também o gosto pela leitura. Não somente o gosto pela leitura na língua estrangeira, mas também na língua materna, no português. Afinal, nós sabemos que o brasileiro não é um povo que gosta, que tem o hábito da leitura... Estou falando no geral, claro. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

É fundamental tensionar o quanto este insistente – e não empírico – argumento da pouca afinidade e inclinação à leitura, muitas vezes, apenas reverbera impressões cristalizadas, acabando por não vencer barreiras, estereótipos e imaginários culturais. A certeza de que o brasileiro não gosta de ler é aceitável para aqueles que tomam a literatura como instrumento de poder de poucos. Em todos os demais casos, o imaginário deve ser um (pré)texto para começar a trabalhar. A já aludida teórica Sáez Martínez ratifica o quão difícil é tocar no tema da leitura no Brasil, questionando, no entanto, a parte que compete a todos os envolvidos:

[...] tenho ouvido muitas vezes o argumento de que se lê pouco no Brasil e o comprovei nos cursos de atualização dos professores de ELE. Aqui, os próprios docentes voltam mais de uma vez a repetir o mesmo: lê-se muito pouco no Brasil, os alunos não gostam de ler, não temos tempo etc. E, assim, estas ideias, ainda que possam reproduzir sem dúvida uma realidade, também refletem uma inércia⁹. (MENDOZA FILLOLA, 2006).

⁹ “[...] el argumento de lo poco que se lee en Brasil lo he oído muchas veces y lo he comprobado en los cursos de actualización del profesorado de ELE. Aquí los propios docentes vuelven y vuelven a repetir lo mismo: en

Romper tal inércia foi, de uma forma ou de outra, o exemplo prático buscado pelo projeto instituído no CELIN. Se o norte idealizador era estimular a leitura, não ficava de lado a questão subjacente a toda a prática docente no centro: a valorização da diversidade e das múltiplas culturas que dão vida a uma língua. A justificativa para o uso dos contos sob essa perspectiva é expressa como um desafio e um dever de cada professor: “É você, professor, conseguir por meio de um conto trabalhar a interculturalidade. São dois objetivos: estímulo à leitura e dar vazão à interculturalidade. Por isso o fato de escolhermos um conto de cada país. É pensar a língua como um complexo vivo.” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Tal premissa justifica um método de seleção pautado no uso de contos de diferentes escritores e locais de enunciação, potencializando reflexões a respeito das variantes do castelhano, da dicotomia entre o discurso literário e pragmático da língua estudada, além de estimular *inputs* linguísticos em todos os níveis. No caso da escolha dos contos para o CELIN, um dos idealizadores relembra, em detalhes, como foi estabelecida a dinâmica inicial:

Aconteceu que nós fizemos uma seleção de contos, isso foi tudo muito rápido porque começou no segundo semestre, mais ou menos em outubro do segundo semestre de 2006. E nós fizemos já para a implantação no primeiro semestre de 2007. Só que, nas férias, no curso de férias, a gente já inseriu isso em uma experiência inicial, uma espécie de projeto-piloto. Foi por essa razão, aliás, que em março de 2007, já estava tudo pronto. [...] Nós deixamos tudo pronto, dois contos por nível. Contos selecionados sempre de acordo com o material didático que eles estavam usando. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

A necessidade de se construir e dar andamento ao projeto *El cuento literário...* com rapidez, talvez, seja a responsável para que a escolha dos contos não fosse a mais estratégica no que diz respeito ao pressuposto da interculturalidade. Isso porque, verificando a lista¹⁰ disponível para os professores de todos os grupos de ELE, será facilmente percebido que os grandes nomes consagrados da literatura ou mesmo os campos literários mais canônicos acabam sendo majoritários. Demonstrando um

Brasil se lee muy poco, a los alumnos no les gusta leer, no tenemos tiempo, etc. Y así estas ideas, aunque sin duda reproducen una realidad, también reflejan una inercia.” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 12).

¹⁰ A lista referida fica disponível em uma pasta online do CELIN, com acesso para todos os professores da área de espanhol. Neste documento, estão listados todos os contos do projeto, divididos sistematicamente de acordo com o nível da língua cursado pelos alunos. A seguir, citam-se os contos selecionados formalmente para a implementação do projeto: *Un terrorista sentimental*, de Manuel Vicent; *Casa Tomada*, de Julio Cortázar; *Se acabó la rabia*, de Mario Benedetti; *Dos palabras*, de Isabel Allende; *Por la mañanita Fijita nos llama*, de Mirta Yáñez; *Gualta*, de Javier Marías; *El sueco*, de Ernesto Cardenal; *Muerte constante*, de Gabriel García Márquez; *La excavación*, de Augusto Roa Bastos; *La leyenda de Tatuana*, de Carlos Fuentes; *Dos pesos de agua*, de Juan Bosch; e *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas.

cuidado que beira ao positivismo, após o processo de escolha e divisão dos contos por níveis, um dos idealizadores do projeto entrevistado ainda frisa a existência de uma dinâmica de revisão e de ação paralela para buscar dados secundários no momento em que os contos são trabalhados pelos professores e estagiários: “Cada conto tem a biografia do autor revisada e uma série de questões que foram feitas, tanto de Gramática, quanto de Literatura. Uma média de quinze questões por conto. Tudo para que o professor trabalhe ou não em classe.” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Ora, a preocupação sistemática de relacionar um conto de acordo com certo nível ou assunto tratado acaba afastando o texto literário da oportunidade de se estabelecer como um mediador efetivo para o aprendiz. Restritos à precisão de uma revisão ortográfica ou da cartilha de questões estruturalizantes, aos contos, sobra a tarefa de se comportar e de se limitar como uma mera ferramenta, um apêndice entre as demais tarefas ofertadas. É preciso ter cuidado, claro, para não construir máximas e engessamentos no universo ELE; fichas com biografias, perguntas norteadoras e outras ideias podem, sim, serem bem-vindas, desde que não destituam a função primeira de um conto: a fruição a partir da leitura. O fato é que nenhum conto deveria ser escolhido meramente porque contém um determinado uso de modo e tempo verbal, ou porque ainda seu título faz menção a uma das unidades do método escolhido pelo centro. Essa incoerência, pelo o que parece, acabou conduzindo a implementação do projeto *El cuento literario...* no CELIN, evidenciando uma conduta tradicionalista de ensinar uma língua estrangeira, não vislumbrando os contos literários como mediadores potenciais da prática cultural e do discurso.

Passada a primeira etapa de criação, seleção e revisão, cumpriu-se o momento de colocar o projeto em funcionamento. O processo, de acordo com o relatado, apontou resultados positivos entre professores e estudantes logo no início:

A reação foi muito boa por parte de todos. [...] o que eu pude observar pelas respostas dos alunos é que foi muito bom, porque, como o conto já está na mão, ou seja, a gente envia os textos para o aluno, eles não têm a desculpa de ter que comprar aquele material. O material está disponibilizado. Foi bom porque eles já têm os textos na mão. Ou seja: “Tá aqui, é só ler!”. Isso significa que o aluno não tem desculpa, ele se obriga a ler, então a maioria dos alunos lê e gosta, tanto do fato de estar disponível, quanto dos temas. Muitos comentam que é a única coisa que leem durante todo o ano. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Questionados sobre a reação e impressão dos alunos em relação à prática dos contos, a opinião dos 13 professores entrevistados varia desde a afirmação já trazida por um dos idealizadores, sobre a boa receptividade, até a relativização dos resultados por conta do perfil de certos grupos e alunos voltados à formação tecnicista e imediata:

Professor A: Em geral a devolutiva é positiva. Ainda que não haja empatia com alguns contos, eles sempre entendem que a leitura desse gênero literário fomenta seu aprendizado em língua estrangeira.

Professor D: A maioria dos alunos faz uma leitura superficial, a princípio. Alguns não leem, mas grande parte participa das discussões em classe e interpretações em conjunto.

Professor C: Isso depende muito do perfil dos alunos. Em se tratando daqueles alunos que procuram o curso de espanhol do CELIN com o objetivo de conhecer mais a fundo a cultura dos países hispano-falantes, os contos acabam sendo uma fonte muito rica e útil, enfim, esse tipo de aluno gosta muito do trabalho com os contos em sala de aula e acaba aproveitando ao máximo todo o conhecimento extra que os textos literários agregam. Porém, em relação aos alunos que buscam o curso de espanhol para fins profissionais e os que têm como prioridade poder se comunicar na língua estrangeira, acabam sendo indiferentes ou até mesmo não apreciam muito a leitura e o trabalho com os contos. (Questionário Professores, 2015).

De maneiras distintas, cada uma das falas selecionadas parece repetir uma coleção de pré-julgamentos e lugares comum em relação ao que realmente deveria promover a literatura enquanto mediadora potencial da prática discursiva e cultural no ambiente de ELE. Afirmações taxativas como “falta de empatia”, “leitura superficial” ou “indiferença” carecem de comprovação empírica, já que os professores (seja de maneira individual, seja como área) jamais realizaram atividades formais de retomada de *feedback* e avaliação dos textos com todos os discentes.

Em grande parte das vezes, ao trabalhar o projeto em sala de aula, o que se tem é tão e somente a leitura – quando esta ocorre de maneira completa – dos contos, buscando os paradigmas verbais que podem estar alinhados às unidades do livro utilizado para cada grupo. Nesse sentido, o último excerto, apontando um trecho da fala do **Professor C**, assume um valor simbólico para toda esta reflexão e apontará o desafio que o projeto *El cuento...* deverá superar: ao dizer que o trabalho com os contos é “indiferente” para os alunos que buscam as aulas para “fins profissionais” justamente porque os discentes “têm como prioridade poder se comunicar na língua estrangeira”, este professor deflagrou a sua (e não a dos alunos) dificuldade de compreensão do que significam os contos e a literatura nas aulas de ELE. Por que, afinal, os contos não poderiam contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira? A única explicação plausível é se estes gêneros textuais não são tratados realmente como contos, mas, sim, apenas como simplificações e esvaziamentos em prol de atitudes didáticas que precisam utilizar a literatura para alimentar uma conduta *pro forma*. Se esse é o caso do **Professor C** (ou mesmo de outros docentes) no CELIN, há muito que se preocupar.

Após quase dez anos de estabelecimento na área de espanhol como língua estrangeira do centro, seria plausível presumir que o projeto *El cuento...* é objeto

de zelo, reconhecimento e admiração entre coordenadores, professores e estudantes. Infelizmente, a história atual parece ser outra. Já na entrevista, perguntado a respeito da participação e da consciência dos professores em relação à importância do projeto, um dos idealizadores do projeto entrevistado é incisivo:

Quem entra hoje para atuar como estagiário ou mesmo professor cooperado no CELIN não tem dimensão da importância desse projeto. Isso porque, antes, **nós dávamos treinamento** para trabalhar os contos. Por isso, eu acho que **rendia mais**. O estagiário aprendia mais como trabalhar certo texto. [...] **Existiam capacitações frequentes**, quer dizer, por semestre. Aí foi parando... [...] O projeto acabou ficando enfraquecido [...] (ENTREVISTA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

A sensação de um trabalho mais atuante e periódico, como visto, tem a marca clara do passado. Ao frisar questões como “dávamos treinamento” ou que “existiam capacitações frequentes”, fica claro que, mais difícil do que se criar um projeto, é garantir a sua continuidade e fertilidade. Mais ainda: já, desde o cerne, o projeto congrega um germen que limita o literário a uma visão muito tradicional e questionável. Estaria arraigado desde o início, tal como dito, uma busca não pelo fruir literário e pelo estímulo à comunicação e à reflexão, mas somente pelo reconhecimento de estruturas e paradigmas verbais. A impressão de que os professores não têm a dimensão completa sobre o assunto pode ser verificada em diferentes momentos da dinâmica prática desta pesquisa. Dentre os questionários aplicados, apenas cinco professores, de um total de 13 em todo quadro de profissionais, sabiam responder com exatidão a respeito do que era o projeto:

Professor E: É um projeto criado por dois professores do CELIN, cujo objetivo central é trabalhar questões culturais do mundo hispano presentes em narrativas curtas.

Professor B: É um projeto de integração de cultura às aulas de espanhol no CELIN. Tem o objetivo de trazer contos de autores hispano-americanos e espanhóis para o universo do aluno, além de desenvolver o hábito de leitura nos alunos e alunas. (Questionário Professores, 2015).

O caso ainda do **Professor B** traz um dado interessante, uma vez que o profissional tinha apenas seis meses de atuação como professor-estagiário no centro. Já a resposta do **Professor E**, atuante na instituição há mais de quatro anos, acaba corroborando a impressão dada por um dos idealizadores na entrevista. Isso porque, questionado quanto à participação em alguma reunião entre os professores para saber sobre o projeto e os contos, o professor relembrou que: “[...] quando entrei como estagiário, as assessoras me explicaram como poderia trabalhar com os contos e como estes seriam avaliados.” (Questionário Professores, 2015).

O impacto causado pelo não esclarecimento a respeito do projeto *El cuento...* e a não motivação em relação à importância da fruição literária, seja no caso de docentes já integrados à área, seja nas circunstâncias de entradas de novos estagiários, é sintetizado pelo comentário de um professor, que atesta objetivamente:

Professor C: Não, não sei do que o projeto se trata, mas presumo que corresponda justamente à proposta de se trabalhar com os contos literários em sala de aula e como parte do programa do curso de espanhol do CELIN como língua estrangeira. E se for realmente, **nunca os professores de espanhol do CELIN comentaram sobre isso, nunca comentaram que a proposta tem esse nome. Isso nunca fez parte da pauta nas reuniões dos professores da área.** (Questionário Professores, 2015, grifo nosso).

Ao serem questionados quanto à participação em reuniões para discutir a aplicação dos contos em sala de aula, tornam-se salientes alguns comentários:

Professor H: Não. Nunca discutimos os contos nem ao menos sabemos de antemão quais são os contos de cada nível e quais são os temas que podem ser trabalhados com a leitura de cada conto. Já acompanhei professores que faziam verdadeiros apanhados históricos, trabalhando guerras, ditaduras ou outros importantes períodos históricos, enquanto outros trabalharam estritamente vocabulário e as impressões dos alunos que se manifestam. Eu, inclusive, já fiz as duas coisas.

Professor I: Desde que entrei no CELIN atuando como professor estagiário, o trabalho com os contos literários em sala de aula nunca esteve em pauta nas reuniões; nunca foi um dos temas principais a serem discutidos. O que, sim, presenciei foi a situação de informalmente os professores comentarem sobre a maneira de trabalhar com um ou outro conto, mas sempre como ‘conversa de corredor’, sempre informalmente. Há professores que gostam de trabalhar com os contos, mas muitos não gostam. (Questionário Professores, 2015).

Também interpelados a respeito de uma prática permanente de discussão, outros docentes endossaram a não prática e, como consequência, a insegurança no momento de se trabalhar certo conto. Ao ser questionado sobre essa oscilação no treinamento dos envolvidos, um dos idealizadores do projeto relembra a dificuldade de manter no CELIN um mesmo grupo de docentes por um grande período, até mesmo pelo fato de o centro atender às expectativas de formação dos alunos do Departamento de Letras da Universidade para o seu caminho profissional em outras entidades: “Parece-me que a própria rotatividade [referindo-se à entrada e à saída dos professores e estagiários] acaba ficando difícil, rotatividade de estagiários, de professores, coordenadores... Eu diria que, talvez, seria um caso mesmo de logística digamos assim...” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Desconhecer algo, em qualquer que seja o caso, resulta em um rotundo silenciar. No caso de um projeto tão fundamental e repleto de sendas e meandros, esse fenômeno acaba exercendo um efeito contrário aos objetivos iniciais. O que antes previa a interculturalidade, a leitura e a potencialização de *inputs* linguísticos, com o efeito do tempo, assume a função de uma perversa burocracia. E essa sistematização, em um centro de línguas, acaba tomando um triste caminho natural: o da cobrança via nota ou prova. Dessa maneira, o projeto no CELIN acabou se transformando em uma etapa a mais a ser cumprida, seja por docentes, seja por discentes. Segundo um dos idealizadores, o fato de cobrar a leitura dos contos a partir de uma questão nas duas avaliações semestrais de cada nível apresenta, sim, uma justificativa:

E por que a gente resolveu colocar uma questão na prova sobre o conto? Sempre conhecendo o nosso público. Para estimular! Justo esta questão na prova é para estimular esse público que não tem o hábito da leitura. Então, na prova dele, ele tem um ponto desse conto. [...] Então, às vezes, só por obrigação ele faz... Ele pensa, “poxa, mas eu perco um ponto se eu não ler o conto?” Então ele se obriga, entende?! É obrigação? É obrigação! Mas essa obrigação é justamente para estimular. Ele vai ler um conto por obrigação, ele pode se interessar, pode querer ler mais, pode querer mais na sua própria língua. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Atrair a leitura dos contos e, por isso, a ferramenta do texto literário como um mero pretexto de se responder uma questão na prova não parece ser entendido da mesma maneira entre os professores do centro. Em apenas dois casos, os professores revelaram concordar com o raciocínio proposto e verbalizado na entrevista. Mesmo assim, uma das respostas traz à tona uma evidência preocupante:

Professor E: Sim, não se pode negar que se o conto é contemplado em uma questão das provas, o aluno procura fazer a leitura do conto para garantir a nota na mesma questão. **Embora tenha observado, como professor, que há uma parte considerável de alunos que acabam resolvendo a questão que aborda o conto na prova sem nem mesmo terem feito a leitura.** [...] Se o professor não estimula, não incentiva a leitura, os alunos acabam não se dando ao trabalho de ler os contos. Ou, quando fazem a leitura, acaba sendo simplesmente para poder resolver a questão das provas. (Questionário Professores, 2015).

O objeto calcado na avaliação (em uma triste escolarização) e não em um processo real de interação, de construção e de aproveitamento da competência comunicativa e literária evidencia um distanciamento de tudo o que se discute nas perspectivas pragmáticas de ensino de língua estrangeira. Não à toa, a percepção de que os alunos não leem necessariamente os contos, ainda que sejam cobrados em avaliações, é atestada por outro professor, que acaba, por isso, defendendo uma nova iniciativa de avaliar a

leitura a partir da oralidade: “Eles muitas vezes leem resumos, ou conversam com os companheiros sobre o conto, apenas para responder as questões. Com o novo modelo de avaliação, fazemos a atividade sobre o conto de maneira oral, o que favorece uma discussão mais ampla.” (Questionário Professores, 2015).

A avaliação a partir de uma atividade que explore a expressão oral, ao contrário do que afirma o docente citado, não é vista como a solução redentora por todos. O argumento, realizado por outro professor, é bastante elucidativo:

Professor G: [...] não faz sentido o professor fazer uma aula sobre um conto (ou qualquer outro tipo de texto) e só cobrar uma “produção” ou “interpretação” dias depois. Além disso, essa única questão na prova oral está, além de descontextualizada do resto da prova escrita, muito mal formulada. (Questionário Professores, 2015).

As diferentes manifestações em relação ao andamento e à exploração dos contos, na verdade, carregam em comum a inexistência atual dos próprios objetivos do projeto, de uma não reflexão em grupo e, fundamentalmente, de um não tratamento periódico de avaliação de cada um dos textos literários selecionados. Sabe-se, pois, que o ato de escolher esse ou aquele conto pressupõe uma tarefa árdua e, sob algum aspecto, cruel, já que caracteriza a saída de tantas outras possibilidades para um professor. Selecionar implica, necessariamente, um recorte realizado pelo docente, o que não é exclusivo para as aulas de línguas. No caso de um professor de espanhol como língua estrangeira no CELIN, antes de eleger, é necessário ter dimensão mínima de distintas historiografias literárias ibero e hispano-americanas, facilitando o cotejo e as observações de diversos escritores e épocas. Além disso, o acesso a certos textos acaba por também limitar a decisão dos responsáveis, já que nem todos os contos estão disponíveis de forma gratuita em bibliotecas físicas ou mesmo para a consulta em endereços eletrônicos.

A preocupação com o estímulo à leitura parece ter sido inegavelmente a mola propulsora para a concepção e condução de toda a ação no centro. O interesse para que os alunos leiam mais e, por conta disso, tenham um contato mais franco com a língua estrangeira aprendida é, em via de regra, o afã que acaba tomando a grande maioria dos professores. A questão colocada em xeque, no entanto, pode se constituir em uma *trampa* criada para os próprios docentes e, conseqüentemente, para os seus alunos. Afinal, a expectativa de ler mais não pode ser sinonímia de ler apenas o que se considera bom, o que se conhece ou, pior, o que é consagrado pelas historiografias, mas que nunca foi verdadeiramente lido.

É fundamental entender como a literatura, no âmbito de ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, deve estar relacionada ao imaginário dos alunos. Não se quer dizer que um conto deve ser eleito somente por retratar uma temática palatável ou esperada, mas, sim, oferecer surpresas e ser capaz de construir um pacto com esses leitores específicos. Complementando a questão, um professor do CELIN ainda comenta:

Professor B: Acredito que o trabalho com a literatura, principalmente canônica, deve ser realizado partindo do universo do aluno, para que este não crie um filtro afetivo com a leitura e interpretação desse tipo de gênero. Portanto, a escolha dos contos deveria ser algo pessoal, fruto de uma análise de cada turma. (Questionário Professores, 2015).

Em outra esfera, ao serem questionados sobre a satisfação de trabalhar com os contos do projeto, os professores, de maneira geral, trazem afirmações como: “Há contos muito bem escolhidos, mas outros não.” (Questionário Professores, 2015). Outros comentários revelam a dificuldade de se encontrar o tom correto, capaz de potencializar os objetivos linguísticos do plano de aula e, claro, os elementos de cada texto literário:

Professor J: Gosto de trabalhar com alguns contos, penso que nem todos são interessantes. Pessoalmente, tenho dificuldade em trabalhar com a literatura de modo geral em sala de aula; muitas vezes, tenho dificuldade de encontrar o modo mais adequado de trabalhar cada conto. Sempre tento explorar os contos por meio dos aspectos históricos, culturais e sociais que esses textos suscitam, aproveitando para trazer a conhecimento os diferentes contextos dos países hispano-falantes. (Questionário Professores, 2015).

A ansiedade apresentada pelo professor do CELIN é habitual e pode ser encontrada em diversos estudos teóricos sobre a utilização de contos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Tal como apontado pela estudiosa Scheila Silva, é fundamental

[...] enfatizar que o professor deve perceber que as atividades sugeridas só têm possibilidades de surtirem efeitos mediante objetivos claros sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou de outra maneira. Vale ressaltar que devem estar integradas em um contexto significativo de aprendizagem. Se for uma aplicação sem direção, sem metodologia e sem uma base teórica consistente, os contos bem como outros textos literários não lograrão êxito como estratégia educacional. (SILVA, 2011).

No caso do CELIN, muitos docentes confessam já terem trabalhado de maneira isolada com contos distintos dos sugeridos pelo projeto (os eternos modelos canônicos), textos de autores como Jorge Luis Borges, Roberto Bolaño, Pablo Neruda e Gabriela Mistral, por exemplo. Problematicando o assunto e questionando os professores sobre a possibilidade de trazer as novas sugestões para o centro e, assim, para o projeto, surgem ponderações como:

Professor B: Já pensei em sugerir novos contos. Porque acredito que existe muito material desconhecido que pode ser usado em aula e que eu gostaria que meus alunos tivessem acesso.

Professor E: Já pensei. Mas como há um Grupo de trabalho para pensar sobre esse assunto, me absteve. (Questionário Professores, 2015).

Sabendo que a primeira seleção de contos data de 2006, é plausível entender certa ansiedade para que novos textos sejam aderidos ao projeto, uma vez que os próprios métodos utilizados no centro também foram alterados. Ora, o problema não está no fato de substituir ou rever um ou outro texto, mas, sim, perder o norte de que cada um dos contos está atrelado aos ideais de estímulo à leitura e à interculturalidade, buscando sempre uma posição como mediador para também se pensar a língua.

Uma proposta para o futuro: *¿Qué me contarás, Celin?*

Contar um conto é também uma maneira de estimular novas transformações. Ao retratar a ação do tempo no desenvolvimento do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, este artigo buscou entender o real cenário que circunscreve idealizadores e professores de ELE do CELIN. A não identificação com certo texto, em muitos casos, parece estar muito mais ligada a não compreensão do projeto e de seu potencial para o diálogo do que um desacordo quanto à relevância e coerência da proposta. Uma sugestão para novos tempos advém de um dos professores: “Sugiro que seja criado um novo grupo para discutir os contos, seu papel, e uma padronização (se é que realmente deve existir), entre os pesquisadores da área de literatura que dão aula no CELIN.” (Questionário Professores, 2015). Do outro lado da moeda, da parte de quem idealizou o projeto há uma década, a resposta vem em tom de convite:

Minha intenção, na verdade, é que ele tenha continuidade. Mas eu sei que, de maneira isolada, este é um trabalho difícil. Não digo em termos da prática, do dia a dia, mas pelo fato dessa responsabilidade. É muito bom trocar ideias com outras pessoas, colegas. Não há um estímulo para que ele vá adiante, mas eu gostaria muito. [...]

O projeto precisa se revitalizar. Isso seria muito importante! E olhar para frente! Por incrível que pareça, o projeto segue com fôlego. Eles continuam como uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Ao se falar na união entre literatura e língua, ganha cada vez mais destaque a compreensão de um novo tempo para a área de ensino de uma língua estrangeira moderna. Não se trata de usar o discurso de uma área como subsídio e atalho para a outra, mas, sem dúvida, de entender como ambas são intrínsecas entre si. A dicotomia, portanto, deveria ficar apenas na ficção, para um interessante conto a ser escrito (e estudado).

No caso do CELIN, há o desafio cada vez maior de demonstrar, a partir dos contos literários, recortes da língua autênticos, que poderiam muito bem estar relacionados a uma conversa entre duas vizinhas ou simplesmente a um bilhete trocado entre dois namorados. Fragmentos engendrados pelo literário, não preocupados necessariamente com um padrão normativo. A escolha de contos de escritores contemporâneos, por exemplo, permitiria a criação de atividades distintas, potencializando o interesse de participação e o engajamento de alunos que, independentemente da idade, parecem estar cada vez mais à vontade para dizer o que pensam nas redes sociais.

Está no processo de leitura o uso de inferências e hipóteses para a decodificação de qualquer texto. Nesse sentido, o projeto desenvolvido no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR acaba apresentando um terreno fértil para a materialização de uma importante etapa cognitiva dos alunos, valorizando questões de ordem sociolinguística, pragmática e histórica. A pergunta é retórica e justifica a continuidade deste trabalho: afinal, depois de tanta história, *¿Qué me contarás, CELIN?*

¿QUÉ ME CUENTAS, CELIN? AN ANALYSIS ON THE USE OF SHORT STORIES IN SPANISH CLASSES OF THE CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE DA UFPR

- **ABSTRACT:** *This article examines how the short stories are worked in Spanish classes as a foreign language (ELE) from the project El cuento en lengua española y sus relaciones con la interculturalidad, established in CELIN (Language Centre and Interculturalism), University Federal do Paraná. All the reflection is founded on a mixed methodology, relying initially with the support of bibliographic research aimed at reflection of using literary texts as a tool in teaching a modern foreign language. Allowing the questioning of the initial objectives and the current state of the whole project, an interview with one of the creators of the proposal was still held, besides the application of qualitative questionnaires to teachers. A story that turns into questioning, and especially in challenge to teach.*
- **KEYWORDS:** *Teaching. Short stories. ELE. CELIN-UFPR.*

REFERÊNCIAS

- CERVANTES, M. de. Segunda parte del ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha. **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**, Alicante, 2001. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/segunda-parte-del-ingenioso-cauallero-don-quixote-de-la-mancha--1/html/ff3b7bd4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_16.html>. Acesso em: 23 set. 2016.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CORTÁZAR, J. Algunos aspectos del cuento. **Biblioteca virtual Miguel de Cervantes**, Alicante, 2009. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

GILROY, M.; PARKINSON, B. Teaching literatures in a foreign language. **Language Teaching**, Cambridge, v.29, n.4, p.213-225, out. 1996.

MENDOZA FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Biblioteca Virtual Universal**, Madri, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/134606.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MARCO COMÚN EUROPEO. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

PICANÇO, D. C. de L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

SÁEZ MARTÍNEZ, B. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, 20., 2012, São Paulo. **Actas...** Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2013. 144 p.

SILVA, S. C. de J. da. Utilização de contos em aulas de espanhol: uma proposta atual de ensino. **Anais do SHXIX**, Fortaleza, 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT13/artigo%20em%20pdf.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

WIDDOWSON, H. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/10885/10364>>. Acesso em: 25 set. 2016.

Recebido em fevereiro de 2016

Aprovado em julho de 2016

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A POESIA COMO RECURSO DIDÁTICO

Gustavo FIGLIOLO*

- **RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise da utilização da literatura, com ênfase na poesia, como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras (LE). A análise está baseada na contribuição teórica de alguns textos importantes sobre a temática que mostram quando, por que e de que forma é possível o uso da poesia para esse fim. Levantam-se alguns problemas quanto à utilização inadequada do texto literário nas aulas de E/LE, assim como uma enumeração de argumentos a favor e contra o uso da poesia com essa finalidade. Sugere-se, finalmente, um possível caminho de abordagem metodológica que contemple a poesia como instrumento para o ensino de LE.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de LE. Literatura. Poesia. Abordagem metodológica.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise acerca das possibilidades de utilização da poesia como instrumento didático na aula de língua estrangeira (LE). Apesar da enorme riqueza que a literatura e a poesia dentro desta oferecem para o trabalho do ensino de LE em sala de aula, percebe-se que o campo não é muito aproveitado; pelo contrário, são pouquíssimos os manuais didáticos que exploram esta possibilidade de ensino.

A partir disto, então, faz-se uma revisão teórica acerca da literatura e o ensino de línguas estrangeiras (LE); traça-se um histórico da recorrência e os altos e baixos do ensino da literatura e o ensino desta como disciplina obrigatória da grade curricular; comenta-se a respeito do ensino da literatura como segunda língua; fala-se da necessidade da não desvirtuação do texto literário para sua utilização única e exclusiva com fins linguísticos (em exercícios de morfologia e sintaxe), atentando para a fragmentação e descontextualização que normalmente se faz do mesmo; explica-se a importância da literatura como veículo social e cultural, uma vez que reflete o mais representativo da cultura de um povo: seus costumes, sua tradição e sua visão de mundo; e frisa-se

* UEL – Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Londrina – PR – Brasil. 86057-970 - gustavo@uel.br.

a condição de autenticidade do texto literário, que transmite uma ideia que não foi concebida para o ensino da gramática, mas sim para sua fruição estética.

Com respeito especificamente à poesia e sua utilização como instrumento didático na aula de LE, faz-se uma enumeração de argumentos a favor e contra esta prática; na verdade há uma contra-argumentação a favor daqueles tópicos negativos mostrando que o uso da poesia na aula de LE pode ser absolutamente viável e eficiente.

Orientações Curriculares do Ensino Médio e literatura

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2005) no capítulo Conhecimentos de Literatura visam ratificar a importância da mencionada disciplina dentro da grade curricular. Estas começam perguntando o porquê do ensino da Literatura no Ensino Médio, e traçam um histórico da mesma, no qual se verifica que a disciplina já gozou de um *status* privilegiado como um dos pilares da formação burguesa de uma elite letrada, para concluir que atualmente seu papel encontra-se relegado a um papel secundário dentro do conjunto das disciplinas.

Constata-se esta situação, também, no que concerne à utilização da literatura no ensino de LE a qual se vê relegada, na maioria dos casos, a um simples elemento decorativo e de viés “cultural” no final das unidades dos livros didáticos. Isto é, embora exista boa quantidade de material literário a disposição, as atividades propostas na maioria dos livros didáticos não visam a valoração do literário, da literatura, e sim estão maioritariamente focadas no trabalho das estruturas linguísticas, como gramática e vocabulário. Assim, o olhar está dirigido para a exploração dos componentes linguísticos dos textos literários e não para a literatura *per se*. Existem, é verdade, teorias mais ou menos recentes, como a elaborada por McRae (1991), para quem o texto literário provê oportunidades para experiências ligadas diretamente aos sentidos e à imaginação dos alunos. O autor considera essa linguagem como representacional, a diferença da linguagem meramente referencial que somente transmite informações. Nesse sentido, a literatura provocaria uma atividade cerebral passando pelas próprias sensações do indivíduo: emoção, êxtase, angústia, prazer, dor etc. A diferença com os métodos tradicionais estaria em *como* se comunicar e não o *que* comunicar. Porém, o que se constata é que, mesmo nos materiais didáticos mais avançados, há uma tendência a propor a leitura de um conto e analisá-lo desde a compreensão textual (características das personagens, desenvolvimento do enredo etc.), e não, por exemplo, a destacar as figuras de linguagem ou a riqueza da utilização estética dos vocábulos.

Este fato estaria dado em consequência dos atuais tempos “hipermodernos”, uma modernidade elevada a uma potência superlativa, onde o foco não mais está no conjunto, mas na individuação, com a inerente determinação do mercado, numa cultura consumista que prega a velocidade e a insaciabilidade. Conforme Bauman (2001, p. 84), houve uma mudança do mundo moderno para o pós-moderno; na contemporaneidade, “o estatuto da incerteza [...] não é mais o temporário que deve ser superado; o incerto,

doravante, é o permanente irreduzível”. Bauman define a situação do homem moderno como de “identidades instantâneas” ou “identidades de palimpsesto”. O autor define assim essa cultura consumista:

No mundo dos consumidores as possibilidades são infinitas, pois o volume de objetivos sedutores à disposição nunca poderá ser exaurido. As receitas para boa vida e os utensílios que a elas servem tem data de validade, mas muitos cairão em desuso bem antes dessa data, apequenados, desvalorizados e destituídos de fascínio pela competição de ofertas novas e aperfeiçoadas. (BAUMAN, 2001, p. 84).

Nesse sentido, a literatura exige um “parar para pensar”, uma “digestão” lenta e precisa de sua estética, em detrimento do utilitarismo pragmático do *hic et nunc*.

Em defesa da literatura, o texto toma a mesma como uma arte: a de construir com palavras, servindo para educar a sensibilidade com vistas a transcender o dado empírico numa operação que permita, através da fruição estética, alcançar um conhecimento não mensurável, humanizando assim o homem coisificado. Como afirma Culler (1999, p.39-40):

Para Immanuel Kant, o principal teórico da estética ocidental moderna, a estética é o nome da tentativa de transpor a distância entre o mundo material e espiritual, entre um mundo de forças e magnitudes e um mundo de conceitos. Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo. Os objetos estéticos, para Kant e outros teóricos, tem “uma finalidade sem fim”. Há uma finalidade em sua construção: são feitos de modo que suas partes operem conjuntamente para algum fim. Mas o fim é a própria obra de arte, o prazer na obra ou o prazer ocasionado pela obra, não algum propósito externo.

Citam-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 35, página 51, aponta como um dos objetivos, quanto à literatura, o de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Coloca-se uma citação de Antonio Candido que destacaremos por sintetizar o conceito de humanização já referido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de

penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

O objetivo final é o de “formar o leitor literário ou, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno” (BRASIL, 2005, p. 54). Esse letramento constitui, segundo Soares (2003 p.47), o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Constata-se, no âmbito escolar, a quase ausência da leitura de literatura, devido a sua substituição por todo tipo de texto (resumos, compilações, etc.), que não o texto literário, afastando a possibilidade de ampliação de horizontes, a reflexão, a educação da sensibilidade. Diante da necessidade do texto literário, é legítimo e mister perguntar-se o que é literário. Mais uma vez citaremos Antonio Candido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, fica a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1995, p. 256-257).

Assim, a confusão quanto à determinação da obra “erudita”, contrastada com a literatura de massas, pode ser superada considerando o pensamento gramsciano, que observa uma diferença entre valor cultural e valor estético. Voltando a Culler (1999, p. 29), ele explica isso dizendo que “é tentador [...] concluir que a literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura”. Porém:

Registrada dessa maneira numa página, cercada por margens intimidadoras de silêncio, (a sentença) pode atrair um certo tipo de atenção que poderíamos chamar de literária: um interesse pelas palavras, suas relações umas com as outras, e suas implicações, e particularmente um interesse em como o que é dito se relaciona com a maneira como é dito. Isto é, registrada dessa maneira, essa sentença parece conseguir corresponder a uma certa idéia moderna de poema e responder a um tipo de atenção que, hoje, é associada à literatura. Se alguém dissesse essa sentença a você, você perguntaria, “o que você quer dizer?”, mas se você considerar essa sentença como um poema, a pergunta não é exatamente a mesma: não o que o falante ou autor quer dizer mas o que o poema significa? Como funciona essa linguagem? O que essa sentença faz? (CULLER, 1999, p. 31-32).

É com base nestes pressupostos que faremos uma extensão da crítica e a consideraremos válida também para o ensino da literatura dentro do ensino de línguas não como mero enfeite, mas sim defendendo uma metodologia que ultrapasse uma visão que toma à literatura como simples ator coadjuvante dentro da estrutura linguística; a literatura é, em si, um universo que constitui a própria língua, que determina as possíveis variáveis das estruturas linguísticas, que alicerça o discurso qualquer que seja, e não uma instância exemplificadora destas estruturas linguísticas de que falamos; a literatura não surge para pôr em prática as regras sintáticas, semânticas e morfológicas de uma língua; a literatura justamente desafia estas regras e a análise que dela se faz transita outros caminhos que os da língua, caminhos próprios da condição literária. Embora seja possível verificar em textos literários, narrativos ou poéticos, como a estrutura da língua funciona, é inaceitável utilizar a literatura somente para esta tarefa; quando menos esteriliza a literatura e extrai dela seu verdadeiro valor, a corrompe e aniquila, deixando de ser literatura. O que sugerimos, então, é tratar e analisar a literatura em sua condição de tal, em sua riqueza semântica, como transmissora de uma mensagem, como articuladora e referente das épocas históricas, como ato comunicativo que o aluno possui para ampliar seu vocabulário e seus recursos expressivos e principalmente para tentar incorporar o acervo cultural da língua e utilizá-lo em sua interação social. Uma das autoras que defendem esta postura teórica é Sanz (2000, p.25):

La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neosocial. La literatura alimenta la lengua y es el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana.¹

As OCEM fazem uma crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2002, resumida em dois pontos básicos. O primeiro diz respeito à ênfase radical no interlocutor, deixando ao leitor o julgamento de se uma obra é literária ou não. Em segundo lugar, foca-se exclusivamente a história da literatura (classificações das correntes literárias) em detrimento do texto em si. Faz-se necessário, então, delimitar o conceito de fruição estética, o qual não pode se confundir com uma simples atividade lúdica. O conceito de fruição estética parte das ideias desenvolvidas por George Lúckacs, que considera a estética como enraizada (ou na busca de enraizamento) na vida cotidiana. Diferentemente de Hegel, para quem a arte surge como uma manifestação sensível da Ideia, para Luckacs são as atividades do dia-a-dia que determinarão o comportamento estético do homem. (FREDERICO, 2000).

¹ “A literatura se deve ensinar desde a consciência de que é um valor social que permite nos familiarizarmos com o componente cultural de uma determinada área neo-social. A literatura alimenta a língua e é o espaço privilegiado em que se refletem comportamentos e hábitos da vida cotidiana.” (SANZ, 2000, p.25, tradução minha).

A fruição estética exige do leitor a capacidade de construção de significados a partir da visão de mundo que ele tem e numa renovada intertextualidade; quanto mais letrado literariamente, maiores as possibilidades de construção desses significados. Esta fruição estética deve, também, surgir da leitura individual, deixando-se para um segundo momento uma leitura coletiva.

Conforme o nível de escolaridade, a literatura observa variações dentro do currículo escolar. No Ensino Fundamental, esta se caracteriza por uma composição menos sistemática e mais aberta; e fora do âmbito escolar, pelos livros chamados de literatura infanto-juvenil e toda sorte de obras que inicialmente chamam a atenção pelo título sugestivo ou a capa atraente. Mas, dentro da escola, as escolhas obedecem a variadas razões, levando em consideração as variações socioeconômicas de cada comunidade, o mercado editorial, os catálogos das editoras e a influência legitimada das autoridades no assunto que definem o que é bom e quais livros devem servir como suporte didático.

No Ensino Fundamental, então, os alunos leem da maneira que eles podem e conforme o que lhes é oferecido. Assim, não é raro encontrarmos a maioria das escolas sem bibliotecas ou com bibliotecas em situações precárias. Desta maneira, o aluno só lerá, no melhor dos casos, o pouco que o professor lhe oferecer.

Já no Ensino Médio, as escolhas seguem os manuais didáticos, cujo principal problema é o da fragmentação em trechos das obras, causando um deslocamento do contato direto entre o leitor e o texto literário, originando, segundo Osakabe e Frederico (2004 apud BRASIL, 2005, p. 62-3), três principais situações problemáticas:

- A substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- A simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- A substituição dos trechos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

Diante desta situação, o que deve ser feito é proclamar a insubstituível leitura de livros. Neste sentido, será necessário não perder de vista duas situações importantes: em primeiro lugar, o manuseio do livro não só abre a mente para um mundo de pensamentos, como também constitui um estímulo que se retroalimenta permanentemente, em um círculo virtuoso; em segundo lugar, apesar de as novas tecnologias serem de inegável importância, sua utilização não pode entender-se como uma substituição da prática da leitura por meio de livros.

O livro didático pode, evidentemente, servir como elemento de apoio, mas a leitura integral e original da obra literária precisa acontecer. As condensações, excertos e resumos que são feitos das obras literárias extraem do original sua riqueza de conjunto e é preciso evitá-los.

Isto posto, precisaremos delimitar e significar a leitura literária. Esta leitura tem o epicentro no leitor, no encontro do livro com o leitor, que acarretará uma dimensão

polifônica, no sentido bakhtiniano da dimensão dialógica do texto, sua pluralidade discursiva, a leitura múltipla e as diferentes vozes surgidas da intertextualidade.

Deve-se aclarar, no entanto, que as possibilidades de interpretação são limitadas pela fidedignidade de tal interpretação. Umberto Eco, citado pelas “Orientações”, considera:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção de texto (ECO, 1989 apud BRASIL, 2005, p.67).

Assim, a leitura do texto literário provoca reações e experiências diversas conforme cada leitor, daí a necessidade da leitura individual e pessoal para a formação do pensamento crítico.

Na escola, o pensamento crítico deve começar com o questionamento dos métodos utilizados na veiculação da literatura; sabemos que os textos assim chamados de *best-sellers* não são suficientes para que o aluno estabeleça um padrão crítico; da mesma maneira, a prática escolar em relação à literatura esbarra na **metaleitura**, isto é, a desconsideração do texto em si e a leitura de outros aspectos como, por exemplo, a contextualização histórica. O desafio, então, será o de achar os textos literários que, lidos em sua íntegra, originem o gozo da leitura e o prazer estético desse acontecimento, superando a nociva aparente necessidade e uma leitura rápida, imediata e consumista. Assim, comenta Candido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, p. 256-257).

Por outro lado, sabemos que o professor exerce uma verdadeira mediação nas escolhas dos textos, no sentido de que determina (ou pode determinar) que material será utilizado. Mas o professor também está amarrado aos tempos escolares, aos gêneros e aos autores, em termos de currículo. Esse modelo, evidentemente, não favorece uma formação de consciência crítica, haja vista sua automatização. Na orientação do processo

de seleção de leitura, deveriam ser considerados dois pontos essenciais: o primeiro diz respeito a uma seleção de obras e autores a serem lidos integralmente ao longo do processo; depois, a elaboração de projetos que levem o aluno a ler, além dos textos do “acervo básico”, outros textos, visando à elaboração de seu pensamento crítico.

Embora o cânone literário não seja em si negativo, este deve ser constantemente reelaborado para a formação de uma tradição, mas não de maneira estática. Aqui será necessária a constante formação literária dos professores, cuja qualificação e capacitação permitirão que não se vejam submetidos a, por exemplo, uma lista de livros obrigatórios com vistas ao vestibular. Nas escolhas, a centralidade deve estar focada na obra literária; não que o contexto histórico social, político e cultural não seja importante, mas que sirva para o aprofundamento do estudo da obra e não como um fim em si; deve ser somente um meio (BRASIL, 2005).

Outro ponto de destaque é o do valor moral que as obras devem ter, o qual não pode estar atrelado a valores unicamente de determinados grupos, considerando dessa maneira um cânone que seria exclusivamente masculino, ocidental e cristão.

Considerando o tempo ao que o professor inevitavelmente se verá submetido, é extremamente importante que sejam verificadas as diferentes exigências de cada gênero em particular: romance, conto, crônica etc. No caso de um romance, por exemplo, requererá planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro. A fruição estética depende também do tempo que tanto professor quanto aluno dispõem. Um leitor letrado literariamente (com boa bagagem de leitura prévia de textos literários), assimilará muito mais facilmente as ideias veiculadas em uma obra, as marcas enunciativas das entrelinhas do texto, as mensagens implícitas, podendo avançar de maneira adequada com o objetivo da leitura; da mesma maneira, um professor que tenha lido muitos livros e que conheça muitas obras, provavelmente poderá saber quais são mais adequadas para a leitura e em que momento, conforme a disponibilidade de tempo

Quanto ao espaço, faz-se necessário um sistema de troca contínuo do mesmo, visando aos ambientes de leitura e circulação de livros que estimulem o ato da leitura: bibliotecas com um bom acervo e diferentes espaços dentro da própria escola.

A não utilização do texto como pretexto

Continuando a análise, cremos útil comentar as críticas que Lajolo (1985) faz da utilização do texto literário em sala de aula, apontando os equívocos mais comuns que o desvirtuam como tal e propondo alternativas para trabalhá-lo sem que o mesmo se transforme em “pretexto” para quaisquer práticas didáticas em sala de aula.

Lajolo começa o ensaio definindo a condição existencial do texto, como o ponto de encontro entre o escritor e o leitor, no exercício individual e solitário da escrita e da leitura. É a partir deste pressuposto que a autora começa a crítica à má utilização do texto literário em sala de aula: no contexto escolar, a presença do texto se faz artificial,

dados o caráter coletivo da aula e o incentivo a uma leitura orientada, direcionando gostos, pertinências, preferências, etc.

Pelo contrário, a tarefa a ser feita é a de tentar que o aluno estabeleça, como leitor, um ponto de encontro com o texto, sem interferências prévias, mas com orientações do professor após a leitura, após o encontro real do aluno com alguma significação do texto; para isto, evidentemente, o professor deverá ser um bom leitor, no sentido da capacidade de extração de inferências de novos significados que o texto pode prover, e que com o amadurecimento que traz a experiência como leitor poderá passar ao aluno, junto com a carga de incentivo que isto pressupõe.

Outro problema, segundo Lajolo, que costuma surgir ao se trabalhar com literatura em sala de aula, remete à pouca ou nenhuma afinidade que alguns textos provocam, tanto no professor quanto no aluno; é necessário, nestas situações, ter a capacidade, depois de uma sincera reflexão, de optar por, eventualmente, abandonar o texto em questão e continuar com outro; a sacralização do texto literário só faz com que prevaleça uma atitude autoritária de imposição em detrimento da sensibilidade; a dogmatização do texto constitui o primeiro passo para sua desfiguração.

Existe também a ocorrência, em não pouca medida, dos textos direcionados ao estabelecimento de certos tipos de comportamento, como comenta Lajolo, do “bom filho”, o “bom aluno”, o “pobre conformado”, o “rico caridoso”, etc. Evidentemente que tais textos colaboram enormemente para “anestesiá-lo” o senso crítico dos alunos. Diante da perspectiva de ter que trabalhar com tais textos, o que se pode fazer é concentrar, talvez, as energias no estudo especificamente linguístico, em termos de metragem, silabação, figuras de linguagem, etc., desconsiderando a semântica pré-fabricada. Isto nos leva a supor que mesmo com textos ruins é possível fazer um bom trabalho.

Outra questão também recorrente aparece nos textos escolares que se pretendem modelos da língua; costuma-se confundir o aluno com a ideia da existência de palavras “melhores” que outras, e com a eterna procura por sinônimos, em vez de rastrear a semanticidade das palavras e verificar a impossibilidade de substituição de umas por outras: contextualizadas as palavras, rápido não é a mesma coisa que veloz, assim como garoto não é igual a menino. E se com os vocábulos esse tipo de prática é bastante comum, as estruturas linguísticas extraídas dos clássicos costumam servir de exemplo para a fixação das normas gramaticais cultas. É necessário, então, contextualizar e dimensionar o discurso para discutir o limite histórico que uma norma culta possui, no sentido da diferença, muitas vezes abissal, entre o falar e o escrever.

Outro assunto delicado que o professor deve enfrentar, diz respeito aos programas preestabelecidos pela instituição educativa, dos quais não se pode fugir, aparentemente. A fiscalização não ocorre somente por parte da direção da escola: os próprios alunos das séries terminais do Ensino Médio cobram do professor, por exemplo, quais textos literários cairão no vestibular, reduzindo assim a margem de manobra que o professor deveria ter ao trabalhar com literatura. E não raro as diretrizes recomendam a presença de diversos gêneros textuais, como o artigo de jornal, a crônica, as letras de músicas.

Não que estes instrumentos sejam improdutivos, mas não pode se perder de vista que o texto literário original, lido na íntegra, não é substituível, e que sua leitura frequente originará uma capacidade constante e crescente de atribuição de novas significações dentro do texto, colaborando para a formação do leitor maduro.

É bastante comum, também, nos livros didáticos, a incidência de textos com exercícios chamados de **compreensão**, integrando inclusive provas de vestibulares. Mas a compreensão de um texto, por si só, é muito pouco; precisa haver uma atribuição de significados construídos a partir de inferências e do diálogo polissêmico com outros textos e com a própria experiência de vida do leitor.

Uma questão presente no enfoque que se utiliza no trabalho com o texto em sala de aula é a utilização deste de maneira fragmentada e descontextualizada para o aprendizado das distintas correntes literárias da história da literatura. O bom professor é aquele que sabe que as subdivisões feitas em “ismos” são históricas e ideológicas, e em consequência comunica isto a seus alunos para a formação de uma consciência crítica que não engula os rótulos sem uma análise prévia, sob o perigo de o texto perder seu sentido original e, como corolário, ser forçado em sua interpretação semântica ou estilística. Deve-se verificar com os alunos, os leitores do texto, as possíveis artificialidades que vêm já prontas e considerar o texto desde uma perspectiva mais ampla.

Nesse sentido, a entrega ao jogo do texto, ao prazer da criação das significações que emanam da leitura, a viagem que emerge do contato com o texto literário, requererá da observância dos postulados analisados acima. Há tantos textos quantos leitores os leem, e uma atitude tendenciosa que limite a consciência crítica e a força da imaginação implicará o postergar a aventura que surge do texto literário.

A literatura como recurso didático no ensino de LE

Apontada a importância do ensino da literatura de um modo geral, na formação do educando desde seus primeiros passos de seu letramento e apontados os equívocos mais comuns na delicada tarefa de ensinar literatura (a arte da leitura e fruição do texto literário), propomos passar agora à instância mais específica de analisar a literatura como recurso didático no ensino de LE.

Um texto de suma importância que trata do assunto é o de Albaladejo García (2004), *Marco Teórico para el Uso de la Literatura como Instrumento Didáctico en la Clase de E/LE*, que apresenta uma visão da atual situação da literatura como recurso didático em sala de aula, visando aportar ideias e elementos que contribuam para o aprimoramento e uma utilização mais eficaz deste valiosíssimo instrumento no ensino de uma segunda língua.

Inicialmente, a autora traça o percurso da presença da literatura no ensino de Línguas Estrangeiras através do tempo. Isto nos leva à década de 50, em que o modelo **gramatical** fazia um uso extensivo da literatura, baseado na tradução, na memorização de regras gramaticais e na extração de amostras literárias consideradas

de um nível elevado. Assim, a literatura possuía um papel preponderante no ensino de uma segunda língua.

Já na década de 60 e inícios dos anos 70, o foco passou da gramática e tradução para uma visão **estrutural**, compreendida no sentido da interação entre todas as partes, onde os elementos isolados não dão conta de explicar o complexo funcionamento de uma língua; aqui o todo não configura a soma das partes, mas estas se explicam contextualmente dentro de uma estrutura maior que é a própria língua. Neste modelo, a literatura é substituída pelas estruturas linguísticas e o vocabulário.

Os anos 70 trazem consigo os modelos **nocional-funcionais**, nos quais são utilizados os aspectos sociais da língua, mas mantendo o antigo patamar de corte estrutural dos aspectos linguísticos. Ainda a literatura permanece relegada e não utilizada como recurso didático.

A partir dos anos 80, com a **Abordagem Comunicativa**, o processo de ensino aprendizagem se desloca de maneira notória e significativa para a linguagem falada e a competência comunicativa. A Linguística Aplicada recorre a outras disciplinas como a Psicolinguística e a Sociolinguística e começam a ser considerados elementos diferentes no aprendizado da L2, tais como a motivação do aluno, a interação em sala de aula, o aproveitamento de materiais didáticos diferenciados. Mas o caráter utilitário deste modelo, no qual o principal objetivo é comunicar-se, principalmente de maneira oral, faz com que a literatura seja novamente rejeitada como um elemento de utilização didática.

Chega-se assim, finalmente, aos anos 90, em que o panorama de ensino de línguas adquire um caráter marcadamente eclético, onde diversas disciplinas são bem-vindas na ajuda do processo de ensino: Sociologia, Informática e outras. A Literatura, neste contexto, ganha proporções de máxima atualidade, mas aparece como um apêndice encerrando as unidades didáticas e “sempre como mero traço ornamental, cultural e quase exótico, do qual não surgem propostas metodológicas a dialogar com as unidades didáticas” (NARANJO PITA, 1999, p. 4). Acquaroni (2004, p. 18), nesse sentido, comenta:

Já o fato de situar o poema no final da unidade está a nos revelar, em muitos casos, as dificuldades que esse material suscita ao professor para sua incorporação real no desenvolvimento da aula: o poema fica assim relegado a uma posição de fechamento marginal, de exercício voluntário que geralmente e por motivos de tempo para o cumprimento da programação não se realiza nunca em sala de aula.

Portanto, parece necessário considerar a competência literária como parte da competência comunicativa, para que desta maneira transcenda a simples posição de “curiosidade cultural” dentro dos livros didáticos e passe a ocupar o valor real que tem, em termos de estruturas linguísticas, em termos de riqueza de vocabulário, em termos de transmissão de valores sociais e culturais e como propagadora da visão de mundo

de outras sociedades, aquelas que têm como língua materna nossa língua alvo. López Valero e Encabo Fernández (2007) afirmam:

*Parece obvia pues la importancia de reivindicar la Didáctica de la lengua y la Literatura como disciplina emergente y fundamental para la construcción de una enseñanza de calidad que posteriormente repercute en la sociedad. Desde nuestra perspectiva no es algo nueva la reflexión referida a la importancia del lenguaje en la vida de las personas, hasta el punto de apuntar la posibilidad de que todo lo humanos sea lingüístico.*²

Nessa linha já comentada, do valor da literatura como articuladora e propagadora dos componentes sociais e culturais, Menouer Fouatih (2009, p.125) aduz que:

*La literatura es una forma de comunicación por una parte y por otra un elemento social y cultural con características propias, que juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los enfoques de enseñanza de lenguas.*³

Na segunda parte do artigo, Albaladejo García se pergunta a respeito de por que introduzir a literatura nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), e oferece cinco motivos.

Em primeiro lugar, pelo caráter universal dos textos literários. As temáticas tratadas – amor, solidão, fé, velhice – são do alcance de todas as culturas e todas as épocas, pelo que é bem provável seja do interesse do aluno.

O segundo motivo apresentado pela autora radica no valor da literatura como material “autêntico”. Isto significa que, ao momento de sua produção, a obra literária não é pensada com o intuito de ensinar uma segunda língua, fato que lhe confere uma autenticidade que outros textos não têm.

Em terceiro lugar, a literatura possui um inestimável valor cultural, transmissor de códigos e condutas do lugar ficcional onde se acha situada, representativa por sua vez da sociedade do país da língua em questão.

A quarta razão para a inclusão da literatura nas aulas de língua estrangeira está determinada pela riqueza linguística dos textos literários. Isto é verificável na abundância de novo vocabulário, na diversidade de estruturas sintáticas e nas variações estilísticas que normalmente não encontramos na língua falada. O leitor/aluno estrangeiro entrará num

² “Parece óbvia, pois, a importância de reivindicar a Didática da língua e a Literatura como disciplina emergente e fundamental para a construção de um ensino de qualidade que posteriormente repercute na sociedade. Conforme nossa perspectiva, não é nova a reflexão referida à importância da linguagem na vida das pessoas, até o ponto de assinalar a possibilidade de que todo o humano é linguístico.” (LÓPEZ VALERO; ENCABO FERNÁNDEZ, 2007, tradução minha).

³ “A literatura é uma forma de comunicação por um lado, e por outro lado é um elemento social e cultural com características próprias, que cumpre atualmente um papel importante na maior parte das abordagens de ensino de línguas.” (MENOUER FOUATIH, 2009, p.125, tradução minha).

mundo novo que aumentará sua capacidade de visão da L2 como um todo, trazendo também consigo uma enorme bagagem didática para a exploração da expressão escrita.

Finalmente, a literatura possui o potencial de estabelecer uma empatia entre o texto e o leitor, na qual este frequentemente se envolve emocionalmente, cobrando assim sentido o que lê, o que se traduzirá numa maior e melhor aprendizagem. A autora comenta:

La literatura parece sacar a luz las emociones, de forma que el lector puede llegar a identificarse con un personaje, compartir sus pensamientos y sentimientos, transportarse figurativamente con las imágenes evocadas en un poema, etc., conectando de alguna manera su experiencia personal con el texto (ALBALADEJO GARCÍA, 2004, p.40).⁴

Após oferecer-nos as razões de por que incluir a literatura como recurso didático nas aulas de LE, a autora discorre acerca de quais textos são apropriados para um trabalho mais eficaz. E aponta, para isso, seis razões que resumiremos nos tópicos seguintes:

- Acessibilidade dos textos: refere-se à dificuldade lingüística, em termos de contemplação de distintos níveis conforme a proficiência de cada estudante;
- Textos significativos e motivadores: obras atraentes, interessantes e divertidas, que se aproximem das vivências e exigências dos próprios estudantes;
- Textos integradores de várias destrezas, e aqui a autora cita o Plano Curricular do Instituto Cervantes:

Um fator importante no processo de aprendizagem orientado em direção à comunicação é o desenvolvimento integrado das destrezas de recepção e produção em contextos estabelecidos de forma natural, de maneira que a prática de uma destreza determinada seja relevante na hora de facilitar a prática das demais. (ALBALADEJO GARCÍA, 2004, p.44).

- Textos que ofereçam múltiplas formas de serem explorados: referindo-se a exercícios que permitam a interação dos alunos, as dramatizações, os debates, atividades lúdicas, etc.;
- Textos que ofereçam conotações sócio-culturais: é necessário então que, além das idéias, pensamentos e emoções do autor, haja uma contextualização histórica das sociedades e circunstâncias onde são produzidos esses textos;
- Textos íntegros originais: no sentido de que os textos resumidos, adaptados em termos de níveis de dificuldade, não refletem totalmente os valores culturais,

⁴ “A literatura parece trazer à luz as emoções, de forma que o leitor possa se identificar com uma personagem, compartilhar seus pensamentos e sentimentos, transportar-se figurativamente com as imagens evocadas em um poema etc., conectando de alguma maneira sua experiência pessoal com o texto”. (ALBALADEJO GARCÍA, 2004, p.40, tradução minha).

sociais e ideológicos da sociedade - e por extensão da língua – em que foram produzidos.

O texto de Albaladejo García oferece valiosíssimos elementos para se repensar o modo em que a literatura pode ser utilizada como instrumento didático nas aulas de Língua Estrangeira, à luz das mudanças históricas que a própria literatura sofreu nas diferentes abordagens de ensino.

A poesia na aula de LE

Dentro deste vasto universo que conforma a literatura encontramos, qual constelação luminosa, a poesia. E nos faz pensar a respeito do aproveitamento pedagógico dos textos poéticos como material didático ou, dito de outra maneira, por que usar a poesia na aula de língua estrangeira.

Quando se propõe a aplicação da poesia na aula de LE, surge sempre o controvertido tema de sua funcionalidade didática. Se a poesia tem sido pouco utilizada como recurso didático no ensino de línguas, devemos-nos perguntar por que, que dificuldades apresenta, e se este material é realmente pouco recomendável para este tipo de ensino. Martínez Cantón (2008), em seu texto *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía*, faz uma observação com respeito às dificuldades que a poesia apresentaria; poderíamos resumir as ideias da autora nos seguintes tópicos:

- Mensagem não natural. Efetivamente, uma das críticas que a poesia recebe é a de estar apartada do registro formal e quebrar muitas vezes as regras gramaticais, pelo que no poderia ser um modelo de língua para o aprendiz de L2;
- Linguagem não imediatamente prática. Normalmente se procuram textos que reflitam as necessidades práticas mais imediatas que o aluno pode ter na hora de se comunicar. A poesia, percebida como de um uso muito elaborado da linguagem, e sem aparente finalidade prática, se consideraria por fora destes textos;
- Gera inibição nos alunos. Os estudantes estão, em ocasiões, pouco familiarizados com os textos poéticos inclusive em sua própria língua. O fato de que a poesia goze de certo prestígio e seja considerada como algo “intocável” do ponto de vista lingüístico e culturalmente muito elevado, faz com que o aluno apresente um excessivo respeito diante dela e não se atreva a trabalhar com liberdade;
- Excessiva dificuldade pelo léxico e as figuras retóricas utilizadas. Como comentado, a linguagem poética costuma incluir um léxico mais cuidado e utiliza recursos como a metáfora e imagens elaboradas; uma elaboração maior do que na linguagem coloquial, dificultando sua compreensão;
- Só seria aplicável em níveis superiores, devendo esperar-se a que o aluno possua certa familiaridade com o idioma, um léxico mais amplo e que tenha cobertas

as necessidades comunicativas mais imediatas, isto é, em níveis avançados ou superiores.

O que Martínez Cantón (2008) propõe, fazendo uma contra-argumentação lógica que rebate os pontos anteriores, são os seguintes pressupostos, aqui resumidos:

- A poesia é uma mensagem natural. A história da poesia se remonta à origem da civilização e se confunde com a origem da própria linguagem. Está ligada à oralidade e à música. Além disso, a poesia expressa sentimento no autor e se propõe criar sentimentos análogos no interlocutor. A poesia propõe um uso, diante da linguagem corrente, mais livre e criativo, e justamente por não estar amarrada às regras canônicas não se pode dizer que não é autêntica e não tem uma intenção comunicativa;
- Os textos que refletem situações pretensamente comunicativas apresentam, com frequência, uma linguagem standardizada e bastante fixa. Isto faz com que em muitas ocasiões sejam entediantes e sua aprendizagem seja mecânica e não espelhe com naturalidade as interações comunicativas. A poesia, mesmo não apresentando a utilização ordinária da linguagem, expressa, fundamentalmente, sentimentos, pelo que se pode dizer que o trabalho com textos poéticos pode ajudar o aluno com temas e situações práticas do dia-a-dia.
- A poesia, com toda sua pluralidade, é ou pode ser linguagem coloquial, cotidiana, ou hermética e difícil, mas está sempre elaborada esteticamente e permite trabalhar com procedimentos cognitivos como a metáfora e a metonímia que estão na língua cotidiana e coloquial e que são muito produtivas em termos de comunicação, podendo ajudar o aluno a ver e compreender o mundo dos falantes de uma comunidade e aceder à cultura da língua que se aprende.
- A opinião de que a linguagem figurativa e o léxico utilizado são demasiado complicados para os alunos é bastante freqüente; porém, não se deve esquecer que a linguagem metafórica é muito utilizada na vida cotidiana. Muitas expressões se baseiam, de fato, em metáforas (sabem-se os perigos, por exemplo, de morar no “pé” de um morro). Não existe razão, assim, para pensar que o aluno estrangeiro terá dificuldades intransponíveis para entender estas metáforas e esta linguagem figurativa, desde que seja dosada de maneira gradual.

Os pontos anteriores têm a intenção de rebater o que seriam “dificuldades” do uso da poesia como recurso didático para o ensino de línguas. A seguir, Martínez Cantón (2008) propõe pontos visivelmente a favor da utilização deste instrumento em sala de aula, um resumo dos quais seriam:

- A poesia é material real. Isto é, diante dos textos criados especificamente para os alunos de língua estrangeira, que podem resultar artificiais ou falsos, a poesia

tem uma intenção comunicativa real dirigida a qualquer leitor. Além disso, o material disponível é abundante e variado, pelo que podemos, e devemos ser muito seletivos;

- Por ser material autêntico, contém usos linguísticos que costumam postergar-se no ensino e que, no entanto, são necessaríssimos para a comunicação ordinária. Recursos estilísticos e mecanismos expressivos como a ironia, a argumentação, o humor, etc. são de uso comum na poesia pelo que esta amplia a consciência linguística do aluno desde o primeiro contato com os textos poéticos;
- Encontram-se nos textos poéticos grande quantidade de informação cultural e sociocultural que descansa no coletivo das tradições, pelo que a utilização de uma variedade de textos oferecerá uma maior heterogeneidade, um ponto de vista mais aberto e amplo, e, portanto, mais real. Assim, a poesia pode servir como ferramenta para a aquisição das claves culturais da cultura que se está aprendendo (e ensinando);
- A literatura, e em particular a poesia, pode ser um material muito motivador. Por ser intelectualmente valorizada, pode acarrear a sensação de realização ao aluno que se defronta com ela e se propõe estudá-la. Um poema representa, além disso, e muito frequentemente, uma resposta emocional, pelo que sua relevância em termos pessoais e de subjetividade pode ser incomensurável.

Estes são alguns pontos que fazem da poesia, segundo Martínez Cantón, uma valiosíssima ferramenta para o ensino de L2. Adotá-los constituirá, seguramente, um bom ponto de partida para o sucesso no ensino de LE.

Considerações finais

O que nos propomos neste artigo foi mostrar, embora de maneira sucinta, as possibilidades, a viabilidade e a importância da utilização da poesia como ferramenta didática na aula de língua estrangeira.

Fizemos uma revisão dos pressupostos teóricos concernentes à literatura e ensino de línguas; vimos as sugestões propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e analisamos algumas posturas de autores renomados no assunto como Marisa Lajolo, María Dolores Albaladejo García e Clara Martínez Cantón. Dentro da abordagem metodológica considerando um viés literário, reservamos um espaço para comentar os prós e contras de por que ensinar uma LE por meio da poesia; nesse sentido, foi ressaltada a importância do ensino da poesia pela poesia em si, embora a mesma possa ser adaptada para o trabalho das estruturas linguísticas. Finalmente, cremos que uma reflexão sobre a argumentação feita neste trabalho permitirá ampliar os horizontes quanto às possibilidades dos tipos de abordagens metodológicas a ser utilizadas no ensino de LE, aproveitando nesse espaço as contribuições que a poesia pode trazer.

Sabemos que a poesia oferece um vasto campo a ser explorado e cremos que o trabalho com o texto literário, se bem orientado, pode responder às expectativas de estudantes e professores; abrindo portas para a viagem imaginária, estimulando o intelecto a deixar um registro da própria visão de mundo, regozijando a alma com a fruição estética, incitando os olhos a descobrirem as verdadeiras coisas de valor. O aluno que entre no espírito de um poema fará com certeza outro poema do mesmo, com toda a contribuição que isso traz tanto para ele como para a sociedade em que ele vive. Por termos essa convicção a respeito da importância da literatura e da fruição do texto literário, acreditamos que sua utilização como recurso para o ensino de LE se impõe como inadiável, procurando sempre a análise desde o literário especificamente por sobre a abordagem desde a estrutura linguística em termos de classes gramaticais.

FOREIGN LANGUAGES TEACHING: POETRY AS A DIDACTIC RESOURCE

- **ABSTRACT:** *The following work aims to make an analysis about the use of literature, emphasizing poetry, as a didactic resource for the Foreign Languages (FL) teaching process. The analysis is based in the theoretical contribution of some important texts about the subject showing when, why and how it is possible the use of poetry to that means. Some problems are raised with respect to an inadequate use of the literary text in FL classes, as well as an enumeration of arguments for and against the use of poetry for that purpose. It is suggested, finally, a possible path of methodological approach considering poetry as instrument for FL teaching.*
- **KEYWORDS:** *FL teaching process. Literature. Poetry. Methodological approach.*

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. Marco Teórico para el Uso de la Literatura como Instrumento Didáctico en la Clase de E/LE. **Revista Eletrônica do Instituto Cervantes**, São Paulo, n.7, p.37-43, Set. 2004.

ACQUARONI, R. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p.789-810.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.169-191.

CULLER, J. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.14, n.40, p.299-308. set./dez. 2000.

LAJOLO, M. O Texto não é Pretexto. In: ZIBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.52-62.

LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO FERNÁNDEZ, E. **La Enseñanza de Conceptos en Lingüística Usando la Literatura Infantil**. 2007. Disponível em: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20ensenanza%20de%20conceptos%20en%20Linguistica%20usando%20la%20literatura%20infantil.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

McRAE, J. **Literature With a Small 'P'**. London: Macmillan, 1991.

MARTÍNEZ CANTÓN, C. I. **La Enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía**. 2008. 112f. Disertación (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

MENOUER FOUATIH, W. La Literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE. In: TALLER DE LITERATURAS HISPÁNICAS Y E/LE, 1., Madrid. **Actas...** Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2009. p.121-130. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2009/13_fouatih.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

NARANJO PITA, M. **La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Edinumem, 1999.

SANZ, M. La literatura en el aula de ELE. **Revista Universitaria Frecuencia L**, Madrid, v. I, p. 24-27, Jul. 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

Recebido em ?

Aprovado em ?

DIRETRIZES PARA AUTORES

POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista EntreLínguas* possui periodicidade semestral e aceita artigos, resenhas críticas e relatos de experiências inéditos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas que não estejam sendo apresentados simultaneamente a outro periódico. Ao enviar seu trabalho para a *Revista EntreLínguas*, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo.

A *Revista EntreLínguas* opera com chamadas temáticas divulgadas pela Editoria Executiva em sua versão **online**, (<http://seer.fclar.unesp.br/>). São realizadas duas chamadas por ano simultaneamente com prazos de expiração diferenciados. Os textos são aceitos em português, espanhol ou em inglês. É exigida a titulação mínima de Mestre aos autores que desejem submeter artigos individualmente. Alunos de Graduação poderão submeter trabalhos desde que em coautoria com seus orientadores com titulação mínima de Mestre. Os autores que pretenderem publicar artigos com regularidade na *EntreLínguas* devem aguardar três números consecutivos para tanto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

A publicação dos textos recebidos está condicionada à aprovação dos pareceristas *ad hoc*, ou ao cumprimento de suas sugestões. São considerados: originalidade, consistência teórica, clareza na exposição e contribuição científica. O prazo solicitado aos pareceristas para a emissão de sua avaliação é de trinta dias. Os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, assim como os nomes dos autores, que receberão os pareceres com as avaliações, sugestões, ou recusa. Os autores serão informados pela Editoria Executiva da decisão final sobre os textos aceitos, ou recusados para publicação.

O texto será aprovado desde que atenda as devidas alterações indicadas pelos pareceristas. O tempo médio entre a submissão, a emissão dos pareceres e a aprovação ou recusa final do artigo pela Equipe Editorial varia de 3 a 6 meses a partir da data de encerramento da chamada.

Após aprovados os artigos passam por uma minuciosa revisão realizada por profissionais da área e caso necessário, os autores serão consultados para esclarecimentos. Isto feito, os artigos seguem para o Laboratório Editorial da FCLAr/UNESP que faz a diagramação e a revisão técnica. Os autores poderão ser consultados para fazer correções e/ou prestar algum esclarecimento. A Editoria Executiva se reserva o direito de publicar ou não trabalhos recebidos, no que diz respeito aos itens acima citados e à adequação

ao perfil da *EntreLínguas*, à temática de cada edição, ao conteúdo e à qualidade das contribuições.

GARANTINDO AVALIAÇÃO CEGA POR PARES

Para garantir o sigilo da identidade dos autores os textos **não devem conter** os nomes dos autores, instituição de afiliação ou qualquer outra informação que possa identificá-los. Também devem ser removidas as informações pessoais das Propriedades do arquivo submetido (tutorial para Microsoft Word: <<http://goo.gl/6EWAmT>>).

As informações dos autores deverão ser preenchidas somente nos campos específicos, durante o processo de submissão online (**Passo 3. Metadados da submissão**), as quais são de acesso exclusivo aos editores da revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TEXTOS

Os textos devem ser enviados através do site da revista <<http://seer.fclar.unesp.br/->>, no qual são explicados todos os passos para submissão dos textos, clicando em SUBMISSÕES ON LINE, no menu superior da página.

Formatação

Todos os trabalhos devem ser digitados em **Microsoft Word**, ou programa compatível (o arquivo deve ser salvo com a extensão “doc”), fonte **Times New Roman**, tamanho 12 (com exceção das citações diretas com mais de três linhas e das notas de rodapé), espaço 1,5 entre linhas e parágrafos (exceto para citações diretas com mais de três linhas). As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Dimensão

Os ARTIGOS deverão ter até 45.000 caracteres com espaços, incluindo título e resumo (com no máximo 150 palavras), palavras-chave (no máximo 5), em português e inglês, notas de rodapé e bibliografia. As RESENHAS deverão ter até 15.000 caracteres com espaços, incluindo título, em português e inglês, notas de rodapé bibliografia etc. Serão aceitas resenhas de livros publicados há no máximo dois anos.

Organização

A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte sequência:

- TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (no máximo 150 palavras); PALAVRAS-CHAVE (até 5 palavras, uma linha abaixo do resumo), escritas no idioma do texto.

TEXTO.

- AGRADECIMENTOS (se houver).
- TÍTULO EM INGLÊS (centralizado, em caixa alta); ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave). No caso de textos escritos em inglês, deve-se apresentar resumos e palavras-chave em português.
- REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto).

Recursos tipográficos

O recurso tipográfico **Negrito** deve ser utilizado para **ênfases ou destaques no texto**, enquanto o recurso **Itálico** deve ser reservado para **palavras em língua estrangeira e para títulos de obras** citados no corpo do texto. As “aspas” devem ser utilizadas **somente nas citações** de frases de outros autores extraídas de artigos, livros, ou outras fontes, conforme as regras de citações dentro do texto, descritas a seguir. Recomenda-se que o recurso **negrito seja usado com parcimônia**.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé devem conter somente informações substantivas, utilizando-se os recursos do **Microsoft Word**, em corpo 10, espaço simples, **não devem ultrapassar três linhas**.

Citações dentro do texto

Nas citações diretas feitas dentro do texto, **de até três linhas**, e entre aspas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo SOBRENOME, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deverá(ão) seguir a data, separada por vírgula e precedida do número da página. com p. (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaço (SILVA, 2000a).

Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto

As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências

Todas as referências que foram citadas no texto serão indicadas de forma completa ao final do artigo, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, alinhadas à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço 1,5 cm entrelinhas. Não colocar asterisco, traço, ponto ou qualquer marca no início da referência. Exemplos:

Livros: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da obra** (negrito): subtítulo. Número da edição (se não for a primeira). Local de Publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros: SOBRENOME do autor, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). **Título da obra:** subtítulo. Número da edição. Local de Publicação: Editora, Ano de publicação. Número e/ou volume, página inicial-final do capítulo.

Artigos em periódicos: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do periódico**, Cidade de publicação, volume, número, página inicial – final do artigo, ano de publicação.

Dissertações e teses: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da tese:** subtítulo. Ano de defesa. número de folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Dissertação (Mestrado), Tese (Doutorado) – Instituto ou Faculdade, Nome da instituição por extenso, Cidade, Ano.

Artigos em jornais/revistas: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do jornal**, Cidade de publicação, data de publicação (dia mês abreviado e ano). Caderno, páginas inicial – final do artigo, ano de publicação.

Entrevistas: SOBRENOME do entrevistado, Nome. Título da entrevista. [mês abreviado e ano da entrevista]. Entrevistador: Nome do entrevistador na ordem direta. **Nome do jornal/revista**, Local de publicação, página onde aparece a entrevista, dia mês abreviado e ano da publicação.

Eventos: SOBRENOME, Nome do autor. Título do trabalho apresentado. In: NOME DO EVENTO, número de ordem do evento seguido de ponto, ano da realização, Cidade. **Nome da publicação dos trabalhos.** Local da publicação: Editora, ano da publicação.

Publicação on-line: SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo/matéria. **Nome do site,** Local da publicação, dia mês abreviado e ano da publicação. Disponível em: <endereço eletrônico completo para acesso ao artigo/matéria>. Acesso em: dia mês abreviado e ano do acesso.

A **Revista *EntreLínguas*** adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) <<http://www.abnt.org.br>> que devem ser consultadas caso não seja encontrado no presente modelo.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores devem observar a conformidade do texto em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.
2. O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista.
4. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em Assegurando a avaliação cega pelos pares foram seguidas.

TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, já fica acordado que o(s) autor(es) autoriza(m) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *EntreLínguas*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (Internet), sendo permitidas, a título gratuito, a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando

a UNESP responsável pela manutenção da identificação do(s) autor(es) do artigo. Os artigos publicados e as referências citadas na Revista *EntreLínguas* são de inteira responsabilidade de seus autores.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:

